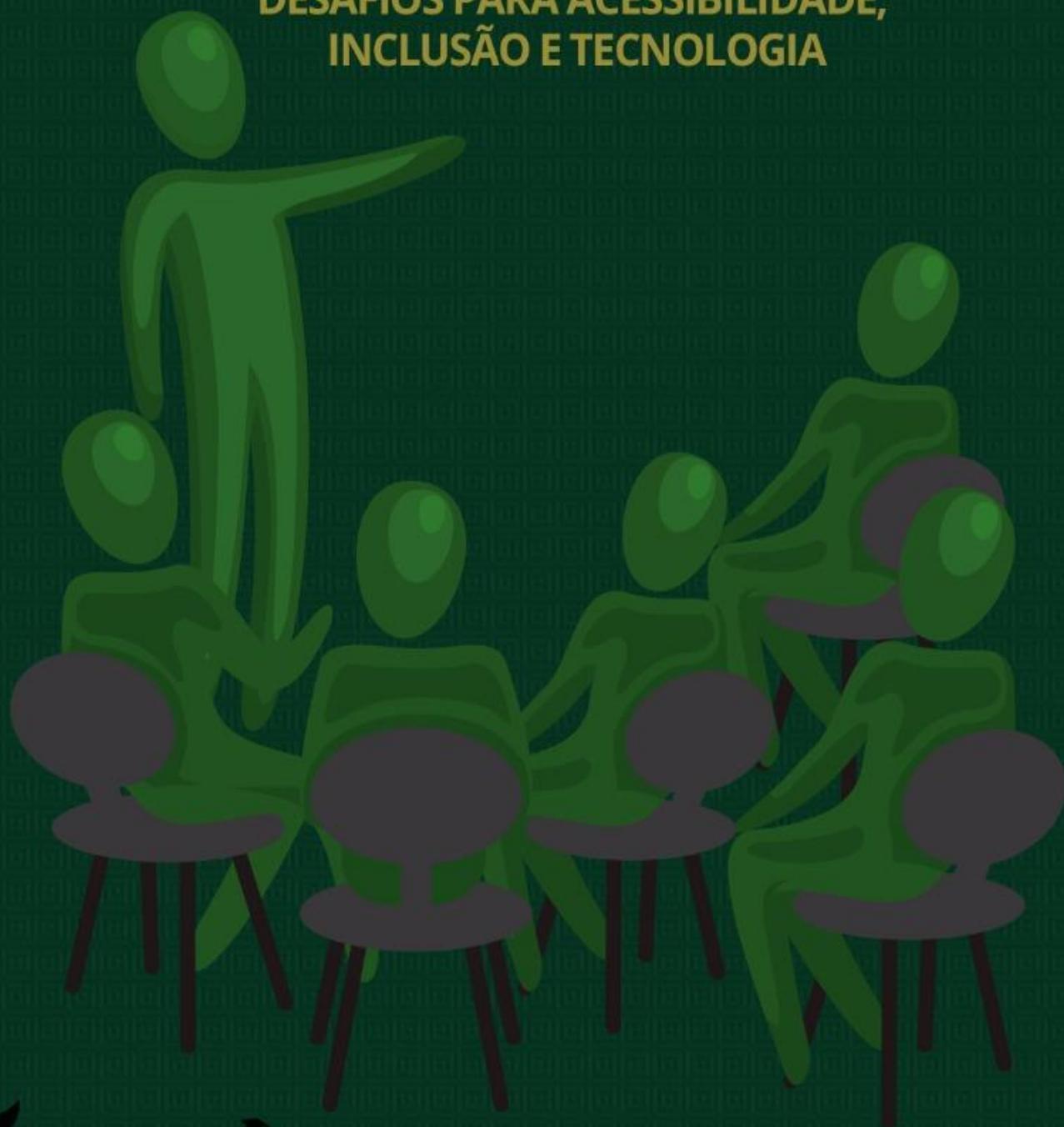


IV SEMINÁRIO PARFOR/UFRA

II SEMINÁRIO AMAZÔNICO DE ACESSIBILIDADE, INCLUSÃO E TECNOLOGIA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
DESAFIOS PARA ACESSIBILIDADE,
INCLUSÃO E TECNOLOGIA





IV Seminário PARFOR/UFRA
II Seminário Amazônico de
Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia
Formação de Professores: Desafios
para Acessibilidade, Inclusão e
Tecnologia



IV Seminário PARFOR/UFRA

II Seminário Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia

Formação de Professores: Desafios para Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia

Janae Gonçalves
Maria de Nazaré Martins Maciel
Andrea da Silva Miranda
Cláudia Solange Rossi Martins
Organizadores

Belém
2017

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

JOSÉ MENDONÇA BEZERRA FILHO
MINISTRO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA

SUEO NUMAZAWA
REITOR

PAULO DE JESUS SANTOS
VICE – REITOR

PRÓ-REITORIA DE ENSINO - PROEN

MARCEL DO NASCIMENTO BOTELHO
PRÓ - REITOR DE ENSINO

**PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NÚCLEO AMAZÔNICO DE ACESSIBILIDADE, INCLUSÃO E TECNOLOGIA**

MARLY MAKLOUF DOS SANTOS SAMPAIO
EDITORAÇÃO

COMISSÃO EDITORIAL

GRACIALDA COSTA FERREIRA
ISRAEL HIDENBURGO ANICETO CINTRA
MARIA CRISTINA MANNO
MOACIR CERQUEIRA DA SILVA
SÉRGIO ANTONIO LOPES DE GUSMÃO

EQUIPE EDITORIAL

INÁCIA FARO LIBONATI
ADRIELE LEAL PINTO
JOÃO PAULO LIMA SILVA



ENDEREÇO

Av. Tancredo Neves, 2501
Cep:66077-530 – Terra Firme
Email: editora@ufra.edu.br

Seminário PARFOR-UFRA, 4.; Seminário Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia, 2., Belém, 2017.

Anais do IV Seminário PARFOR/UFRA / II Seminário de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia: Formação de Professores: Desafios para Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia / Coordenação de Janae Gonçalves, Maria de Nazaré Martins Maciel, Andrea da Silva Miranda, Claudia Martins. Belém: EDUFRA, 2017.

350 p.

Edição Digital.

ISBN 978-85-7295-116-6.

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Inclusão. 4. Tecnologia. 5. Acessibilidade. I. Gonçalves, Janae. II. Maciel, Maria de Nazaré Martins. III. Miranda, Andrea da Silva. IV. Martins, Claudia. V. Título.

CDD 371.9

**PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA – PARFOR/UFRA
NÚCLEO AMAZÔNICO DE ACESSIBILIDADE, INCLUSÃO E TECNOLOGIA –
ACESSAR/UFRA**

**IV SEMINÁRIO DO PLANO NACIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA-PARFOR/UFRA
II SEMINÁRIO AMAZÔNICO DE ACESSIBILIDADE, INCLUSÃO E TECNOLOGIA
– ACESSAR/UFRA**

Belém

2017

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR/UFRA

NÚCLEO AMAZÔNICO DE ACESSIBILIDADE, INCLUSÃO E TECNOLOGIA ACESSAR/UFRA

Universidade Federal Rural da Amazônia

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica -
PARFOR/UFRA

Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia - ACESSAR/UFRA

Endereço: Av. Presidente Tancredo Neves, 2501- Caixa Postal: 917

CEP: 66077-530 – Belém-Pará- Bairro: Montese

Site do Seminário: <http://parfor.ufra.edu.br/index.php/seminario>

Coordenação Geral PARFOR/UFRA

Telefone: (91) 3210-5116

E-mail: parforufra2009@gmail.com

Site: <http://www.parfor.ufra.edu.br/>

Facebook: <https://www.facebook.com/profile.php>

Coordenação Núcleo ACESSAR/UFRA

Telefone: (91) 3342-5851

E-mail: acessarufra@gmail.com

Site: <https://acessar.ufra.edu.br/>

Facebook: <https://www.facebook.com/acessarufra>

GESTÃO ADMINISTRATIVA UFRA

Sueo Numazawa

REITOR

Paulo de Jesus Santos

VICE-REITOR

Marcel do Nascimento Botelho

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Izildinha de Souza Miranda

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO

Djacy Barbosa Ribeiro

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO

Iris Lettiere do Socorro Santos da Silva

PRÓ-REITOR DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

Antônio Cordeiro de Santana

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO

Simone Andréa Lima do Nascimento Baía

PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Maria Rosangila Xavier Serique

PRÓ-REITORA DE GESTÃO DE PESSOAS

Janae Gonçalves

COORDENADORA GERAL PARFOR/UFRA

Maria de Nazaré Martins Maciel

COORDENADORA ADJUNTA PARFOR/UFRA

Andrea da Silva Miranda

COORDENADORA ACESSAR/UFRA

Claudia Martins

COORDENADORA ADJUNTA ACESSAR/UFRA

PROMOÇÃO E REALIZAÇÃO

Universidade Federal Rural da Amazônia
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Capes/MEC

COORDENAÇÃO

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/UFRA
Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia – ACESSAR/UFRA

COMISSÃO ORGANIZADORA DO SEMINÁRIO

Adélia de Farias Pantoja
Amanda Pereira Marques
Andrea da Silva Miranda
Antônio Alves Cavalcante Júnior
Ary de Almeida Antunes
Aurecílio Guedes
Camila Maciel de Souza Pereira
Charlinny Francês Pinheiro
Cláudia Solange Rossi Martins
Claudia Valéria Ferreira
Cleide Lúcia da Costa Pantoja
Cristiane Florinda Monteiro de Oliveira
Edilena Miranda Cordovil
Edilson Rosa
Eduardo de Figueiredo Vidal
Elem Louise Mendes Vanderley
Elisa Eugênia Nóbrega da Silva
Eliza Sena Silva
Fábio Baraúna de Gusmão
Fábio Haruki Hatano
Fernanda Martins Hatano
Gilvana Abreu da Silva Salame
Girleide Marluce Paula Vieira
Gláucia de Nazaré Baía e Silva
Izabel Cristina Lopes da Silva
Janae Gonçalves
Jayme Nascimento Silva
Joel Corrêa de Souza
José Maria da Silveira Gomes
Juliana de Lima Costa

Kelly Cristina Silva Braga
Lindalva Gomes Carvalho
Luciana Paula Souza de Almeida
Luiza Maria Ferreira Gonçalves
Manoel do Socorro Pereira Lopes
Márcio Aurélio Tapajós Araújo
Maria Auxiliadora Feio Gomes
Maria de Nazaré Martins Maciel
Marildete Freire de Souza
Merlene do Socorro da Silva Costa
Mônica de Nazaré Corrêa Ferreira
Nascimento
Mônica Trindade Abreu de Gusmão
Natália Lima Ribeiro
Nelma Costa Brito
Olga Maria Mendes Veloso
Paula Fernanda Viegas Pinheiro
Raimunda Maria da Luz Silva
Rita de Cássia Canto
Rosanny do Perpétuo Socorro de
Souza Lima
Rosileide Pereira Almeida
Ruth Helena Cristo Almeida
Silvany Ellen Risuenho Brasil
Silvia Helena da Silva e Souza
Suzanne Bastos Penin
Wanúbya do Nascimento Moraes
Campelo
Weslei Farias dos Santos
Wilian Thiago Pina Castro

COMITÊ TÉCNICO-CIENTÍFICO

Andrea da Silva Miranda
Ary de Almeida Antunes
Jamer Andrade da Costa

Janae Gonçalves
Mônica Trindade Abreu de Gusmão
Olga Maria Mendes Veloso

COMISSÃO DE AVALIAÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

Andréa da Silva Miranda
Cláudia Solange Rossi Martins
Gláucia de Nazaré Baía e Silva
Jamer Andrade da Costa
Janae Gonçalves
Maria de Nazaré Martins Maciel
Merilene do Socorro Silva Costa

Mônica de Nazaré Corrêa Ferreira
Nascimento
Mônica Trindade Abreu de Gusmão
Ocimar Marcelo Souza de Carvalho
Paula Fernanda Viegas Pinheiro
Ruth Helena Cristo Almeida

COORDENADORES DE APRESENTAÇÃO ORAL DE TRABALHOS CIENTÍFICOS

Marcel do Nascimento Botelho
Mônica Trindade Abreu de Gusmão

COORDENADOR DE PÔSTER DOS TRABALHOS CIENTÍFICOS

Gláucia de Nazaré Baía e Silva
Ruth Helena Cristo Almeida

COORDENAÇÃO DE EDIÇÃO

Marly Maklouf dos Santos Sampaio

REVISÃO DE TEXTO

Adriele Leal Pinto
Heloisa dos Santos Brasil
Inácia Faro Libonati
Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Elem Louise Mendes Vanderley
João Paulo Lima Silva
Márcio Aurélio Tapajós Araújo
William Thiago Pina Castro

COMISSÃO DE APOIO

Alessandra Fernandes Elpidio
Ana Clara Mota
Antônio Alves Cavalcante Júnior
Áurea Foro
Brenda Viana Matos
Bruna Foro
Bruno Foro
Carolina Nery Nóbrega
Diego Abraham Benchimol
Elaine Coutinho
Eliete Santos de Sousa
Eliza da Costa Santos
Felype Rafael Costa Leal
Gabriel Oliveira
Girleide Marluce Paula Vieira

Hiago Andrade Abe
Ivana Carla Brito Ferreira
José Henrique Santos Barbosa Júnior
Lana Ferreira Feio Pitanga
Leandro Batista Pereira Diogenes
Letícia Ferreira Kalif
Letícia Gomes Costa
Lucas Leite do Couto
Luis Artur Corrêa
Marina Gutierrez Nunes Viana
Melina Foro
Nilbert
Weslei Farias dos Santos
Yasmin Chaves dos Passos

HISTÓRICO DOS SETE ANOS DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR/UFRA

A Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA na formação de professores pelo PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica “**A CAMINHADA**”.

O PARFOR, Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. O acesso dos docentes à formação requerida na LDBEN é realizado por intermédio da oferta de turmas especiais, por Instituições de Educação Superior – IES, em cursos de:

- Licenciatura – para docentes ou tradutor intérprete de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;
- Segunda licenciatura – para professores que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais que atuam como tradutor intérprete de Libras;
- Formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência ou que atuem como tradutor intérprete de Libras na rede pública da educação básica.

Atualmente, oferecemos quatro cursos de graduação: Licenciatura em Computação; Licenciatura em Ciências Naturais; Licenciatura em Pedagogia; e Licenciatura em Letras Libras.

Temos, aproximadamente, 771 Professores-Alunos matriculados no PARFOR/UFRA e 1.166 egressos, sendo:

- Licenciatura em Computação: 14 turmas concluídas e 19 turmas em andamento;
- Licenciatura em Ciências Naturais: 18 turmas concluídas;
- Licenciatura em Pedagogia: 14 turmas concluídas e 10 turmas em andamento;
- Licenciatura em Letras Libras: 2 turmas em andamento.

Estas turmas funcionam (ram) não só em campi da UFRA, mas também em escolas públicas, nos municípios parceiros.

Parceria com 25 municípios polos PARFOR/UFRA:

- Polos com turmas concluídas: Almeirim, Belém, Benevides, Bragança, Breves, Capanema, Capitão Poço, Dom Eliseu, Gurupá, Igarapé-Açu, Marabá, Marapanim, Nova Esperança do Piriá, Paragominas, Parauapebas, Salvaterra, Santarém, Santo Antônio do Tauá, São Miguel do Guamá e Tomé Açu.
- Polos com turmas em andamento: Almeirim, Augusto Corrêa, Belém, Capanema, Capitão Poço, Dom Eliseu, Marituba, Muaná, Nova Esperança do Piriá, Novo Repartimento, Paragominas, Parauapebas, Santo Antônio do Tauá, São João de Pirabas e Tomé-Açu.

E para cumprirmos com a missão desta Universidade, buscamos contribuir na qualificação adequada dos profissionais que atuam no estado, colaborando de forma efetiva para o desenvolvimento de um processo ensino–aprendizagem mais identificado com os objetivos da educação, da sociedade e da realidade regional.

O êxito se dá pela indispensável articulação da UFRA juntos aos entes envolvidos, os quais neste momento, agradecemos pela parceria.

Agradecemos ainda, a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior –Capes/MEC, a Secretaria de Estado de Educação do Pará, às Secretarias de Educação dos Municípios e aos municípios Polo PARFOR/UFRA, pois este **SUCESSO** só acontece em **VIRTUDE DO COMPROMETIMENTO DE TODOS.**

Belém, 13 de julho de 2017.

Prof^a Dr^a Janae Gonçalves
Coordenadora Geral PARFOR/UFRA
Prof^a Dr^a Maria de Nazaré Martins Maciel
Coordenadora Adjunta PARFOR/UFRA



HISTÓRICO DO NÚCLEO AMAZÔNICO DE ACESSIBILIDADE INCLUSÃO E TECNOLOGIA – ACESSAR/UFRA

O Núcleo Amazônico de Acessibilidade Inclusão e Tecnologia também designado pela sigla ACESSAR, com sede localizada na Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, foi institucionalizado pelo CONSAD em 2012.

O programa tem com finalidade exercer atividades relacionadas com ensino, pesquisa e extensão, nas áreas de Tecnologia Assistiva, Educação e Terapia Assistiva por animais visando a promoção da inclusão social e do desenvolvimento humano.

O público-alvo do Núcleo ACESSAR inclui prioritariamente a comunidade acadêmica da UFRA, pessoas com deficiência e seus familiares, mas também abrange instituições do ensino superior, associações de pessoas com deficiência, Empresas, OSCIPS, ONGs e voluntários.

As atividades são desenvolvidas através de parcerias com diversos setores institucionais e com as entidades privadas, órgãos públicos, grupos representativos e associações reconhecidas como fomentadoras e apoiadoras do processo de inclusão.

Dentre os principais objetivos do ACESSAR destacam-se:

- Contribuir pela formação inicial e continuada, formal e não-formal de estudantes, profissionais, docentes, pessoas com deficiência e familiares envolvidos, nas áreas de atuação do Núcleo;
- Divulgar, por meio de publicações técnico-científicas, artigos, livros, manuais, cartilhas, e-books e outros produtos referentes às áreas de atuação do Núcleo ACESSAR;
- Disseminar a cultura de Inclusão na UFRA e na sociedade;
- Produzir recursos pedagógicos instrumentais, comunicacionais, metodológicos e tecnológicos, alternativos, capazes de compensar as dificuldades das pessoas com deficiência.

Sabe-se que existem barreiras que precisam se extinguir a longo e a curto prazo, nas instituições de maneira geral. Essas barreiras, aqui na UFRA, estão sendo ao longo do tempo quebradas através dos projetos de extensão (curso de capacitação, ciclo de palestras, atividades assistidas por animais, etc.) pesquisa (desenvolvimento de softwares educacionais acessíveis, sistemas computacionais acessíveis e avaliação da usabilidade e acessibilidade de tecnologias), para que a inclusão aconteça não somente na UFRA, mas em toda a sociedade.

DENTRE OS PROJETOS DESENVOLVIDOS NO ACESSAR PODEMOS CITAR:

- PROJETO ENTRELAÇO: Faz parte da área de Terapia Assistida por Animais, envolvendo cães treinados como facilitadores de interação buscando o desenvolvimento sócio afetivo dos participantes. Atendeu no decorrer de 2016 uma média de 16 pessoas;
- PROJETO COM-TATO: Promove o desenvolvimento e aprendizagem humana através do cultivo de plantas (exercício de jardinagem). 36 pessoas atendidas em 2016;
- PROJETO SEMENTES DIGITAIS: este projeto atende, anualmente, uma média de 28 pessoas com deficiência por meio de cursos de capacitação em informática e reciclagem de computadores;
- PROJETO CONTANDO HISTÓRIAS: Atende anualmente 28 pessoas com diferentes tipos de deficiência. Em 2016 foram atendidas 27 pessoas com síndrome de Down;
- PROJETO A1BR: Tem como objetivo acessibilizar tecnologias que não são acessíveis. Atinge diferentes públicos que acessam a WEB;
- OBSERVATÓRIO NACIONAL DE ACESSIBILIDADE, INCLUSÃO E TECNOLOGIA e REDE DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: tem como objetivo superior disseminar informações que preconizam a inclusão da pessoa com deficiência em diferentes âmbitos sociais;
- PROJETO OLHOS NOS OLHOS: cujo objetivo é desenvolver tecnologias de reabilitação cognitiva para pessoas com deficiência intelectual;
- PROJETO APRENDENDO A VER: Software educativo para pessoas com baixa visão;
- PROGRAMA EDUCAR: Tem como objetivo contribuir para capacitação de pessoas com deficiência e de profissionais da área da educação, saúde e assistência social.

Belém, 13 de julho de 2017.

Profª Drª Andrea da Silva Miranda
Coordenadora ACESSAR/UFRA
Profª Drª Cláudia Solange Rossi Martins
Coordenadora Adjunta ACESSARUFRA

Sumário

APRESENTAÇÃO	19
CAPITULO 1	21
O USO DO SOFTWARE DESCUBRA AS PALAVRAS COMO FERRAMENTA PARA A LEITURA NO 5º/09 DA ESCOLA MARIA JOSÉ DOS SANTOS MARTINS, BRAGANÇA-PA	
Adiane da Fonseca Pinheiro, Helilde Macêdo de Melo, Janae Gonçalves	
CAPITULO 2	32
O JOGO CORRIDA NA TABELA PERIÓDICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE QUÍMICA NA 4ª ETAPA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	
Adriana do Socorro Farias da Silva, Antonio dos Santos Silva, Ivan Carlos da Costa Barbosa, Ewerton Carvalho De Souza, Maria Eliene Teixeira Galis, Sílvia Helena da Silva e Souza	
CAPITULO 3	45
A CONTRIBUIÇÃO DAS MÍDIAS SOCIAIS NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA DE SIMULAÇÃO DO WHATSAPP E DO FACEBOOK	
Albert Farias dos Santos, Elenice Corrêa Moraes	
CAPITULO 4	55
O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO: DESAFIOS PARA A PESQUISA E O ENSINO INOVAÇÃO CIENTÍFICA (IC): PESQUISA; A DOCÊNCIA NA ESCOLA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Aldo Luiz Fernandes de Sousa, Ana Cristina Freire de Oliveira, Sharlene Mougo Silva	
CAPITULO 5	64
A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE EXPERIMENTOS QUÍMICOS PARA O PROCESSO FACILITADOR DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	
Altem Nascimento Pontes, Carlos Henrique Varela Pinheiro, Eloise de Sousa Cordeiro	
CAPITULO 6	73
DIAGNÓSTICO DA ARBORIZAÇÃO URBANA E VERIFICAÇÃO DA ACESSIBILIDADE NAS CALÇADAS EM UMA QUADRA NO BAIRRO DE SÃO BRÁS, BELÉM, PARÁ	
Ana Carolina Ripardo Azevedo, Charles Wendell Borges Monteiro, Ruth Helena Cristo Almeida	
CAPITULO 7	84
A MODERNIDADE LÍQUIDA E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO	
Ana Cláudia Oliveira Machado	

CAPITULO 8	95
A UTILIZAÇÃO DE UM BLOG E SUAS FERRAMENTAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM PARAGOMINAS-PA Anderson da Silva e Silva, Jocenilda Pires de Sousa, Samuel Antônio Silva do Rosário	
CAPITULO 9	106
USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA Antonia Lemos Braga de Moraes, Eunice Pereira da Silva	
CAPITULO 10	118
PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA LIBRAS Canãa dos Santos Barreto	
CAPITULO 11	128
RECONHECIMENTO DE CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO POR PROFESSORES E ALUNOS. Cláudia Solange Rossi Martins	
CAPITULO 12	138
A TRAJETÓRIA DE SURDOS NA EDUCAÇÃO FORMAL E PARTICIPAÇÃO SOCIAL Cláudia Solange Rossi Martins, Rosilene Monteiro Maia, Ozivan Perdigão Santos	
CAPITULO 13	150
A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS COMO FERRAMENTA PARA AUXILIAR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE MUANÁ-PA Daniel Jose Barbosa Sidônio	
CAPITULO 14	163
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM USO DO <i>FACEBOOK</i> E <i>GOOGLE DRIVE</i> Edilson Cardoso da Silva, Gleisson Amaral Mendes, José Antônio Batista, Luciano Maciel dos Santos, Marcos Ramon Moura Lobato, Rafael Benaion da Fonseca	
CAPITULO 15	177
O PAPEL DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: O ENSINO NA DÉCADA DE 60/70 E NA ATUALIDADE Elenice Corrêa Moraes	

CAPITULO 16	188
ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE APLICADA EM TURMA DO 2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL FAUSTINO DE BRITO (CACHOEIRA DO PIRIÁ-PA)	
Eliza Sena Silva, Leidicléa Melo dos Santos, Maria Eliene Martins da Silva, Sílvia Helena Silva Souza	
CAPITULO 17	202
PARFOR NO PARÁ: AVALIAR É PRECISO, MUDAR FAZ-SE NECESSÁRIO	
Eugênio Pacceli Leal Bittencourt, Glaucia de Nazaré Baía e Silva, Janae Gonçalves, Ocimar Marcelo Carvalho, Mauro Magalhães Sobrinho, Messias Furtado da Silva	
CAPITULO 18	214
DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO: REVISÃO DAS POLÍTICAS LEGISLATIVAS INTERNACIONAIS COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO	
Flávia L. Guimarães Marçal Pantoja de Araújo	
CAPITULO 19	228
PSICOLOGIA PARA SURDOS	
Francieli Barroso	
CAPITULO 20	240
REFLEXÃO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA DIANTE DE EDUCANDOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE	
Franeide Alves dos Santos, Frank de Sousa Santos	
CAPITULO 21	249
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR DIFERENCIADO A FIM DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	
Frank de Sousa Santos, Janiny Soares Távora, Laura Vircuña Sousa, Selijane Lopes Silva	
CAPITULO 22	261
A ACCOUNTABILITY NO PARFOR-PA E A GESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Glaucia de Nazaré Baía e Silva, Janae Gonçalves, Licurgo Peixoto de Brito	
CAPITULO 23	272
POR UMA PEDAGOGIA INCLUSIVA: O PENSAMENTO EDUCATIVO DE PAULO FREIRE COM EDUCANDOS SURDOS	
Isabell Theresa Tavares Neri, Rennan Alberto dos Santos Barroso	
CAPITULO 24	283
AUTISMO: TEACCH COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA E DE RECURSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA UNIDADE MUNICIPAL DE APOIO À AUTISTAS DE MARITUBA –PA	
Júlio César da Silva Corrêa, Claudia Waléria da Silva Ferreira	

CAPITULO 25	295
A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL Kemle Senhorinha Rocha Tuma Viana	
CAPITULO 26	306
IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO: DESCOMPASSOS E PERSPECTIVAS Luís Fernando Palheta, Maria Edilene dos Santos Ribeiro	
CAPITULO 27	317
A UTILIZAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE FÍSICA POR DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS NATURAIS/PARFOR EM REDENÇÃO NO PARÁ M ^a Elcineide de A., Marialva Járlesson Gama Amazonas	
CAPITULO 28	329
A AULA COMO ENCONTRO: UMA REALIDADE POSSÍVEL? Marcelo Santos Sodré	
CAPITULO 29	340
WEBQUEST CRIANDO OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM ON-LINE NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA Maryanne Silva Guimarães, João Carlos da Silva Lira Junior, Francisco Edson Sousa de Oliveira	

APRESENTAÇÃO

É com imensa satisfação que a Universidade Federal Rural da Amazônia - **UFRA** e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – **CAPES / MEC**, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - **PARFOR/UFRA** e o Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia - **ACESSAR/UFRA** realizam no período de 13 e 14 de julho de 2017, em Belém do Pará, o **IV SEMINÁRIO DO PARFOR/UFRA E O II SEMINÁRIO AMAZÔNICO DE ACESSIBILIDADE, INCLUSÃO E TECNOLOGIA**, com a finalidade de proporcionarem ambientes para a socialização de conhecimentos pedagógicos, onde serão compartilhadas e divulgadas experiências entre alunos, professores e pesquisadores à formulação coletiva de proposições para a melhoria da prática docente, propiciando e oportunizando a inclusão dos profissionais envolvidos com a educação na ambiência acadêmico-científica.

O nosso desejo, enquanto instituição de ensino superior, em desenvolver atividades capazes de modificar positivamente a realidade escolar deste Estado, foi o que nos levou a executar o **PARFOR/UFRA**, este que é um grande programa de formação de professores, e que vem sendo abraçado por todos desta Universidade, bem como institucionalizar o **ACESSAR/UFRA**, visando promover a inclusão social e o desenvolvimento humano das pessoas com deficiência da comunidade em geral, garantindo a acessibilidade, através das ações de ensino, pesquisa, extensão, serviços e infraestrutura.

Iniciamos o PARFOR em maio de 2010 com o Curso de Licenciatura em Computação. Tínhamos duas turmas, uma no município de Bragança e outra em Dom Eliseu. Hoje após sete anos de execução, contamos com 46 turmas formadas e 31 turmas em andamento, perfazendo assim, 77 turmas de 2010 a 2017.

Nesse período de execução do PARFOR, atravessamos muitas estradas de chão, de rios e céus deste Estado que é desafiador por sua grandiosidade e especificidade. Assim, para superar esses desafios foi necessário traçarmos um pacto num regime de colaboração entre a Capes, a Secretaria de Estado de Educação do Pará, Secretarias de Educação dos Municípios e graças a essas parcerias e com todo o envolvimento institucional da UFRA é que podemos afirmar que o PARFOR é um programa de SUCESSO.

Em relação a inclusão e acessibilidade, através do ACESSAR, institucionalizado pelo CONSAD em 2012, a UFRA vem fazendo o seu “dever de casa” discutindo com sua comunidade sobre o acesso metodológico, instrumental, atitudinal, comunicacional e programático, considerando os diferentes tipos de deficiência.

Hoje, nós que fazemos a UFRA, mais precisamente através da Coordenação Geral do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR/UFRA e do Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia - ACESSAR/UFRA, parabenizamos a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior - CAPES/MEC, pela gestão, execução e fomento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, bem como aos dirigentes municipais e a toda comunidade Ufraniana, sobretudo as equipes Parfor, Acessar, colaboradores e todos os demais que contribuíram para coroar de êxito à realização do evento, desejando que todos continuem nessa caminhada em prol da melhoria da qualidade do ensino em nosso Estado.

Belém, 13 de julho de 2017.

Prof. Dr. Sueo Numazawa

Reitor da Universidade Federal Rural da Amazônia- UFRA

O USO DO SOFTWARE DESCUBRA AS PALAVRAS COMO FERRAMENTA PARA A LEITURA NO 5º/09 ANO DA ESCOLA MARIA JOSÉ DOS SANTOS MARTINS, BRAGANÇA-PA

Adiane da Fonseca Pinheiro
Helilde Macêdo de Melo
Janae Gonçalves

RESUMO

O presente estudo de caso, com metodologia de pesquisa exploratória, vem abordar como a prática do uso do jogo educativo “Descubra as Palavras” vem contribuir para a aprendizagem da leitura, analisados por alunos do 5º ano do ensino fundamental menor na Escola Municipal Maria José dos Santos Martins em Bragança-PA. Onde, para se resolver chegar ao objetivo geral e aos específicos, foram apresentadas, três problemáticas. Como forma de se compreender conceitos a respeito de aprendizagem da leitura, conceitua-se leitura e percebe-se sua importância numa sociedade informatizada. Assim como, compreende-se o que é um software educacional e conhece-se uma das classificações de um software educacional, um aplicativo. Com uma metodologia exploratória, com método indutivo e de estudo de caso, podem-se perceber os instrumentos para a coleta dos dados de uma pesquisa qualitativa e quantitativa totalmente comprometida com os objetivos deste trabalho. A análise dos resultados utiliza a tabela de usabilidade de software, a qual apresenta como elementos a serem analisados: a animação, ilustração, a leitura, a organização do conteúdo, a interatividade aluno-conteúdo, a simplicidade do manuseio e o layout do jogo. Os resultados da pesquisa são apresentados, após a análise das perguntas do questionário elaborado quanto ao professor e ao aluno.

Palavras-chave: Aprendizagem. Leitura. Jogo Educativo. Jogo Virtual.

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso tratou de analisar o uso do software “Descubra Palavras” como ferramenta para a leitura no 5º ano do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada na Escola Maria José dos Santos Martins, Bragança-PA.

Pretendeu-se contribuir para a prática do uso do computador, a partir desse software educativo que permite ao educando desenvolver além da coordenação motora fina, idéias básicas de raciocínio, pois, essa ferramenta trabalha com a construção de palavras com sílabas separadas, embutidas em figuras geométricas, permitindo ao educando uma maneira lúdica de aprender através da tecnologia, e conviver com a interdisciplinaridade.

A idéia básica através deste jogo online é perceber através dos educandos da turma de 5º ano da Escola Municipal Maria José dos Santos Martins, o que eles percebem de motivador na aprendizagem. Em que, como se vê na problemática, procura-se responder à três questionamentos: A escola está vivenciando o aumento do uso dos computadores? Os professores ou monitores têm a capacitação para manusear o computador para o ensino aprendizagem? E como estão sendo utilizados os computadores na sala de informática na escola *locus* da pesquisa?

O que nos levou a escolher este tema, foi também a necessidade de se compreender o que os educandos compreendem do funcionamento do jogo, sem que se oriente anteriormente e no que ele contribui para o aprendizado da leitura.

Na realização desta pesquisa, portanto, a metodologia procurou estar de acordo tanto com o objetivo geral como com os objetivos específicos desta pesquisa, os quais são, respectivamente: Compreender como a criança aprende a ler através de jogos virtuais; Conhecer que jogos virtuais são trabalhados no laboratório de informática; Perceber as dificuldades encontradas pelos alunos no manuseio do jogo “Descubra as Palavras”; Identificar a qualificação dos monitores de informática; Conhecer quais jogos virtuais o professor do 5º ano utiliza para aprendizagem da leitura e qual sua opinião quanto ao jogo “Descubra as Palavras”; e, analisar o jogo “Descubra as Palavras” de acordo com a tabela de usabilidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O software educacional é uma ferramenta para o auxílio dos alunos no processo ensino-aprendizagem, muitos deles além de servir como recurso pedagógico, também auxilia no dia a dia de muitos profissionais, devido à sua simplicidade e praticidade no uso. Fazendo-se alusão ao tema deste trabalho, é importante conhecermos primeiramente um pouco sobre O jogo “Descubra as Palavras”.

Este jogo, chamado também de software educativo, é um aplicativo digital, Macromedia Flash Player 8.0 r22, tamanho de arquivo 1,53 MB, na versão off-line, ou seja, o jogador pode manuseá-lo sem o uso da internet. É indicado para alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental menor, isso constatado dedutivamente por meio de conhecimento prático do que se trabalha nas séries. Visto que este jogo não apresenta manual de uso ou de apresentação do mesmo.

Esta ferramenta de ensino aprendizagem é um jogo de estratégias em uma *proposta interdisciplinar*, uma vez que envolve raciocínio lógico e criatividade. O mesmo foi desenvolvido por Copyright © 1996-2005, nos Estados Unidos. Criação e Programação de Dermeval de Almeida. E permite-se ser armazenado no setup do computador ou em dispositivos de entrada como HD e “pendrive”.

Para jogar o aluno abre o aplicativo do jogo e faz a leitura do comando, que explica como o mesmo irá prosseguir na execução do jogo. Logo que visualiza o comando o aluno verifica a existência de várias formas geométricas, de várias cores e tamanhos diferentes, onde ele precisará escolher e colocar a figura correspondente a partir da locomoção da menor figura para a maior.

Com o início do jogo os alunos avançam sempre atentos para colocarem as figuras geométricas em ordem crescente, em que as sílabas aparecem dentro das figuras, quando colocadas na ordem certa, onde os alunos juntando as sílabas, fazem a leitura das palavras formadas, podendo recomeçar o jogo sempre que desejar, clicando no botão verde, no canto superior à esquerda.

Este jogo foi escolhido aleatoriamente, dentro de uma proposta que trabalhasse a aprendizagem da leitura, visto que, isto tem se tornado uma deficiência de muitos educandos que chegam aos anos finais de alfabetização sem ler até seu próprio nome. E, numa concepção de alfabetização informatizada, inclui-se o aspecto formal da língua escrita, aspectos que dizem respeito a técnicas necessárias para a decifração de um código que já foi inventado e também aspectos necessários para a

reconstrução de um processo de apropriação de uma nova linguagem que, embora não seja desconhecida, necessita ser redescoberta.

Lévy (1998, p.29) afirma que:

Já no começo do século XXI, as crianças aprenderão a ler e escrever com máquinas editoras de texto. Saberão servir-se dos computadores como ferramentas para produzir sons e imagens. Gerirão seus recursos audiovisuais com o computador, pilotarão robôs... (...) O uso dos computadores no ensino prepara mesmo para uma nova cultura informatizada.

Para Foucambert (1994, p.37), aprende-se a ler com textos longos, centrados nas experiências e nas preocupações, provenientes de fora da escola ou extraídos de escritos sociais e concebidos de forma a responder às necessidades como se soubessem ler. Textos que funcionem realmente para leitores. Aprende-se a ler lendo textos que não se sabe ler, mas de cuja leitura se tem necessidade.

Lê-los é procurar as respostas às perguntas que nos fazemos, as quais supomos estarem respondidas de alguma forma no texto. Lê-los significa mobilizar tudo o que já sabemos, sobre a pergunta, sobre as possíveis respostas, sobre o funcionamento da escrita, para reduzir o espaço do que ainda é incompreensível. (...) ler – e, portanto, aprender a ler – é uma negociação entre o conhecido, que está na nossa cabeça, e o desconhecido, que está no papel; entre o que está atrás e diante dos olhos. É um trabalho de detetive que utiliza índices (paginação, palavras conhecidas...) para elaborar hipóteses, verificá-las com base em outros índices, voltar aos pontos que parecem obscuros, com ajudas externas, etc. (FOUCAMBERT, 1994, p. 37-38)

Percebe-se aí, nas falas dos autores acima a importância da leitura e sua função numa sociedade cada vez mais informatizada. Com isso, a importância deste trabalho: analisar o jogo “Descubra as Palavras”, que trabalhe a leitura, para o processo educacional escolarizado.

Em meio ao campo educacional podemos encontrar muitos softwares que auxiliam no processo de ensino aprendizagem, os mesmos podem ser classificados em algumas categorias cada um com seus objetivos pedagógicos. No entanto, coube a escolha de um aplicativo de leitura, visto que, pelo conceito puro de aplicativos, são programas voltados para aplicações específicas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza indutiva e bibliográfica, onde partimos de uma abordagem de caráter exploratório (metodologia), que visa mensurar a eficiência da aplicação do software “Descubra as Palavras”, que aborda questões relativas ao ensino da matemática e da língua portuguesa no ambiente escolar.

Isso significa dizer que, através de análise exploratória, o estudo visa detectar no que o jogo educativo “Descubra as Palavras” pode influenciar no processo de aprendizagem da leitura da criança.

A execução do presente projeto ocorreu em cinco etapas, para tanto foram realizados procedimentos de pesquisas compreendidos nos seguintes momentos: pesquisas bibliográficas; divisão dos grupos da turma selecionada (5^o ano - tarde); aplicação do jogo de acordo com os grupos; aplicação do questionário semiestruturado; análise do software “Descubra as Palavras” de acordo com a tabela de usabilidade de software.

A pesquisa exploratória, e com método de estudo de caso, procurou coletar os dados através da observação, entrevista e questionário semiestruturado. Optou-se por essa metodologia por facilitar a exploração das questões, pois, neste tipo de pesquisa não se exige rigidez no roteiro e se permite ampliar algumas questões. E como afirma Piovesan; Temporini (1995, apud THEODORSON, G.A; THEODORSON, A, G 1995)

A pesquisa exploratória, que pode ser realizada através de diversas técnicas, geralmente com uma pequena amostra, permite ao pesquisador definir o seu problema de pesquisa e formular a sua hipótese com mais precisão, ela também lhe permite escolher as técnicas mais adequadas para suas pesquisas e decidir sobre as questões que mais necessitam de atenção e investigação detalhada, e pode alertá-lo devido a potenciais dificuldades, as sensibilidades e as áreas de resistência¹.

Além do mais, esta pesquisa pode ser considerada exploratória quando a mesma envolve um levantamento bibliográfico, entrevista com pessoas que tiveram, ou tem experiência prática para que seja estimulada a compreensão.

¹PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v.29, n.4, aug. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/rsp/v29n4/10.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

As técnicas tipicamente utilizadas para a pesquisa exploratória são estudo de caso (o método desta pesquisa), observações ou análises históricas, e seus resultados fornecem geralmente dados qualitativos ou quantitativos.

Após a autorização, fez-se uma entrevista com uma das responsáveis pelo laboratório de informática, a qual nos informou que as turmas da escola, nos seus respectivos turnos, eram atendidas uma vez por semana, seguindo o horário estabelecido no início do ano letivo. A mesma nos informou que, as professoras utilizavam jogos eletrônicos educativos contidos no software Linux, a Plataforma do Gcompris, e da internet, vários sites educativos.

Na aplicação de um questionário semiestruturado sobre o jogo “Descubra as Palavras”. Para tanto, foi feita uma divisão da turma em 4 grupos de 5 alunos que receberam informações para que servia o jogo.

Antes de iniciar a aplicação do jogo, em projetor de slide, no entanto, fez-se um quebra gelo com uma cruzadinha virtual e todos se sentiram à vontade para então darmos início a execução do jogo proposto e, assim começando a fazer a análise do jogo. Após o manuseio do jogo por representantes dos grupos formados, foi feita perguntas orais, para que os alunos pudessem se familiarizar com o conteúdo, afim de que em seguida todos os 20 alunos e o professor pudessem responder o questionário semiestruturado simples, com 4 (quatro) perguntas.

RESULTADOS

Na análise dos resultados da aplicação do jogo foi-nos favorável o uso da tabela de usabilidade de software, onde teremos o resultado da aplicação do jogo com o índice de satisfação dos alunos em todos os parâmetros desde o grau de dificuldade até sua facilidade enquanto ferramenta no processo de ensino aprendizagem (Tabela 1)

Partimos do ponto da análise da animação, ilustração e leitura do comando pelos próprios alunos. Indagamos aos alunos sobre a animação para sabermos o grau de dificuldade conforme visualizamos na tabela de compatibilidade, verificamos que 85% dos 20 alunos participantes acharam fácil o jogo não tendo dificuldades em executá-lo, pois, a animação ajudou. O comando da questão estava de fácil leitura e a ilustração em forma de figuras geométricas facilitou a montagem das palavras.

Observando-se algumas falas dos alunos, quanto à facilidade ou não do uso do jogo “Descubra as Palavras” temos o seguinte:

Aluno 1: Sim, foi fácil porque é jogo de memória.
 Aluno 2: Sim, porque está em ordem crescente e isso ajudou muito.
 Aluno 3: Sim, porque eu não tinha entendido muito, mais depois quando vi as figuras em ordem crescente me ajudou.
 Aluno 4: Não, não achei muito fácil mais quando meu colega começou a responder entendi.

Tabela 1 – Tabela de Usabilidade: resultado da aplicação do jogo.

PARÂMETRO		GRAU DE DIFICULDADE	FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM
RECURSOS	ANIMAÇÃO	80% satisfeitos	85% sim
	ILUSTRAÇÃO	95% satisfeitos	90% sim
	LEITURA	90% satisfeitos	90% sim
ASPECTOS GERAIS	ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO	80% satisfeitos	90% sim
	INTERATIVIDADE ALUNO-CONTEÚDO	95% satisfeitos	90% sim
	SIMPLICIDADE DO MANUSEIO	95% satisfeitos	90% sim
	APARÊNCIA (LAYOUT)	98% satisfeitos	90% sim

Fonte: Questionário semiestruturado.

Percebemos que alguns alunos responderam que não haviam entendido o jogo no início, e chegou-se à conclusão que o não entendimento foi à falta de atenção ao comando da atividade. Em que também, uma minoria da turma também não deduziu facilmente as palavras que estavam sendo montadas, devido nunca terem visto algumas das palavras, percebendo-se assim a pouca habilidade com a leitura de mundo e da própria palavra.

Mesmo com algumas dificuldades, quanto ao processo de ensino aprendizagem através do jogo proposto, a pesquisa teve um índice de satisfação muito bom, pois, como visualizado na tabela de compatibilidade todos os alunos acharam que o jogo é

uma excelente ferramenta para que se aprenda melhor e com mais facilidade, sua estratégia é dinâmica.

Chamou-nos a atenção à resposta de uma aluna com relação a este questionamento sobre aprender melhor com o auxílio de jogos educativos, aluna: “Eu já sabia ler mais eu aprendi mais do que eu já sabia, mais divertido com esse jogo ele faz a gente aprender mais.” (QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO)

Para uma das perguntas do questionário aos alunos: “- O jogo poderia ser mais interessante?” Uma das respostas que achamos interessante mencionar foi:

Aluno 7: No jogo poderia ter ação, música, se falasse parabéns você ganhou acho que faltou isso motivaria ainda mais a gente mais é fácil, nos ajudou na leitura e no entendimento das ordens crescentes da figura, acho assim.

O questionamento levantado por este aluno de 9 anos nos levou a refletir sobre nossa prática mesmo enquanto educadores quando escolhemos o material didático que vamos trabalhar principalmente no laboratório de informática, por vezes subestimamos a capacidade dos alunos, pois eles gostam de animação, magia da alegria, falas que impulsionem a criatividade e a vontade de competir.

No jogo apresentado, realmente faltou este fator, o jogo não possui feedback com voz, músicas entre outros acessórios que eles gostariam de ver.

Falando-se dos aspectos gerais do jogo, na organização do conteúdo os alunos gostaram. Os que tiveram pouca dificuldade, apenas quatro alunos. Somando um total de 90% de satisfação. Isso porque, estes alunos tiveram dificuldades na leitura de mundo e da palavra.

As palavras propostas no jogo possuíam de duas a cinco sílabas com dígrafos e acentuação gráfica. Daí então, também o porquê da dificuldade de alguns.

No quesito Interatividade aluno-conteúdo, faltou um pouco mais de interatividade, pelo fato de apenas se utilizar o mouse, não se permitindo usar o teclado do computador ou notebook. Obtendo assim, 95% de aprovação nesse quesito. Em que os alunos disseram que, se o jogo possuísse ação, música e pouco mais animação teria sido melhor.

Tivemos um índice de satisfação para a aprendizagem, no entanto, muito boa pela simplicidade do manuseio. Deixando claro que, a dificuldade de aprendizagem nesse quesito, se deve à falta de atenção ao comando da questão e à falta de aprendizagem na leitura que alguns alunos ainda possuem. Quanto à interface do

homem/máquina, eles são bastante familiarizados com a ferramenta (computador) não tiveram dificuldades.

O layout do jogo educativo é muito importante uma vez que os alunos se voltam cada vez mais para jogos eletrônicos que emitem função de guerra, lutas e muita ação a escola deve voltar seus olhares para a interatividade, buscar animações para permitir que o aluno aprenda com muita animação, força de vontade e alegria.

CONCLUSÃO

Nossa expectativa com relação a esta pesquisa foi alcançada, pois o objetivo geral deste trabalho era compreender como a criança aprende a ler através de jogos virtuais, no que concluímos que é pelo manuseio do objeto e pela indução.

Na questão da qualificação dos professores de informática educativa, todos têm formação que permitem trabalhar na área, mas necessitam de formações sobre jogos educativos, para se manterem atualizados quanto ao uso de jogos tanto off-line quanto on-line. Onde a falta de interesse de alguns professores em buscar recursos tecnológicos em núcleos tecnológicos na própria cidade, também se define como algo diferenciador para aprendizagens prazerosas e de grande significado ao universo infantil.

A revisão bibliográfica, a qual tivemos acesso, nos permitiu um olhar mais atento aos jogos como ferramenta educacional. Entende-se também que o cuidado do planejamento do professor para o processo lúdico, é importante para se preencher tempo ocioso e, que garanta verdadeiras aprendizagens da leitura.

Esta pesquisa, também nos mostrou o papel relevante do jogo para o processo de ensino-aprendizagem. O quanto às crianças anseiam por propostas que se adequem a sua realidade que lhes proporcionem um aprendizado mais lúdico, prazeroso, que alinhem teoria e prática de acordo com os muitos conceitos levantados e propostos pelos autores aqui exemplificados.

Vale salientar que esta pesquisa foi de extrema importância para nossa formação acadêmica, pois, pudemos compreender que através do jogo a criança reflete sobre o sistema de escrita e atividades motivadoras. Onde, ver os alunos expressarem seus anseios e críticas sobre o jogo, nos possibilitou um olhar mais apurado sobre nossas práticas, maior empenho enquanto professor.

Estar sempre atento, portanto, em fazer com que os alunos se sintam à vontade e que aprendam com mais amor com as ferramentas tecnológicas e principalmente

com o jogo eletrônico educativo, pode ser um grande aliado quanto aos grandes índices baixos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB em nosso país.

Sendo assim, esta pesquisa ratifica os estudos dos pesquisadores aqui exemplificados que falam sobre a importância dos jogos educativos para o desenvolvimento da criança contribuindo desta forma, para futuras pesquisas do tema abordado.

Recomendaríamos que nós, enquanto educadores empenhassem mais para pesquisa como esta. Não só para a aplicação do jogo mais como acompanhando e aprimoramento de jogos, de acordo com os anseios de nossas crianças, com caráter educativo, com muito mais animações, ação e entretenimento voltados exclusivamente para a formação de leitores; só assim competiremos com jogos de games, que incentivam lutas, brigas que em nem um momento se voltam para a educação, para formação de leitores críticos, mais humanos, mais facilitadores do conhecimento.

REFERÊNCIAS

FOUCAMBERT, J. **A Leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

THEODORSON, G. A.; THEODORSON, A. G. **Pesquisa exploratória**: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. 1995. Disponível em: < >. Acesso em: 2 jan. 2017.

O JOGO CORRIDA NA TABELA PERIÓDICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE QUÍMICA NA 4ª ETAPA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Maria Eliene Teixeira Galis
Adriana do Socorro Farias da Silva
Antonio dos Santos Silva
Silvia Helena da Silva e Souza
Ivan Carlos da Costa Barbosa
Ewerton Carvalho de Souza

RESUMO

O presente trabalho trata da aplicação de jogos como recurso didático no auxílio ao ensino de química. Teve como objetivo construir uma ponte entre o conhecimento escolar e o mundo cotidiano dos estudantes, por meio de confecção e aplicação de um jogo sobre tabela periódica a ser usado em aulas de química na 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O trabalho foi executado em fases tais como: levantamento bibliográfico, aulas ministradas em duas turmas de 4º etapa da EJA (turma experimental e turma controle), aplicação de testes de sondagem, apresentação do jogo para os alunos da turma experimental e aplicação de exercícios tradicionais na turma controle. O mesmo busca averiguar a eficácia do lúdico no ensino e, com os resultados obtidos, foi possível constatar que por mais que a atividade de reforço tradicional tenha conseguido melhorar o desempenho da turma, essa melhoria foi inferior à melhoria ocorrida quando se aplicou a metodologia lúdica na turma experimental. Então se pode concluir que ensinar de forma lúdica torna o aprendizado mais eficiente e produtivo comparativamente aos métodos tradicionais. Uma intervenção pedagógica mais efetiva através do lúdico torna-se relevante, mesmo quando o conteúdo é considerado difícil e desinteressante, por promover uma aprendizagem prazerosa e divertida.

Palavras-chave: Recursos Didáticos. Jogos. Ensino de Química. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O Jogo corrida na tabela periódica como estratégia de ensino de química na 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos - EJA foi desenvolvido diante da grande problemática que assola a educação em muitas escolas brasileiras, o ensino descontextualizado da realidade dos alunos, com isso os discentes não demonstram interesse e o rendimento escolar é comprometido, principalmente para os alunos da EJA, que são pessoas que, na maioria dos casos, trabalham durante o dia e estudam à noite.

O uso de jogos no auxílio ao ensino de Química tem sido uma eficiente ferramenta para o professor na aplicação de uma educação que vise ao desenvolvimento pessoal do aluno e a atuação em cooperação na sociedade. São também instrumentos que motivam, atraem e estimulam o processo de construção do conhecimento, podendo ser definida, de acordo com Soares¹ (2004) apud Santana (2015), como diversão, sem levar em conta o contexto linguístico e o objeto envolto na ação, sendo que para ser considerado um jogo, essa atividade lúdica precisa dispor de regras, tornando-se, assim, uma atividade didática.

Para Silva et al. (2013), o prazer e o esforço espontâneo são elementos característicos do lúdico, por possibilitar o desenvolvimento integral do aluno. Assim sendo, variadas atividades lúdicas precisam ser inseridas para que possam atuar como impulsionadoras no processo de aprendizagem. Os jogos são indicados como recurso didático podendo ser utilizados em diferentes atividades educativas e com diferentes objetivos.

Segundo Santana (2015), com a utilização dos jogos didáticos, vários objetivos podem ser atingidos, sendo eles relacionados à cognição, à inteligência, personalidade, afetividade, estima, socialização, motivação, desafio, curiosidade e à criatividade, aspectos fundamentais para a construção de conhecimentos.

Com isso, o objetivo deste trabalho foi construir uma ponte entre o conhecimento escolar e o mundo cotidiano dos estudantes através da confecção e aplicação de um jogo sobre tabela periódica a ser usado em aulas de química na 4ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos.

¹ SOARES, M. F. B. O lúdico em química: jogos e atividades aplicadas ao ensino de química. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA. 14., 2008. Curitiba. **Anais...** Curitiba: Sociedade Brasileira de Química, 2008.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O jogo educativo possui duas funções que devem estar em constante equilíbrio. Uma delas diz respeito ao lúdico, que está ligada à diversão, ao prazer e até ao desprazer. A outra é a educativa, que objetiva a ampliação de conhecimento dos educandos, porém, uma não deve prevalecer sobre a outra, pois se não houver equilíbrio, será apenas um jogo ou será apenas um material didático (KISHIMOTO, 1994).

Vasconcelos et al. (2012) afirmam que os métodos pedagógicos tradicionais oferecem riscos ao processo educacional, pela falta de motivação acerca dos conteúdos, uma vez que não ocorre interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, e o aluno torna-se um agente passivo no processo. Se o professor ensina seus alunos apenas pela exposição verbal do conteúdo, exercícios de memorização e leituras em livros didáticos, não terá um conhecimento aprofundado, uma vez que o conteúdo estudado não estará relacionado à realidade dos discentes.

Nesse sentido, Costa et al. (2013) dizem que o jogo se expande no universo escolar como estratégia de aprendizagem na medida em que estimula o interesse do aluno, possibilita novas experiências pessoais e sociais, estimula a construção de novas descobertas, enriquece a personalidade e se destaca como um instrumento pedagógico que orienta o professor a sair do tradicionalismo e o eleva à condição de condutor, estimulador e avaliador do processo, auxiliando o aluno na tarefa de construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido em duas turmas de 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos – EJA, do turno noturno, da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Pedro, as quais foram denominadas de controle e experimental. As turmas foram a 403 com 39 alunos matriculados, sendo 20 homens e 19 mulheres; e a 404 com 40 discentes matriculados, destes, 23 são homens e 17 são mulheres. Em uma das duas turmas (turma experimental 404), foi aplicado o jogo onde participaram 24 alunos ao passo que na outra turma (turma controle, 403) com a participação de 26 alunos, foram aplicados somente exercícios tradicionais, no entanto, as duas tiveram aulas expositivas antes.

O estudo foi desenvolvido em fases. O primeiro momento correspondeu à apresentação da pesquisa às turmas e preenchimento do termo de aceitação. No segundo momento, foi ministrada uma aula sobre tabela periódica, nas duas turmas de aplicação (turma experimental e turma controle), valendo-se apenas de recurso tradicional (quadro branco e pincel). Após esta aula teórica, foi aplicado um teste de sondagem (Teste 1). Na aula seguinte, foi apresentado o jogo construído (Corrida na tabela periódica) e suas regras, aos alunos da turma experimental, que puderam jogar orientados pelas autoras, de forma a exercitar, por meio do lúdico, o que foi exposto no primeiro momento somente de forma teórica e tradicional. No final desta atividade foi aplicado um novo teste de sondagem (Teste 2), de mesmo nível de dificuldade do primeiro teste e, também, valendo dez pontos.

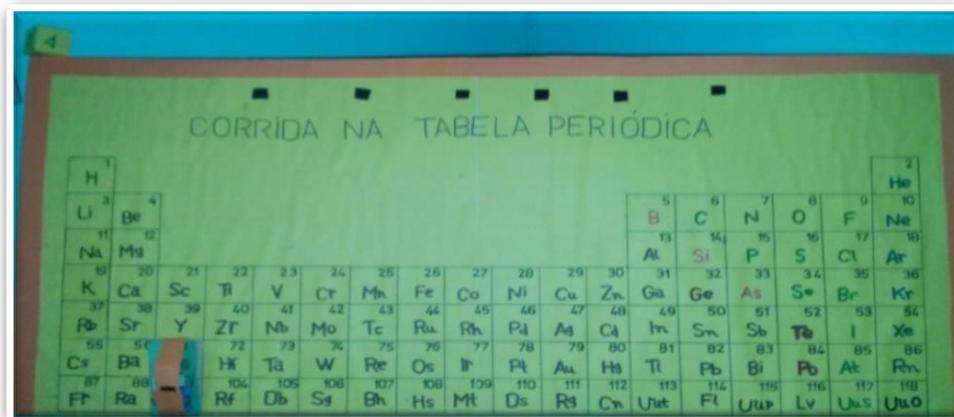
O jogo “corrida na tabela periódica” foi construído pelas autoras deste trabalho, sem a participação das turmas, as quais apenas executaram o jogo.

Para sua confecção foram utilizados materiais de baixo custo e facilmente encontrado em bazares e lojas de artigos escolares do Município de São Miguel do Guamá, tais como: papel cartão, papel adesivo, canetas hidrocor, lápis, régua milimétrica, EVA, uma folha de isopor grossa; cola para isopor; tesoura; gabarito pequeno de letras e números; tabela periódica atual. Cada jogo consta de um tabuleiro, um dado numérico e quatro pinos.

Foi confeccionado apenas um tabuleiro para jogar, pois a turma foi dividida em duas equipes, que competiram entre si.

Os tabuleiros foram confeccionados com papel cartão de cor clara (amarelo claro), no qual foi traçado com a ajuda de lápis, borracha e régua milimétrica, uma tabela periódica, cujas casas tiverem as dimensões de 5 cm por 5 cm, conforme mostrado na Figura 1.

Figura 1- Fotografia do jogo confeccionado



Fonte: Os autores.

No quarto momento, na turma controle, foi ministrada uma aula com exercícios tradicionais, sem a utilização de nenhum recurso inovador, em seguida aplicado o segundo teste (o mesmo aplicado na turma experimental). No quinto momento foi realizada a correção dos testes e tabulação das notas, para posteriormente tratar estatisticamente os dados, utilizando software MINITAB 16.0

RESULTADOS

Foi observado, via registros das frequências dos alunos na caderneta das turmas, que menos da metade dos alunos matriculados frequentavam as aulas assiduamente, outros só vinham em períodos de avaliação e os demais já haviam evadidos.

Os alunos de ambas as turmas se apresentaram indisciplinados e desrespeitosos entre si e com os professores, alguns falavam com um tom ameaçador, querendo intimidar os professores, não demonstravam o mínimo de interesse em aprender os conteúdos ministrados.

Durante a aplicação do jogo, foi atraída a atenção dos alunos que aceitaram participar do trabalho, alguns se recusaram no início, mas ao observar o desenvolvimento do jogo se envolveram e interagiram com a turma. Comentários como “é bacana esse jogo, assim dá pra aprender” foram feitos pelos próprios alunos.

As maiores dificuldades encontradas durante a aplicação do trabalho de pesquisa, foram o tempo, pois no município de São Miguel do Guamá a disciplina de ciência foi dividida, ou seja, em áreas específicas (química, física e biologia) ficaram somente com uma hora/aula semanal de 40 minutos em cada turma.

A turma controle era composta por 26 alunos, porém, apenas 25 foram considerados neste trabalho, pois um deles faltou ao segundo teste. A Figura 2 mostra os alunos da turma controle durante a aula tradicional.

Figura 2 - Alunos durante a aula tradicional.



Fonte: Os autores.

A Tabela 1 traz as notas obtidas pelos alunos da turma controle antes e após a aplicação de exercícios (Testes 1 e 2, respectivamente). A diferença entre as notas dos dois testes também está sendo mostrada.

Tabela 1 - Notas obtidas pelos alunos da turma controle, antes e após a aplicação de exercícios tradicionais.

Aluno	Teste 1	Teste 2	Diferença
1	3	4	1
2	2	3	1
3	1	6	5
4	1	6	5
5	4	7	3
6	0	6	6
7	3	8	5
8	3	7	4
9	2	5	3
10	0	4	4
11	2	6	4
12	5	3	-2
13	6	6	0
14	1	4	3
15	4	5	1
16	0	3	3
17	1	1	0
18	3	6	3
19	3	2	-1
20	5	7	2
21	2	5	3
22	0	2	2
23	2	6	4
24	1	6	5
25	1	2	1
Geral	2,2^a ± 0,7	4,8^b ± 0,7	2,6 ± 0,0

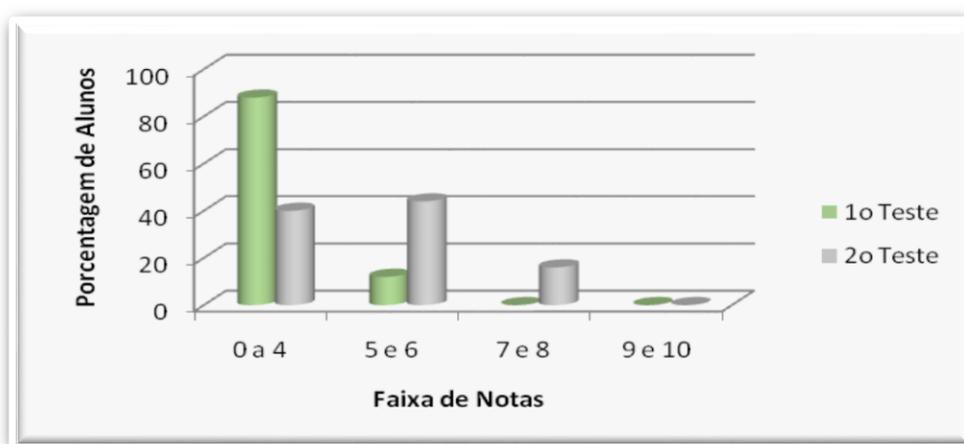
Fonte: Os autores.

Legenda: Teste 1 = nota após a explanação teórica do conteúdo e Teste 2= nota após a revisão com exercícios tradicionais. Diferença equivalente a Teste 2 – Teste 1. Letra desigual nas médias significa haver diferença significativa ($p < 0,05$).

Percebe-se que o desempenho global da turma foi ruim no primeiro teste, pois a nota média obtida pela turma foi de 2,2 pontos, porém esse desempenho subiu sem sair da faixa de notas ruins (média geral de 4,8 pontos) após a recapitulação dos conteúdos abordados de forma tradicional (através de resoluções de exercícios em sala, se utilizando apenas papel e caneta), indicando que tal método tradicional de ensino de Química teve efeito, pois elevou em média de 2,2 pontos a média geral da turma, mas não se mostrou suficientemente eficiente para a melhoria da aprendizagem da temática química abordada para que se passasse a ter uma média geral fora da faixa de notas ruins. Também se deve levar em consideração o comportamento da turma perante a pesquisa, pois muitos alunos não apresentavam comportamento adequado e mesmo se recusavam em participar da atividade, fato que pode ter contribuído para as notas.

Agrupando-se as notas da turma controle em quatro intervalos de notas: de zero a quatro e meio, que corresponde a notas de baixo aproveitamento escolar e reprovação do aluno; de cinco a seis e meio, que corresponde a um desempenho regular do aluno; de sete a oito e meio, que corresponde a um bom desempenho; e de nove a dez, que se pode considerar um excelente resultado, obteve-se o gráfico contido no Gráfico 1.

Gráfico 1. Demonstrativo de desempenho dos alunos da turma Control.



Fonte: Os autores.

A distribuição de notas dos alunos nas quatro faixas de notas melhorou após a aplicação de exercícios, pois antes deles, no primeiro teste, 88% dos alunos se encontravam na faixa de aproveitamento ruim (0 a 4 pontos) e depois ficou em 40%, ao passo que a faixa regular subiu de 12% para 44%, e foi de 0% para 16% na faixa de notas boas, não tendo alunos na faixa de excelente antes e depois dos exercícios. Assim, pode-se considerar que a metodologia tradicional de reforço surtiu uma melhoria na assimilação dos conteúdos trabalhados, por mais que pequena.

A turma experimental era composta por 24 alunos, sendo que eram 10 meninos e 14 meninas. As imagens que constam nas Figuras 3A e 3B mostram os alunos da turma experimental jogando o Jogo Corrida na Tabela Periódica.

Figura 3(A) – Alunos jogando o Jogo Corrida na Tabela Periódica.



Fonte: Os autores.

Figura 3(B) – Alunos jogando o Jogo Corrida na Tabela Periódica.



Fonte: Os autores.

A Tabela 2 traz as notas obtidas pelos alunos da turma controle antes e após a aplicação dos jogos didáticos (testes 1 e 2, respectivamente).

Tabela 2 - Notas obtidas pelos alunos da turma experimental antes e após a aplicação dos jogos didáticos.

Alunos	Teste 1	Teste 2	Diferença
1	1	8	7
2	0	10	10
3	4	7	3
4	2	8	6
5	2	9	7
6	1	6	5
7	1	8	7
8	4	9	5
9	3	7	4
10	4	9	5
11	1	10	9
12	3	4	1
13	2	8	6
14	2	6	4
15	2	9	7
16	3	10	7
17	4	7	3
18	4	6	2
19	1	8	7
20	3	5	2
21	2	9	7
22	1	3	2
23	6	6	0
24	0	5	5
Geral	2,3^a ± 1,5	7,4^b ± 1,9	5,0 ± 2,5

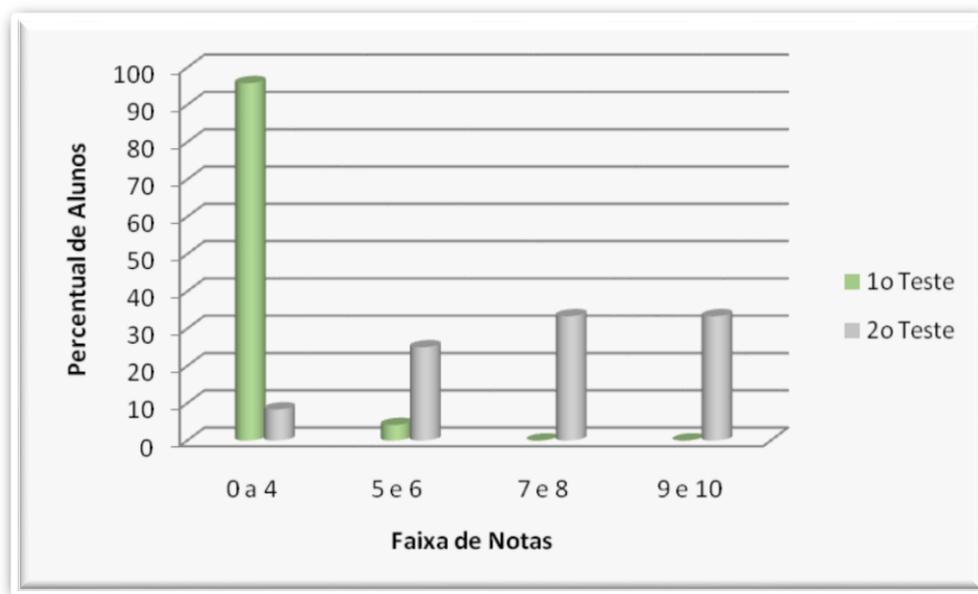
Fonte: Os autores.

Legenda: Teste 1 = nota após a explanação teórica do conteúdo e Teste 2= nota após a revisão com exercícios tradicionais. Diferença equivalente a Teste 2 – Teste 1. Letra designal nas médias significa haver diferença significativa ($p < 0,05$).

Percebe-se que o desempenho médio da turma experimental antes da aplicação da metodologia lúdica foi similar ao desempenho médio da turma controle (2,3 pontos e 2,2 pontos, respectivamente), todavia, o desempenho da turma controle no segundo teste (4,8 pontos) se mostrou muito inferior ao desempenho da turma experimental (7,4 pontos). Além disso, ao se comparar o desempenho geral da turma experimental, pode-se perceber que esta turma saiu de um desempenho ruim, assinalado por uma média de 2,3 pontos, para um desempenho bom, caracterizado por uma média igual a 7,4 pontos, tendo, então, desenvolvido uma melhoria média de 5,0 pontos.

Agrupando-se as notas da turma experimental nos mesmos quatro intervalos de notas em que foram agrupadas as notas da turma controle, obteve-se o gráfico contido no Gráfico 2.

Gráfico 2- Demonstrativo de desempenho dos alunos da turma experimental.



Fonte: Os autores.

Percebe-se que o desempenho da turma experimental foi sensivelmente melhorado depois da revisão de conteúdos por meio de jogos didáticos aplicados à turma, pois a porcentagem de alunos com notas abaixo de cinco diminuiu consideravelmente (de 95,8% para 8,3%) ao passo que a porcentagem de alunos com notas regulares subiu de 4,2% para 25% e de alunos com boas notas também subiu, de 0% para 33%, sendo que o mesmo aconteceu na faixa de excelência.

Por mais que a atividade de reforço tradicional tenha conseguido melhorar o desempenho da turma, essa melhoria foi inferior à melhoria ocorrida quando se aplicou a metodologia lúdica na turma experimental, confirmando a concepção de Araújo et al. (2014) quando afirmam que o jogo é um recurso motivador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem, pois além de desenvolver os aspectos cognitivos colaboram na construção do conhecimento, tornando o educando sujeito ativo no processo.

CONCLUSÃO

O lúdico favorece uma forma de aprendizagem constante para os alunos, por estar sempre permitindo novos desafios e métodos interessantes que despertam a curiosidade e habilidades dos discentes. Com o jogo desenvolvido na realização deste trabalho, pode-se constatar a significância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que esse tipo de atividade possibilita que o aluno se envolva com os conteúdos trabalhados com mais autonomia, confiança e atenção, tornando-se agente ativo no processo de construção do próprio conhecimento.

Com os resultados obtidos, foi possível a comprovação de que é possível, de uma forma dinâmica e prática, mudar o tradicionalismo que ainda existe no contexto escolar. Porém, é preciso romper com os paradigmas que perpassam gerações e continuam impregnados no sistema educacional brasileiro, influenciando de forma negativa o processo. Observaram-se diversos fatores que dificultam a utilização de novas metodologias, pois os professores até conhecem a eficácia do lúdico para o ensino, porém diante das adversidades como a indisciplina, falta de motivação, desrespeito, tempo de aula, infraestrutura e o individualismo, sentem-se desmotivados a desenvolver novas estratégias de ensino permanecendo na mesmice.

Contudo, é necessário que haja disponibilidade, parceria entre as partes envolvidas e acima de tudo determinação, pois, por meio de atividades lúdicas, o aluno consegue superar dificuldades diversas (cognitiva, social, indisciplinar, dentre outras), e, desta forma, alcançar bons resultados em seus estudos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, T. et al. Tabela periódica eletrônica: o jogo como uma alternativa no ensino de química. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO QUÍMICA, 12., 2015. Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: [s.n.], 2014. Disponível em: <<http://www.abq.org.br/simpequi/2014/trabalhos/90/3909-12473.html>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

COSTA, A. K. P. et al. Utilização de jogos didáticos para o ensino de química: up and down chemical. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO IFRN, 9., 2013. Natal. **Anais...** Natal: [s.n.], 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida et al. **O jogo e a educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1994.

SANTANA, Eliana Moraes de. **Bingo químico**: uma atividade lúdica envolvendo símbolos e nomes dos elementos. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

SILVA, Sonara Gonçalves et al. Uso de jogos lúdicos como auxílio para o ensino de química. **Sala de Aula em Foco**, v.2, n.1, 2013.

VASCONCELOS, Elaine da Silva et al. Jogos: uma forma lúdica de ensinar. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 7., 2012. Palmas. **Anais...** Palmas: CONNEPI, 2012.

A CONTRIBUIÇÃO DAS MÍDIAS SOCIAIS NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA DE SIMULAÇÃO DO *WHATSAPP* E DO *FACEBOOK*.

Albert Farias dos Santos
Elenice Corrêa Moraes

RESUMO

O presente trabalho vem apresentar uma experiência realizada com a simulação do aplicativo *Whatsapp* e da rede social *Facebook* na Escola Municipal Santo Antônio no planalto do município de Santarém - Pará com o objetivo de verificar como essas ferramentas contribuem no desenvolvimento da prática da leitura e da escrita; para isso foram realizadas observações diárias, diretas intensivas de forma sistemática, bem como a aplicação de um questionário com perguntas abertas relacionadas ao conhecimento e utilização de tais ferramentas tecnológicas na educação. A partir dos dados foram realizadas simulações de uso das ferramentas acima mencionadas. Essas práticas foram feitas na sala de aula em um ambiente *offline*. A proposta instigou a curiosidade e a motivação dos discentes para o desenvolvimento da prática de leitura e escrita.

Palavras-chave: Globalização. Redes Sociais. Aprendizagem. Leitura e Escrita.

INTRODUÇÃO

No ambiente escolar, o uso e integração cada vez maior das tecnologias da informação e da comunicação, em geral, despertam novos desafios pedagógicos e propõe à redefinição dos papéis dos diferentes parceiros no processo educacional. Neste sentido, as mídias sociais podem ser encaradas como ferramentas de ensino ou como uma forma de renovação das oportunidades de aprendizagem. O que se discute aqui é a integração das mídias sociais no ambiente escolar, enquanto incentivadores de novas possibilidades de êxito no processo educativo, exemplo são os recursos educacionais (software) abertos com diversos tipos e formatos de materiais de ensino que estão surgindo e permitindo que os utilizadores possam reconstruir e partilhar conhecimento.

Diante disso, a instituição de ensino, que está inserida no meio do aluno, pertencente a uma corporação globalizada, complexa e dinâmica, de diferentes saberes e poderes não pode e não deve considerar a formação do leitor apenas como um processo que se restrinja à transmissão das habilidades básicas de leitura e escrita, bem como das regras ortográficas do português e com a transmissão de conteúdos instrutivos, de regras e modelos de comportamento – como se fazia anteriormente, a leitura com proficiência tornou-se cada vez mais necessária para a formação do cidadão, que lê e compreende o mundo onde está inserido.

Embora as possibilidades e necessidades tenham evoluído, ainda temos crianças e adolescentes que não estão muito interessados na edificação da leitura e da escrita, considerando o universo tecnológico que os mesmos podem participar no seu cotidiano. Nesse contexto, o presente trabalho busca verificar de que forma as mídias sociais desenvolvem o processo de leitura e escrita dos alunos na Escola Santo Antônio do município de Santarém.

CONTEXTO HISTÓRICO DAS MÍDIAS DIGITAIS

Para Gontijo (2004) a partir da Revolução Industrial, no início do século XX na Europa surgiram novas tecnologias que utilizavam a voz e a imagem, com o aparato de se falar muitas vezes e ao mesmo tempo reduzindo distâncias e facilitando a comunicação. Entre a década de 40 e 70, o rádio, o telefone, o cinema, as revistas e a televisão formavam uma norma, que ao se desenvolver, tornou-se um aparato moderno juntando-se a outros avanços tecnológicos, como a TV interativa, telefones celulares, e a Internet afirma Kalinke (1999).

Na revolução Industrial, aprendemos a vencer o tempo e a distância através das máquinas por outras fontes de energia que não a propulsão manual ou a atração animal, aprendemos com os sistemas de transmissão de eletricidade. (GONTIJO, 2004, p.370).

A evolução da tecnologia se fez presente em todas as esferas da vida em sociedade e, da mesma forma, no ensino não foi diferente, haja vista que o impulso desse avanço se concretiza como método social abrangendo todos os estabelecimentos, envolvendo a vida do homem, em sua casa, na rua onde mora, nas salas de aulas com os estudantes, no seu espaço de convivência social.

AS REDES SOCIAIS FACEBOOK E WHATSAPP

O *Facebook* foi lançado em fevereiro de 2004 por Mark Zuckerberg em companhia de seus colegas Dustin Moskovitz, Chris Hughes e Eduardo Saverin, é uma rede que surgiu da ideia de trocar informações sobre a vida universitária dos acadêmicos de *Harvard* na internet, havendo troca de fotografias, mensagens e vídeos segundo o autor Recuero (2009). Telles (2011), diz que no Brasil, a rede surgiu em 2005, e os usuários brasileiros chegam hoje a 89 milhões, um número corresponde a oito de cada dez internautas chegando a um total no país de 107,7 milhões de usuário.

De acordo com Telles (2010, p.79), “o *Facebook* é uma das maiores redes sociais do mundo e vem crescendo muito”. Ainda segundo Telles (2010), sua plataforma possibilita o usuário ter uma interatividade de fácil acesso permitindo recursos e ações como: criar grupos, exibir fotos, documentos com a participação de

um texto coletivo, eventos com agendamento das atividades, enquetes, bate papo, etc.

O *WhatsApp*, por sua vez, surge como uma ferramenta para compartilhar, refletir e buscar novos conhecimentos, pois é notada cada vez mais a presença do celular em nosso cotidiano, muitas pessoas utilizam o mesmo para se comunicar com familiares, amigos e colegas de trabalho, receber e-mails, recados importantes, agendar e trocar mensagens texto, afirma Mattar (2004). Atualmente ele está disponível para as principais plataformas do mercado, como *Android*, *IOS*, *Windows Phone*. *Whatsapp* (2015).

Para Lemos (2013), esse aplicativo revolucionou a maneira de comunicação em todo mundo, pois sua plataforma é bem compreensiva que pode ser utilizada em celulares e *smartphones*. Além disso, dispõe de diversas possibilidades geradas pelo acesso à internet, tais como sistema de localização, e-mails, downloads, jogos e bate-papo. Lemos (2013) afirma que o uso das novas tecnologias pela sociedade contemporânea amplia o potencial comunicativo, proporcionando a troca de informações sob as mais diversas formas. O telefone celular, portanto, tornou-se um dispositivo de múltiplas convergências midiáticas. Segundo Pretto (2010) a atividade educativa assume proporções significativas cada vez mais generalizadas presenças das tecnologias digitais de informação e comunicação em toda a sociedade, pois as redes sociais levam as pessoas a estarem conectadas com assuntos diversos, com pessoas diferentes e trocando conhecimentos em uma rede interligada.

Em suma, o *Facebook*, assim como o *WhatsApp* pode ser utilizado como um recurso/instrumento pedagógicos importantes para promover uma maior participação, interação e colaboração no processo educativo, para além de impulsionar a construção partilhada, crítica e reflexiva de informação e conhecimento distribuídos em prol da inteligência coletiva.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Definir o objeto de uma pesquisa nem sempre é fácil, pois há que se considerar diversas variáveis, o tempo, a afinidade do pesquisador com o tema, o método utilizado, mas ao defini-lo deve o pesquisador elaborar todas as suas etapas para

alcançar o objetivo pretendido. O objeto deste estudo é a contribuição das mídias sociais no processo de leitura e da escrita, utilizando-se uma simulação do *Whatsapp* e do *Facebook*. Para o desenvolvimento do tema, para compreendê-lo e fornecer-lhe o suporte teórico necessário fez-se uma pesquisa bibliográfica, focada em autores que detêm conhecimento na área de mídia do desenvolvimento da linguagem, escrita e oral.

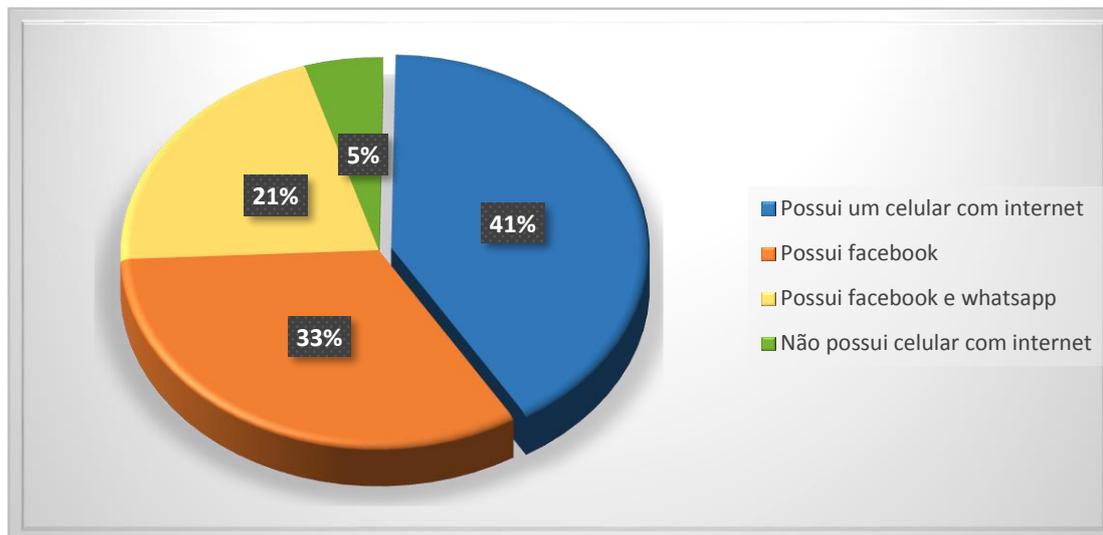
Ulteriormente, foi desenvolvida uma observação direta intensiva de forma assistemática, para definir o público-alvo do estudo pretendido. Definido o grupo decidiu-se pela realização de uma entrevista. Para tal utilizou-se como instrumento um questionário, de perguntas abertas. A partir dos dados coletados, sob uma abordagem quantitativa, com vistas a identificar os alunos que dispunham de objetos móveis, com acesso à rede e de seus conhecimentos sobre o *Facebook* e o *Whatsapp*, iniciou-se o processo de observar se os alunos sabiam utilizar, na prática, o *Facebook* e o *Whatsapp*.

DO OBJETO DA PESQUISA: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SANTO ANTÔNIO

Para a realização desta experiência foi selecionada a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio, localizada no Planalto de Santarém no Estado do Pará. O questionário aplicado compunha-se de questões abertas voltadas à leitura e a usabilidade das mídias em análise. No dia da sua aplicação, foi feita a leitura das perguntas, juntamente aos alunos e uma breve explicação sobre o objetivo de tal questão. O questionário foi respondido por 25 de um total de 27 alunos, somente dois não responderam e deram como justificativa não ter domínio e não conhecer essas ferramentas tecnológicas.

Assim, de acordo com as análises dos questionários, constatamos que em média 80% desses alunos já tinha conhecimento dessas ferramentas modernas, 70% até tinham contas na rede social e 80% também possuíam aparelhos telefônicos com o aplicativo *WhatsApp*, pois tinham acesso em suas casas ou quando iram para cidade ou em outro local com conexão de internet, o que se tornaria um ponto positivo. No levantamento inicial quanto ao possuir ou não acesso, a aparelho celular, *internet*, *facebook* e *whatsapp*, obtivemos o seguinte resultado ilustrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Sobre o acesso a celular, *facebook* e *whatsapp*.



Fonte: Questionário.

SIMULAÇÃO DO USO DO *WHATSAPP* E DO *FACEBOOK* NA ESCOLA SANTO ANTÔNIO

Simulando o *WhatsApp*

A atividade sugerida foi um debate em grupo simulando o uso do *WhatsApp*. Para que tal tarefa se aproximasse o máximo do real, os coordenadores se apropriaram de dois pequenos vídeos recebidos pelo *WhatsApp*, partindo do pressuposto de que o texto, na atualidade é isso também, ou seja, texto pode ser “mutimidiático”, com diferentes cores, imagens, movimentos e formas variadas.

Escrito, ou oral, letra ou sinal, superfície plana ou multidimensional, parede, papel, faixa, letreiro, painel, corpo. Textura, tamanho. Cor, densidade, extensão, tudo significa nas formas de textualização, nas diversas maneiras de formular. (ORLANDI, 2008, p. 205)

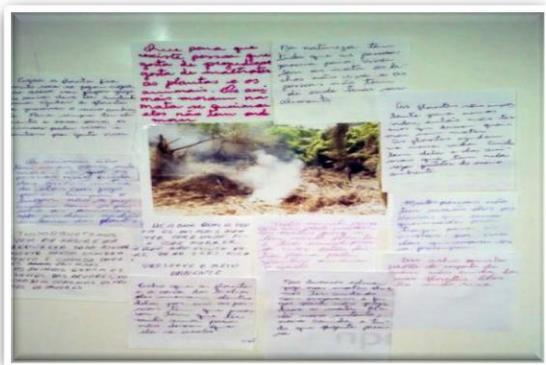
Após os vídeos serem baixados, eles foram disponibilizados para os alunos assistirem na televisão da escola na própria sala de aula. Os vídeos tratavam de assuntos que estavam sendo realidade na cidade, um falava das imprudências no trânsito e o outro dos acidentes no trânsito que vinham ocorrendo constantemente. Depois de assistir aos dois pequenos vídeos, os coordenadores fizeram uma breve descrição de como funciona o grupo no *WhatsApp* e solicitaram que os alunos

escrevessem suas considerações sobre os vídeos e sobre as colocações dos colegas. A exigência era que cada um fizesse no mínimo um comentário com pelo menos um parágrafo e este parágrafo com no mínimo quatro linhas falando dos dois vídeos e claro, sempre obedecendo às normas da língua padrão.

Neste dia estavam presentes na sala 25 alunos, e todos eles participaram da atividade proposta. Desses alunos 40% fizeram mais de um comentário (Figura1) tanto dos vídeos de modo geral como dos comentários feitos pelos outros colegas. Houve aluno que precisou de bastante tempo para fazer seu comentário, escrevendo e apagando para melhorá-lo, mas também tiveram outros que concluíram bem rapidinho a sua tarefa.

Simulando o Facebook

Figura 1- Foto com os comentários feitos pelos participantes



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 2- Foto usada para a atividade



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A proposta de atividade foi à seguinte: Foi fixada no quadro uma imagem ampliada de uma paisagem natural destruída (Figura2) seguida de um pequeno texto falando sobre a devastação do meio ambiente e da necessidade de todos serem responsáveis pela preservação, como se fosse uma postagem no *Facebook* e partir dali cada um deveria dizer se compartilharia e porque compartilharia, bem como se não compartilhasse teria que dizer por que não o fazia além de fazer seus comentários a respeito do conteúdo. Nesta tarefa, tanto os discentes quanto os coordenadores deveriam fazer a atividade, simulando a existência da internet.

Foram distribuídos pedaços de papel (uma folha de papel A4 dividida no meio) para cada aluno fazer sua tarefa, deixando o seu comentário sobre o texto exposto e explicando o porquê de compartilhar ou não compartilhar, fixando os pedaços de papel também no quadro ao redor da imagem e texto inicial. Os alunos demoraram um pouco a fazer seus “posts”, isto é, suas postagens, o que já era de se esperar, uma vez que eles teriam que argumentar sobre a imagem e sobre sua decisão de compartilhar ou não, então um dos coordenadores foi o primeiro a comentar e compartilhar, depois timidamente, outros alunos também foram escrevendo e fixando os seus, outros só escreveram depois de ler o comentário dos coordenadores e também de outros colegas, porém todos fizeram suas considerações e colocaram junto aos demais no quadro, como se estivessem usando uma rede social online.

De acordo com Santos, precisamos compreender que “não é o ambiente online que define educação online. O ambiente/interface condiciona, mas não determina. Tudo dependerá do movimento cocriação” (SANTOS 2010, p. 43).

Em seguida foi solicitado que todos os alunos lessem os comentários expostos no quadro, os quais estavam devidamente identificados com o nome do seu autor. Após essa leitura individual, alguns quiseram mudar o que haviam escrito, outros quiseram fazer novos comentários, enfim praticamente todos ficaram bem empolgados com a dinâmica, comentando oralmente as “postagens” escritas, assim foi observado que esta metodologia também os ajudou na oralidade, pois até uns alunos que tinha dificuldade em se expressar conseguiu tecer um comentário oral sobre o que um dos seus colegas havia mencionado.

A professora comentou que percebeu uma motivação muito grande dos alunos diante da metodologia utilizada, o que reforça nossa opinião sobre a necessidade de levar para a sala de aula práticas inovadoras de incentivo à leitura e a escrita.

A leitura escolar, de modo geral, centrada na leitura de textos dos livros didáticos, fragmentados e estereotipados, imprime uma leitura mecanizada, passiva, indicativa de amortecimento de um posicionamento crítico por parte do leitor. Desta maneira, não há apropriação, apreensão das ideias, mas um trabalho intelectual alienado de trechos que concretizam permanências e não transformações de representações que o leitor possa ter. (RANGEL, 2005, p. 31)

Contudo, ainda não conseguimos obter 100% de aproveitamento, pois alguns alunos, mesmos que tenham participado das atividades desenvolvidas, não mudaram seu pensamento quanto a necessidade da prática da leitura e da escrita, por isso, ressaltamos que há necessidade de se avançar mais nas dinâmicas de ensino a fim de resgatar pouco a pouco o interesse dos alunos para a construção do conhecimento, principalmente para a mudança de hábitos.

CONSIDERAÇÕES

A educação no século atual não apresenta as mesmas características daquela que fora prática em anos anteriores, primeiro pelo corpo docente que compõem a escola, temos um público plugado, ligado nas novas tecnologias e ciente, na maioria das vezes, dos resultados dela advindo, cite-se o famoso *Google*. Os alunos têm acesso a informações em tempo real, e que podem ser utilizadas nas salas de aula de maneira produtiva pelos envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Observamos que as TIC's não são as únicas responsáveis pelo desenvolvimento do aluno em sala de aula, mas enfatizando a importância destas ferramentas a ser inserida no espaço escolar como metodologia inovadora e atrativa aos educandos, uma vez que já foi identificada com muita clareza sua contribuição para o envolvimento e participação do aluno e, principalmente, para a interação capaz de envolvê-los e estimular novas leituras e saberes.

Neste sentido, após as observações do comportamento dos alunos diante das novas tecnologias, encaramos o aplicativo *Whatsapp* e o *Facebook* como grandes aliados para trabalhar a leitura e a escrita em sala de aula. Ambas as ferramentas funcionam como uma rede social, uma vez que são usadas para se comunicar e interagir com o outro, permite trabalhar com a multimodalidade textual uma vez que, através deles, enviamos ou recebemos mensagens de texto, áudio, imagem ou vídeo e são exatamente essas possibilidades que atraem os alunos a navegar.

Portanto, é extremamente importante pensar, pedagogicamente, a utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula. Contudo, essa inclusão deve ser planejada de forma que possa atender as necessidades dos alunos no sentido de ajudá-lo no seu desenvolvimento. O que se faz interessante aqui é se servir da sua dinamicidade e capacidade de desenvolver cognitivamente os alunos através de novas leituras e assim atraí-los a buscar novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

GONTIJO, S. **O livro de ouro da comunicação**. São Paulo: Ediouro, 2004.

KALINKE, Marco Aurélio. **Para não ser um professor do século passado**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MATTAR, João. **Filosofia e ética na administração**. [S.l.]: Saraiva, 2004.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 3. ed. Campinas: Pontos Editores, 2008.

PRETTO, Nelson De Luca; RICCIO, Nícia C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Revista Educar**, Curitiba, n. 37, p. 153 –169, maio /ago. 2010.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola**: espaço para gostar de ler. Porto alegre: Mediação, 2005.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTOS, E. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M; PESCE, L; ZUIN, A (Org.). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

TELLES, André. **A Revolução das mídias sociais**: cases, conceitos, dicas e ferramentas. São Paulo: M. Books, 2010.

_____. **A Revolução das mídias sociais**: cases, conceitos, dicas e ferramentas. 2. ed. São Paulo: M. Books, 2011. Disponível em: <<http://www.andretelles.net.br/downloads/a-revolucao-das-midias-sociais-andre-telles.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

WHATSAPP. 2015. Disponível em: <<http://www.whatsapp.com>>. Acesso em: 1 set. 2015.

O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO: DESAFIO PARA A PESQUISA E O ENSINO INOVAÇÃO CIENTÍFICA (IC): PESQUISA; A DOCÊNCIA NA ESCOLA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ana Cristina Freire de Oliveira
Sharlene Mougó Silva
Aldo Luiz Fernandes de Sousa

RESUMO

Este artigo tem como objetivo tentar entender e demonstrar os desafios para o ensino e a pesquisa do conhecimento geográfico na graduação e no ensino básico, enfrentados pelos profissionais e futuro profissionais da área de geografia, através de uma perspectiva crítica do espaço geográfico. Para tanto foi realizado uma revisão de literatura destacando os principais desafios encontrados.

Palavras-chave: Geografia. Ensino. Educação.

INTRODUÇÃO

O conhecimento geográfico é um tema muito abrangente remete a análise da origem das percepções do saber geográfico, que vão da primeira percepção do homem em relação ao seu ambiente passando pela Grécia antiga até a chegada do século XIX com a sistematização desse conhecimento enquanto ciência, que tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o seu meio físico natural. (MORMUL; ROCHA, 2013).

É importante colocar que o saber geográfico se difere do conhecimento geográfico institucionalizado como ciência, pois o primeiro apenas atua como a representação das noções e percepções sobre o espaço geográfico, já o segundo é o conhecimento geográfico que esta sistematizada enquanto ciência, nesse contexto pode estudá-lo, analisá-lo e formulá-lo por meio de conceitos e princípios. (DANTAS; MEDEIROS, 2008). No caso da ciência geográfica os principais conceitos são o de paisagem, território, região, lugar e espaço e se desenvolvem em diferentes períodos e diversas correntes da geografia. (MORMUL; ROCHA 2013).

A apreensão do conhecimento geográfico vem evoluindo, nas últimas décadas, tanto pela introdução e aprofundamento de metodologias e tecnologias de representação do espaço (RODRIGUES, 2001), quanto no que concerne ao acervo teórico e metodológico em nível de pesquisa dos conceitos chave da geografia e em nível da aplicação desses conceitos dentro da prática educativa da educação básica e superior no espaço geográfico.

O conhecimento geográfico por se tratar então de um assunto abrangente que envolve a pesquisa e o ensino, remete a grandes desafios, assim sendo, devemos admitir que as transformações no campo do conhecimento geográfico e da sociedade vêm evidenciando e colocando desafios para a formação, não apenas dos geógrafos pesquisadores como também para o geógrafo professor, e estudante de geografia, buscando entender e demonstrar os desafios que o ensino e a pesquisa do conhecimento geográfico traz a profissionais e futuro profissionais da área, através de uma perspectiva crítica e considerando a dimensionalidade do assunto, vamos nos focar apenas nos principais desafios que afligem a apreensão e a prática desse conhecimento em um contexto em nível do ensino superior e da educação básica.

Afinal quais são esses desafios para a pesquisa e o ensino do conhecimento geográfico aos estudantes e professores no ensino superior e prática educativa da educação básica dentro do espaço geográfico?

Para Freire (2015), o conhecimento deve ser adquirido através do processo autônomo do aluno e de sua formação crítica sobre a sociedade, nesse sentido analisaremos criticamente o tema proposto, apresentando a metodologia utilizada, a relação entre ensino, pesquisa e conhecimento geográfico na atualidade, e os principais desafios identificados.

METODOLOGIA

Utilizamos com a perspectiva de alcançar o objetivo acerca dos desafios encontrados para pesquisa e para o ensino do conhecimento geográfico no nível superior e básico, uma revisão de literatura a partir da noção crítica do conceito de espaço geográfico, e pela pesquisa de oito artigos indexados em bancos de dados de revistas científicas e três livros que juntos envolvem os vários desafios para a pesquisa e ao ensino do conhecimento geográfico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As principais leituras são a partir do livro “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire e do artigo “Breves considerações acerca do pensamento geográfico: elementos para a pesquisa” em que foram analisados o conceito epistemológico do conhecimento geográfico e a origem de formação da geografia enquanto ciência.

Ainda foi possível em um primeiro momento fazer um vínculo do conhecimento geográfico com o atual cenário da educação brasileira na prática do ensino na educação básica e superior pela análise de Milton Santos na dissertação de mestrado intitulada “Milton Santos: Pensamento Global e Educação” da professora Silva (2009) Mestre em Educação-UEPG, na linha de História e Políticas Educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Relação entre ensino, pesquisa e conhecimento geográfico na atualidade.

Primeiramente antes de destacar os principais desafios considerados por nós para pesquisa e para o ensino que existem nos níveis básicos e superiores na apreensão do conhecimento geográfico, é preciso entender a relação entre o ensino, a pesquisa e o conhecimento geográfico em um atual contexto de um mundo cada vez mais globalizado, para tanto recorreremos a análise da evolução do pensamento geográfico, sua institucionalização enquanto ciência, e a abordagem crítica sobre o espaço geográfico onde a pesquisa e o ensino estão inseridos.

O pensamento geográfico adquiriu várias formas, primeiramente com os estudos gregos e posteriormente na assimilação da geografia enquanto ciência em um âmbito de unificação alemã, desenvolvimento do capitalismo, avanço do imperialismo e revolução industrial. Essas transformações sociais e espaciais criaram meios e tornaram o estudo, o ensino e a pesquisa do conhecimento geográfico necessário para o entendimento das relações homem-natureza e do espaço, da dinâmica das populações, proporcionando a criação de correntes geográficas que caracterizam a ciência geográfica na atualidade. (MORMUL; ROCHA 2013)

Uma dessas correntes e também a mais recente e a geografia crítica que surge a partir dos anos 70, e se propõem a analisar os conceitos chave da geografia, principalmente o conceito de espaço, a partir de uma avaliação crítica de um mundo globalizado, a educação e junto a ela a pesquisa e o ensino fariam parte desse contexto e seriam influenciados pela dinâmica de um sistema capitalista desse próprio mundo. (MORMUL; ROCHA 2013)

Nesse sentido, na interpretação da professora Silva (2009) sobre Milton Santos, seguidor da corrente crítica da geografia, a educação estaria presente na dinâmica do espaço geográfico, sendo enxergada através dos contextos históricos, políticos, econômicos e sociais de uma sociedade capitalista, nesse ponto a autora evidencia através da análise crítica de Milton Santos a relação entre o conhecimento geográfico e a educação, considerando também os processos de ensino e pesquisa envolvidos. A reflexão crítica aparece como ponto principal para a análise do conhecimento geográfico tanto na pesquisa como no ensino.

A partir da reflexão sobre essa relação entre o conhecimento geográfico e a educação abordada por Milton Santos e pela geografia crítica, e possível enxergarmos os desafios que se desenvolvem no espaço geográfico, e ainda avaliando criticamente as dificuldades enfrentadas a apreensão e aprimoramento do conhecimento geográfico na atualidade e em um mundo globalizado.

PRINCIPAIS DESAFIOS CONSIDERADOS PARA PESQUISA E PARA O ENSINO

Em seu processo histórico o ensino e a pesquisa passaram a acumular várias funções sociais, além de transmitir conhecimento, atribuiu a eles à responsabilidade de socialização de formar cidadãos críticos e pensadores, para uma sociedade cada vez melhor e sabedora de seus direitos e deveres (FREIRE, 2015), e com isso tornam-se diversos os desafios enfrentados diariamente por professores e pesquisadores de todas as áreas do conhecimento, nosso foco são os desafios para a pesquisa e o ensino do conhecimento geográfico, nos ensino básico e superior a partir de uma análise crítica da sociedade, destacaremos os principais desafios considerados por nós que abrangem esse saber.

Segundo Hammes (2007), um dos principais desafios enfrentados por professores nas salas de aula, é de que, o professor como educador tem como tarefa tornar o entendimento mais simples desmistificando-os em suas partes para que os alunos possam pensar e serem capazes de impulsionar novos questionamentos e reflexões sobre a sociedade, fato que segundo Freire (2015) ainda não acontece, pois as instituições de ensino básicas e nesse caso acrescentamos também instituições superiores, são regidas por um sistema ainda com bases ou reminiscências funcionalistas, associados à pedagogia tradicional, onde o professor seria um depósito de conhecimentos e a escola pautada na rigurosidade e disciplina (BRASIL, 2006) Isso na atualidade ainda se constitui como um dos desafios para o ensino dentro da prática educativa.

Outro desafio para o ensino é caracterizado pelos professores Ricardo Pacheco e Erasto Fortes Mendonça (BRASIL, 2006) em relação ao pensamento do filósofo comunista Louis Althusser, é a existência de uma sociedade de classes, avaliando a escola como uma instituição que pertence a uma estrutura de uma sociedade, e que esta contextualizada em mundo capitalista, de modo que venha reproduzir a favor de

seus objetivos a dominação por meio da ideologia da classe dominante em um sistema capitalista, ou seja, da classe burguesa.

Ainda avaliando pela perspectiva de uma sociedade de classes, o sociólogo Pierre Bourdieu, afirma que o sistema de ensino permite a reprodução da cultura da classe dominante, em um sistema capitalista de produção, a escola não considera os diferentes contextos culturais presente na sociedade favorecendo aquelas pessoas que dominam este aparato cultural, isso caracterizaria um grande desafio para a transmissão de conhecimentos de forma democrática (STIVAL; FORTUNATO, 2008).

Já os desafios para a pesquisa do conhecimento geográfico são diversos, segundo Costa (2011) é ler espacialmente a realidade e, a partir dessa leitura, utilizando das pesquisas e do seu corpo teórico, movimentar o conhecimento, contribuindo para a evolução da ciência geográfica e da sociedade. Nesse sentido faremos reflexões diferentes em relação aos desafios da pesquisa, pois a sociedade esta em constante transformação os avanços das tecnologias e da pesquisa contribuem para tal processo, compartilhar os estudos científicos e seus resultados é de alta relevância no papel de formação educacional e social.

Hoje o homem utiliza de diversos meios para desvendar os fenômenos que o cercam e para descobrir os fenômenos naturais e a relação entre o homem e o meio (COLTRINARI, 1994).

Uma das principais reflexões em relação aos desafios da pesquisa, apontada por Coltrinari (1994) é de reconhecer a natureza e seus constituintes relacionados à cientificidade e ao caráter parcial das visões oferecidas pelas diferentes aproximações ao conhecimento, o pesquisador tem como papel oferecer e conduzir a explicação acerca do que constitui a terra, no campo de estudo e análise dos seus componentes estruturais físicos, desde sua formação, as alterações ocorridas ao longo do tempo e sua importância, até os seres vivos que nela habitam, ou seja, o desconhecimento da importância do papel da pesquisa, do pesquisador e professor, é um desafio que precisa ser superado e esclarecido para que a prática da pesquisa seja reconhecida e estimulada na sociedade.

Um desafio em comum tanto para o ensino quanto para a pesquisa, é o pouco investimento em políticas públicas nas instituições de ensino em nível federal, estadual e municipal, mesmo existindo tais investimentos ainda assim não são suficientes para a inclusão de todos os que precisam (FRANCA, 2013).

O pouco investimento, em políticas de inclusão acaba gerando nas instituições superiores e básicas um afastamento de alunos da classe baixa, a falta de uma gestão para a construção de um ensino de qualidade, e a falta desse planejamento acaba por intervir diretamente no ensino dos professores, pois uma gestão tem muita importância na qualidade do trabalho do docente (FRANCA, 2013).

Segundo a visão de todos os autores abordados, pressupomos que a pesquisa e o ensino apresentam diferentes desafios que acabam por estar inter-relacionados, influenciando uns aos outros, a escola como instituição ainda voltada a um modelo tradicional e que não abrange os diferentes contextos socioculturais dos estudantes, o compromisso dos profissionais e professores na movimentação do conhecimento, o desconhecimento do papel da pesquisa, do pesquisador e professor, o pouco investimento em políticas públicas nas instituições de ensino, todos esses desafios tanto para pesquisa quanto para o ensino também não estão separados a aquisição do conhecimento geográfico.

CONSIDERAÇÕES

O tema “O conhecimento geográfico: desafios para pesquisa e para o ensino”, pesquisado por oito artigos e três livros, apontam alguns desafios encontrados tanto para a pesquisa quanto para o ensino do conhecimento geográfico, mesmo com tantas evoluções que esta ciência sofre ainda nos deparamos com muitos desafios enfrentados por professores e pesquisadores da área.

Analisamos e destacamos então os vários desafios para a pesquisa e para o ensino, a apreensão do conhecimento geográfico nos níveis básico e superior, e que para isso nós utilizamos o espaço geográfico, através de uma análise crítica e considerando que esses desafios são amplos.

O presente artigo foi dividido então em duas partes sendo estas: Relação entre ensino, pesquisa e conhecimento geográfico na atualidade e principais desafios considerados para pesquisa e para o ensino. Na primeira parte abordamos as transformações sociais e espaciais que essa ciência sofreu e as formas que ela adquiriu durante todos esses processos. Na segunda parte destacamos os desafios enfrentados diariamente pelos profissionais da área buscando promover o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Através de uma revisão de literatura tivemos confirmações das questões levantadas nesse trabalho, e com essas respostas nos colocamos a indagação a qual concluiu a abordagem do tema: “Afiml quais são esses desafios para a pesquisa e o ensino do conhecimento geográfico aos estudantes e professores no ensino superior e na prática educativa da educação básica dentro do espaço geográfico?” Claramente trata-se de uma abrangente questão com raízes muito profundas, porém nos focamos em alguns desafios para a pesquisa e ao ensino como o pouco investimento em políticas públicas de inclusão voltadas as instituições de ensino, o desconhecimento do papel da pesquisa, do pesquisador e professor, o compromisso dos profissionais e professores na movimentação do conhecimento, e a abordagem tradicional ainda utilizada no meio escolar.

Acreditamos então que o papel do geógrafo e professor de geografia nesse caso seria desmistificar esse cenário que afeta a maioria das instituições de ensino público, buscando medidas de inclusão para projetos de pesquisa para alunos, dando apoio para programas de pesquisas, que influenciem ainda futuros trabalhos científicos, inclusive sobre o tema abordado, com o objetivo de compreender a complexidade dos processos que envolvem a apreensão do conhecimento geográfico e de desvendar novos desafios.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação, sociedade e trabalho**: abordagem sociológica da educação. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. 88 p.
- COLTRINARI, L. Os Desafios da pesquisa em geografia física. **GEOSUL**, Florianópolis, n. 18, p. 125-131, 1994.
- COSTA, C. L. A abordagem qualitativa na pesquisa sobre o ensino de geografia no campo: desafios e perspectivas. **Revista Percursos**, Maringá, v. 3, n.2, p. 61-77, 2011.
- DANTAS, A.; MEDEIROS, L. H. T. **O saber geográfico**. Paraíba: UFRN, 2008.
- FRANCA, P. M. **Perspectiva do investimento público em educação**: é possível alcançar 10% do PIB? Rio de Janeiro: UFF, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- HAMMES, C. C. O desafio de uma perspectiva interdisciplinar na construção pedagogia do conhecimento geográfico. **La Salle**: R. Educ. Ciên. Cult., Canoas, v. 12, n.1, p. 7- 20, 2007.
- MORMUL, M. N; ROCHA, M. M. Breves considerações acerca do pensamento geográfico: elementos para análise. **Geografia Ensino & Pesquisa**. Santa Maria, v. 17, n.3, 2013.
- RODRIGUES, C. A teoria geossistêmica e sua contribuição aos estudos geográficos e ambientais. **Revista do Departamento de Geografia**. São Paulo. v. 1, n. 14, 2001.
- SILVA, L. R. **Milton Santos**: pensamento global e educação. 2009. 130 f. Tese (Mestrado em educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.
- STIVAL, M. C. E. E.; FORTUNATO, S. A. O. Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu. In: EDUCARE, 8., 2008. Curitiba. **Anais...** Curitiba: [s.n.], 2008.

A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE EXPERIMENTOS QUÍMICOS PARA O PROCESSO FACILITADOR DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Eloise de Sousa Cordeiro
Altem Nascimento Pontes
Carlos Henrique Varela Pinheiro

RESUMO

As atividades experimentais de química são muito importantes para o desenvolvimento intelectual dos alunos, pois muitos deles não se sentem motivados em meio à forma com que a disciplina é abordada em sala de aula, sendo imprescindível uma abordagem mais contextualizada dos conteúdos ministrados, a fim de despertar o interesse dos alunos por essa disciplina, e por isso é necessário que sejam aplicadas nas escolas. A partir dessa afirmação foi verificada a necessidade de investir significativamente em experimentos químicos nas escolas, principalmente nas públicas que é onde ocorre o maior índice de evasão escolar. Portanto, este trabalho foi realizado para auxiliar os professores do ensino de Química na implantação de novas metodologias que englobem uma didática bem abrangente. Sendo assim foi realizada uma pesquisa com alunos de ensino médio de escolas públicas por intermédio da aplicação de questionários fechados, a fim de saber o que eles achavam das atividades experimentais. Os resultados indicaram que as atividades experimentais podem ser uma ferramenta de grande utilidade para despertar as suas habilidades cognitivas e desta forma mudar a concepção da grande maioria de que a Química é uma disciplina ruim e que não precisam dela para o cotidiano.

Palavras-chave: Química. Ensino. Atividades Experimentais.

INTRODUÇÃO

Verificou-se a necessidade de investir significativamente em experimentos químicos nas escolas, principalmente nas públicas que é onde ocorre o maior índice de evasão escolar. Foi feita esta pesquisa para que possa auxiliar os professores do ensino de química na implantação de novas metodologias que englobem uma didática mais atrativa para os alunos e despertem as suas habilidades cognitivas em relação à disciplina.

Para que dessa forma seja quebrado o “tabu” de que a química é uma disciplina ruim e difícil, e também para contribuir na formação do aluno como cidadão, fazendo com o que ele se torne capaz de compreender e questionar os fenômenos existentes no cotidiano e, dessa forma, possam ver que o conhecimento químico é algo muito importante para a vida de todo ser humano (LIMA; BARBOSA, 2015).

É necessário que os alunos estejam em ambientes que seja propício para a criação e utilização de suas ideias para que obtenham a percepção da importância que tem o conhecimento adquirido (LOPES, 2009).

O problema para a utilização do laboratório como recurso didático, na maioria das vezes, é a falta dele nas escolas públicas, pois a maior parte das escolas não dispõe de laboratórios, e quando tem, funcionam com precariedade com a falta de reagentes, matérias como vidrarias, luvas, máscaras, ou seja, os equipamentos essenciais para o funcionamento de um laboratório.

Vale ressaltar que não são somente estes fatores influencia para a não utilização dos laboratórios, mas, também, os fatos da maioria dos professores darem aula em mais de uma escola para cumprir a carga horária, por isso eles não dispõem de tempo para programar as atividades experimentais.

Ainda tem outra problemática com relação a este assunto que é o fato do ensino de química não está sendo adequado ao que o aluno esta vivenciando, pois somente quando os professores começarem a relacionar as matérias com o cotidiano dos alunos é que haverá uma interação entre professor, disciplina e aluno (BITTENCOURT et al., 2015). Esse aprendizado deve possibilitar ao aluno a compreensão dos processos químicos até a construção do conhecimento científico. As atividades experimentais têm o papel de estimular o desenvolvimento conceitual,

fazendo com que os alunos relacionem suas ideias com as científicas (FARIAS; BASAGLIA; ZIMMERMANN, 2009).

Muitos professores se julgam os detentores do conhecimento absoluto e por isso não dão oportunidade para que os alunos possam participar do processo de elaboração dos experimentos, hipóteses, coleta de dados, entre outros fatores que despertam o desenvolvimento das habilidades cognitivas destes alunos (FREIRE, 2011).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao analisar a imensa dificuldade que os alunos do ensino médio têm de compreender a química como disciplina importante para toda sociedade, foi verificada a necessidade de inserir novas metodologias como as atividades experimentais com materiais alternativos, que despertem o interesse dos alunos para esta disciplina e facilite, dessa forma, o desenvolvimento destes estudantes.

As atuais pesquisas comprovam que as aulas experimentais são muito mais produtivas do que as tradicionais, pois os jovens têm participação ativa e direta com a matéria aplicada na sala de aula (DRIVER; GUESNE; TIBERGHIE, 1985).

O principal papel do professor é elaborar questões que exija respostas por meio de experimentos praticados pelos alunos, é por este motivo que é muito importante que os mesmos se envolvam neste processo para que encontrem soluções concretas para as suas perguntas (SCHNETZLER; ARAGÃO, 1995), fazendo com que eles compreendam e sintam a necessidade de aprofundar o conhecimento na química para descobrir as maravilhas que ela nos proporciona, e assim divulguem a importância do estudo da química, demonstrando que existe química em tudo que nos rodeia.

Foram estes motivos que produziram ênfase na questão da necessidade de implantação de atividades experimentais que despertem a vontade de estudar dos alunos, ou seja, faça com que eles gostem da disciplina e se envolvam com a escola e os professores na construção do conhecimento, pois é a partir do momento em que o jovem interage com estes membros da instituição em que estuda a favor da aprendizagem, que o aluno começa a explorar o conhecimento prévio que contém.

Quando o aluno interage com os membros da instituição e estuda a favor da aprendizagem, é que ele começa a ter o desenvolvimento de uma visão crítica do mundo que o cerca. É com a implantação de novas formas de ensino que ocorrerá a

redução da evasão escolar, que, muitas vezes, é ocasionada pela didática utilizada pelo professor, que ao invés de renovar o modo de ensino para facilitar a compreensão dos alunos, dificultam com aulas monótonas e desestimulantes (CARDOSO; COLINVAUX, 2000).

METODOLOGIA

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas fechadas que abordou a questão de atividades experimentais nas instituições públicas de Ensino Médio, aos alunos e professores das escolas visitadas Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Manoel de Jesus Moraes e Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulino de Brito.

O questionário teve o objetivo de levantar dados para que a partir dele se pudesse obter maior informação relacionada ao assunto, com a finalidade de verificar a prática do trabalho feito pelos professores para os alunos nas escolas em questão, abordando a aulas experimentais, mesmo que sejam feitas de forma alternativa, ou seja, por meio de metodologias disponíveis nas escolas ou até mesmo criadas pelos próprios professores com baixo custo e com a mesma finalidade, é dessa forma que ocorrerá à constatação de como está sendo a abordagem das aulas experimentais e, principalmente, se elas têm pontos positivos para estas escolas que a utilizam.

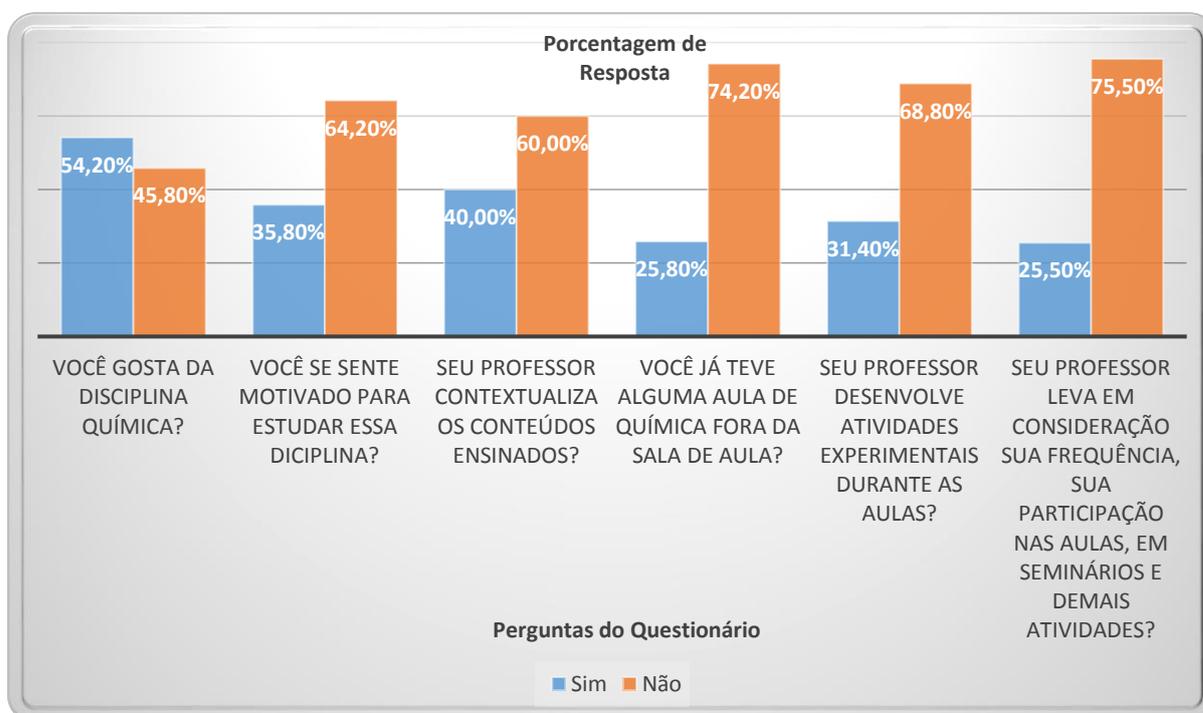
Foram discutidas apenas as questões pertinentes às dificuldades relacionadas à relação de interação entre aluno, professor e a disciplina química. Também foi realizada uma aula experimental e posteriormente um pré-teste como instrumento, atentando para possíveis erros, com o intuito de obter sua maior compreensão e melhor consistência.

RESULTADOS

A amostra consistiu de 200 alunos do ensino médio de duas escolas públicas estaduais, sendo 100 estudantes do 2º ano e 100 do 3º ano das escolas E.E.E.F.M Manoel de Jesus Moraes e E.E.E.F.M Paulino de Brito, da região metropolitana de Belém do Pará.

Quando questionados se os alunos gostam da disciplina química 54,2% responderam que sim e 45,8% disseram que não. Isso nos mostra que mais da metade dos alunos pesquisados gostam de estudar a disciplina de Química. Porém, várias pesquisas em ensino de química têm demonstrado que a dificuldade dos alunos em aprender conceitos e fórmulas químicas em sala de aula está muito relacionada à maneira pela qual o professor trata a disciplina, ou seja, a forma em que ocorre a abordagem das metodologias de ensino, conforme visualizado no Gráfico 1, abaixo.

Gráfico 1 - Avaliação dos alunos em relação à disciplina.



Fonte: Autor.

No que diz respeito à avaliação dos alunos com relação à disciplina química, 35,8% dos entrevistados responderam que se sentem motivados para estudar química e 64,2% responderam que não tem motivação alguma.

O modo como a química é abordada contribui para a falta de interesse dos alunos. Deste modo, pretende-se mostrar com este trabalho a importância que tem a implantação de novas metodologias para o ensino de química, através de abordagens práticas em sala de aula, elaboração de materiais didáticos e softwares, para melhorar a percepção dos alunos de química.

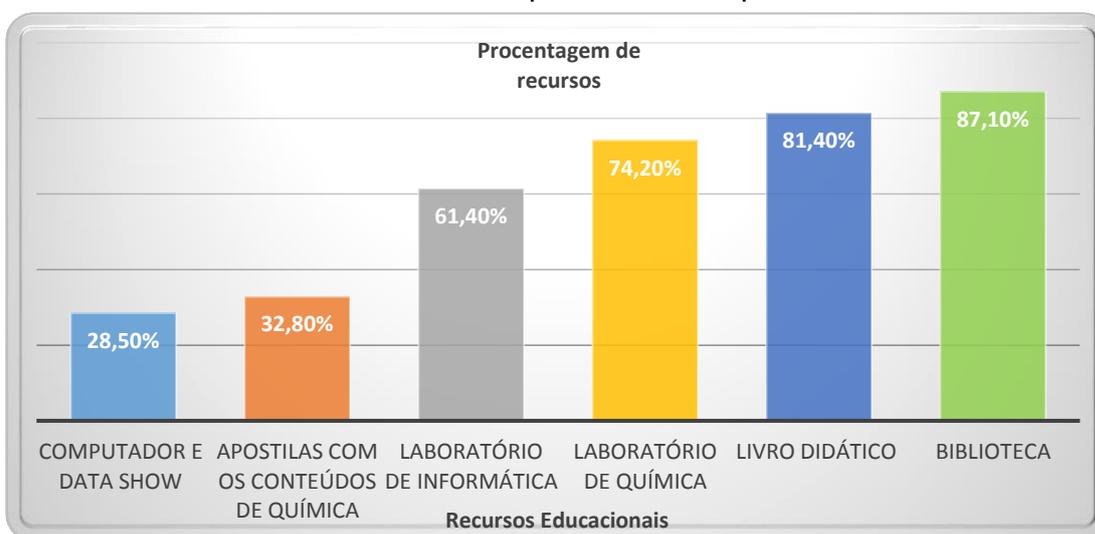
Quando perguntado ao aluno se o professor de Química contextualiza os conteúdos de Química ensinados, ou seja, ele consegue associar a Química com o dia-a-dia, 40% responderam Sim e 60% afirmaram, Não. Nessa questão fica evidente a importância que o professor tem no processo de ensino-aprendizagem do aluno, é papel deste motivar os mesmos por meio de aulas que o façam sentir curiosidades, dúvidas, questionamentos, inquietações, nesta disciplina, claro que sempre respeitando às limitações de cada aluno. Pois a contextualização é quando for a relação entre o cotidiano e as experiências obtidas em classe. Através dela os alunos passam compreender melhor a importância de todos os fenômenos e fatores externos que ocorrem no mundo (WARTHA; ALÁRIO, 2005),

Quando perguntado se ao longo deste ano, o aluno já teve alguma aula de química fora da sala de aula, por exemplo, em Universidades, no Planetário, em Museus, em Parques, 25,8% dos entrevistados responderam Sim e 74,2% disseram, Não. Assim, foi verificado que os professores devem fazer um planejamento de aula que esteja sempre dando ênfase às práticas e à busca de conhecimentos, pois isso faz com que os jovens se sintam estimulados para estudar Química.

Se o professor (a) desenvolve atividades experimentais durante as aulas, 31,4% disseram Sim e 68,8% disseram, Não. As aulas práticas são muito importantes, desde que haja uma relação teoria-prática, ela contribui significativamente no processo ensino-aprendizagem de Química, por isso nesta questão fica evidente o importante papel do professor nas aulas experimentais, pois os mesmos devem aplicar estas aulas constantemente até mesmo utilizando materiais alternativos dependendo do experimento. Sabe-se que muitos experimentos podem ser feitos com segurança em sala de aula, o que falta é a iniciativa por parte dos professores.

Para avaliar a disciplina Química, seu professor (a) leva em consideração, além da prova, sua frequência, sua participação nas aulas, em seminários e demais atividades? 31,4% afirmaram Sim e 68,6% Não. As respostas evidenciam que a maioria dos professores avalia seus alunos através de provas, o que não estimula significativamente a produção de conhecimento. O processo de avaliação deve ser bem abrangente, tendo que haver uma avaliação não somente através de provas, e sim a partir de todas as atividades realizadas em sala de aula. (Gráfico 2)

Gráfico 2 - Recursos educacionais que as escolas possuem.



Fonte: Autor.

Indique quais recursos educacionais sua escola oferece (pode marcar mais de uma alternativa): 28,5% possuem computador e *Data Show* para aulas, porém poucos professores utilizam; 32,8% possuem apostilas com os conteúdos de Química, que auxiliam os alunos com exercícios e conteúdos extras, 61,4% possuem Laboratório de Informática, mas este recurso é pouco utilizado, pois na maioria das vezes em ambas as escolas este laboratório encontra-se fechado,

74,2 % disseram ter Laboratório de Química, mas nunca utilizaram por falta de um técnico em química responsável pelo setor. Isso mostra que embora haja o laboratório, o mesmo não é utilizado nessas escolas; 81,4% possuem livro didático; 87,1 % possuem Biblioteca, a maioria dos alunos tem o livro química cidadã do Wildson Santos e Gerson Mól. Além do uso do livro didático, todas as escolas possuem biblioteca, mas somente 87,1% dos alunos têm conhecimento disso.

Estas escolas possuem poucos recursos didáticos que despertem o interesse do aluno em relação à disciplina em questão e os recursos que possuem, muitas das vezes, não são utilizados com frequência ou adequadamente.

Através disso verificou-se a necessidade de destacar que eficiência no ensino está relacionada também a forma que ocorre a utilização das ferramentas disponíveis nas escolas, isso torna o professor o único responsável em fazer um planejamento e a aplicação em sala de aula. Dessa forma, quando os recursos didáticos são empregados, contribuem para o aprendizado do aluno, pois assim eles começam a ter um ensino além do tradicional e passam a ter estímulos que garantem a compreensão dos conteúdos ministrados (CÓRDOVA; PERES, 2008)

CONCLUSÃO

Por meio dessa pesquisa observou-se que os alunos do ensino médio têm a oportunidade de resgatar o interesse pela ciência através da aplicação de recursos educacionais que seja dinâmica, desperte a curiosidade e principalmente o espírito científico que faz com que eles obtenham a criatividade para construir o conhecimento a partir das aulas e atividade experimentais.

Desse modo os alunos participam do processo de aprendizagem da matéria em questão, e se envolvem junto à escola e professores na construção do conhecimento. Esse elo aluno e escola têm influência direta no aprendizado desses jovens, pois gera interesse por parte dos mesmos em permanecer mais tempo na escola, para realizar o desenvolvimento de atividades complementares como os experimentos químicos propostos pelo professor.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, H. R. et al. Fatores que dificultam a aprendizagem do ensino de química dos alunos do 1º ano de uma escola estadual de Breves-PA. 2015. In: ENCONTRO DE PROFISSIONAIS DE QUÍMICA DA AMAZONIA, 14., 2014, Belém, **Anais...** Belém: Conselho Regional de Química, 2014.

CARDOSO, S. P.; COLINVAUX, D. Explorando a motivação para estudar química. **Química Nova**, Ijuí: v.23, n.3, 2000. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/qn/v23n3/2827.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

CÓRDOVA, S. T.; PERES, J. A. Utilização de recursos áudio visuais na docência de medicina veterinária. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, v. 3, n.1, mar. 2008.

DRIVER, R.; GUESNE, E.; TIBERGHEN, A. **Children's ideas in science**. Londres: Open University Press, 1985. Disponível em: <<https://staff.fnwi.uva.nl/e.joling/vakdidactiek/documenten/driver.pdf>>. Acesso em: 15 de ago. 2016.

FARIAS, C. S.; BASAGLIA, A. M.; ZIMMERMANN, A. A importância das atividades experimentais no ensino de química. In: CONGRESSO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO EM QUÍMICA/ A EDUCAÇÃO DE QUÍMICA, 1., Londrina. **Anais...** Londrina: [s.n.], 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/cpequi/CompletoSPagina/18274953820090622.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 43.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LIMA, J. O. D.; BARBOSA, L. K. A. O ensino de química na concepção dos alunos do ensino fundamental: algumas reflexões. **Ex@tas online**, v.6, n.1, p.33-48, abr. 2015.

LOPES, R. C. S. **A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem**. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

SCHENTZLER, R.P.; ARAGÃO, R. M. R. Importância, sentido e contribuições de pesquisas para o ensino de química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 1, p.1-5, maio, 1995.

WARTHA, E. J.; ALARIO, A. F. A contextualização no ensino de química através do livro didático. **Revista Química Nova na Escola**, São Paulo, n.22, p. 42-47, nov. 2005. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc22/a09.pdf>>. Acesso em: 20 de out. 2016.

DIAGNÓSTICO DA ARBORIZAÇÃO URBANA E VERIFICAÇÃO DA ACESSIBILIDADE NAS CALÇADAS EM UMA QUADRA NO BAIRRO DE SÃO BRÁS, BELÉM, PARÁ.

Ana Carolina Ripardo Azevedo
Charles Wendell Borges Monteiro
Ruth Helena Cristo Almeida

RESUMO

A arborização urbana é marcante em alguns pontos da cidade de Belém e por isso é conhecida mundialmente como “cidade das mangueiras”. Em regiões mais periféricas, como é o caso da área analisada, nota-se uma variedade de espécies arbóreas e paisagísticas que foram plantadas tanto pela prefeitura quanto pelos próprios moradores. Avaliou-se o quarteirão formado pelas avenidas: Guerra Passos, Cipriano Santos, Ceará e Teófilo Condurú e preenchimento de ficha de campo com os seguintes dados: nome científico, nome vulgar, porte da árvore, canteiro (presença ou ausência) e poda (realizada ou a realizar). A medição das calçadas realizada em cada rua mostrou que eram viáveis para arborização, todavia a Avenida Guerra Passos apresentou grande variação tanto de altura quanto de comprimento impossibilitando a acessibilidade no local. Nenhuma calçada possuía a padronização exigida para a plena acessibilidade de deficientes. Podas precisam ser realizadas com regularidade para evitar acidentes e árvores mortas devem ser retiradas imediatamente do local para evitar acidentes.

Palavras-chave: Arborização Urbana. Acessibilidade em calçadas. Padronização.

INTRODUÇÃO

Belém por estar situada na região amazônica apresenta exuberância com relação a elementos naturais. A arborização urbana é marcante em alguns pontos da cidade por isso é conhecida mundialmente como “cidade das mangueiras”, essas árvores são consideradas patrimônio histórico e ambiental da cidade de Belém, segundo a Lei de Patrimônio Histórico, nº7.709, de 18 de maio de 1994 no capítulo VII, Art. 52. (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 1994).

Apesar desta denominação, as mangueiras (*Mangifera indica L.*) estão situadas predominantemente nas regiões centrais da cidade. Em regiões mais periféricas, com é o caso da área analisada, nota-se uma variedade de espécies arbóreas e paisagísticas que foram plantadas tanto pela prefeitura quanto pelos próprios moradores.

A arborização segue algumas regras no que diz respeito ao comprimento de calçadas, canteiros, espécies indicadas, entre outras. Por conta disso o plantio realizado por moradores geralmente é inapropriado seja pela escolha da espécie e/ou área de plantio. Consequência disso é a irregularidade visível em algumas vias devido o crescimento e desenvolvimento das cidades não acompanhar um projeto de arborização e manutenção da mesma.

A cidade de Belém possui um Manual de arborização que serve de instrumento para a implantação e manutenção de arborização urbana. Este documento foi usado no trabalho como auxílio para análise qualitativa das espécies arbóreas presentes na área de estudo e levantamento de possíveis melhorias que seriam identificadas nesta análise.

A acessibilidade nas calçadas é de extrema importância por se tratar de meio de locomoção dos habitantes e é relevante levar em consideração que estes transeuntes se tratam de pessoas com deficiência, idosos, crianças, jovens e adultos que precisam se locomover diariamente. Quando algum cidadão tem sua mobilidade comprometida com relação ao estado de calçadas não adequadas isso se torna um problema sério.

Portanto não há como falar de arborização urbana sem mencionar o estado do calçamento que compõe esta paisagem que por sua vez deve estar intimamente ligado à acessibilidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entende-se por arborização urbana, o conjunto de terras públicas e privadas, com vegetação predominantemente arbórea que uma cidade apresenta, ou ainda, é um conjunto de vegetação arbórea natural ou cultivada que uma cidade apresenta em áreas particulares, praças, parques e vias públicas (SANCHOTENE, 1994; SILVA JÚNIOR; MÔNICO, 1994)

A arborização urbana proporciona muitos benefícios para a cidade. Estes benefícios vão desde a minimização de condições de microclima local devido a função dos efeitos na absorção da radiação solar, através de folhas e ramos, até sombreamento, ventilação e sustentação do solo (PORTO; BRASIL, 2013).

Segundo Rezende (1997), é atribuída a Organização Mundial da Saúde – OMS, a indicação de uma área verde mínima de 12 m² por habitante. Porém em face do processo de formação e desenvolvimento, a maior parte das cidades não atinge esse percentual, considerado muito baixo.

Duarte (2001) cita que as mangueiras na arborização urbana de Belém têm importância muito grande no meio sociocultural por isso foram tombadas pelo patrimônio histórico e consideradas um bem de uso comum e preservação permanente e, também deu o título à Belém de “cidade das mangueiras”.

De acordo com Vieira (2010) o bairro Nazaré é caracterizado por ser o bairro mais arborizado com mangueira, central e nobre. Enquanto o bairro do Guamá é mais periférico, menos arborizado mangueira e de classe média baixa da cidade de Belém.

Para Corrêa e Raia Júnior (2006) a acessibilidade pode ser definida como “uma característica inerente de dado local com relação à superação de obstáculos espaciais”.

METODOLOGIA

Avaliou-se o quarteirão formado pelas avenidas: Guerra Passos, Cipriano Santos, Ceará e Teófilo Condurú.

Os levantamentos foram feitos em duas visitas e utilizadas câmera fotográfica (5 megapixels), trena (8 metros), ficha de campo e o Manual de Arborização Urbana de Belém.

A ficha de campo era preenchida com os seguintes dados: nome científico, nome vulgar, porte da árvore, canteiro (presença ou ausência) e poda (realizada ou a realizar). As características botânicas das espécies e os nomes comuns serviram como base para identificação usando a relação existente no manual e quando a espécie não estava na lista foi identificada posteriormente através de pesquisa bibliográfica e para classificação do porte das árvores e dimensões da calçada foi usado como parâmetro o padrão apresentado no Manual.

RESULTADOS

Os resultados obtidos inicialmente foram organizados na ficha de campo que foi dividida em quatro partes, uma para cada avenida. O porte foi identificado a partir de altura estimada pelo método de superposição de ângulos e classificado de acordo com as medidas estabelecidas no Manual de Arborização de Belém.

A primeira etapa do levantamento está descrita na Tabela 1.

Tabela 1 – Avenida Teófilo Condurú.

Espécie	Nome Vulgar	Porte	Canteiro	Poda
<i>Terminalia catappa</i> L.	Castanhola	Pequeno	Ausente	A realizar
<i>Terminalia catappa</i> L.	Castanhola	Pequeno	Ausente	A realizar
<i>Terminalia catappa</i> L.	Castanhola	Pequeno	Ausente	A realizar
<i>Morinda citrifolia</i> Linn	Noni	pequeno	Ausente	Realizada
<i>Terminalia catappa</i> L.	Castanhola	pequeno	Ausente	A realizar

Fonte: Os autores

A espécie predominante foi *Terminalia catappa* L., que segundo o Manual é considerada uma espécie indicada para arborização urbana e todas necessitavam de poda (Figura 1) e nenhuma possuía canteiro.

Figura 1 – poda a realizar.



Fonte: Os autores.

O indivíduo que foi plantado por morador, da espécie *Morinda citrifolia* Linn, não estava alcançando a fiação elétrica, porém também não possuía canteiro (Figura 2). Esta espécie não é indicada para arborização por apresentar compostos potencialmente tóxicos em seu fruto, segundo Lacerda (2014).

Figura 2 – *Morinda citrifolia* Linn.



Fonte: Os autores.

A calçada desta avenida é considerada ótima para arborização urbana por possuir cerca de 4 metros de comprimento, no entanto não apresenta padronização no calçamento nem estruturas que sinalizam o percurso para deficientes visuais e físicos. A segunda etapa do levantamento está descrita na Tabela 2.

Tabela 2 – Avenida Cipriano Santos.

Espécie	Nome Vulgar	Porte	Canteiro	Poda
<i>Licania tomentosa</i> (Benth.)	Oiti	pequeno	Presente	A realizar
<i>Pluméria pudica</i> Jacq.	Buquê de noiva	pequeno	Presente	A realizar
<i>Pluméria pudica</i> Jacq..	Buquê de noiva	pequeno	Presente	A realizar
<i>Ficus benjamina</i> L.	Fícus	pequeno	Ausente	Realizada
<i>Senna siamea</i> (Lam) H.S. Irwin &	Cássia-de-sião	pequeno	Presente	Realizada

Fonte: Os autores

Figura 3 – *Plumeria pundica* Jacq.



Fonte: Os autores.

A primeira árvore analisada foi a *Licania tomentosa* (Benth.), que possuía canteiro, mas foram considerados como irregular por não possuir forma exata. Após alguns metros foram encontrados dois indivíduos da espécie *Pluméria pudica* Jacq. Um dos indivíduos estava alto demais e tocando fios da rede elétrica, portanto com poda a realizar. Apresentava irregularidade no que tange a distância mínima de postes abordada no Manual. A distância medida foi de 55

centímetros quando o mínimo deve ser de 1 metro. Possuía um canteiro inadequado por estar muito próximo do caule da espécie (Figura 3).

A quarta espécie encontrada foi o *Ficus benjamina* que não possuía canteiro e poda aparentava ter sido realizada recentemente. A quinta espécie encontrada nesta avenida foi a *Senna siamea*, que apresentava canteiro e poda drástica realizada por morador. A calçada apresenta comprimento de 3,87m considerado ideal para arborização, porém também não apresenta padronização com sinalização para deficientes e o terreno também possuía obstáculos que comprometem a acessibilidade.

A terceira etapa levantamento está descrita na Tabela 3.

Tabela 3 – Avenida Guerra Passos.

Espécie	Nome Vulgar	Porte	Canteiro	Poda
<i>Ficus benjamina</i> L.	Ficus	pequeno	Presente	Realizada
<i>Ficus benjamina</i> L.	Ficus	pequeno	Presente	Realizada
<i>Ficus benjamina</i> L.	Ficus	pequeno	Presente	Realizada
<i>Ficus benjamina</i> L.	Ficus	pequeno	Presente	Realizada
<i>Ficus benjamina</i> L.	Ficus	pequeno	Presente	Realizada
<i>Ficus benjamina</i> L.	Ficus	pequeno	Presente	Realizada
<i>Ficus benjamina</i> L.	Ficus	pequeno	Presente	Realizada
<i>Pluméria pudica</i> Jacq.	Buquê de noiva	pequeno	Presente	Realizada
<i>Ficus benjamina</i> L.	Ficus	pequeno	Ausente	Realizada
<i>Licania tomentosa</i> (Benth.)	Oiti	médio	Presente	A realizar
<i>Pluméria pudica</i> Jacq.	Buquê de noiva	pequeno	Ausente	Realizada
<i>Pluméria pudica</i> Jacq.	Buquê de noiva	pequeno	Ausente	Realizada
<i>Pluméria pudica</i> Jacq.	Buquê de noiva	pequeno	Ausente	Realizada

Fonte: Os autores

De todos os indivíduos identificados apenas quatro não possuíam canteiro. A poda de todos os indivíduos desta rua foi realizada, exceto do indivíduo *Licania tomentosa* (Benth.), que apesar de apresentar canteiro, seu crescimento quebrou um dos lados e seu tronco chega a ultrapassar a sarjeta (Figura 4).

Figura 4 - *Licania tomentosa* (Bent.).



Fonte: Os autores.

Esta calçada foi a que mais apresentou irregularidades, no início têm o comprimento de 3,89m e próximo da esquina tem o comprimento de 0,86m. Ela não oferece nenhum tipo de acessibilidade e sua altura é mudada repentinamente por uma calçada que possui uma diferença de 0,67m. A quarta e última etapa está descrita na Tabela 4.

Tabela 4 – Avenida Ceará.

Espécie	Nome Vulgar	Porte	Canteiro	Poda
<i>Licania tomentosa</i> (Benth.)	Oiti	pequeno	Ausente	A realizar
<i>Senna siamea</i> (Lam.) H.S. Irwin & Barneby	Cássia-de-sião	pequeno	Ausente	A realizar
<i>Senna siamea</i> (Lam.) H.S. Irwin & Barneby	Cássia-de-sião	pequeno	Ausente	A realizar
<i>Senna siamea</i> (Lam.) H.S. Irwin & Barneby	Cássia-de-sião	pequeno	Ausente	A realizar

Todos os indivíduos encontrados nesta avenida necessitavam de poda e a calçada possui um comprimento de 3,96m, também considerada boa para arborização, porém a calçada também não apresentava padronização.

Figura 5 – Árvore morta.



Fonte: Os autores.

Entre a terceira e a quarta árvore existe um indivíduo diagnosticado morto devido seu estado de decomposição (Figura 5).

Sugere-se que seja retirado o mais rápido possível por apresentar riscos tanto aos transeuntes quanto aos automóveis que passam pela via e que podem ser acidentados pelo tombamento da árvore.

CONCLUSÃO

A arborização oferece muitos benefícios, mas precisa ser implantada visando a melhoria de qualidade de vida e deve ser planejada juntamente com o planejamento de calçamento para proporcionar de fato estes benefícios. A medição das calçadas realizada em cada rua mostrou que eram viáveis para arborização, todavia a avenida Guerra Passos apresentou grande variação tanto de altura quanto de comprimento impossibilitando a acessibilidade no local. Nenhuma calçada possuía a padronização exigida para acessibilidade plena de deficientes. Isso mostra que, apesar da quantidade de árvores significativas e muitas serem apropriadas para arborização, de nada vale se o canteiro não estiver presente para identificar, principalmente para deficientes visuais, que há um obstáculo à sua frente. Podas precisam ser realizadas com regularidade para evitar acidentes e árvores mortas devem ser retiradas imediatamente do local para evitar acidentes. A manutenção da arborização é fundamental e de responsabilidade do poder público.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, F.; RAIÁ JÚNIOR, A. A. Desenvolvimento de modelos de viagens urbanas com uso de redes neurais artificiais. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM TRANSPORTES, 20., 2006. Brasília. **Anais...** Brasília: Associação Nacional de Pesquisa e Ensino de Transportes, 2006. p. 1-4.

DUARTE, R. Cidade de Belém-viagens. **Revista Turismo**, Belém, jun. 2001. Disponível em: <<http://www.revistaturismo.com.br/dicasdeviagem/belem.htm>> Acesso em: 10 ago. 2016.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Lei de patrimônio histórico, nº 7.709, de 18 de maio de 1994. Dispõe sobre a preservação e proteção do patrimônio histórico, artístico, ambiental e cultural de Belém. **Diário Oficial do Município de Belém**, n.13037, 05 de maio de 2016.

LACERDA, Paula. **Mobilização social na Amazônia**: a luta por justiça e por educação. Rio de Janeiro: E-Papers, 2014. 366p.

PORTO, L. P. M.; BRASIL, H. M. S. (Org.). **Manual de orientação técnica da arborização urbana de Belém**: guia para planejamento, implantação e manutenção da arborização em logradouros públicos. Belém: Universidade Federal Rural da Amazônia, 2013. 110p.

REZENDE, A. P. S. O programa de compatibilidade da arborização urbana com redes de energia elétrica da CEMIG. In: ENCONTRO PARA CONSERVAÇÃO DA NATUREZA, 1, 1997. Viçosa, MG **Anais...** Viçosa, MG: Centro Mineiro para Conservação da Natureza, 1997.

SANCHOTENE, M. do C.C. Desenvolvimento e perspectivas da arborização urbana no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ARBORIZAÇÃO URBANA, 2., 1994. São Luís. **Anais...** São Luís: Sociedade Brasileira de Arborização Urbana, 1994.

SILVA JÚNIOR, O. A. B.; MÔNICO, M. O. M. Arborização em harmonia com a infraestrutura urbana. In: SEMANA DE MEIO AMBIENTE, 1., 1994. Guarulhos. **Anais...** Guarulhos: Secretaria de Meio Ambiente, 1994.

VIEIRA, D. D. J. **Belém**: sociedade e natureza (1897-1910). 2010. Trabalho de conclusão de curso (especialização em História) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

A MODERNIDADE LÍQUIDA E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Ana Cláudia Oliveira Machado

RESUMO

A educação contemporânea tem sido muito impactada, tanto a escola quanto a família, principais instituições educativas estão sendo desafiadas, através de mudanças aceleradas, que segundo Bauman, sociólogo polaco, a Modernidade Líquida, passagem da modernidade sólida com valores duráveis para uma líquida e volátil com valores transitórios e efêmeros, em que o líquido derreteu o sólido. No presente artigo analisamos como a modernidade líquida tem impactado a educação. Pretendemos refletir: a modernidade líquida tem causado impactos à educação? Hipótese, possivelmente a modernidade líquida esteja contribuindo para a crise educacional na escola e na família. Para tratar essa questão, inicialmente, descrevemos o que é educação e seus propósitos, em seguida apresentamos a definição de modernidade líquida e suas marcas. Finalmente, apontamos os impactos mais significativos causados pela modernidade líquida à educação, destacando as instituições escola e família. Para o levantamento dos dados, a natureza desta pesquisa foi aplicada, quanto a abordagem do problema, a mesma foi qualitativa e quanto aos procedimentos técnicos, bibliográfica. Consideramos relevante, pois em um tempo com tantas complexidades, vários desafios são apresentados para a educação sistemática e assistemática e concluímos que a modernidade líquida tem causado diversos impactos, contribuindo para a crise educacional na escola e na família.

Palavras-chave: Educação. Escola e Família. Modernidade Líquida.

INTRODUÇÃO

Diversos são os atributos da modernidade líquida, para Bauman (2005, 2001, 2000, 1998) são desprendimento, individualismo exacerbado, provisoriedade; falta de esperança, incerteza, fluidez, insegurança e instabilidade.

A pesquisa terá como problema: A modernidade líquida tem causado impactos à educação? Levantamos a seguinte hipótese, que possivelmente a modernidade líquida esteja contribuindo para a crise educacional na escola e na família.

Esta pesquisa tem como escopo analisar como a modernidade líquida tem impactado a educação. Descrever o que é educação e seus propósitos, em seguida apresentar a definição de modernidade líquida e suas marcas e apontar os impactos mais significativos causados pela modernidade líquida à educação, destacando as instituições escola e família.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O QUE É EDUCAÇÃO?

A educação é uma atividade exigente e de longa duração, é um bem coletivo, é o processo de ensinar e aprender para a construção da existência humana. Noro (2010) assinala: a educação é certamente, uma tarefa de toda a vida, de maneiras diferentes e acompanha a vida toda, desde o nascimento até a morte”.

A tarefa educativa abrange toda a vida do indivíduo e da comunidade, a escola não pode ser considerada como a única instituição de ensino. Para fornecer consistência práticas educativas de educação da comunidade, "dar visibilidade pedagógica" as práticas que normalmente caem fora dos discursos educacionais a usar. Cabanas (1994) assinala que desde os anos setenta, a educação ultrapassa os limites da escola para a dimensão da educação social.

A educação é um conceito genérico, mais amplo, que supõe o desenvolvimento integral do ser humano, quer seja da sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e personalidade social. (ARANHA, 1989, p.49)

Para Freire ninguém educa ninguém, ninguém educa sozinho, todos são educados entre si mediados pelo meio, na medida em que vivem. Segundo Noro (2011) a educação não começa e termina com a escola simplesmente.

Comenius (1997), “pai da pedagogia moderna”, a partir de uma visão teocêntrica¹, propõe em sua Didática Magna (1657), um princípio *pansófico*, ensinar tudo a todos, momento em que a educação era apenas privilégio para os burgueses. Ele destaca o ser humano como o ápice da criação, por ter sido criado a “imagem e semelhança” de Deus é apto a compreender e aprender tudo, por isso deve ser mantido distante de companhias ruins, visto que o mal é aprendido mais facilmente. Ainda destaca que a moral e a piedade são primordiais para um ensino transformador.

As declarações da UNESCO² nas últimas décadas, abordam à educação no sentido amplo: para aprender a pensar, para aprender a conviver, para aprender a ser, para aprender a resolver problemas.

Em sua tese, Gadamer (2011) afirma que educar significa educar-se e como verbo reflexivo apresenta um sentido normativo: o sujeito deve potencializar suas forças, onde se percebem os pontos fracos, e não os deixar nas mãos dos outros.

1. A educação depende de cada um, por isso cada um deve educar-se a si mesmo;
2. A educação acontece através da comunicação, do jogo e da troca de experiências uns com os outros;
3. A educação é alcançada através do ato de educar o outro;
4. Os outros já estão presentes no nosso "educar" em qualquer uma das nossas experiências;

A Bíblia (1999) observa: "As pessoas aprendem uns aos outros, assim como o ferro afia o ferro próprio". Resumindo, a educação é educar (se) na escuta, acolhida do outro, colaboração, compreensão e transformação do mundo, no sentido de responder aos desejos mais profundos do ser humano, suas capacidades de invenção e criação.

Na era da tecnologia a educação é a formação contínua, aprender a alcançar seus verdadeiros limites, tarefa difícil que necessita uma atitude positiva e de

¹ Deus como centro de tudo.

² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

esperança, confiada na capacidade que o ser humano tem de produzir o que necessita para o seu benefício.

MODERNIDADE LÍQUIDA E SUAS MARCAS

Zygmunt Bauman, sociólogo polonês, o conceito de "Modernidade líquida", para ele a sociedade atual passa por uma série de modificações, que impactam várias instituições da sociedade. Tal transformação tem alterado profundamente os relacionamentos, que se tornam fluídos, informes e líquidos, comparados com o éter, que evapora no ar.

Na modernidade líquida, as relações tornaram-se inseguras, totalmente provisórias e individualizadas e vivem apenas incertezas. Bauman (2001), as pessoas vivem no anonimato das cidades, sentem-se completamente impotentes, vive um ativismo exacerbado e não encontram tempo diante de tantas responsabilidades que assumiram, não conhecem o vizinho e não tem um ombro amigo.

Nesta conjuntura, o relacionamento é virtual, frágil, sem afeto e sem apego, pois são desfeitos por simples minúcias. "O interesse público é reduzido à curiosidade sobre as vidas privadas de figuras públicas e a arte da vida pública é reduzida à exposição pública das questões privadas e a confissões de sentimentos privados" (BAUMAN, 2001, p. 46).

Bauman exhibe a "modernidade líquida" deste século, como um tempo de terror, violência, total falta de amor, individualizados, por isso, as cidades são terras de ninguém. Uma sociedade totalmente descartável (cultura do lixo), que se alimenta mal, dorme mal e consomem muito, vivem aflitos, depressivos, ansiosos.

Além disto, o trabalho não é mais um porto seguro, nem fundamento da vida em sociedade, sobretudo o trabalho da imensa massa dos menos favorecidos economicamente.

A tecnologia tem comandado, e através de um aparelho eletrônico tem virado uma norma, a secretária eletrônica ligada, esqueceram dos correios, pois agora utilizam e-mails, tem muitos amigos no *Facebook* e participam de muitos grupos no *Whatsapp*, e não atendem pessoas "pegajosas".

Na modernidade líquida tudo é tão fluído, e há muitos paradoxos: os aparelhos precisam estar com a memória sempre vazia, pois há sempre novas imagens, novos selfs, as pessoas se preocupam mais em se adaptar do que aprender, esquecer é

mais importante que memorizar, como se a memória fosse um chip, pronto para se apagado a fim de receber novos vídeos.

Assim também, as questões públicas perdem espaço para a discussão, pois:

[...] vida pública e privada são destruídas ou, para começar, nem foram construídas; ou, colocando de outra forma, uma vez que não há uma maneira óbvia e fácil de traduzir preocupações pessoais em questões públicas e, inversamente de discernir e apontar o que é público nos problemas privados (BAUMAN, 2000, p.10).

IMPACTOS CAUSADOS PELA MODERNIDADE LÍQUIDA

A crise global da educação inaugura uma mudança na concepção de si mesma que transita de uma visão escolarizada à educação concebida como uma característica da existência humana. Todas as áreas da vida e do pensamento hoje estão estimulados por novas circunstâncias e perguntas: Qual é o lugar da educação neste contexto de mudança? Quais os impactos causados pela modernidade líquida? O problema da educação contemporânea na América Latina está em um vértice da confluência de múltiplos fatores históricos e sociais. Neste novo milênio encontramos mais do que um momento de mudança, parece que estamos em uma nova era.

Para Bauman (2007, p.9), na modernidade líquida moderna, as realizações individuais não podem ser solidificadas, pois em um piscar de olhos os ativos são transformados em passivos e as capacidades são transformadas em incapacidades. O mesmo acrescenta que o indivíduo da modernidade líquida se constitui por inúmeros mal-estares, que são constantemente ameaçados pela possibilidade de se tornarem supérfluos: lixo.

Na Escola

Apesar de viver na pós modernidade, a escola permanece fiel à sua estrutura original, a escola não é o que era, depois de cinco séculos, ela está envolta em uma crise complexa. críticas inúmeros estão sendo feitas perto da escola: Várias são as queixas sobre a escola, os mais saudosistas e afirmam: "no meu tempo foi bom!". Os alunos lamentam e dizem que a escola é "uma chatice"! Os professores criticam: "esses alunos não querem nada"!

Sobre a escola de hoje, Cortella (2014, p. 23), afirma:

Num mundo de mudança veloz, estamos nós, no século XXI, nascidos no século XX, usando métodos que vinham do século XIX. E quando dá errado em sala de aula, qual o nosso argumento? esse alunos não sabem nada ou eles não querem saber de nada.

Tania Zagury, filósofa, formadora de professores e pesquisadora, apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a relação dos adolescentes com a família, escola, lazer, política, profissão, sexo, drogas e religião. Foram realizadas entrevistas com 943 alunos na escola primária e secundária em seis capitais brasileiras e no Distrito Federal e em nove cidades. Os resultados da pesquisa trazem um retrato intrigante do pensamento do adolescente brasileiro e um guia de orientação rico para pais e educadores. O que esses alunos pensam sobre a escola e, em particular, os seus professores, que considerou o que aprendem na escola:

- 1,8% - desnecessário e inútil para a sua profissão;
- 8,0% - a maioria não é importante;
- 54,9% - é coisas igualmente úteis e inúteis;
- 35,0% - tem tudo que precisa para a sua profissão;
- 0,3% - não respondeu;

O resultado é muito claro, as escolas apresentam coisas boas, mas ainda há muito a melhorar! Ainda questiona: O que de útil e inútil está sendo ensinado nas escolas pelos professores?

- 46,6% - a maioria tinha um bom conteúdo e ensinava bem;
- 24,99% - muitos bons e outros maus;
- 10,8% - todos ensinavam bem e dominavam os conteúdos;
- 14,7% - muitos dominavam bem os conteúdos, mas ensinavam mal;
- 2,3% - a maioria explicava bem, mas não dominava o conteúdo;
- 0,7% - não respondeu;

Nenhuma pessoa está feliz com a escola atual, mas todos sonham com uma escola que funcione bem e cumpra o seu papel. A lei diz que a escola é obrigatória e deve ser democrático, isto é, deve estar aberta a todos, porém na realidade existe um abismo entre essas promessas e a realidade, entre as intenções e ações, entre o que ela devia ser e o que realmente é. A escola precisa oferecer serviços de qualidade e

um produto de qualidade, de modo que os estudantes que passam por ela, obtenham melhores e mais eficazes condições para o exercício da democracia, liberdade política e intelectual. A realidade da escola brasileira desmente suas promessas.

Gadotti (1995), assevera que é necessário implantar uma escola pública cidadã, com educação de qualidade, que assegure conhecimento histórico sem discriminação ou preconceitos, educar alunos autônomos, críticos e qualificados para encontrar respostas às suas perguntas.

O papel da escola será mais significativo, quando souber manejar um conhecimento que muitas vezes necessita ser treinado novamente, reavaliado e reestruturado. Lamentavelmente é muito difícil acontecer na prática.

Para Rios (1995), a escola não tem cumprido o objetivo da educação democrática que anelamos, através da socialização do saber e de meios para aprender e se transformar. Concordo com Noro, a escola precisa perder a sua "natureza" e ser convertida, adaptada às realidades e às novas exigências de agora e do porvir.

Segundo Noro a escola mantém-se fiel a repetir o que sempre fez, aqui no Brasil todos conhecem a síndrome de Gabriela: "Eu nasci assim, eu cresci assim, vou ser sempre assim, Gabriela, sempre Gabriela". É necessário ter em conta o contexto atual, em que as mudanças ocorrem o tempo todo, nossas crianças e adolescentes estão vivendo na era da tecnologia, o "fast food" descartável. Portanto, torna-se perigoso e não é aconselhável aprender com experiências empregadas com sucesso no passado.

Sabemos que as instituições estão em crise, a escola não funciona como deveria, cada um acusa o outro, mas ninguém consegue chegar à raiz do problema. O que realmente acontece é uma transferência de responsabilidades. "Reformar o ensino deve levar à reforma do pensamento e a reforma do pensamento deve conduzir a reforma do ensino". (MORIN, 1999, p. 85).

É triste contemplarmos uma sociedade que desde os últimos trinta anos do século XX, não sonha, é débil, não tem ideologia, não pensa em progresso, não tem percepção e vive em uma descrença generalizada. Às vezes pensamos que os valores ensinados não servirão para nada. Hoje vivemos em um colapso de valores total! Onde é valorizado quem sabe tirar proveito de tudo e o honesto é taxado de otário! Infelizmente, nossas crianças e adolescentes estão diariamente sendo

educadas com esses novos "valores" na TV, pois a família tem terceirizado a sua responsabilidade para a escola e para as "babás", inclusive a babá eletrônica (TV).

Na Família

Nenhuma outra instituição social é mais influente na formação do caráter, na educação, na divulgação de valores éticos, moral e espiritual do que a família. Previamente discutida com respeito à crise nas instituições, entre elas, há um destaque especial para a família, que serviu como um parâmetro e suporte para redes sociais.

No entanto, é a família que proporciona o bem-estar dos seus membros. Desempenha um papel decisivo na educação, é na família que são absorvidos valores éticos e humanitários e onde são aprofundados os laços de solidariedade. É também nela que a ligação entre as gerações desenvolve e valores culturais são preservadas. É no interior que são cultivados os "hábitos, inclinações e sentimentos" que farão parte da vida do indivíduo.

O que é família - o dicionário Aurélio (1999) traz a seguinte definição: "pessoas ligadas vivos em geral, na mesma casa, especialmente o pai, mãe e filhos; pessoas unidas por laços de parentesco, pelo sangue ou por casamento; linhagem, ascendência". No entanto, percebe-se que esta definição não abrange a realidade da família nos dias de hoje.

Durante os últimos vinte anos, várias mudanças ocorreram no plano sócio-econômico relativo à globalização da economia capitalista. Essas mudanças têm interferido na estrutura familiar e a possibilidade de mudanças em sua organização tradicional de qualidade.

A família hoje tem sido atingido por rápidas mudanças que ocorrem na modernidade líquida e transformou profundamente o papel da mulher e do homem, comportamento sexual, e convicções básicas sobre o significado do casamento.

Streck (2007, p. 26), assinala: "Alguns acreditam que a família vai desaparecer, outros dizem que ela está sempre em constantes mudanças no curso da história humana". A partir do momento que a diversificação dos acordos existentes e as famílias conjugais é percebida, verificou-se que a educação da família é um grande desafio que precisa ser enfrentado.

A família tem o dever de educar seus filhos e proporcionar um ambiente adequado para a aprendizagem. Assim, a Constituição diz:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. [Esta lei é reforçada no Estatuto da Criança e do Adolescente nos artigos 4 e 5]. (BRASIL, 2001).

Sendo unidade fundamental da sociedade e do meio ambiente natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros e em particular as crianças, a família deve receber a proteção e assistência necessárias para que possa assumir plenamente suas responsabilidades na comunidade.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, a natureza desta pesquisa foi aplicada, pois pretende gerar aprendizado, dirigidos à solução de problemas específicos. Quanto a abordagem do problema, a mesma foi qualitativa, porque considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, que não pode ser traduzido em números. Quanto aos procedimentos técnicos, esta é bibliográfica, pois utilizamos livros e sites como fontes.

CONCLUSÃO

Exploramos neste artigo uma análise de como como a modernidade líquida tem impactado a educação. Descrevemos o que é educação e seus propósitos, em seguida apresentamos a definição de modernidade líquida e suas marcas e apontamos os impactos mais significativos à educação causados pela modernidade líquida.

O problema desta pesquisa foi: A modernidade líquida tem causado impactos à educação? Observamos no decorrer da mesma, através das marcas da modernidade líquida, pontuados por Bauman: desprendimento, individualismo exacerbado, provisoriedade; falta de esperança, incerteza, fluidez, insegurança e instabilidade; vimos que a hipótese da pesquisa foi comprovada, pois as marcas da modernidade

líquida têm causado diversos impactos, contribuindo para a crise educacional na escola e na família.

Para estimar a extensão dos desafios que temos para a escola e para a família é particularmente importante que ambas sejam parceiras na educação, porque o ideal do "progresso" pode facilmente levar-nos em direções que nos façam perder o contato com os valores humanos. Certamente serão necessárias novas investigações, visto que tanto a escola, quanto a família estão meio perdidos e necessitam de uma formação coerente e viável para atender as novas demandas de seus filhos e alunos.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar. 1998.
- _____. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Zahar. 2000.
- _____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 258p.
- _____. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- _____. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 1, de 5 de outubro de 1988. In: CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 17.ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- CABAÑAS, José María. **Educação social**: antologia de textos clássicos. Madrid: Narcea, 1994.
- COMENIUS, J. A. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CORTELLA, Mario Sérgio. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. [S.l.]: Cortez, 2014.
- BÍBLIA de Estudo Almeida. [S.l.]: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.
- DICIONÁRIO eletrônico Aurélio - Século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. (versão 3.0).
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MORIN, Edgar. **Uma cabeça bem feita**: repensando a reforma: a reforma do pensamento. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- NORO, Jorge. **Porvir para escolas**: professores do futuro. Buenos Aires: [s.n.], 2010.
- _____. **As escolas precisam de uma nova proeminência matriz como uma agência educacional privilegiada deve recuperar**. Buenos Aires: [s.n.], 2011.
- RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1995.
- STRECK, Valburga. **Famílias em transição**: desafios para a sociedade e a igreja. São Leopoldo: Sinodal, 2007.

UTILIZAÇÃO DE UM BLOG SUAS FERRAMENTAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM PARAGOMINAS-PA

Anderson da Silva e Silva
Jocenilda Pires de Sousa
Samuel Antonio Silva do Rosario

RESUMO

A intenção deste trabalho foi a criação e o uso de um blog de matemática capaz de dar recursos e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem por parte de professores, alunos e pessoas interessadas em se aprofundar na área, levando em consideração as possíveis contribuições de novas tecnologias para o desenvolvimento e elaboração de conceitos matemáticos, sendo proposta a realização de uma pesquisa qualitativa/quantitativa onde foram consultados 251 indivíduos distribuídos aleatoriamente de uma escola do município de Paragominas, salientando informações sobre o uso da informática, estudo da matemática e outras informações importantes que ajudaram a desenvolver e aprimorar os conteúdos presentes no blog. A investigação, ancorada à pesquisa permitiu a construção de um canal de conhecimento capaz de dar suporte ao professor, com conteúdo, materiais e sugestões de aulas diferenciadas, permitindo uma interação mais profunda entre professor, pais, alunos e comunidade, além da divulgação dos conteúdos em um ambiente digital.

Palavras-chave: Educação. Matemática. Informática. Interação.

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem está em constante renovação, exigindo cada vez mais que o docente esteja preparado para trabalhar em uma nova realidade, com novas ferramentas. A forma pela qual o profissional da educação vai se habituar à nova realidade da educação auxiliada por tecnologias informatizadas, pode influenciar de maneira significativa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. É importante que os profissionais da educação não só utilizem a tecnologia, mas entendam o que estão fazendo, aprimorando seus conceitos e metodologias.

(...) é preciso que a diretores e professores seja dada a oportunidade de conhecer, compreender e, portanto, escolher as formas de uso da informática a serviço do ensino... é preciso que o professor saiba avaliar esses programas a fim de poder selecioná-los para o uso em aula, adequando-os à sua programação metodológica(...) (GATTI, 1993, p.23)

A utilização de computadores no ambiente escolar muda o cotidiano de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, pois ao utilizar equipamentos informatizados a escola permite que novas possibilidades possam surgir, como por exemplo, a utilização da internet, que possui ferramentas que possibilitam aproximar todos os envolvidos no ciclo de aprendizagem escolar, podendo ser utilizada na tentativa de aumentar a interação entre aluno-aluno, aluno-professor, professor-pais, pais-direção escolar, através de ferramentas virtuais como e-mail, web chat, redes sociais, entre muitas ferramentas que estreitam a distância ente as pessoas e aumentam a comunicação entre os envolvidos nesse ciclo.

O computador como recurso à educação matemática

O processo de ensinar matemática nunca foi uma tarefa fácil, ainda mais levando em consideração que muitas das definições existentes na matemática surgiram a partir de um pensamento abstrato. Ensinar esta ciência exige que o profissional que esteja à frente, esteja sempre à procura de novas metodologias de ensino e aprendizagem em matemática, buscando ferramentas que ajudem o estudante a entender melhor cada conceito. A utilização do computador através de suas muitas funcionalidades e aplicações faz desse equipamento um dos maiores recursos já criados pelo homem, que cada vez mais vem se tornando indispensável no momento de ensinar e aprender matemática.

Os computadores não só tornam o cálculo e o traçado mais simples, como mudaram a natureza dos problemas, no entanto, não é o domínio da tecnologia que fornece a garantia de que o aluno se torne matematicamente alfabetizado. Calculadoras e computadores devem ser utilizados como ferramentas que simplificam, mas não executam o trabalho matemático. (BARREIRA, 2007, p. 39)

A utilização de computadores no processo de ensino-aprendizagem na matemática vem crescendo muito nos últimos anos, muitas metodologias surgiram baseadas na educação auxiliada por máquinas informatizadas, esses métodos procuram introduzir tecnologia na sala de aula de uma maneira que o ambiente de aprendizagem não se transforme rapidamente, mas sim em uma constante que os professores e alunos possam acompanhar.

Os computadores na sala de aula promovem mudanças nas relações do professor com os alunos, proporcionando um novo tipo de interações na relação triangular entre o professor, o aluno e o saber. O papel do professor requer uma considerável reflexão, pois os computadores podem afetar o comportamento dos estudantes e exigir novas responsabilidades ao docente. (BARREIRA, 2007, p. 53)

A responsabilidade de ensinar um determinado assunto de matemática para um determinado público de maneira que todos possam entender, sempre foi uma tarefa difícil para muitos docentes. A utilização de ferramentas, como o computador, nesse processo, ajuda de maneira significativa o aprendizado, pois um determinado assunto que antes ficaria apenas na imaginação de cada pessoa, hoje pode ser observado e questionado através de softwares e aplicativos que permitem estudar matemática de uma nova maneira mais simples, abrindo novas possibilidades de estudo, novas opções de pesquisas.

Utilização do blog e suas ferramentas no ensino-aprendizagem da matemática: projeto mathemaníacos

O mundo da tecnologia da informação sempre despertou muito interesse nas pessoas pela facilidade com que as informações são obtidas, isso despertou a vontade de construir um projeto que estivesse envolvido nesse meio de constante troca de conhecimento, mas com ênfase na área da educação matemática, visando trabalhar com toda a comunidade escolar.

O projeto do blog Mathemaníacos surgiu com a finalidade de estreitar as distâncias entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em matemática, oferecendo aos usuários do blog um grande número de ferramentas informatizadas que tivessem a finalidade de auxiliar o estudo dos conteúdos de matemática.

Ao iniciar a construção do blog, procuramos utilizar ferramentas que facilitassem o manuseio do mesmo por qualquer usuário, independentemente do seu grau de conhecimento de informática, pois a base dos assuntos estudados no blog seriam os conteúdos trabalhados nas escolas de ensino fundamental II (6º ao 9º ano) no município de Paragominas, podendo ser estendido a qualquer outra realidade parecida e com o conteúdo de matemática trabalhado neste município.

A construção do blog Mathemaníacos se deu através de ferramentas disponíveis na própria internet, sendo que a maioria dessas ferramentas foram modificadas para serem utilizadas pelos usuários do blog, tendo em vista que a maioria de público seria constituído por alunos do ensino fundamental II. Partindo dessa informação, criamos postagens e utilizamos aplicativos que facilitassem a compreensão do conteúdo de matemática estudado nas salas de aulas do município, auxiliando de maneira significativa as pesquisas realizadas no blog.

O blog veio com uma proposta de oferecer conteúdo de qualidade dentro da área de matemática, conteúdo este que permitiria que professores pudessem ter novas opções de materiais didáticos para serem utilizados em suas aulas, de mesmo modo este conteúdo estaria disponível para que alunos, os pais destes alunos, direção escolar e todos que de maneira direta ou indireta contribuíssem para a educação matemática.

Uma das características principais desse tipo de página é a liberdade que os usuários têm de comentar um determinado conteúdo do blog. Então o blog Mathemaníacos utilizou essa característica como forma de auxiliar a interação entre alunos e professores, de uma maneira que todos pudessem ver os comentários e tivessem a opção de também deixar um pouco de seu conhecimento sobre aquele determinado assunto através de comentários feitos na própria página.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho estará fundamentado nas teorias e estudos que discutem novas metodologias de ensino em matemática, propostas pedagógicas e a utilização de ferramentas digitais no cotidiano escolar. Para isso, levamos em consideração o anseio por novas metodologias de ensino na área da matemática.

Ao analisarmos Freire (1967), observamos que o mesmo define a educação como algo que acontece da interação do homem com o meio em que vive, pois, a aprendizagem acontece quando o conhecimento de um indivíduo complementa o desenvolvimento da sociedade como um todo, isso nos proporciona olhar a educação por outra ótica, uma que permita uma verdadeira interação dos agentes envolvidos nesse processo com o seu cotidiano, com o mundo ao seu redor, seja ele virtual ou real. Uma educação que vai além do professor e aluno, um processo de ensino e aprendizagem que possa abranger a sociedade como um todo.

Ao analisarmos a forma como os computadores serão utilizados nas práticas pedagógicas, é necessário um embasamento nos trabalhos de Barreira (2007) Tajra (2007) Valente (1996) e Wissmann (2002).

A autora Barreira (2007) conceitua que a informática pode ser usada na educação matemática de modos distintos ajudando no processo de ensino e aprendizagem. Como auxiliar da exposição do professor, o computador funciona como um poderoso quadro eletrônico, cujos produtos são integralmente controlados pelo docente.

Ao discutir esse contexto de ensino, Tajra (2007) aborda que cabe a cada professor descobrir a forma de utilizar a informática conforme o seu interesse educacional, pois não existe uma fórmula universal para a utilização do computador em sala de aula.

Para Valente (1993), as ferramentas digitais de processamento de texto, planilhas, construção e transformação de gráficos, sistemas de autoria, calculadoras entre outros aplicativos são extremamente úteis tanto ao aluno quanto ao professor.

Nessa mesma perspectiva Wissmann (2002), apresenta uma abordagem levando em consideração a sociedade em que vivemos, onde a troca de conhecimento e informação é contínua, onde o ato de ensinar utilizando a internet

pressupõe um professor diferente, se utilizando de informações advindas tanto da sua própria experiência pessoal como dos seus alunos, tornando a escola um local de debates, discussões e interpretações críticas dos saberes em mutação, preocupando-se com a construção do sujeito do saber significativo.

Ao tratarmos da utilização de ferramentas digitais como sites e blogs na educação matemática as análises estarão fundamentadas nos autores Allevato (2008) e Almeida (2003). As abordagens de Allevato (2008), sobre atividades de ensino com o computador, mostram que esse processo deve ser realizado de maneira planejada com antecedência, com objetivo de compreender o papel do computador e sua relação com a atividade escolar, desta forma o autor aponta que as pesquisas e a utilização de sites e blogs devem ser orientadas previamente pelo professor correlacionando com o conteúdo estudado. As considerações de Almeida (2003) apontam que o ensino da matemática pode tornar-se mais dinâmico e prazeroso, levando em conta que os ambientes virtuais de aprendizagem permitem fornecer informações e trocas de experiências.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho, inicialmente, fez-se levantamento bibliográfico, com estudo inserido em pesquisa qualitativa, visando a seleção e o aprimoramento do referencial teórico. Em seguida, entrou-se em contato com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) para conhecer o conteúdo programático de matemática utilizado no 6º ao 9º ano do ensino fundamental II no município de Paragominas. Após o reconhecimento da referência das diretrizes das quais professores e alunos do município desenvolvem em sala de aula, iniciou-se uma pesquisa por material relacionado a estes conteúdos de matemática. Conteúdos estes que incluem textos, vídeos, jogos virtuais, jogos lúdicos, livros, aplicativos e muitas outras formas de conteúdos virtuais que nos permitisse construir um blog de matemática.

A construção do blog deu-se a partir de uma ferramenta virtual chamada Blogger que abriga esse tipo de página, nos permitindo criar uma página constituída de recursos virtuais que proporcionassem aos visitantes uma pré-visualização do tema desenvolvido neste trabalho. Logo após a construção do blog, foram desenvolvidas

postagens com textos, vídeos, aplicativos e os demais recursos descritos no decorrer deste trabalho, com a finalidade de disponibilizar este conteúdo para os visitantes dessa Webpage. Após este momento efetuou-se a entrega de ofício em uma escola do município de Paragominas, com o intuito de formalizar a obtenção dos dados e auxiliar na continuidade e aprimoramento desta ferramenta virtual. Logo após, desenvolve-se um questionário caracterizado para coletas de dados de cunho qualitativo e quantitativo destinados aos alunos desta instituição de ensino, salientando informações de cada indivíduo em relação ao uso da internet, seu grau de conhecimento em informática, pesquisas realizadas sobre matemática em sites e blogs, a opinião sobre a criação de um blog de matemática em Paragominas e outras informações importantes que nos ajudaram a desenvolver e aprimorar os conteúdos presentes na página virtual. Para a realização da pesquisa foram consultados 251 indivíduos distribuído aleatoriamente entre os sexos, masculino e feminino. Os alunos consultados foram subdivididos da seguinte maneira: no 6º ano foram coletados dados de 64 alunos, no 7º ano foram consultados 62 alunos, já no 8º ano obteve-se resultado de 60 alunos e no 9º ano obtiveram-se dados de 65 alunos.

Após a coleta de dados deu-se início ao levantamento estatístico e análise dos resultados obtidos. Para este procedimento utilizamos o programa Microsoft Excel, para nos auxiliar na organização dos dados e na construção dos resultados. Em seguida, foi realizada a análise das respostas de cada pergunta feita em questionário, somando-se todos os dados coletados, dividindo-se de acordo com cada pergunta. Por fim, analisaram-se os resultados obtidos interpretando-os segundo o tema tratado, para que as conclusões sobre o trabalho fossem feitas.

ANÁLISES DE RESULTADOS

Os dados utilizados na construção da Tabela 1 abaixo tiveram origem após a aplicação de um questionário de 10 perguntas em uma determinada escola do município de Paragominas, com alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II, com a permissão da direção escolar e com a presença dos professores de matemática em sala. A aplicação dos questionários teve a seguinte metodologia: duas turmas do 6º ano, sendo uma no período matutino e outra no período vespertino, duas turmas do 7º ano, duas do 8º ano e duas do 9º ano, totalizando a quantidade de 251 alunos, distribuídos aleatoriamente.

Tabela 1 - Pesquisa qualitativa.

Pergunta	RESULTADOS OBTIDOS			
1	Você tem curso de informática?	66% não	34% sim	
2	Você utiliza a internet para estudar?	75% as vezes	21% sempre	4% nunca
3	Você costuma acessar internet em quais locais?	38% outros	34: % em casa	21% na escola
4	Quantas horas semanais você utiliza na internet em pesquisa de conteúdos relacionados à matemática?	45% 1 a 5 h	40% menos de 1h	15% mais de 5H
5	O seu professor (a) de matemática desenvolve atividades utilizando ferramentas de informática em suas aulas?	58% nunca	36% as vezes	6% sempre
6	A informática pode contribuir efetivamente na sua formação?	97% sim	3% não	
7	Você costuma utilizar algum blog para estudar matemática?	41% as vezes	32% nunca	27% sempre
8	Quantas Web Page (sites ou blogs) você costuma acessar em suas pesquisas relacionadas à matemática?	49% 3 a 5	41% 0 a 2	10% mais de 5
9	Você gostaria ue seu município disponibiliza-se uma Web Page (sites ou Blog) para utilização em pesquisa ou estudo relacionado a matemática?	92% sim	8% não	
10	Se existisse algum blog disponível com conteúdos relacionados somente a matemática, que conteúdo você gostaria de pesquisar para estudar?	51% outros	30% jogos	19% dicas de aulas

Fonte: O Autor.

Na pergunta 1, podemos constatar através do resultado da pesquisa que ainda é grande o número de alunos que não possuem um curso de informática, do total de entrevistados apenas 34% dos alunos possuem esta formação.

Na pergunta 2, notou-se que pesquisas para estudo realizadas através da internet ainda não é predominante entre os alunos, pois grande parte dos entrevistados admite que utiliza apenas às vezes e existem alunos que ainda realizam suas pesquisas somente em outros meios de consulta, como os livros.

Na pergunta 3, após análise dos dados, verificamos que mesmo a escola disponibilizando computadores com internet, existe um grande número de alunos que procura outros lugares para ter acesso, e verificamos também que ainda existe uma pequena parcela de alunos que admite que não utilizam essa ferramenta, seja por escolha própria ou por outras eventualidades que ocorrem dentro e fora da escola.

Conforme a pergunta 4, constatamos que o tempo dedicado pelos alunos à pesquisas sobre conteúdos relacionados à matemática é bem otimista, onde 45% utilizam de 1 hora a 5 horas semanais e 15% utilizam mais de 5 horas.

Na pergunta 5, observamos que os alunos admitem que os professores de matemática utilizam poucas vezes os recursos digitais em suas aulas, onde 58% dos alunos entrevistados salientaram que poucas vezes os professores utilizam esses recursos.

Segundo a pergunta 6, observou-se que 97% dos alunos entrevistados reconhecem que a informática pode contribuir de maneira significativa para sua formação, restando apenas uma parcela de 3% do total de alunos que acreditam que a informática não tem grande importância para sua formação.

De acordo a pergunta 7, constatou-se que a procura por blogs de matemática é relativamente grande entre os entrevistados, pois 27% dos alunos envolvidos na pesquisa afirmam que utilizam sempre algum blog para estudar matemática, e outros 41% dos entrevistados admitem que utilizam às vezes blogs sobre matemática em seus estudos. Conforme a pergunta 8, observou-se entre o público consultado que o número de páginas virtuais sobre matemática por pesquisa é relativamente grande onde 49% dos alunos utilizam de 1 a 5 páginas virtuais relacionadas à matemática, outra parcela de 7% utiliza de 5 a 10 páginas virtuais.

De acordo com a pergunta 9, constatou-se que 92% dos entrevistados gostariam que o município disponibilizasse um site ou blog com conteúdos relacionados à matemática estudada no próprio município, observando a necessidade de uma página virtual mais próxima da realidade dos alunos, visto que a maioria dos blogs e sites sobre matemática é baseada em outros contextos educacionais.

Na pergunta 10, a análise dos dados coletados mostrou que grande parte dos alunos entrevistados gostaria que o blog disponibilizasse jogos virtuais e/ou lúdicos para serem utilizados pelos usuários, totalizando o percentual de 30% dos entrevistados, enquanto 19% dos alunos gostariam que o blog disponibilizasse dicas de aulas e uma taxa de 51% gostaria de outros conteúdos. Observa-se então, um grande interesse por parte dos entrevistados em conteúdos diversificados sobre a ciência matemática, matérias que possam despertar no estudante um interesse ainda maior em seu tempo dedicado à matemática.

CONCLUSÃO

Quando se iniciou esse trabalho, buscava-se contribuir com o desenvolvimento de uma nova metodologia, introduzindo o Blog no processo de ensino-aprendizagem em Matemática. Pretendeu-se também, refletir acerca da utilização de tecnologias e suas possíveis contribuições no processo de ensino de matemática.

O mundo da informática gera interesse e curiosidade na maioria das pessoas, por isso os responsáveis pela educação devem sempre estar atentos às mudanças que estão acontecendo em nosso cotidiano. Mas, a utilização de recursos informatizados, por exemplo, a internet é um assunto polêmico no ambiente escolar, uma vez que muitos profissionais da educação não abrem as portas para as inovações no ensino ou até mesmo por não saberem manusear esse recurso metodológico.

Diante do estudo sobre as possíveis contribuições da tecnologia para a educação, entende-se que o blog utilizado na educação vem edificar o processo de ensino-aprendizagem de matemática, por ser uma ferramenta que não necessita de grandes conhecimentos na área de informática e tem uma interface de fácil acesso, possibilitando um espaço cada vez mais dinâmico e diversificado, que possa utilizar-se de métodos, técnicas e ferramentas adequadas às necessidades da comunidade local, pois entendemos que é necessária uma renovação na concepção de ensino e aprendizagem em matemática, respeitando cada cultura e realidade escolar.

REFERÊNCIAS

ALLEVATO, Norma Suely Gomes. O computador e a aprendizagem matemática: reflexões sob a perspectiva da resolução de problemas. SEMINARIO EM RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS, 1., 2008, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro: UNESP, 2008.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

BARREIRA, Ana Isabel Botelho Machado. **O computador na aula de matemática**: um estudo com alunos finalistas do curso de matemática e ciências de natureza. Porto: Universidade Portucalense, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

GATTI, B. A. Os agentes escolares e o computador no ensino. **Revista de Educação e Informática**, São Paulo, 1993.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação**: novas ferramentas para o professor na atualidade. 7. ed. São Paulo: Érica, 2007.

VALENTE, José Armando. **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: Unicamp, 1993.

VALENTE, José Armando (Org.). **O professor no ambiente logo**: formação e atuação. Campinas: UNICAMP/NIED, 1996.

WISSMANN, Liane Dal Morim. Recursos tecnológicos. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v.28, n.71, 2002.

USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Antonia Lemos Braga de Moraes
Eunice Pereira da Silva

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo problematizar sobre a prática pedagógica dos professores, em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pastor José Pinto de Menezes no município de Novo Repartimento Pará, a partir de uma pesquisa ação realizada na referida escola. Como resultado foi observado os desafios dos professores ao utilizarem em suas aulas de Língua Portuguesa o gênero textual Histórias em Quadrinhos, como estratégia de ensino de leitura e escrita. A metodologia que fundamenta esse artigo é uma pesquisa de campo embasada bibliograficamente, partindo da análise de definição da prática pedagógica a luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatizando o eixo Linguagens, bem como os estudiosos que defendem a prática pedagógica partindo dos gêneros textuais. Essa pesquisa apoiou-se ainda numa abordagem qualitativa e descritiva, tecendo considerações a respeito da necessidade de novas práticas metodológicas na sala de aula e os desafios dos docentes, frente essa nova e urgente realidade. Assim, ao analisar a prática de ensino dos professores pesquisados, percebeu-se que as maiorias dos professores encontram dificuldades de trabalhar sequencia didática enfatizando um determinado gênero textual. Porém todos os professores faziam o uso dos gêneros textuais e sequências didáticas, para o ensino de leitura, interpretação e produção textual, como sugerido pelos PCNS do primeiro e segundo ciclo, alguns de maneira aprofundada, outros superficialmente.

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos. Letramento. Prática docente.

INTRODUÇÃO

A necessidade de pesquisar sobre a prática de leitura e escrita no processo de letramento nas escolas da rede municipal de ensino surgiu a partir de relatos e experiências de professores, que ainda sofrem com as inquietações, advindas de múltiplas dificuldades de aprendizagens referentes à compreensão, interpretação e produção de textos, o que acaba acarretando, conseqüentemente, na incapacidade dos alunos para desenvolverem o seu senso crítico e tornar-se um escritor-leitor. Assim, ler, sob a perspectiva de Soares (2013, p.31) diz que:

Ler é um processo de construção da interpretação de textos escritos. Desta forma, ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; entre outras habilidades de captar o sentido de um texto escrito; capacidade de interpretar seqüências de ideias ou acontecimentos.

Sendo essa a problemática em questão, quando não sanada, perpassa pelos níveis de escolaridade, comprometendo o processo de aprendizagem dos educandos durante toda a vida escolar.

Nesse sentido, o ensino de Língua Materna sempre foi alvo de discussão entre educadores e pesquisadores que criticam a prática pedagógica da leitura e da escrita, que durante muito tempo foi transmitida pela escola, de forma mecânica e normativa, repetindo, anos após anos, as mesmas regras e exceções contidas na polêmica Gramática da Língua Portuguesa.

O ensino de Língua Portuguesa atualmente está voltado para uma prática que não considera mais o trabalho com conceitos rígidos e fechados, que excluem o aluno e o meio no qual ele está inserido. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, abordam este aspecto do ensino da língua, cuja prática, deve ser repensada pela escola, pois muitas vezes encara a língua “como algo sem vida e os textos um conjunto de regras a serem aprendidas” (BRASIL, 1997)

Nessa diretiva, o ensino da linguagem deve possibilitar que o aluno aprenda sobre a “linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente” (BRASIL, 1997). Diferentes textos assemelham-se, como diz Bakhtin (2009, p.98), porque se configuram segundo características dos gêneros textuais que estão disponíveis nas interações sociais. Desse modo, pode-se dizer que a comunicação

verbal só é possível por meio de algum gênero que se materializa em textos que assumem formas variadas para atender a propósitos diversos.

Ainda segundo Marcuschi (2008, p.154), o ensino da Língua Portuguesa “através de textos” é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos quanto educadores.

Nessa perspectiva do ensino através dos gêneros textuais, Marcuschi (2008, p.154) vislumbra-se que o gênero “histórias em quadrinhos”, entre outros devem ser trabalhados em sala de aula, uma vez que, este gênero faz parte do cotidiano dos alunos. Nessa diretiva do ensino a partir da concepção do ensino da leitura e escrita através do gênero textual HQ’S, refletiremos sobre a prática pedagógica dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Pastor José Pinto de Menezes no Município de Novo Repartimento PA.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As Novas práticas pedagógicas para alunos do século XXI

As constantes modificações ocorridas na sociedade como o avanço da ciência e da tecnologia, a informatização, a valorização da economia e as alterações nas políticas sociais, entre outros aspectos, irão refletir diretamente no contexto escolar, visto que, influenciam nas concepções adotadas pela escola, no papel dos professores, na metodologia, no currículo e no que se refere ao papel do aluno em sala de aula, exigindo diferentes posturas e atitudes em relação à forma de aprender, e no que tange a ação docente na forma de ensinar. A esse respeito, Costa (1995, p. 189) afirma que:

[...] não podemos deixar de reconhecer, hoje, a incidência de consideráveis modificações operadas no mundo do trabalho pela sofisticação dos mecanismos do capitalismo, o que é registrado mesmo por teóricos de orientação marxista”. O surgimento de um amplo espectro de atividades burocráticas e de prestações de serviços, e as alterações no interior de práticas ocupacionais reconhecidas e tradicionais, tem produzido mudanças nas relações de trabalho e na estrutura de classes [...].

Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa não fica indiferente a esses novos paradigmas. Muitas pesquisas são realizadas, surgindo, conseqüentemente, novas teorias propondo diferentes abordagens para o ensino-aprendizagem. É nesse

contexto, que nasce a orientação para o trabalho de línguas, tendo por objeto de estudo, os gêneros textuais que, de acordo com Lopes-Rossi (2002, p. 74), proporciona o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção de textos, com o propósito do domínio da linguagem em diferentes situações de comunicação. Embasada nas pesquisas do Grupo de Genebra, Lopes-Rossi (2002, p. 74) reafirma a ideia central desses estudos quando observa “que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem se incorporam nas atividades dos alunos”.

Diferentemente do que a metodologia tradicional propõe o estudo com os gêneros requer uma nova concepção de linguagem, uma nova prática teórico-metodológica na formação e na ação do professor, que deve dispor-se a essa nova tendência que melhor atende à compreensão do funcionamento da linguagem.

Desta forma, a ideia de trabalhar em sala de aula com gêneros textuais tem muito a contribuir para o desafio do professor, de fazer com que seus alunos sejam leitores fluentes e escritores de bons textos. Mas, para que funcione como parte de uma proposta didática, a noção de gênero textual não pode se despir do contexto comunicativo que a reveste. É preciso que o gênero traga sempre consigo as condições de produção e recepção dos textos. Ou seja, um gênero textual não é só a sua forma, mas é, sobretudo, sua função é o que certifica (MARCUSCHI, 2008 p.154).

As Histórias em quadrinhos como estratégia de ensino de leitura e escrita

As Histórias em Quadrinhos é verdadeiramente, considerada a Nona Arte; ela possui uma perspectiva estética que deve ser considerada pelos professores. Nesse sentido, no entender de Eisner (1989, p. 87), a HQ'S “[...] é um veículo de expressão criativa [...] uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma idéia. ” Assim, o conteúdo expressivo é relevante na leitura dos quadrinhos, acrescentando componentes artísticos à narrativa.

Nessa perspectiva do ensino de leitura e escrita nas séries iniciais, voltada para o ensino através dos gêneros textuais, ressaltamos a relevância do trabalho com o gênero “histórias em quadrinhos” visto que, este gênero exige tanto a interação entre as duas linguagens (verbal e não verbal), como também a apreensão de cada quadro em particular e, ainda, o conjunto de quadrinhos para, de fato, haver entendimento,

essa leitura pressupõe que o estudante associe elementos do vocabulário, da visualidade, da espacialidade, entre outros.

Segundo Higuchi (1997, p.147), salienta que, em um conceito amplo de literatura, as histórias em quadrinhos seriam variantes que incluem a imagem como um aspecto de sua estrutura. Os gêneros textuais são as representações das atividades humanas por meio da linguagem. As HQ'S representam de certa forma, essas atividades humanas de maneira lúdica e por meio de contextos infantis atraindo, dessa forma, a atenção da criança para o processo de ensino e aprendizado.

Base nacional comum curricular e o ensino de linguagem

O Currículo Educacional Brasileiro passou, ao longo dos anos, por diversas alterações objetivando adequar o sistema de ensino às demandas da sociedade. Mais recentemente está sendo discutida uma nova proposta para o Currículo que é ensinado nas escolas tanto federais, estaduais quanto municipais abrangendo todos os níveis de ensino que vão desde a Educação Infantil até ao Ensino Médio.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ entende-se a Base Nacional Comum Curricular como:

[...] os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (BRASIL, 2010, p. 31).

A Base Comum Curricular é um documento de caráter normativo, sendo referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes.

¹ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 20 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2017

Para tal, precisa estar articulada a um conjunto de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, que permitam a efetivação de princípios, metas e objetivos em torno dos quais se organiza.

Vale ressaltar que, a nossa intenção ao citar a BNCC, não é analisar minuciosamente sua proposta sobre o currículo nacional comum, mas em analisarmos a priori, a proposta do ensino do eixo linguagem voltada para o contexto do Ensino Fundamental Anos Iniciais, sendo este, o seguimento de ensino dessa pesquisa.

O eixo linguagem na BNCC, afirma que as relações pessoais e institucionais e a participação na vida em sociedade se dão pelas práticas de linguagem. É por meio dessas práticas que os sujeitos interagem no mundo e constroem significados coletivos. As práticas de linguagem permitem a construção de referências e entendimentos comuns para a vida em sociedade e abrem possibilidades de expandir o mundo em que se vive, ampliando os modos de atuação e de relacionar-se.

De acordo com a Nova BNCC, a utilização do termo linguagens, no plural, aponta para a abrangência do aprendizado na área de conhecimento, que recobre a linguagem verbal, musical, visual e corporal, e para a integração desses recursos expressivos na participação na vida social. Cada prática de linguagem propicia ao sujeito uma dimensão de conhecimentos à qual ele não teria acesso de outro modo. Interagir em diversas línguas, manifestações artísticas e práticas corporais gera um tipo específico de conhecimento, possibilitando perceber o mundo e a si próprio/a de um modo singular. Ao citar o ensino de língua portuguesa na fase de escolarização a própria BNCC:

O ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica deve proporcionar aos/às estudantes experiências que ampliem suas ações de linguagem, contribuindo para o desenvolvimento do letramento, entendido como uma condição que permite ler e escrever em diversas situações pessoais, sociais e escolares. O letramento, pensado na sua condição plural, envolve práticas culturais diferenciadas, conforme os contextos em que elas ocorrem. (BRASIL 1997, p. 89)

Dessa forma, o letramento escolar dialoga com um conjunto diversificado de práticas de leitura, de escrita e de oralidade. A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo da Educação Básica, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes

para textos orais e escritos; e a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas, apropriando-se de conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos que fundamentaram esse trabalho partiram de uma pesquisa de campo com embasamento teórico bibliográfico, partindo da análise de definição da prática pedagógica a luz dos PCNS, da BNCC, enfatizando o eixo Linguagens, bem como os estudiosos que defendem a prática pedagógica a partir dos gêneros textuais. Essa pesquisa apoiou-se ainda em uma abordagem qualitativa e descritiva de caráter participante, realizada em uma escola da rede pública municipal de ensino, por apresentar uma proposta metodológica diferenciada, sendo objeto de estudo desse trabalho.

Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram cinco professores e cento e cinquenta alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, somente foi utilizado para a análise de dados, o material de 60 alunos, em razão da devolutiva das autorizações dos pais ou responsáveis na participação na pesquisa. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa a entrevista semiestruturada com os professores, o diário da pesquisadora e os planos de aulas dos professores, e a observação em sala de aula.

A fim de que, a pesquisadora registrasse suas percepções acerca das práticas pedagógicas observadas em sala de aula, o uso do diário foi proposto tendo por fundamentação Zabalza (2004 p. 62) que destaca a utilização desse instrumento de pesquisa ao afirmar que:

[...] do ponto de vista metodológico, os “diários” fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em “documentos pessoais” ou “narrações autobiográficas”. Essa corrente, de orientação basicamente qualitativa, foi adquirindo um grande relevo na pesquisa educativa nos últimos anos [...].

Para o autor, o uso do diário possibilita um sentido qualitativo na pesquisa educacional, adotado por muitos estudiosos; ele destaca a importância de “deixar a solicitação em aberto e não dar orientação de procedimento” para que, no registro, o pesquisador apresente o estilo que lhe é próprio.

A investigação teve início na escola no mês de março de 2016 e finalizou em junho de 2016, somando-se quatro meses de participação efetiva no ambiente educativo. Foram realizadas quatro observações em cada turma, totalizando trinta e duas horas. As entrevistas com os professores foram agendadas com antecedência de 24 horas e realizadas, aproximadamente, em 45 minutos cada uma. Além das observações em sala e entrevistas, a coleta de dados valeu-se de fontes secundárias, tais como: os documentos legais, entre os quais a Lei 9394/96 – Projetos Político Pedagógico da Escola, Plano de Trabalho Anual, Planos de Aula entre outros.

RESULTADOS

Durante as observações percebeu-se que das cinco turmas de 5º Ano do Ensino Fundamental, apenas duas turmas desenvolveram com efetividade a prática pedagógica com uso de Histórias em Quadrinhos no ensino de leitura e escrita. As demais turmas, por motivos alheios, não deram sequência até o final da pesquisa, com o trabalho das HQ'S em suas práticas pedagógicas.

No percurso das atividades desenvolvidas a partir do gênero HQ'S, as professoras pesquisadas levaram para as suas aulas uma sequência didática, a qual fez algumas indagações acerca dos conhecimentos prévios dos alunos, sobre o gênero em estudo, como também ela solicitou à turma que produzisse uma história em quadrinho de sua preferência. Essa produção inicial da turma serviu de diagnóstico para pesquisa.

As demais atividades foram de leitura, interpretação, compreensão e produção de HQS. Sempre havendo uma discussão dos temas abordados nos quadrinhos. Desse modo, foi notório que houve uma interação dos alunos com o gênero textual em questão, e foi visível que, através desses momentos educativos, os alunos passaram a adquirir outros conhecimentos com a leitura e a exploração dos quadrinhos.

Assim, ainda compartilharam os seus conhecimentos acerca do gênero, relatando as suas experiências, contando e recriando outras histórias a partir das ilustrações observadas por eles. Como afirmam Ramos e Vergueiro (2009, p. 135) no que diz a respeito ao letramento com o gênero HQ'S: “ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não verbal). A expectativa

é que a leitura da obra e dos quadrinhos ajude a observar essa rica linguagem de um ponto de vista, mais crítico” – efeito este alcançado com a atividade em questão.

Desse modo, às atividades desenvolvidas proporcionaram às turmas possibilidades de comunicação, interação e ainda auxiliaram no desenvolvimento pelo hábito de leituras literárias.

A atividade, sem dúvida, motivou a turma a se interessar pelas questões de ordem linguística a partir das HQ'S, visto que, a cada aula havia uma expectativa por parte deles, para saber qual seria o tema do próximo gibi a ser trabalhado. Observou-se que os alunos participaram ativamente durante as atividades desenvolvidas, demonstrando gosto e interesse pelas mesmas. É importante frisar que o objetivo primordial da prática dos professores participantes, não estava preso em apenas reforçar a leitura e a produção textual da turma, mas partir de conhecimentos próprios do aluno a respeito do gênero explorado. Desta forma, foi possível despertar nos alunos a motivação, a curiosidade, a análise interpretativa e ainda desenvolver o senso crítico de cada um.

Para os professores participantes do processo, os mesmos relataram que o uso de novas metodologias em sala de aula é necessário e urgente; todavia precisasse também ressaltar a importância da formação continuada dos educadores. Visto que, dos cinco docentes participantes, quatro encontravam-se concluindo o nível superior e um possuía o nível superior completo. Contudo eles ressaltaram que somente formação acadêmica não era suficiente para melhoria contínua das práticas pedagógicas.

Essa observação foi verificada no decorrer da pesquisa; uma vez que dos cinco professores que iniciaram a pesquisa com a proposta de se trabalhar o ensino com gêneros textuais especificamente as HQ'S; apenas dois conseguiram finalizar com efetividade o trabalho pedagógico em questão.

Acreditamos que vários foram os motivos que levaram os educadores não concluírem as atividades propostas no início dessa pesquisa como: falta de familiaridade com o tema, a desmotivação profissional, bem como àqueles que ainda não conseguiram se desvincular dos métodos tradicionais de ensino.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa abordou sobre o a prática pedagógica dos professores nas turmas de 5º ano em uma Escola Municipal da Zona Urbana do Município de Novo Repartimento do Pará, relatou também sobre as dificuldades de aprendizagens, as propostas da nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental e análises das práticas utilizadas por alguns profissionais da educação nesse nível de ensino.

Com base nos aportes teóricos que nos subsidiaram durante a realização dessa pesquisa, concluímos que, ao analisarmos a prática de ensino dos professores, verificamos que estes usaram em suas aulas de Língua Portuguesa atividades pedagógicas direcionadas aos gêneros textuais e sequências didáticas, para o ensino de leitura, interpretação e produção textual em suas turmas. Sendo um gênero muito apreciado pelas crianças “As histórias em quadrinhos”, traz contribuições significativas ao processo ensino aprendizagem, quanto este é utilizado de acordo com a proposta do letramento.

Durante a nossa investigação in lócus, percebemos que apenas dois professores, dos cinco participantes, voltaram suas práticas de ensino na perspectiva do letramento como contribui Soares (2014) ao afirmar que o ensino da linguagem deve-se partir de gêneros textuais. Nesse sentido esses educadores já estão inserindo em suas metodologias, as propostas sugeridas pelos PCNS, que já vinha discutindo esse tema desde a década de noventa; assim como os nossos aportes teóricos e a Nova BNCC que também defendem essa abordagem.

Nossa intenção, neste trabalho de pesquisa, foi de contribuir com a discussão sobre, como vem ocorrendo o processo de letramento nas series iniciais do Ensino Fundamental, analisando as novas práticas pedagógicas dos professores e os novos desafios destes, frente às mudanças ocorridas no Currículo Escolar. Repudiando as práticas tradicionais que em nada contribuem para o aprendizado dos alunos com novos perfis na atualidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, resolução CNE/CEB nº 7/2010. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, Seção 1, p. 34, dez. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

COSTA, Marisa C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto alegre: Sulina, 1995.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**: princípios e práticas do lendário cartunista. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

HIGUCHI, K. K. Super-homem, Mônica & cia. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**: aprender e ensinar com textos não escolares. São Paulo: Cortez, 1997. v. 3.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Gêneros discursivos no ensino de produção de leitura e produção de textos**. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013. 123 p.

_____. **Alfabetização na idade certa**: teorias e práticas. 2014.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA LIBRAS

Canãa dos Santos Barreto

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa de caráter bibliográfica e, foi construída com bases em revisão teórica de seis livros escritos no período de 1998 a 2009. O mesmo visou perceber a inserção e perspectiva escolar para os alunos de todas as modalidades de ensino, no caso deste estudo, perceber como a aprendizagem do aluno com deficiência auditiva se desenvolve pelo uso LIBRAS. Tendo como problematização quais as perspectivas de aprendizagem para o aluno com deficiência auditiva por meio das Libras? Estudando os aspectos referentes à surdez, educação inclusiva para os alunos com deficiência auditiva: a Libras. Essas questões tiveram suas bases nas análises de autores como: Sassaki (2007); Skiliar (1998); Quadros e Schmild (2007), dentre outros. Essa pesquisa demonstra que através do ensino com as LIBRAS pode-se chegar a uma aprendizagem educacional contribuindo dessa forma para a instauração da educação inclusiva de fato.

Palavras-chave: Libras. Deficiência Auditiva. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe a estudar Perspectivas de aprendizagem através das LIBRAS, para os alunos com deficiência auditiva tendo como objetivo perceber como se desenvolve a educação escolar para os alunos que apresentam a deficiência auditiva e dessa forma refletir sobre como se processa a aprendizagem através da LIBRAS.

É oportuno ressaltar que, a proposta pedagógica de uma escola inclusiva é levar em conta também as necessidades de adaptação dos alunos com deficiência a pessoas e ambientes novos (MAZZOTA, 1999).

Nesta perspectiva tem-se a LIBRAS como aliada a aprendizagem de pessoas com deficiência auditiva, compreendendo que se faz necessário inserir tais alunos no ensino com qualidade.

Para a efetivação do presente artigo foi realizado um levantamento bibliográfico de autores que direcionam suas análises para essa temática. Dentre esses autores destacamos: Sassaki (2007); Skiliar (1998); Quadros e Schmild (2007), dentre outros.

METODOLOGIA

A presente pesquisa visou alcançar os objetivos a que se propôs através do levantamento bibliográfico de autores que dão ênfase a aprendizagem através de libras, enfatizando abordagens teóricas que apresentam as características da surdez, bem como se processa a educação inclusiva para os alunos surdos. Esta metodologia teve por objetivo proporcionar maior familiaridade por meio das leituras realizadas com a problemática a ser investigada.

Para Lakatos e Marconi (2009), o método seria um conjunto de procedimentos, sistemáticos e racionais, capazes de detectar erros e determinar caminhos, que permitem alcançar um objetivo, que no caso da ciência seriam conhecimentos válidos e verdadeiros.

Os recursos para o desenvolvimento do estudo foram subsidiados através do levantamento bibliográfico de livros, dentre os principais teóricos que subsidiaram a pesquisa bibliográfica foram os seguintes: Sassaki (2007); Skiliar (1998); Quadros e Schmild (2007), dentre outros.

Aspectos referentes à surdez

Surdez, segundo Sassaki (2007) a deficiência auditiva pode ser considerada como a perda parcial ou total da audição, causada por má-formação (causa genética), lesão na orelha ou nas estruturas que compõem o aparelho auditivo.

O autor diz ainda que existe a deficiência, a qual é considerada moderada, e é traduzido como a incapacidade de um indivíduo ouvir sons com intensidade menor que 50 dB (decibel). Essa deficiência pode ser reparada com a ajuda de aparelhos e através de acompanhamento terapêutico. A perda auditiva severa, que é quando a pessoa não consegue ouvir sons abaixo dos 80 dB (decibel) e, profunda, quando não escuta sons emitidos com intensidade menor que 91 decibéis, os aparelhos podem ajudar, porém, de uma forma parcial. O recomendado, nesses casos, é o aprendizado de Libras e da leitura orofacial.

Não é a fala ou a língua de sinais; a pessoa surda que “se deu bem” é aquela que pôde preservar a sua autenticidade, aceitou a surdez como uma parte diferente e não doente de si; que pôde fazer uma escolha que lhe permita ser natural e sua comunicação, independentemente de ser oralizada ou sinalizada (SASSAKI, 2007, p. 7).

As perdas da audição acima desses níveis mencionados podem ser consideradas como caso de surdez total. Porém, a perda da audição deve ter o diagnóstico de um médico especialista, ou então um fonoaudiólogo. É oportuno ressaltar que, a pessoa surda tem a mesma capacidade de aprendizagem da pessoa ouvinte. (SASSAKI, 2007)

Segundo Sassaki (2007, p. 33) existem várias causas que podem levar a deficiência auditiva, iremos enumerar alguns:

- Acúmulo de cera no canal auditivo externo;
- Otites;
- Genético;
- Doenças: rubéola, varíola, toxoplasmose, meningite, sarampo e caxumba;
- Medicamentos tomados pela mãe durante a gravidez;
- Incompatibilidade de sangue entre a mãe e o bebê;
- Infecções no ouvido;
- Barulhos frequentes.

Pode-se detectar se uma pessoa tem ou não perdas auditivas antes dos três meses de idade e os procedimentos para a reabilitação desse problema não devem ultrapassar seis meses.

Essa fase da vida deve ser observada, pois é nela que o ser humano está programado para desenvolver a fala e a linguagem – entre o nascimento até dois anos de idade. O diagnóstico e o tratamento precoce fazem toda a diferença, visto que, a criança que não pode ouvir ficará privada de brincar e usar a cognição para a representação de seu mundo interno.

Para detectar precocemente, faz-se necessário que pais e responsáveis pela criança observem as reações auditivas da criança desde bebê, pois caso o bebê não reaja aos sons e as falas os pais devem ficar atentos e buscar um atendimento junto a especialistas.

O tópico seguinte envolve o âmbito escolar percebido como um espaço que inclui as diversidades, mas que também geralmente exclui as minorias.

Educação inclusiva

Segundo Bortoleto; Rodrigues e Palamin (2003), a inclusão do surdo na escola deve garantir sua permanência no sistema educacional regular com igualdade de oportunidades, bem como, ensino de qualidade. Os autores apontam que quando se propõem a educação de surdos no ensino regular, surgem vários questionamentos, e colocam em dúvida se essa experiência é capaz de incluí-los no contexto sem mudar a percepção dos ouvintes que geralmente envolve o preconceito para com a pessoa deficiente auditiva, ou se é mais uma violência que, velada, associa-se à exclusão.

Esse processo definido por Skliar (1998) como inclusão excludente, ou seja, uma forma a partir da qual parece que grupos de surdos são considerados dentro de um sistema plural democrático, porém, dentro da escola é praticada a exclusão. Dorziat (2004) considera que a inclusão social de pessoas surdas, objetivando sua participação efetiva, depende de uma organização das escolas considerando três critérios: a interação por meio da língua de sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação à cultura surda.

A política educacional brasileira que reconhece que as diferenças precisam ser consideradas visto que, garantem o acesso à educação como um direito do ser

humano. A educação de alunos com deficiência deve fazer parte dessa política de forma ampla.

A educação de crianças especiais é um problema educativo como é também o da educação das classes populares, a educação rural, e das crianças de rua, a dos presos, a dos indígenas, dos analfabetos, etc. É certo que em todos os grupos que menciono existe uma especificidade que os diferencia [...] (SKILIAR, 1997, p. 14).

Entende-se que a proposta de educação inclusiva segundo Mazzota (1999) como remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação tem como pressuposto que todos somos capazes de aprender. Todos. Nesse sentido, a proposta inclusiva diz respeito a uma educação de qualidade para todos, que atenda diversidade de característica do alunado individualmente.

A política da inclusão está direcionada pelos princípios que, durante muito tempo não foram observados, como por exemplo: respeito às diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade, aprendizagem através da cooperação. (SASSAKI, 2003). Essa premissa resgata que os valores assumem um passo para se ter uma educação inclusiva.

Quando as literaturas se reportam educação inclusiva para os alunos com surdez, observa-se que as concepções se fundamentam em três abordagens diferentes: oralista, comunicação total e bilinguismo. O importante é focar a qualidade na educação escolar e construir um campo de comunicação e de interação amplos (QUADROS; SCHMILD, 2007).

Segundo Finau¹ (apud QUADROS; SCHMILD, 2007, p.218 e 219) “a linguagem é um dos principais meios pelos quais o homem adquire conhecimento de mundo, fator que tem participação definitiva na organização da própria linguagem. ”

O Decreto 5.626, de 5 de dezembro de 2005, estabelece que as pessoas com surdez têm direito a uma educação que garanta a sua formação, em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, constituam línguas de instrução, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo processo educativo.

¹FINAU, Rossana Aparecida. **Os sinais de tempo e aspectos na libras**. 2004. 229f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

Felipe (2007, p.46), ressalta o seguinte:

As escolas podem ser um dos fatores de integração ou desintegração das comunidades surdas, dependendo da metodologia adotada. Se uma escola não oferece a língua de sinais, as crianças surdas que estudam nesta escola ou não vão conhecer a comunidade surda de sua cidade e, conseqüentemente, não aprenderão uma língua de sinais ou poderão interagir com os surdos de sua cidade somente.

Portanto, as práticas de sala de aula devem ser articuladas por metodologias de ensino que estimulem vivências que levem o aluno a aprender a aprender propiciando condições essenciais da aprendizagem dos alunos com surdez (QUADROS; SCHMILD, 2007).

Para que isso se efetive, é necessário que o professor busque recursos e materiais diversificados, através de uma metodologia de aprendizagem que vise aos alunos ampliar seus conhecimentos através do aprender a aprender, desenvolvendo a linguagem e a língua, o pensamento, as aptidões, as habilidades e os talentos (QUADROS; SCHMILD, 2007).

O Atendimento Educacional Especializado – AEE – aos alunos surdos envolvem dois momentos significativos:

- Atendimento Educacional Especializado de Libras
- Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa (QUADROS; SCHMILD, 2007)

O objetivo desses momentos didático-pedagógicos é propiciar ambientes inclusivos de aprendizagem. Essas aprendizagens através das Libras podem ser de qualquer assunto, de qualquer disciplina.

No Brasil, a Libras, reconhecida pela Lei 10.436/2002, é entendida como a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidade de pessoas surdas do Brasil.

É importante frisar que os alunos aprenderão Libras no horário oposto ao da escolarização, porém, esse ensino deverá estar articulado com os temas estudados na classe regular e em conjunto com os referidos professores.

A escola tem uma contribuição muito importante na inclusão de pessoa com surdez na sociedade e, nesse sentido, o aprendizado do Português escrito tem a sua parte, por ser mais um instrumento que essa pessoa terá para se integrar à sociedade.

RESULTADOS

Analisando os referenciais teóricos que nortearam essa pesquisa teve-se o seguinte entendimento:

Aspectos referentes à surdez

Nestes estudos procurou-se focar o que é a surdez, justamente para elucidar o significado deste conceito que até então parecia sem clareza e consenso. Ficou evidente que a surdez envolve os aspectos corporais do indivíduo, isto é, a pessoa surda aguça a percepção de leitura labial e também de gesticulação. Esse fato é considerado positivo, visto que, e dessa forma que se pode focar nas perspectivas de aprendizagem da pessoa surda e colocá-la frente à plena execução de suas atividades humanas.

Educação inclusiva para os alunos com deficiência auditiva: as libras

Neste tópico foram verificadas as propostas da educação inclusiva para os alunos que apresentam surdez, contribuindo para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão.

Percebeu-se que a Educação Inclusiva visa proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade.

Neste sentido, a Educação Inclusiva visa melhorar a funcionalidade da pessoa surda. O termo funcionalidade deve ser entendido num sentido maior do que habilidade em realizar tarefa de interesse.

Neste sentido, faz-se necessária a utilização dos recursos voltados para o atendimento do aluno surdo. Esse é um dos temas que na atualidade tem mobilizado os profissionais da Educação Inclusiva e que precisa ser desenvolvido mais em prol

desse empreendimento, não apenas discussões que fiquem no papel, mas que no meio educacional esse tema deve ser colocado em prática com mais evidência.

Em se tratando dos recursos que podem contribuir para o desenvolvimento do surdo desde o âmbito intelectual até as atividades que pode executar diariamente dentro e fora do espaço escolar, percebeu-se sua importância e necessidade de ser levada a prática.

CONCLUSÃO

Ao concluir esse artigo, podemos considerar que o professor ainda tem uma função primordial a respeito do processo de ensino/aprendizagem dos surdos. Daí a importância da língua de sinais, do intérprete de sinais.

Para que haja inclusão do aluno surdo é necessário que as pessoas envolvidas no processo educacional façam um esforço, no sentido de se livrarem de modelos pré-determinados de homem, de entenderem a importância de que o aluno realize suas próprias elaborações, que compartilhe suas dúvidas, suas descobertas e seu poder de decisão.

A inclusão de surdos no ensino regular significa mais do que apenas criar vagas e proporcionar recursos materiais, requer uma escola e uma sociedade inclusivas, que assegurem igualdade de oportunidades a todos os alunos, contando com os professores capacitados e comprometidos com a educação de todos.

Considerando os teóricos estudados e as análises feitas, a pesquisadora verificou que a LIBRAS aliada à educação de alunos com surdez pode produzir uma aprendizagem de fato, visto que a mesma se constitui em um recurso que pode proporcionar uma educação de qualidade. Foi possível também perceber que a surdez não se constitui em um problema que limitem as pessoas com essa deficiência de possuir comunicação e conseqüentemente aprendizagem. É fato, que a comunicação é fator importante para que as relações humanas sejam construídas.

Observou-se ainda que a comunicação através de libras proporcione uma interação do indivíduo com o meio e com os outros, promovendo dessa maneira a aprendizagem. O uso desse recurso pode servir para quebrar a barreira e o entendimento aconteça fornecendo ao aluno condições para que este se desenvolva

em todos os seguimentos (social, cultural, educacional e outros), atentando aqui para a importância da vida autônoma em sociedade.

A língua, neste caso será aquisição considerável para que o processo de inclusão do aluno surdo se efetive. Ficou claro, para a pesquisadora, que a inclusão do aluno surdo em salas regulares requer flexibilização das práticas e posturas pedagógicas, tanto nos fazeres quanto nos objetivos da escola que são quesitos que devem ser abordados.

A inclusão do aluno surdo só será possível se houver o compromisso dos envolvidos de assim torná-lo. Desejo próprio dos que amam e que sabem que educar e proporcionar acessibilidade ultrapassa normas e leis.

REFERÊNCIAS

BORTOLETO, R.; RODRIGUES, O. M. R.; PALADIN, M. E. G. A inclusão escolar enquanto prática: portadores de deficiência auditiva. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, v. 18/19, p.45, 2002/2003.

DORZIAT, Ana. Educação e surdez: o papel do ensino na visão de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 13, n. 23, p. 87-104, abr. 2004.

FELIPE, T.A. **Libras em contexto**. 8. ed. Rio de Janeiro: Walt Print Gráfica e Editora, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, ANDRADE, Marina de. **Fundamento de metodologias científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

QUADROS, R. M.; SCHMILD, M.L.P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, 2007. 120 p.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo um mundo para todos**. Rio de Janeiro: VWA, 2007. (Coleção Inclusão).

_____. Inclusão Social. In: SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE LIMEIRA. 1., 2003. Limeira, **Anais...** Limeira: [s.n.], 2003.

SKLIAR, C. B. Uma perspectiva socio-historica sobre a educação e a psicologia dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & Exclusão**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-155. v. 1.

SKILIAR, M. Crônica. **Jornal Zero Hora**, Porto Alegre, 1998.

RECONHECIMENTO DE CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES SUPERDOTAÇÃO POR PROFESSORES E ALUNOS

Cláudia Solange Rossi Martins

RESUMO

Será apresentado neste artigo uma pesquisa-piloto realizada em uma escola particular, com alunos do 5º e 8º anos (correspondente ao Ensino Fundamental de 9 anos), cujo objetivo consistiu em verificar como os alunos são capazes de reconhecer características de capacidade elevada ou Altas Habilidades /Superdotação – AH/S dentre seus colegas de classe, pela observação direta e com o auxílio de um questionário específico; e também verificar como os professores são capazes de reconhecer características de capacidade superior ou AH/S dentre seus alunos, pela observação direta e com o auxílio de um questionário específico. Os resultados permitiram realizar uma comparação entre a forma como professores e alunos reconhecem traços característicos de AH/S, como também indicaram a viabilidade do procedimento e a validade dos instrumentos utilizados na pesquisa. Conclui-se que, no processo de identificação dos alunos com potencial para AH/S, a indicação dos professores e alunos é um dos meios eficazes quando bem orientados, a partir de objetivos claros e definidos, e que são indispensáveis os cuidados em como o instrumento é utilizado no reconhecimento de características de elevada capacidade.

Palavras-chave: Identificação de Altas Habilidades - Procedimento. Professor- Aluno.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional atual, observa-se de forma muito clara que os alunos se diferenciam uns dos outros na sua forma de aprendizagem em todas as suas variáveis possíveis. Está visível diferença engloba a ideia de diversidade que considera os fatores sociais, culturais, a história de vida, as características pessoais e as habilidades que são únicas de cada um.

Foi com base nestas diferenças individuais, que em junho de 1994, os membros das Nações Unidas elaboraram a Declaração de Salamanca¹ (UNESCO, 1994) contendo princípios, políticas, práticas, visando melhorias de acesso à educação daqueles que apresentam necessidades educacionais específicas².

O espaço para que esta mudança de perspectiva social ocorra, é a Escola Inclusiva, que deve acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras – incluindo direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, da forma mais adequada às suas necessidades, circunstâncias e aspirações (BRASIL, 1996).

Dentre as crianças com NEE, chama-se a atenção para aquelas que apresentam Altas Habilidades/ Superdotação (AH/S). Ao contrário do que muitos pensam, não há como omitir o fato de que as crianças com potencial para extraordinários níveis de produção, também são crianças com necessidades específicas que requerem experiências educacionais enriquecedoras (FREEMAN; GUENTHER, 2000).

Entretanto, uma análise da literatura destaca a dificuldade na identificação dos que revelam AH/S, quer seja por não haver uma linha divisória nítida e definida entre

¹ Documento com regras padrões sobre equalização de oportunidades para pessoas com deficiências e NEE. O documento apresenta a Estrutura de Ação em Educação Especial com o objetivo de reafirmar o direito de educação à cada criança, jovens e adultos já proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e confirmado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

² NEE refere-se aqueles que durante o processo educacional apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares – quer seja de causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações, deficiências ou mesmo por Altas Habilidades/ Superdotação (AH/S), demonstradas pela grande facilidade de aprendizagem e domínio mais acelerado de conceitos, procedimentos e atitudes (grifo nosso) (BRASIL, 2001).

o superdotado e o não superdotado; ou porque há um relativismo cultural na categorização do que é superior ou não, tendo em vista o nível social e econômico, as oportunidades de expressão de comportamento, as barreiras que impedem o rendimento, as experiências prévias na área considerada, os estímulos sociais ou psicológicos que atuam sobre a pessoa; também devido à relatividade em nível de desempenho observado em relação a um determinado grupo ou comunidade; ou ainda pela precisão e validade do instrumento de medida (SOARES; VERDE-ARCO; BAIBICH, 2004).

Outro fator que dificulta a identificação destes alunos, se deve ao fato de que o termo “super” sugere a ideia de uma performance sempre extraordinária, dando a ideia de que o superdotado seria aquele que apresenta domínio em todas as áreas, como um gênio; ou como aquele que é “nota 10,0” em tudo. Tal concepção tem levado muitos docentes a supor que não existem alunos com AH/ Superdotados em suas salas de aula, como pode ser verificado em Bispo (2001, p.1):

Como os superdotados nem sempre tiram dez em todas as disciplinas, muitas vezes demoram a ser identificados por pais e professores, o que pode comprometer o desenvolvimento do potencial. Pior, sem os estímulos necessários, perdem o interesse pela escola e passam a apresentar problemas de comportamento.

Devido a estas dificuldades de identificação, os alunos tendem a sofrer as consequências no cotidiano escolar. Autores afirmam que o maior problema que a criança com altas habilidades enfrenta na sala de aula regular, é o tempo de espera, já que aprende mais rápido e fica esperando que seus colegas terminem (FREEMAN; GUENTHER, 2000).

Segundo a literatura específica na área, a identificação daqueles que detém altas habilidades, pode ser feita pela indicação dos professores, uma vez que estes se encontram em uma posição-chave para recomendar aqueles alunos que demonstram outras características que não aquelas geralmente acessadas por testes de inteligência (GUENTHER, 2006). O Estudo Delphi realizado em 1992 demonstrou que “os professores são capazes de reconhecer características de crianças bem-dotadas³ e classificá-las por representatividade e valoração” (GUENTHER, 2000, p.46). O

³ Aqui entendido como sinônimo de altas habilidades/superdotação.

mesmo estudo destaca a necessidade de haver uma espécie de guia ou orientação, anterior ao momento do reconhecimento dos sinais de talento (GUENTHER, 2000).

Os alunos também podem contribuir para a indicação dos seus colegas de classe. Alencar e Fleith (2001, p.75) colocam que, o procedimento de indicação dos colegas é uma alternativa usada na identificação de alunos superdotados e consiste em que os alunos da turma indiquem “o melhor”, o que “se destaca” em cada área específica.

Entendendo que a identificação dos alunos mais capazes é o primeiro passo para prover ações efetivas de atendimento educacional inclusivo, foi realizado este estudo-piloto objetivando verificar como os alunos são capazes de reconhecer características de capacidade elevada dentre seus colegas de classe pela observação direta e com o auxílio de um questionário específico; e da mesma forma, constatar como os professores podem reconhecer o elevado potencial em seus alunos por meio da observação direta e com o auxílio de um questionário específico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A metodologia para a identificação dos alunos que revelam potencial superior, segundo Guenther (2006) revela dois caminhos: (1º) pelo estabelecimento de critérios que indiquem um atributo estável, medível e relativamente fixo; e (2º) pelo desenhar de uma trajetória a ser seguida como um processo sequencial e dinâmico.

O primeiro caminho apóia nos princípios psicométricos, ao delinear estratégias baseadas em conceitos fixos, quantificados por meio de testes, medidas e avaliações, como os conhecidos testes de Q.I., que buscam definir a capacidade elevada ou dotação pelo número de pontos alcançados acima de um limite arbitrariamente determinado. Sobre isso, Freeman e Guenther (2000, p.32) afirmam que este procedimento é um assunto altamente controverso e contestado, pois os testes são fortemente influenciados por sistemas de crenças que incluem valores morais e sociais; são orientados por fatores culturais, trazendo dificuldades de linguagem devido à tradução ou interpretação quando levados para outro país, diminuindo o grau de validade do instrumento; e apresentam uma visão relativamente estática da capacidade intelectual.

O segundo caminho na busca de estratégias para localizar sinais de elevado potencial, apresenta um caráter multidimensional, pois busca meios que consideram

a capacidade humana num processo dinâmico de acontecimentos naturais do dia a dia, orientado por observação contínua nas diversas situações de ação, posição e desempenho em que o sujeito está envolvido (GUENTHER, 2006). Essa abordagem dinâmica, segundo Alencar e Fleith (2001) envolve a avaliação de mudanças apresentadas pelo indivíduo ao longo de um tempo, considerando o contexto no qual essa avaliação é feita, e avaliar o quanto este progrediu em um determinado período, para que se possa fazer uma previsão sobre o que ele poderá vir a fazer em termos de excelência.

Alencar e Fleith (2001, p.70) destacam que “múltiplos critérios devem ser utilizados, considerando-se informações obtidas das fontes as mais variadas, incluindo tanto o próprio aluno, como seus professores, pais e colegas [...]”.

Guenther (2000) considera que um processo de identificação deve ser: a) Defensável em termos dos objetivos aos quais se destina; b) Integrado ao sistema educacional em uma configuração maior, e não como um apêndice do trabalho escolar; c) Realizado em mais de um estágio e envolvendo um grupo variado de pessoas; d) Compreendido em uma determinada extensão de tempo; e) Diversificado, pluralístico e amplo, estendendo-se a todas as crianças da população; f) Prático, simples, viável, sem fugir dos seus objetivos e filosofia.

Desta forma, observa-se a necessidade que estes alunos com AH/S sentem de serem valorizados e respeitados por suas diferenças. Por outro lado, é real a necessidade que a sociedade brasileira sente de indivíduos com competência acentuada nas mais diversas áreas do saber, a fim de que possam contribuir para minimizar e até solucionar os problemas complexos pelos quais enfrentam os indivíduos hoje e enfrentarão no futuro.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em uma escola particular com 25 alunos e sete professores do 5º ano; e com 26 alunos e oito professores do 8º ano (correspondente ao Ensino Fundamental de 9 anos).

O questionário destinado aos professores foi por elaborado pela pesquisadora a partir do referencial teórico consultado. O questionário destinado aos alunos foi criado com base nas questões sugeridas por Gowan (ALENCAR; FLEITH, 2001, p.71) para a identificação de AH/S em escolares, com adaptações da autora.

O questionário destinado aos alunos trouxe as seguintes questões: 1). Na sua sala de aula qual colega é melhor em: a) Desenho/Artes; b) Matemática; c) Ed. Física; d) Música; e) Linguagem; f) Português; g) História; h) Geografia; i) Informática; j) Ciências. Para os professores, as questões abordaram: 1) como em sua percepção, em sua experiência em sala de aula e como educador você pode identificar/ detectar os alunos com altas habilidades/ superdotados; 2) especifique quais são as características que você observa nestes alunos. Os dados foram tabulados e analisados utilizando-se o método descritivo.

RESULTADOS

Quanto ao índice de alunos indicados como melhores, segundo a opinião dos colegas de classe, constatou-se que no 5º ano 36% do total de alunos da classe foram indicados como melhores em áreas específicas. No 8º ano, 30% dos alunos foram apontados como melhores.

Considerando que para Feldhusen (apud GUENTHER, 2000, p.28) “todas as pessoas têm algum talento [...] todas as pessoas fazem alguma coisa melhor do que fazem outras”, verificamos que os alunos foram apontados por seus colegas como sendo os melhores em áreas que todos reconhecem como significativas para o contexto social vigente. Contudo, Guenther (2000) coloca que é preciso haver constância de tais aptidões ao longo do tempo, além de expressivo nível de desempenho na área indicada, pois crianças e jovens ainda estão em processo de desenvolvimento e muitas vezes, apesar de sua precocidade, não efetivam todo seu potencial.

Quanto ao número de áreas nas quais os alunos indicados se destacam como melhores, segundo a opinião dos colegas de classe, constatou-se no 5º ano que 12% destes foram indicados em média, de duas a cinco áreas. No 8º ano, 7% dos alunos indicados pelos colegas se destacaram em média, de três a cinco áreas. Sobre isso, Freeman e Guenther (2000, p.91) lembram que “há aqueles que têm potencial para fazer quase tudo com alto grau de sucesso”.

Quanto às características descritas pelos alunos, com relação aos colegas de classe que se destacam como melhor em áreas específicas, foi observado que os alunos indicaram traços intrínsecos, traços que constituem a maneira de ser dos colegas, como por ex.: é sua matéria preferida; sabe mais rápido; sabe qualquer

pergunta; se esforça; é esperto; tem facilidade para aprender; conhece tudo; é inteligente; a atividade de artes o faz se distrair e liberar seus sentimentos.

Por outro lado, a maioria dos alunos destacou características extrínsecas, ou seja, àquelas relacionadas à forma com que executam as tarefas; talvez por estarem associadas a comportamentos - o que para eles, torna mais visível. Algumas das características são: faz as tarefas de casa; nunca falta; estuda todos os dias a tabuada; presta atenção nas aulas; pergunta quando tem dúvida; explica bem e participa de todas as aulas.

As características descritas pelos alunos têm base na literatura, como nos mostra Garcia (2004) grande curiosidade; rapidez de aprendizagem; excelente memória (vistos nos melhores em história e geografia); interesses muito variados (aluno do 8º ano que é tido como o melhor em todas as matérias); busca da lógica e dos porquês das coisas (outro aluno do 8º ano indicado como o que pergunta e se solta para desenvolver a mente); e compreensão (vistos nos melhores em informática, ciências, geografia e história).

Assim, entende-se que para os alunos de um modo geral, a superioridade naquilo que os colegas realizam que pode ser evidenciado por sua maneira de ser ou fazer que seja acima do que a maioria das pessoas pode realizar, representa capacidade elevada. Esta forma de ver está de acordo com a definição de pessoa com elevado potencial apresentada por Guenther (2000, p.27- 28), onde considera “aquela pessoa que realiza algo com alto grau de qualidade ou faz alguma coisa melhor do que as demais pessoas de acordo com alguma característica que a sociedade reconhece e aprecia”.

Quanto à maneira como os professores percebem AH/S dentre seus alunos, constatou-se que os professores do 5º ano podem detectar/ identificar os alunos com altas habilidades/ superdotados segundo sua percepção, foi assim descrita: observando o desempenho na produção de saberes; nos ritmos de aprendizagem; pela inteligência acima da média; pela facilidade de assimilar o conteúdo; pelo potencial de aprendizagem; pelas notas alcançadas no final da unidade letiva. Já os professores do 8º ano destacaram os seguintes comportamentos: pelo rápido desempenho em alguma atividade; pela percepção que o aluno tem do assunto; pelos questionamentos que faz sobre o assunto; daquele que não se contenta somente com

a explicação do professor e solicita pesquisa; pelas produções críticas; pelo comportamento em sala e pela interação professor-aluno.

Desta forma, observa-se que a maneira como os professores reconhece os alunos que se destacam por seu elevado potencial se dá pela verificação da posição do aluno dentro do processo de produção; por sua compreensão rápida; pelo seu estilo de ser, perceber, pensar, analisar e agir em situações de aprendizagem; e pelas boas notas (GUENTHER, 2000; FREEMAN; GUENTHER, 2000).

Quanto às características descritas pelos professores com relação aos alunos que se destacam em suas aulas, observa-se: pensadores críticos, dinâmicos, criteriosos e hábeis na construção; mais participativos, indagadores, maior facilidade e rapidez de compreensão; maior capacidade de resolver problemas e situações consideradas difíceis; domínio de informática; maior expressão; sempre dão respostas; são espertos, aprendem rápido, são bastante criativos; estão sempre bem limpos, são responsáveis e assíduos; apresentam alto nível de compreensão, nem sempre se concentram, interagem muito ou não interagem, se apresentam em dois grupos (dos muito atentos, embora pacatos e dos que parecem muito desatentos, mas são ativos); surpreendem pelo seu potencial; são pontuais em seus trabalhos; na sala de aula procuram o primeiro lugar; são atenciosos e não gostam de conversar na hora da aula.

As características citadas anteriormente assemelham-se às características apontadas pela literatura (GUENTHER, 2000). Mas o que parece ter prevalecido entre as opiniões dos professores do 5º e do 8º ano foi em relação às habilidades de raciocínio (construir, criticar, questionar, rapidez, interesses, atenção, vontade, participação e responsabilidade), assim como a criatividade.

CONCLUSÃO

Neste estudo-piloto, observou-se que os alunos reconhecem a capacidade superior em seus colegas com base na maneira de ser ou fazer destes, que esteja num nível acima do que a média das pessoas consegue realizar, em áreas reconhecidas pelo grupo, como neste caso: Artes; Ciências; Ed. Física; Geografia; História; Informática; Matemática; Música; Português. Da mesma forma, o reconhecimento que os professores têm dos alunos que evidenciam capacidade

elevada se dá pela maneira como os alunos se posicionam na sua forma de ser e desempenhar, que esteja num nível acima da capacidade geral dos demais alunos da classe.

Desta forma, constatou-se que o reconhecimento de capacidade elevada pelos alunos e professores através da observação direta é um procedimento viável, como fonte de informação relativa às capacidades e interesses dos alunos. Da mesma forma, o instrumento pode ser considerado um meio válido para a coleta dos dados, visto que não houve dificuldades para o seu preenchimento ou entendimento das questões. Os dados obtidos neste estudo-piloto indicam a viabilidade do procedimento de identificação de alunos com potencial para AH/S também em outros contextos educacionais, como primeiro passo na provisão de atendimento educacional específico às suas necessidades.

Receber nas escolas alunos com necessidades específicas, por apresentarem características próprias na sua forma de ser e interagir com o mundo; de questionar, organizar os pensamentos e fazer descobertas sozinhas, é sem dúvida um grande desafio.

A Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, através do ACESSAR (Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia) está dando os passos pioneiros nesta área, com ações que envolvem: ser um núcleo de referência para orientação de pais e educadores de alunos com potencial para AH/S; a divulgação de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia, realizadas na área das AH/S, associadas ou não a outras deficiências; e ainda, servir de estímulo aos sistemas educacionais interessados em obter capacitação e apoio necessários para a identificação de alunos com elevado potencial em suas unidades escolares.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M.L. Soriano de; FLEITH Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2.ed. rev. e ampl. São Paulo: EPU, 2001. 188p.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/ SEESP, 2001.

BISPO, Jorge. **Superdotado não é gênio: grupos de discussão jornal do Brasil**. 2001. (Texto extraído do site da Associação Brasileira para Superdotados). Disponível em <<http://www.mensa.com.br/pag.php?p=17>>. Acesso em: 20 set. 2016.

FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita C. **Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000. 186p.

GARCIA, Azucena. **Niños superdotados: la detección es fundamental para responder a sus necesidades y evitar el fracaso escolar**. 2004. Disponível em: <<http://www.consumer.es/web/es/educacion/extraescolar/2004/06/23/104748.php>>. Acesso em: 21 set. 2016.

GUENTHER, Zenita Cunha. A identificação das altas habilidades/ superdotação: Identificação e reconhecimento de capacidade elevada. In: ENCONTRO ESTADUAL REPENSANDO A INTELIGÊNCIA. 5., 2006. Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: [s.n.], 2006.

_____. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Ana Maria Iribarem; VERDE-ARCO, Yvelise Freitas de Souza; BAIBICH, Tania Maria. Superdotação: identificação e opções de atendimento. **Educar**. Curitiba, n.23, p.125-141, 2004.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: orientações para a inclusão, garantindo o acesso à educação para todos**. Paris: UNESCO, 1994.

A TRAJETÓRIA DE SURDOS NA EDUCAÇÃO FORMAL E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Cláudia Solange Rossi Martins
Rosilene Monteiro Maia
Ozivan Perdigão Santos

RESUMO

Em sua trajetória de vida, o surdo, em geral, vive a imposição cultural de uma maioria linguística que nega a surdez no meio social, trazendo-lhe dificuldades na busca pela construção de uma carreira profissional, lazer e cultura, dentre outros. A fim de fomentar novas discussões sobre a necessidade de participação social do surdo, o presente estudo objetivou investigar a trajetória de surdos na educação formal e sua participação social na comunidade ouvinte, identificando os aspectos que favorecem e dificultam suas experiências de vida. Trata-se de um estudo de caso, desenvolvido numa abordagem qualitativa, cujo método de análise consistiu no relato descritivo. Participaram dois adultos surdos na faixa etária entre 28 e 33 anos, estudantes do curso de especialização em Libras, no município de Belém – PA. Os dados foram obtidos utilizando-se um questionário com questões abertas que contemplavam variáveis de caracterização (idade, cidade de origem, sexo, nível de escolarização) e história de vida (trajetória escolar e participação social da infância à fase adulta). Os resultados apontaram para a necessidade de conduzir a sociedade a uma reflexão quanto à reorganização dos sistemas educacionais em promover uma educação inclusiva e bilíngue.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Surdos – Participação Social. Prática Docente.

INTRODUÇÃO

Entendendo o Surdo como aquele que apresenta “[...] formas próprias de assimilar e expressar o mundo, com identidade própria, singular [...], cuja identidade se constrói dentro de uma cultura visual” (SKLIAR, 1999, p. 30), pode-se dizer que a educação formal e inserção social dos Surdos na comunidade ouvinte constituem um sério problema. Scangarelli (2012) afirma que as posturas pedagógicas ainda tradicionais atribuem aos Surdos, caracterizações estereotipadas, como: pensamento concreto, elaboração conceitual rudimentar, baixa sociabilidade, etc.

Postos à margem das questões sociais, culturais e educacionais, os Surdos muitas vezes não são vistos pela sociedade por suas potencialidades, mas pelas limitações impostas por sua condição (ARAÚJO, 2012). São definidos como deficientes e, portanto, incapazes, decorrente em parte, pelo atraso na aquisição da linguagem. Tais pensamentos revelam preconceitos que persistem em núcleos sociais desde a escola ao espaço do trabalho (SANTIAGO; ANDRADE, 2013).

Na verdade, o Surdo não é pior que o ouvinte, mas cognitivamente igual em termos de capacidades e inteligência. Contudo, é um sujeito que tem uma forma característica de aprender, pois compartilha duas culturas - a surda e a ouvinte (ARAÚJO, 2012). Para isso, utiliza uma língua diferente dos ouvintes, a Libras – Língua Brasileira de Sinais (SCANGARELLI, 2012). Libras é uma língua viva, densa e completa, com seus códigos, gramática, léxicos, símbolos, composta de movimentos de mãos, braços, olhos, face, cabeça e postura corporal, que incorporam as características gramaticais necessárias para a formação de uma língua (CRUZ; DIAS, 2009).

Por entender que o Surdo deve ter garantido o gozo dos seus direitos e deveres de cidadão, o presente estudo objetivou investigar a trajetória de Surdos na educação formal e sua participação social na comunidade ouvinte, identificando os aspectos que favorecem e dificultam suas experiências de vida.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A História da Educação dos Surdos surgiu na idade Média em 700 d.C., quando John Beverly, foi o primeiro educador a ensinar o surdo a falar. No decorrer da história, muitos estudiosos tiveram destaque no desenvolvimento de métodos de ensino aprendizagem para o Surdo, tais como: Juan Pablo Bonet (Idade Média) - no ensino da leitura e do alfabeto manual; John Bulwer (Idade Média) - no uso dos gestos; John Wallis (1616 a 1703) - no método da escrita para surdos; George Dalgarno - no método da dactilologia (representação das letras do alfabeto por meio das mãos); Konrah Ammam - na leitura labial; e Abbé de L´Epeé (1756) - fundou a primeira escola pública para Surdos em Paris, sendo esta a primeira vez que os Surdos adquiriam o direito a uma língua própria (RIBEIRO; SANTO, 2003).

Após cem anos de predomínio do oralismo (língua oral/ falada ou também por meio da escrita e leitura), em 1975, no Congresso de Washington, houve a consciência de que “um século de oralismo dominante não serviu como solução para a educação de surdos” (RIBEIRO; SANTO, 2003). Daí surgiu o sistema de Comunicação Total, que consistia no uso concomitante da língua oral e de sinais. Porém, tal comunicação não atingiu a necessidade das pessoas Surdas porque objetivava apenas a comunicação e não previa o enfoque da identidade Surda.

No Brasil, a trajetória da educação de Surdos teve início em 1857. Apoiado por D. Pedro II foi criada a primeira escola especial no Rio de Janeiro – o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, pelo professor francês Surdo Ernest Huet, que utilizava a língua de sinais (POKER, 2002). No entanto, seguindo a tendência mundial, em 1911 o INES adotou a abordagem oralista, apesar da forte resistência dos alunos que continuavam a utilizar a língua de sinais fora da sala de aula. Somente no final da década de 70 (século XX) o bilinguismo (língua oral e língua de sinais) teve seu ápice. Por destes dados, é visível a relevante conquista para os Surdos - no direito à educação nas escolas regulares. No entanto, a falta de consenso quanto aos métodos de ensino trouxe-lhes certas dificuldades de aprendizagem.

O que se observa na realidade das escolas regulares em relação à política de inclusão é a de que, em sua grande maioria, ainda se constitui como monolíngue e

monocultural, organizadas e planejadas para os ouvintes, ignorando a Surdez e a tudo o que se refere aos surdos e às suas diferenças (CRUZ; DIAS, 2009).

Efeitos devastadores de fracasso escolar têm sido constatados na grande maioria dos alunos Surdos, como resultado de uma ideologia clínica dominante, que entende o significado da surdez a partir de uma visão médica-terapêutica (GROPPO, 2011). Segundo Groppo (2011, p. 6) “[...] o professor [...] ouvinte, não compreende e não estabelece significados ao aprendizado desse alunado [...] em virtude de muitos [...] ainda não apresentarem fluência em Libras”.

Após percorrer longa trajetória em sua escolarização, em meio a diferenças sociais e culturais, o Surdo chega ao mercado de trabalho trazendo consigo expectativas de desenvolver-se mediante sua força de trabalho e participação social. No entanto, a partir das posições que colocam os Surdos em lados opostos nas relações sociais, estes se encontram numa atitude de meros observadores e sem participação social ativa (MARIN; GOES, 2006; GROPPO, 2011).

Santiago e Andrade (2013) entendem que a diferença linguística ainda é motivo de dificuldades para a inserção dos Surdos no mercado de trabalho, porque em muitos casos, não há nas empresas nenhum funcionário que saiba Libras, ou que ofereçam o serviço de interpretação para Libras em ocasiões onde são transmitidas informações importantes para seu trabalho.

Desta forma, entende-se a importância para o Surdo receber uma educação que o prepare para ser e estar integrado no meio social onde vive, constituindo sua identidade Surda e sendo reconhecido como pessoa, com limitações sim, mas com potencialidades para contribuir e realizar-se como pessoa.

METODOLOGIA

Trata-se de um artigo original resultante de um estudo de caso, com uma abordagem qualitativa, cujo método de análise foi o descritivo. Os dados foram obtidos por meio da entrevista individual como procedimento técnico e um questionário como instrumento, contendo questões abertas que contemplavam variáveis de caracterização (idade, cidade de origem, sexo, nível de escolarização) e história de vida (trajetória escolar e participação social da infância à fase adulta).

Participaram deste estudo, dois adultos Surdos, ambos do sexo masculino, tendo o ES1 (Estudante Surdo 1) 28 anos e o ES2 (Estudante Surdo 2) 33 anos. Estudantes de Especialização em Libras, no município de Belém – PA utilizam a Libras, a oralização e a escrita na língua portuguesa para se comunicarem.

Obtido o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) dos sujeitos, onde se esclarece os objetivos do estudo, a entrevista foi realizada por uma das pesquisadoras, cujo conhecimento na língua de sinais contribuiu para traduzir as questões em Libras. As respostas foram redigidas na língua portuguesa pelo próprio sujeito, com influências da estrutura da Libras. Em média, o tempo destinado à entrevista foi de uma hora e meia para cada sujeito. Os dados obtidos foram posteriormente organizados em categorias de conteúdo e transcritos, procedendo-se à análise descritiva e discussão, a partir da literatura específica.

As categorias elencadas discutem a trajetória dos Surdos na educação formal, participação social e processo ensino-aprendizagem nos seguintes aspectos: (1) na Educação Básica; (2) na Escola para Surdos; (3) na Língua Portuguesa/ Libras; (4) no Ensino Superior; (5) na Pós-Graduação; e (6) no Mercado de Trabalho.

A análise dos dados foi obtida seguindo os passos sugeridos por Creswell (2007), que incluem: a organização dos dados por meio da transcrição das respostas obtidas no questionário; leitura de todos os dados buscando um sentido geral das informações; categorização dos dados nomeando-os em grupos; descrição dos participantes; extração de significados apreendidos a partir dos dados obtidos; e finalmente, a elaboração das considerações finais sobre os aspectos que favoreceram e aqueles que dificultaram a trajetória dos surdos na educação formal e em sua participação social na comunidade ouvinte.

Trajatória dos surdos, participação social e processo ensino-aprendizagem na educação básica.

Filhos de pais ouvintes, ES1 nasceu Surdo, sendo a surdez identificada aos seis meses de idade por uma tia; e ES2 a surdez foi decorrente de uma meningite na infância, sendo identificada aos três anos de idade, por seu pai. Percebeu que não podia ouvir aos seis anos de idade, utilizando pouca oralidade e mímica para se expressar em casa com familiares. Com os vizinhos, utilizava gestos. Ingressou na escola com a idade de um ano e nove meses - no maternal. Em sua formação primária, do 1º ao 5º ano, comunicava-se com os professores e colegas por meio de gestos, que lhes respondia também por gestos. Contudo, nos intervalos para o lanche, não havia comunicação entre estes, apenas brincadeiras. Do 6º ao 9º ano, ES1 comunicava-se com os professores e colegas por meio da oralidade e gestos, assim como destes para com ele. No ensino médio, além da oralidade e gestos, os professores e colegas de sala também utilizavam a Libras para intermediar a comunicação. ES1 descreve sua participação social neste período “um pouco complicado”, embora conseguisse se socializar bem.

Para o ES2 a consciência de que não podia ouvir se deu aos oito anos de idade. Sua comunicação ocorria por intermédio da oralização e alfabeto manual em casa com a família e oralização e alfabeto gestual com os demais familiares e vizinhos. Ingressou na escola para cursar o Jardim I aos três anos e meio. Em sua formação, da educação básica ao ensino médio, comunicava-se com os professores e colegas por meio da oralização e gestos. Os professores falavam muito e escreviam. Sobre sua participação social, ES2 diz ficar isolado enquanto seus colegas falavam muito. Descreve ter se sentido como se fosse um estrangeiro.

Segundo Silva e Abreu (2012), a aquisição tardia da Língua de Sinais e o pouco contato com a cultura surda, podem acarretar em prejuízos nos processos formativos e no desenvolvimento cognitivo/simbólico dos alunos surdos. Para evitar esta perda, especialistas na área (SILVA; DINIZ; ARAÚJO, 2015) advertem que “há um período crítico [...] favorável para a aquisição da linguagem [...] que se estende até os 12 anos de idade. Depois desse período, torna-se mais difícil o processo de aquisição”.

Sentimentos de isolamento e estrangeirismo também foram identificados na trajetória do ES1 e ES2. Marin e Goes (2006) testemunham que muitos são os casos

de Surdos que, ao recordar sua trajetória educacional, descrevem a dor de sentirem-se estrangeiros, forasteiros, exilados, aqui entendidos como “inferiores” aos colegas de classe, revelando a insistência de condições sociais insatisfatórias de escolarização que os segue até a preparação para o trabalho.

Dos conteúdos ensinados aos alunos no decorrer do 1º ao 3º ano do ensino médio, ES1 diz “não entendia quase nada, exceto matemática”. Neste aspecto, entende-se que a matemática pode ser mais compreensível ao aluno surdo, pois toda essa semiótica (números, signos, gráficos, formas geométricas) pode ser facilitada através da visão. As matérias com maior dificuldade para aprender eram “aquelas que envolviam leitura”, como português, história, geografia e ciências. Seus professores ensinavam os conteúdos como se ele fosse ouvinte. ES2 afirma que entendia pouco dos conteúdos no decorrer do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, apresentando maior dificuldade na disciplina de história. No ensino médio, costumava perguntar aos professores quando não entendia o conteúdo, mas estes, o ensinavam como se fosse ouvinte.

É fato que os sistemas educacionais muitas vezes seguem utilizando um método de ensino que não considera a diversidade presente na sala de aula e que não satisfazem às diferentes necessidades educacionais especiais de seu alunado (RAZUCK; TACCA; TUNES, 2007) Tartucci (2005) ressalta que os professores agem na sala de aula como se o aluno surdo não estivesse ali, não procuram ser entendidos por este e realizam poucas adequações.

Trajatória dos surdos, participação social e processo ensino-aprendizagem na escola para surdos.

ES1 teve acesso a uma escola para surdos desde o período em que cursava o Jardim I, aos dois anos de idade. Neste contexto, sua comunicação com os professores e colegas de classe dava-se por meio de poucos gestos, sendo o horário de intervalo para o lanche o momento de muita brincadeira. Segundo ES1, “lá aprendíamos a oralizar e falávamos com dificuldade”. Aos três anos aprendeu a oralizar. Sua comunicação consistia em “mais gestos e brincadeiras” (ES1).

ES2 ingressou em uma escola para surdos aos três anos e meio, onde se comunicava com os professores por meio de oralização e gestos. Aos quatro anos

aprendeu a oralizar. Com os colegas, relata utilizar mímica, tanto em sala de aula, como nos intervalos para o lanche. As pessoas se comunicavam com ES2 como se este fosse ouvinte.

Lacerda (2006) defende que o aluno surdo deve cursar o ensino fundamental em uma escola na qual os conteúdos sejam ministrados em sua língua de domínio. Mas, mesmo frequentando uma escola para surdos desde pouca idade, os sujeitos deste estudo não tiveram a oportunidade de desenvolver a língua de sinais como sua primeira língua (L1) e a língua portuguesa como sua segunda língua (L2). Ao contrário, foi-lhes ensinado a oralizar, sendo ali “tratado como se fosse ouvinte”. Góes (2000) vem colocar que o acesso tardio à Libras interfere na possibilidade de mediação social e de acesso à cultura.

Trajetória dos surdos, participação social e processo ensino-aprendizagem na língua portuguesa/ Libras.

O domínio da oralização aos três anos de idade permitiu ao ES1 expressar-se melhor e a aprendizagem da escrita na língua portuguesa aos sete anos de idade possibilitou que “a comunicação e o entendimento das coisas melhoraram bastante”. Contudo, a aquisição da língua de sinais aos dezoito anos de idade em uma comunidade surda, permitiu “melhor entendimento das coisas ao meu redor”.

Aos quatro anos de idade ES2 aprendeu a oralizar, mas ressalva que “nem todos os ouvintes entendem o que eu falo”. Aos dezessete anos, aprendeu a escrever na língua portuguesa com aulas de reforço, o que lhe permitiu “aumentar um pouco o vocabulário”. Contudo, somente aos vinte e um anos aprendeu a se comunicar por meio da língua de sinais, em uma comunidade surda, através de um curso, afirmando que após isto, tudo mudou.

“Tudo mudou” após o domínio das Libras. Por quê? Provavelmente porque se sentiram pertencentes a um grupo que “falava a sua língua”. Na verdade, a língua de sinais traz consigo a identificação do grupo, da comunidade a qual pertence, onde se inserem valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios, e trazem sua identidade surda (CRUZ; DIAS, 2009).

Trajatória dos Surdos, participação social e processo ensino-aprendizagem no Ensino Superior

O ingresso ao ensino superior para ES1 se deu aos vinte e três anos de idade, no curso de Pedagogia. O vestibular foi um processo difícil, segundo relata. Nesta fase, a comunicação com os professores ficou mais fácil porque já possuía certa facilidade com a Libras e a instituição oferecia intérpretes em Libras. Contudo, sua maior dificuldade ainda estava em “tudo que envolvia português”. A interação com os colegas de classe e pessoas do seu convívio na faculdade foi tranquila, tanto em sala de aula como em horários de intervalo, pela ajuda do intérprete e porque alguns possuíam o domínio na Libras. Considera sua participação social muito boa.

Optando pela área de Letras-Libras, ES2 deu início à sua formação no ensino superior aos vinte e cinco anos de idade, sendo o processo seletivo bastante complicado. No decorrer do curso, sua comunicação com os professores, colegas de sala e demais pessoas do seu convívio acontecia na maior parte, por meio da Libras, tanto em sala de aula como em horários de intervalo. Considera que houve melhor participação social porque seus amigos falavam em Libras. Neste aspecto, Bisol et al (2010) assinala que a instituição de ensino superior e a sociedade em geral, está pouco preparada para receber o estudante surdo nos vestibulares.

Segundo ES1, o processo de aprendizagem no ensino superior foi “mais tranquilo porque tinha intérprete”. Para ES2, o processo de aprendizagem se deu com a ajuda de professores que ministravam suas aulas em Libras.

Dificuldade com a língua portuguesa pôde ser identificada aqui. Em um estudo sobre o desenvolvimento acadêmico de estudantes surdos, Bisol et al (2010) evidenciou baixos níveis de letramento e dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita.

Trajatória dos surdos, participação social e processo ensino-aprendizagem na pós-graduação.

Na pós-graduação a comunicação do ES1 com os professores, colegas de sala e destes para com ele, foi muito boa, pois a maioria já tinha o domínio de Libras e ainda podiam contar com a ajuda do intérprete. Para ES2, a comunicação com os professores ocorria com a ajuda de intérprete e por meio da Libras com os colegas.

Poker (2002) coloca que o aluno Surdo para se desenvolver, necessita de professores participativos e motivados para tornar fluente a linguagem, respeitando e considerando as necessidades educacionais de seus alunos, a fim de proporcionar seu desenvolvimento emocional, cognitivo, e sua participação no meio social.

Trajatória dos surdos, participação social no mercado de trabalho

ES1 não está inserido no mercado de trabalho até o momento, pois sua maior dificuldade consiste na compreensão dos conteúdos que são exigidos nos concursos públicos para professores da educação básica. ES2 exerce sua profissão como professor de Libras em uma instituição particular. Sobre a inserção do Surdo no mercado de trabalho, Marin e Góes (2006) destacam a escassez de oportunidades para ouvintes e, sobretudo, para Surdos.

CONCLUSÃO

Estudos têm demonstrado que, na trajetória de pessoas Surdas em esferas sociais, muitas são as dificuldades enfrentadas na conquista de sua cidadania. Dentre estas, citam-se: barreiras na comunicação em um mundo guiado por ouvintes, que atuam para ouvintes e o despreparo do sistema educacional para ensinar alunos Surdos. Ao repassarem suas trajetórias, os surdos reconhecem as dificuldades vivenciadas, como também as vitórias, e concluem dizendo: "por favor, todos aprendam LIBRAS" (ES1); "Todos devem aprender Libras por favor e que todos os ouvintes nos olhem como pessoas normais" (ES2).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Laine Reis. **Inclusão social do surdo**: reflexões sobre as contribuições da lei 10.436 à educação, aos profissionais e à sociedade atual. E-GOV: Portal de e-governo, inclusão digital e sociedade do conhecimento. 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/XpiwvT>>. Acesso em: 18 set. 2016.

BISOL, Cláudia Alquati et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.147-172, jan. /abr. 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v.15, n.1, p. 65-80, 2009.

GÓES, M. C. R. de. Surdez: processos educativos e subjetividade com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

GROPPO, Daniela Paladini. Intérprete de libras e alunos surdos: comunicação em sala de aula. **Revistas Eletrônicas Unisepe Online Educação em Foco**. set. 2011. Disponível em: <<http://www.unifia.edu.br/projetorevista/edicoesanteriores/Setembro11/artigos/educacao/educacao20112/libras.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A Inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v.26, n.69, p. 163-184, 2006.

MARIN, Carla Regina; GOES, Maria Cecília Rafael de. A Experiência de pessoas surdas em esferas de atividade do cotidiano. **Cad. Cedes**, Campinas, v.26, n.69, p. 231-249, 2006.

POKER, R. B. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas**: uma proposta de intervenção educacional. Marília: UNESP, 2002. (Libras a distância, mod. 2 - Teórico).

RAZUCK, Renata; TACCA, Maria Carmen V. R.; TUNES, Elizabeth. A Pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, v. 12, n. 16, p. 9-18, jan. / jun. 2007.

RIBEIRO, Marília de Fatima Cordeiro; SANTO, Wladia Felix Espírito. Libras: língua materna do surdo brasileiro. In: ROSA, Suely Pereira da Silva. **Educação inclusiva**. Curitiba: IESDE Brasil, 2003. p. 123 - 132.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres; ANDRADE, Cristiane Esteves de. Surdez e sociedade: Questões sobre conforto linguístico e participação social. In: LIBRAS em estudo: política linguística. São Paulo: FENEIS, 2013. p.145-163.

SCANGARELLI, Valeria. **Educação de surdos adultos**: análise de uma experiência. 2012. 33 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias de. Trajetórias escolares: narrativas de surdos adultos em ambiente de atendimento psicoeducacional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. 16., 2012. Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012. p.27 – 40.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

TARTUCCI, D. **Re-significando o “ser professor”**: discursos e práticas na educação de surdos. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS COMO FERRAMENTA PARA AUXILIAR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE MUANÁ-PA.

Daniel Jose Barbosa Sidônio

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade analisar o uso da Tecnologia educacional como recurso pedagógico pelos professores de Ciências, auxiliando no processo de ensino aprendizagem nas escolas de ensino fundamental no município de Muaná-Pa. Os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho são construídos a partir de pesquisa bibliográfica sobre a temática em estudo e do emprego de ferramentas estatísticas (gráficos, tabelas e análises) que viabilizam a análise dos dados coletados. A pesquisa é do tipo quantitativo e foi aplicada aos professores da disciplina de Ciências das escolas de ensino fundamental do município de Muaná-Pa. O presente trabalho foi realizado com uma população de 16 professores em cinco escolas da Zona Urbana e dez da zona Rural, foi aplicado um questionário com perguntas fechadas com intuito de traçar o perfil de cada educador a respeito do uso das novas tecnologias educacionais. A pesquisa mostrou que a educação de Muaná precisa de mais investimento para o uso das Tecnologias Educacionais, as escolas municipais precisam implantar laboratórios de informática e formação sobre o uso dessas tecnologias, principalmente, no que se refere a pesquisas na internet, o uso de computadores, tablete e data show e softwares educacionais, ainda tem professor a disciplina de Ciências que não tem formação na área ou não tem nenhuma formação, a maioria desses professores aprenderam a informática por conta própria, afirmando que a política de formação inicial e continuada nessa área é fundamental ajudará no sucesso do sistema educacional muanaense.

Palavras-chave: Tecnologia Educacional. Ensino de Ciências. Ensino Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O município de Muaná está localizado na Ilha do Marajó, no estado do Pará, tem uma população estimada em 37.314 habitantes segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016), possui 65 Unidades Educacionais da Rede Municipal, que estão distribuídas em 09 (16%) na zona urbana e 56 (84%), dessas escolas 15 delas ofertam ensino de 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O presente trabalho tem por finalidade analisar estatisticamente o uso da informática educacional como recurso pedagógico pelos professores de Ciências, auxiliando no processo de ensino aprendizagem nas escolas de ensino fundamental no município de Muaná-Pa. O projeto será realizado com uma população de 16 professores em de cinco escolas da Zona Urbana e dez da zona Rural, foi aplicado um questionário estruturado com perguntas fechadas com intuito de traçar o perfil de cada educador a respeito do uso das novas tecnologias educacionais e analisar estatisticamente o uso da informática educacional como recurso pedagógico pelos professores de Ciências, auxiliando no processo de ensino aprendizagem nessas escolas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em levantamentos bibliográficos não existe trabalho feito anteriormente nos municípios marajoaras, em Muaná também este estudo é pioneiro, a necessidade desta pesquisa vem fortalecer uma gestão voltada para os avanços educacionais e as tecnologias fazem parte deste processo. Este resultado dará subsídio à implantação de políticas públicas nos municípios marajoaras no sentido de tomada de decisões a respeito do investimento em tecnologias educacionais, mas essa política deve ser feita de forma responsável, obedecendo as particularidades das regiões, uma vez que, no município de Muaná, a maioria das escolas se concentram na zona rural, locais que não tem energia elétrica convencional e dependem de motores geradores a diesel para funcionar os equipamentos eletrônicos. Como alternativa, sugerimos a implantação de energia solar uma energia limpa, econômica que não agride o meio ambiente.

Ao longo do tempo, estamos vendo as transformações em nossa sociedade, acima de tudo informatização, às novas tecnologias estão em nosso dia-a-dia e cada

vez mais vem ocupando espaços percebemos sua presença nos ambientes domésticos, de trabalho, de produção e cada vez mais evidente no processo educacional, no que se diz respeito à produção de conhecimento.

A presença dessas tecnologias em nossa rotina diária é uma evidência de que atualmente estamos vivendo um momento de revolução tecnológica nunca vista igual. Esse processo intensifica as comunicações, contribui para a expansão do conhecimento, provoca mudanças socioculturais, suscita debates sobre o uso da informática para fins educacionais, gera contradições, enfim, exige a construção de novas posturas diante do saber. (DIAS, 2008, p. 15).

As escolas públicas brasileiras cada vez mais vêm adquirindo novas tecnologias na educação, mas ainda há uma grande carência dessas tecnologias, principalmente em escolas da zona rural, mais especificamente nas escolas municipais de Muaná. Nos últimos anos vimos muitos programas federais voltados para área tecnológica nas escolas, com aquisição de computadores no sentido de montagem de laboratório de informática, mas percebe-se, também, uma grande carência por parte dos professores no que diz respeito ao manuseio e treinamento para operar o “novo”. A formação inicial e continuada, sem dúvida, é um ponto chave no presente trabalho, pois temos a proposta de traçar o perfil desse docente no que diz respeito ao uso das tecnologias educacionais, perceber as dificuldades e diagnosticar o problema para planejar políticas públicas voltada para educação.

As utilidades e os benefícios no desenvolvimento de diversas habilidades fazem do computador, hoje, um importante recurso pedagógico. Não há como a escola atual deixar de reconhecer a influência da informática na sociedade moderna e os reflexos dessa ferramenta na área educacional (NASCIMENTO, 2007, p. 38) Pesquisas direcionadas à utilização da Informática na Educação ressaltam o mérito da informática como uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem. O computador quando usado de forma criativa e inovadora, proporciona melhorias significativas em todas as áreas do saber e nesse sentido podemos mencionar o ensino das Ciências Naturais.

Segundo Tajra (2008, p.47):

Ainda não existem avaliações definitivas quanto ao uso do computador como máquina de ensino. O que existe são análises parciais que, de uma forma geral, divulgam questões como: a necessidade de formação e atualização dos educadores, a tecnologia atrai mais a atenção dos alunos, o computador torna mais fácil o aprendizado de disciplinas consideradas difíceis, como a Física e a Química, e aumenta o desempenho escolar.

Portanto, os professores devem estar prontos e capacitados no sentido de perceberem que tem que estar intimamente com o ensino e a nova tecnologia, esses professores tem que se redescobrir utilizando novas metodologias de ensino integradas às tecnologias educacionais, não basta apenas os investimentos em formação inicial e continuada de professores e aquisição de novas tecnologias para os ambientes educacionais, precisa que o professor assuma esse compromisso e tenha interesse em buscar nessas tecnologias alternativas para tornar a aula mais dinâmica e prazerosa.

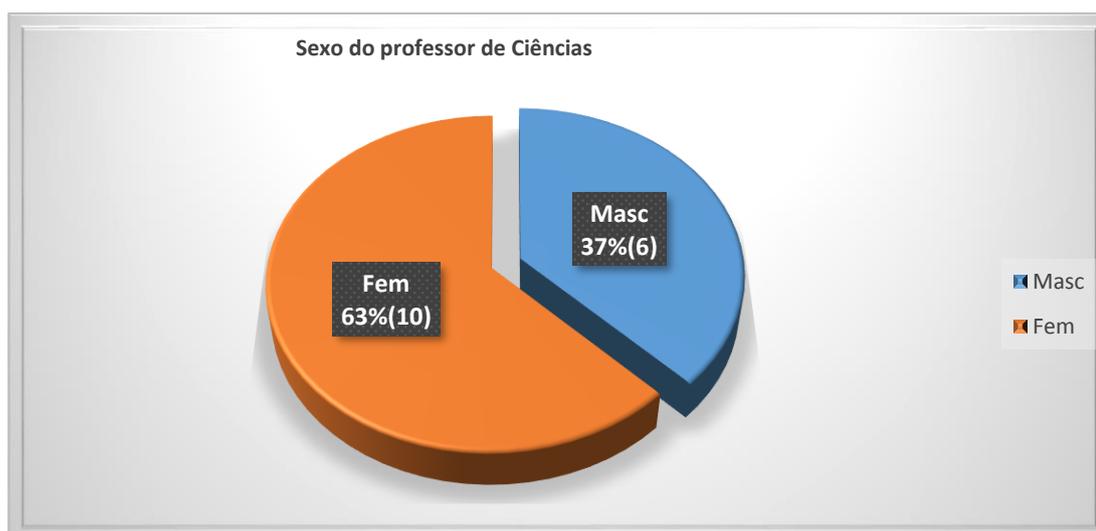
METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho são construídos a partir de pesquisa bibliográfica sobre a temática em estudo e do emprego de ferramentas estatísticas (gráficos, tabelas e análises) que viabilizam a análise dos dados coletados. A pesquisa é do tipo quantitativa e foi aplicado aos professores da disciplina de Ciências das escolas de ensino fundamental do município de Muaná-Pa. O presente trabalho foi realizado com uma população de 16 professores em de 5 escolas da Zona Urbana e 10 da zona Rural. Foi aplicado um questionário com perguntas fechadas com intuito de traçar o perfil de cada educador a respeito do uso das novas tecnologias educacionais. A referida pesquisa é descritiva de natureza quantitativa, com um levantamento de dados através de uma pesquisa de campo, no qual foi aplicado um questionário estruturado à referida população em estudo. O objetivo geral foi analisar estatisticamente o uso da informática educacional como recurso pedagógico pelos professores de Ciências, auxiliando no processo de ensino aprendizagem nas escolas de ensino fundamental no município de Muaná-PA.

RESULTADOS

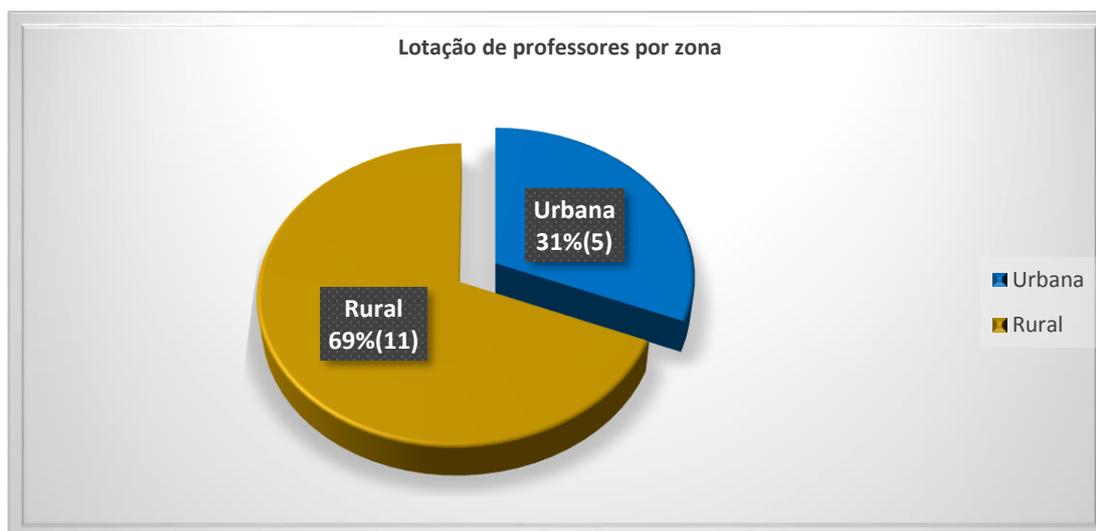
Os resultados serão analisados a partir dos dados coletados e transformados em informações através da técnica estatística descritiva. Os resultados esperados terão relevância no sentido de diagnosticar a ausência ou uso da informativa educativa auxiliando no processo de ensino aprendizagem e subsidiando informações concretas para tomada de decisões na política pública educacional.

Gráfico 1- Percentual e quantitativo da lotação por sexo dos professores de ciências das escolas municipais de Muaná no período de 2015/2016. Podemos observar que 63% dos professores são do sexo feminino e 37% do sexo masculino.



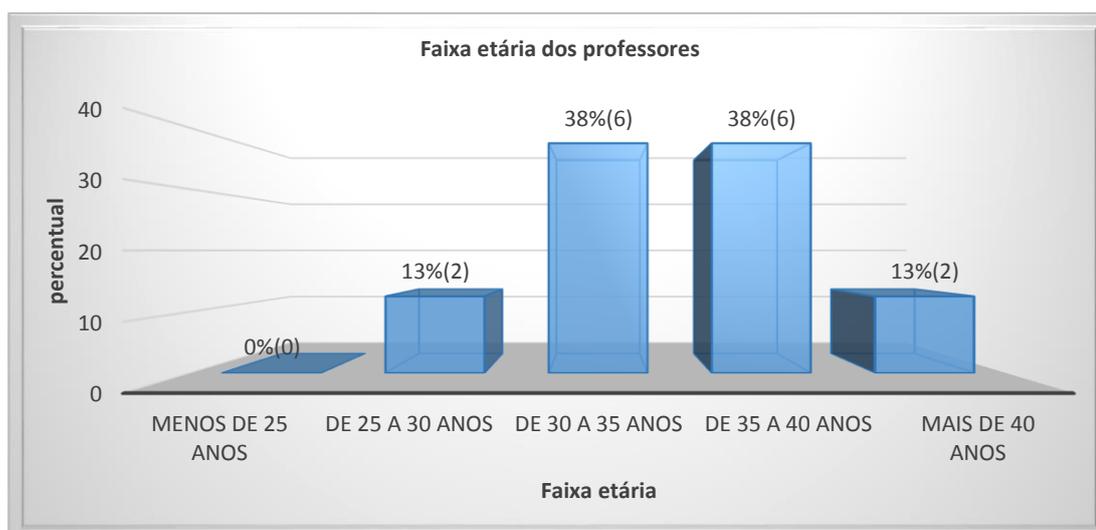
Fonte: O autor.

Gráfico 2- Percentual e quantitativo da lotação por zona geográfica dos professores de ciências das escolas municipais de Muaná no período de 2015/2016. Segundo o gráfico 2 podemos observar que 69% dos professores estão lotadas na Zona Rural e 31% na Zona Urbana.



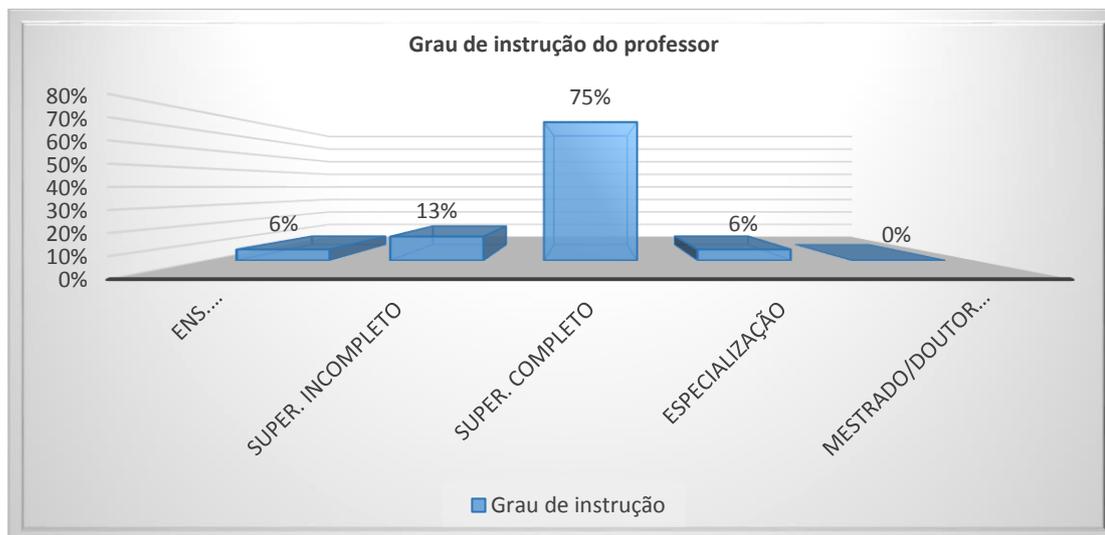
Fonte: O autor.

Gráfico 3- Quantitativo e o percentual quanto a Faixa etária dos professores de ciências das escolas municipais de Muaná no ano de 2015. Segundo o gráfico 3 podemos observar que 76% dos professores estão na faixa etária de 30 a 40 anos



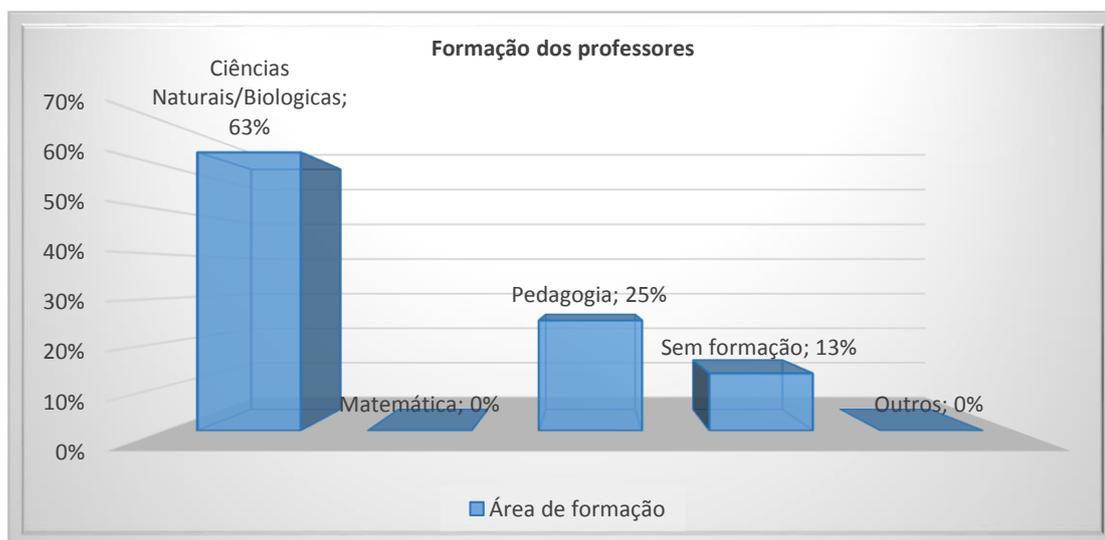
Fonte: O autor.

Gráfico 4- Quantitativo e o percentual do grau de instrução dos professores de ciências das escolas municipais de Muaná 2015. Segundo o gráfico 4, 75% dos professores em estudo tem nível superior completo, apenas 6% tem Pós graduação e 19% ainda não possuem graduação.



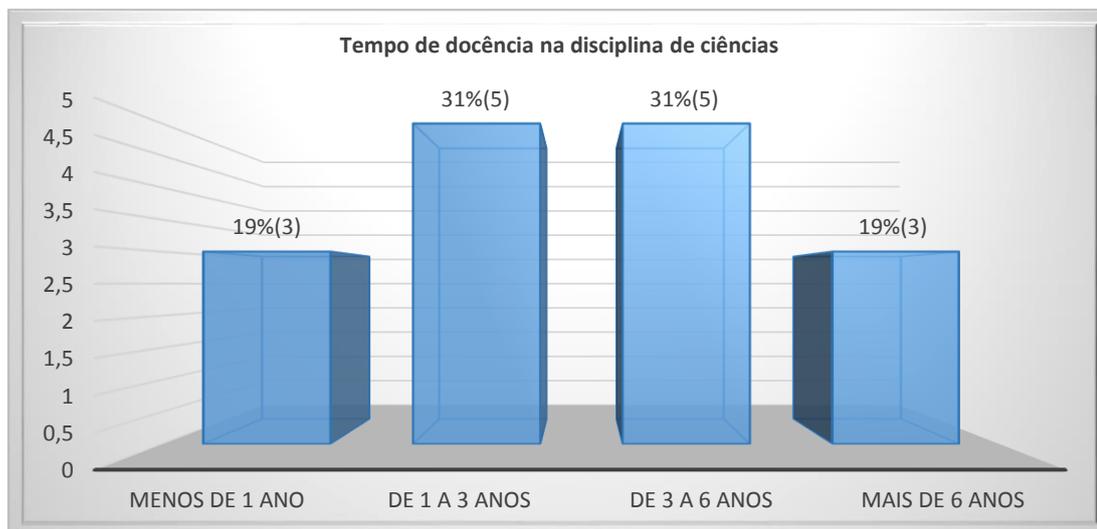
Fonte: O autor.

Gráfico 5- Quantitativo e o percentual quanto a formação dos professores de ciências das escolas municipais de Muaná no ano de 2015.



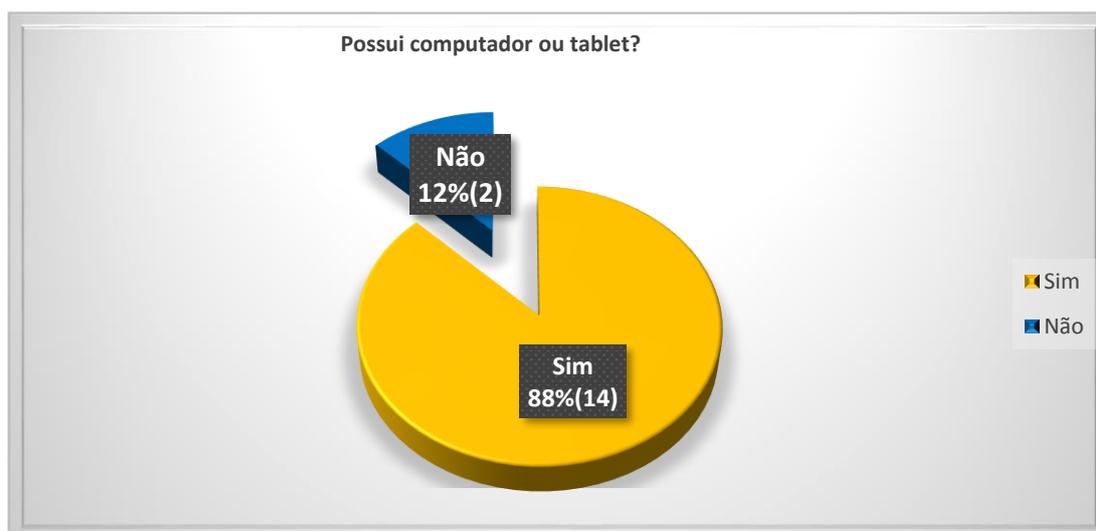
Fonte: O autor.

Gráfico 6- Quantitativo e o percentual quanto ao tempo de docência dos professores de ciências das escolas municipais de Muaná no ano de 2015. Podemos observar que 62% dos professores tem 1 a 6 anos de docência, 19% tem mais de 6 anos e 19% tem menos de 6 anos.



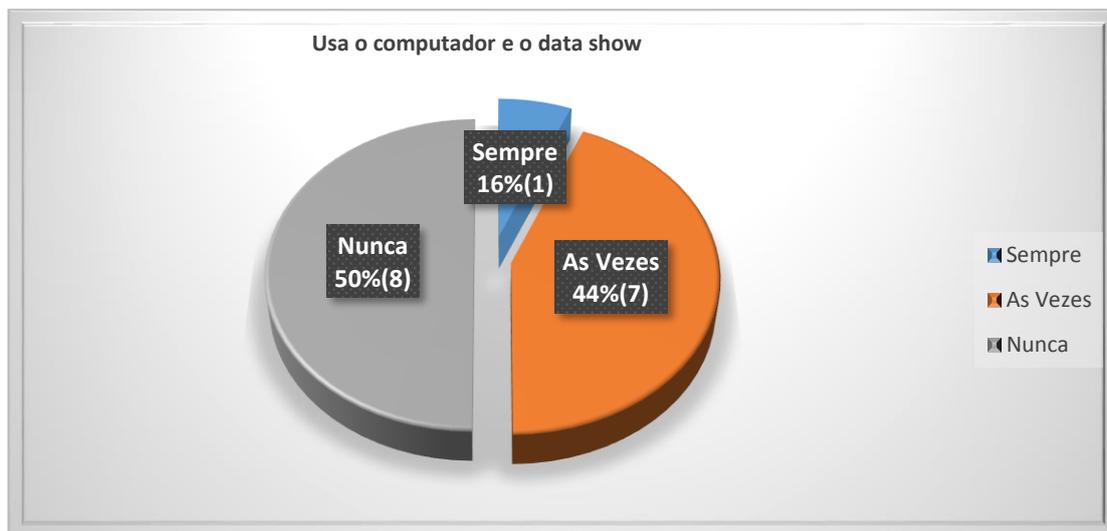
Fonte: O autor.

Gráfico 7- Percentual dos professores de ciências das escolas municipais de Muaná no período de 2015 que possuem ou não computadores ou tabletes. Podemos observar que 88% dos professores possuem computador ou tablete, 12% não possuem.



Fonte: O autor.

Gráfico 8- Percentual dos professores de ciências das escolas municipais de Muaná no ano 2015 que usam ou não computadores e data show na sala de aula como recurso pedagógico. Segundo o gráfico 8, 50% nunca usaram, 44% as vezes usam e 16% sempre usam.



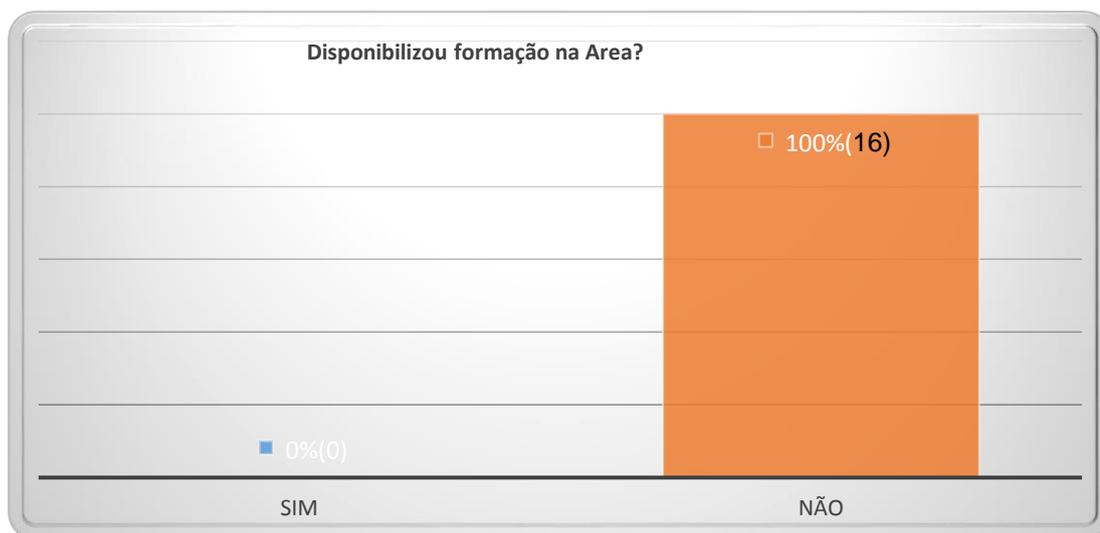
Fonte: O autor.

Gráfico 9- Percentual e quantitativo das escolas municipais de Muaná no período de 2015 que tem ou não laboratório. Segundo o gráfico 9, 94% não possuem e apenas 6% possuem.



Fonte: O autor.

Gráfico 10- Percentual quanto à disponibilização de formação na área de informática aplicada à educação pela Secretaria de Educação ou a direção das escolas municipais de Muaná no ano de 2015. Segundo o gráfico 10, foi disponibilizado formação na área.



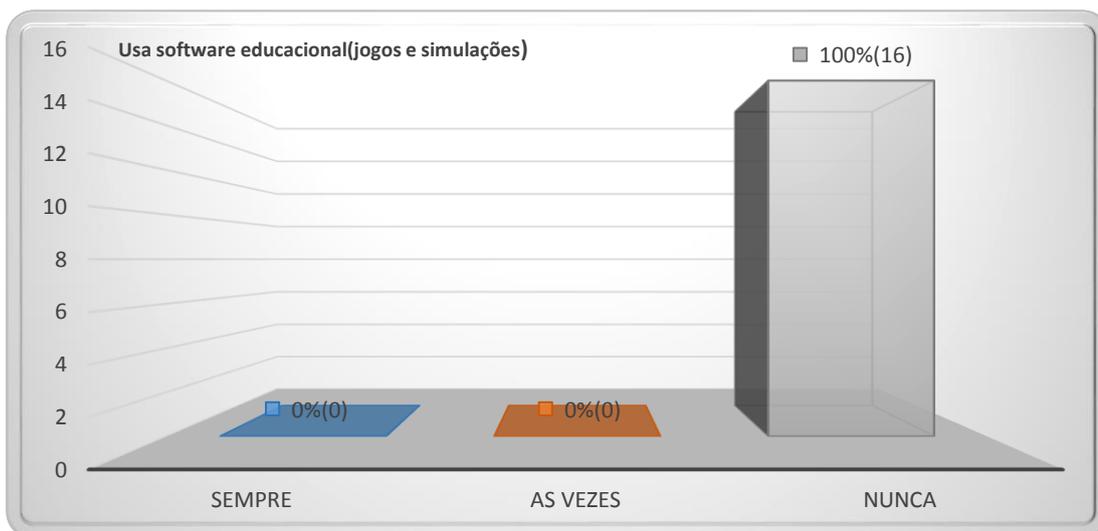
Fonte: O autor.

Gráfico 11- Percentual dos professores que usam o a internet do celular para pesquisar assuntos relacionados aos conteúdos ministrados em sala de aula nas escolas municipais de Muaná no ano de 2015. Podemos observar que 50% dos professores às vezes usam, 25% nunca usaram e 25% sempre usaram.



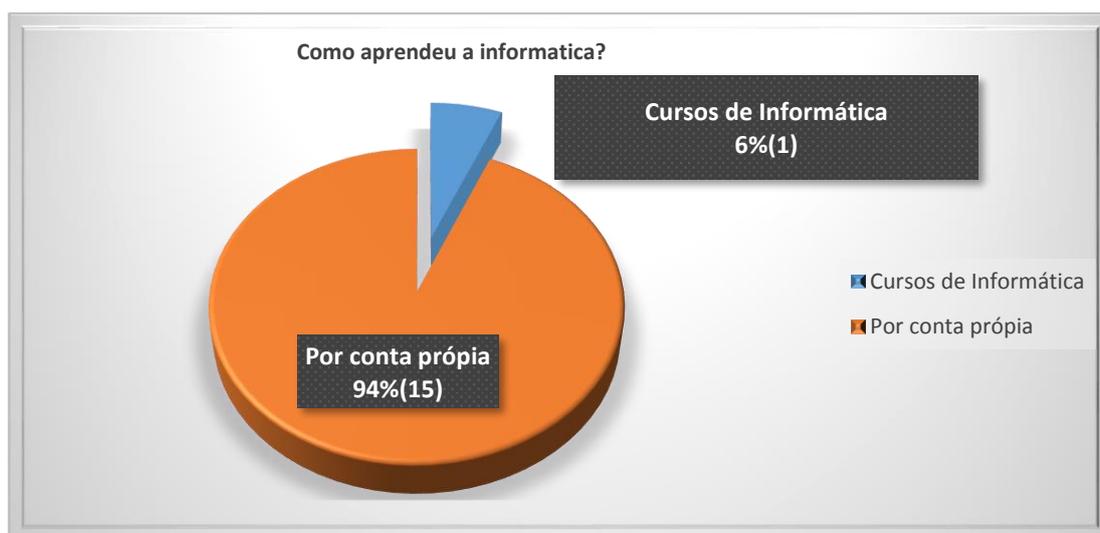
Fonte: O autor.

Gráfico 12- Quantitativo e percentual dos professores que usam os softwares educacionais como jogos e simulações como recursos pedagógicos para auxiliar o ensino de ciências pelos docentes das escolas municipais de Muaná no ano de 2015. 100% dos professores nunca usaram os softwares educacionais.



Fonte: O autor.

Gráfico 13- Apresenta o percentual quanto a aquisição do conhecimento em informática pelos professores de ciências. Podemos observar na pesquisa que 95% apreendeu por conta própria e 6% fez curso de informática.



Fonte: O autor.

CONCLUSÃO

De acordo com a pesquisa realizada em Muaná, mostram que os professores bem como as estruturas escolares estão carentes no que diz respeito ao conhecimento e aplicabilidade das Tecnologias Educacionais, no que se refere ao ensino de ciências, a falta de formação inicial e continuada de professores é a principal meta a ser atingida para mudar esse cenário, outra situação é a estrutura informatizada nas escolas, apenas uma escola tem laboratório de informática. A maioria dos professores e escolas estão localizados na Zona Rural, fator que contribui para pouca pesquisa na internet, pouco uso de data show e computador e conseqüentemente o não uso dos softwares educacionais, pois a maioria das escolas não tem energia elétrica e internet. Em julho de 2016 foi implantado, no município, o curso de Licenciatura em Computação pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) que contemplará 33 professores muanenses, esperamos que o município dê um salto no que tange à formação de professores, multiplicando esses conhecimentos na área das tecnologias educacionais e tornando Muaná um centro de referência na área em estudo.

REFERÊNCIAS

DIAS, Larissa Sato. **Informática aplicada ao ensino de ciências**. Belém: EDUFPA, 2008. v.35.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. 2016. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=150490>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do. **Informática aplicada à educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 84 p..

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação**: novas ferramentas para o professor na atualidade. 7. ed. São Paulo: Érica, 2007.

EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM USO DO *FACEBOOK* E *GOOGLE DRIVE*

Gleisson Amaral Mendes
Edilson Cardoso da Silva
José Antonio Batista
Luciano Maciel dos Santos
Marcos Ramon Moura Lobato
Rafael Benaion da Fonseca

RESUMO

No Brasil, as plataformas de redes sociais são bastante utilizadas, sendo uma delas o *Facebook* que neste artigo será analisado por meio da experiência realizada por discentes da turma de Licenciatura em Computação do polo Almeirim/PA em atividades escolares, considerando seus aspectos e ferramentas, e ainda a integração de ferramentas, onde estas foram utilizadas para explorar suas aplicações em atividades educacionais, bem como suas características de troca de conhecimentos por meio da colaboração entre os usuários. O objetivo deste trabalho é o de mostrar novas práticas pedagógicas por meio da Rede Social *Facebook* juntamente com a ferramenta *Google Drive*. Através de uma metodologia de pesquisa quantitativa usada com auxílios de formulários. Analisou-se que ao usar as ferramentas afins de conhecimento e aprendizagem dentro do projeto político-pedagógico (PPP) da unidade escolar como instrumento auxiliar, o *Facebook* e o *Google Drive* passarão a ser vistos de forma positiva, rompendo a barreira de que serve apenas como página social irrelevante à vida escolar do indivíduo e sim terá uma roupagem que também agregará valores pedagógicos e benefícios sociais positivos e atraindo o ânimo na educação, em uma realidade que se distancia da realidade escolar. Além de relatar o uso dessas ferramentas, estarão disponíveis os dados dos resultados das atividades que foram aplicadas aos alunos, e, também, as dificuldades relatadas pelos mesmos.

Palavras-chave: Redes Sociais. Práticas Pedagógicas. Atividades Educacionais.

INTRODUÇÃO

As tecnologias se apresentam como uma nova ferramenta de ensino e aprendizagem, por meio de espaços de trocas de experiência que podem contribuir para uma aprendizagem significativa, considerando que a inserção das ferramentas da web 2.0 permite a colaboração entre os usuários o que facilitaria esta troca de conhecimentos.

[...] torna-se imperativo pensar em processos educativos que analisem, avaliem, considerem e participem dessa nova lógica comunicacional e interativa, que surge com as tecnologias e com a Web 2.0, estimulando e compreendendo as características inerentes das redes: a participação, a interatividade, a comunicação, a autonomia, a cooperação, o compartilhamento e a multidirecionalidade. (MARCON; MACHADO 2013, p.1)

A rede social, por exemplo, é uma estrutura composta por pessoas ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações que partilham valores e objetivos comuns. Uma das características fundamentais na definição das redes é a sua abertura e porosidade, possibilitando relacionamentos horizontais e não hierárquicos entre os participantes. Elas são um dos maiores meios de comunicação, facilitando a troca de informações e conhecimentos.

Em especial, o *Facebook* é a maior rede social utilizada na atualidade, conta com ótimas ferramentas e recursos bem elaborados que permitem diversas dinâmicas. Foi lançado em fevereiro de 2004, por Mark Zuckerberg juntamente com os seus colegas Dustin Moskovitz, Chris Hughes e Eduardo Saverin. Desde sua criação, inúmeras utilidades da sua plataforma foram direcionadas à educação.

Marcon e Machado (2013) afirmam que “o *Facebook* pode vir a se tornar um ambiente favorável à aprendizagem”, favorecendo, assim, o acesso fácil a informações diversas, que, se filtradas por parte do usuário, pode vir a ser uma das melhores ferramentas para auxiliar o ensino.

Para Finardi, Prebianca e Momm (2013), o *Google Drive* pode ter aplicação pedagógica se usado por discentes para criação e edição de documentos online, compartilhando com outras pessoas em tempo real. A ferramenta pode ser proveitosa para os professores planejarem atividades avaliativas, com auxílio de criação de formulários com campos para respostas objetiva ou discursivas.

Diante disto, este artigo tem como objetivo relatar o uso do *Facebook* e *Google Drive* pela turma da UFRA do curso Licenciatura em Computação do polo de Almeirim, por meio das experiências pedagógicas realizadas pelos alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Experiência pedagógica com *Facebook*

Foram realizadas tarefas no *Facebook*, de uma forma diferente, com a finalidade de trocar conhecimentos e essa novidade proporcionou uma aprendizagem de alguns recursos que ainda não tínhamos explorados como a formação de grupo fechado, que permite uma turma escolar formar um grupo e os integrantes interagirem entre si, trocando ideias, opiniões e informações. A ferramenta é ótima e oferece diversas estruturas que facilitam aos integrantes desenvolverem suas atividades com bem praticidade, por isso, em uma turma com muitos alunos poderia ser realizada perfeitamente.

Os alunos já estão familiarizados com as redes sociais. Mesmo que não queiram misturar educação com o lazer, eles já sabem utilizar essas ferramentas, por isso fica mais fácil explorar seus recursos (PATRÍCIO; GONÇALVES, 2010). Com certeza não seria nenhum problema orientar os alunos a dominarem os recursos do *Facebook*, que facilitaria na orientação das atividades, porém, seria necessário determinar um tempo para execução das atividades para que os alunos foquem no uso da ferramenta para cumprir o que lhes foi exigido.

Percebe-se, na prática, que é possível ampliar a sala de aula, dessa forma o aluno não se limitaria ao tempo de aula, mas sim estenderia seu campo de pesquisa e discussão com temas que mais lhe interessa, diminuindo as barreiras de comunicação entre o professor e o aluno.

O *Facebook* pode ser explorado como ferramenta pedagógica importante, principalmente na promoção da colaboração no processo educativo, e ainda, permite a construção crítica e reflexiva de informação e conhecimento (FERNANDES, 2011). Como percebemos, há experiências positivas sobre o uso do *Facebook* para fins educativos, isto reforça mais ainda que realmente pode ter construção de conhecimento por meio da ferramenta.

No entanto, há obstáculos relacionados às redes sociais nas escolas, percebe-se que:

[...] a Escola deve se adaptar à cultura à qual seu aluno pertença. Portanto, é imprescindível que incorpore a cultura das redes sociais, da interatividade, da permeabilidade virtual-real, das comunidades colaborativas, cultura essa que já é, ou está se tornando, realidade em praticamente todas as camadas sociais. (TORI, 2012, p.9).

Existe o paradigma das redes sociais serem consideradas elementos de distração nas escolas. Na maior parte das instituições de ensino o acesso a essas páginas é bloqueado para os alunos. Assim, para que se possa usufruir desta ferramenta para aperfeiçoar o ensino, é preciso que as redes sociais sejam melhor exploradas por meio do planejamento de uso com critérios, ética e responsabilidade (LORENZO, 2013).

Experiências pedagógicas com *Google Drive*

O *Google Drive* surge como uma ferramenta promissora para enriquecer e contribuir para que aprendizagens significativas aconteçam. Tivemos que utilizá-la para realizar avaliação dos conteúdos postados em equipes no *Facebook*. Ele apresenta excelentes recursos para construção de formulários que podem ser enviados diretamente para o público desejado, facilitando a coleta de dados, pois todos os dados são gerados por meio da própria ferramenta, “[...] estratégias e atividades pedagógicas podem ser implementadas com o uso da ferramenta *Google Drive* como o armazenamento e edição de texto, colaboração em tempo real, construção coletiva de conhecimentos, intercâmbio de ideias e projetos”. (MELO, 2012, p. 45).

A ferramenta também oferece ao professor a possibilidade de verificar os trabalhos dos alunos em qualquer momento, fornecendo informações e utilizando comentários como recurso que permite acompanhar cada grupo-aluno, atuando assim como “[...] orientador e guia na realização de projetos e mediador de debates e discussões”. (COLL; MONEREO, 2010, p. 31).

É possível acompanhar a evolução de cada aluno nas realizações das atividades desde o início até a finalização, pois o professor orientador tem acesso a todo “[...] processo evolutivo de construção do documento, podendo avaliar a interação e a participação de cada aluno, que é possível através de consultas no histórico e acesso [...]”. (LISBÔA; BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2009, p. 1774).

Percebe-se que o *Google Drive* possui potencialidades para contribuir para a aprendizagem colaborativa, podendo ser utilizada com frequência nas atividades escolares, cabendo apenas uma breve orientação sobre a utilização do mesmo.

O uso desta ferramenta foi novidade para turma e, mesmo assim, todos os processos foram realizados perfeitamente, um trabalho diferente, com compartilhamento e aceitação de ideias. “Numa abordagem colaborativa, as tarefas são realizadas por todos num contínuo de partilha, diálogo e negociação”. (BARROSO; COUTINHO, 2009, p. 14).

METODOLOGIA

Primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico por meio de livros e artigos científicos para adquirir erudição sobre o tema abordado no trabalho. Em seguida, foi viabilizado um material com um tema de escolha aleatório sobre Ergonomia Computacional por meio da rede social *Facebook*, onde foi criado um grupo da turma de Licenciatura em Computação para trabalhar este material na forma de ensino colaborativo. Posteriormente, foi desenvolvido um formulário pelo *Google Drive*, com questão sobre o tema Ergonomia Computacional, com o objetivo primordial de aplicar uma avaliação, tendo sido aplicado um formulário com 05 questões, sendo 02 pontos por questão, totalizando 10 pontos. Por fim, foi desenvolvido outro formulário para avaliarem a rede social *Facebook* com auxílio do *Google Drive* usado para o ensino e aprendizagem.

Neste sentido pedagógico, o *Facebook* e *Google Drive* foram utilizados tanto para postagem como para avaliação dos trabalhos da turma, onde somente os alunos do grupo fechado da rede social puderam realizar as atividades.

RESULTADOS

Resultados da experiência com ensino colaborativo de ergonomia computacional

Durante a produção dos conteúdos, cada discente participou ajudando a construir o material postado no *Facebook*, e, posteriormente, foi feita a aplicação de uma avaliação em relação ao conteúdo de Ergonomia Computacional feita por meio de formulário do *Google Drive*. Seguem, abaixo, os dados em forma de gráficos contendo os resultados referentes às cinco perguntas correspondentes à avaliação. O Gráfico 1 mostra a primeira pergunta, da qual cerca de 75% dos entrevistados concordam quanto a adequação do trabalho as necessidades do homem, o que mostra a compreensão deles acerca de Ergonomia e seus principais objetivos.

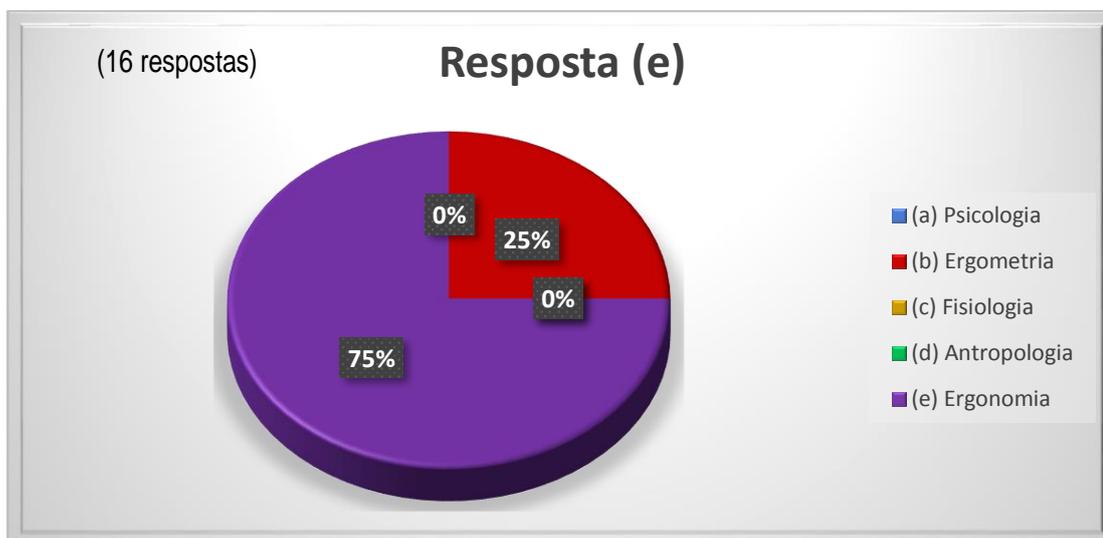
Gráfico 1 – Questão 1: Ergonomia e seus principais objetivos.



Fonte: Os autores.

O Gráfico 2 mostra a segunda pergunta da avaliação de Ergonomia Computacional, da qual 75% dos entrevistados relacionaram Ergonomia ao conceito de ser um estudo anatômico, fisiológico e psicológico do homem no seu ambiente, estabelecendo uma melhor relação entre o homem com o ambiente de trabalho, e apenas 25% relacionaram tal conceito a Ergometria.

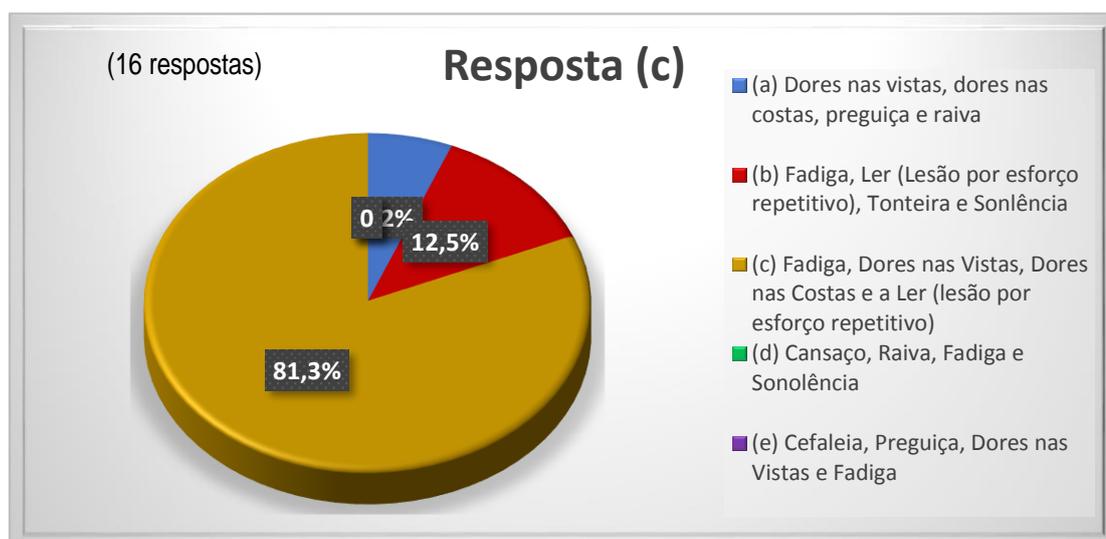
Gráfico 2 – Questão 2: Conceito de Ergonomia.



Fonte: Os autores.

O Gráfico 3 mostra a terceira pergunta da avaliação de Ergonomia Computacional, em que 81,3% dos entrevistados demonstram compreensão quanto aos diversos problemas que podem surgir quando não estão sendo seguidas as especificações do ambiente de trabalho, tais como fadiga, dores nas vistas, dores nas costas e lesão por esforço repetitivo (LER).

Gráfico 3 – Questão 3: Problemas resultantes devido ao não seguimento das especificações do ambiente de trabalho.



Fonte: Os autores

O Gráfico 4 mostra a quarta pergunta da avaliação de Ergonomia Computacional, em que 87,5% dos entrevistados entendem que organização é uma condição de trabalho que proporciona ao trabalhador conforto, segurança e desempenho eficiente, enquanto somente 12,5% entendem que o salário deve ser adequado a função que exercem.

Gráfico 4 – Questão 4: Condição de trabalho.

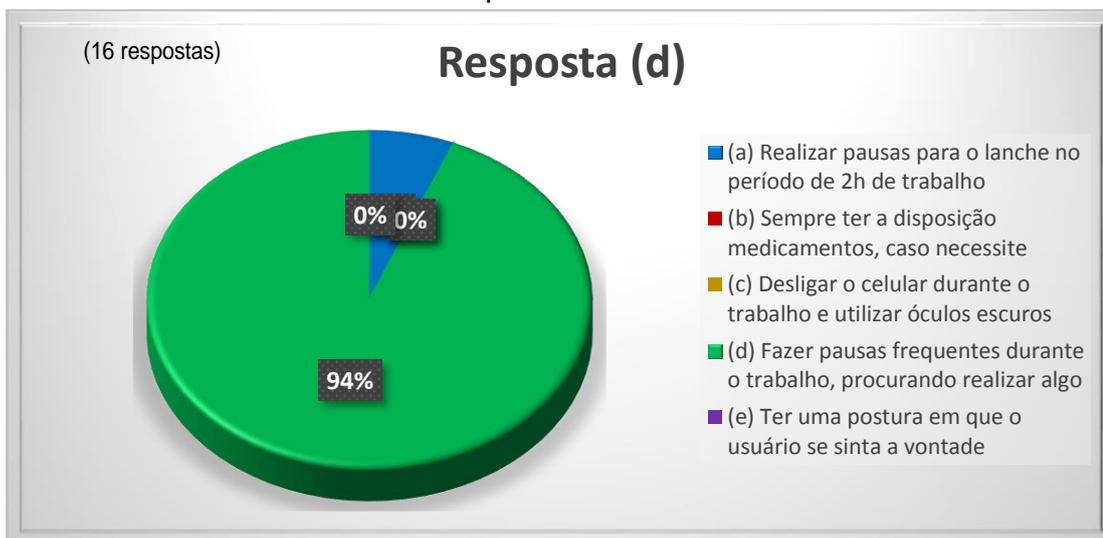


Fonte: Os autores.

O Gráfico 5 mostra a quinta pergunta da avaliação de Ergonomia Computacional, que muito mais fácil de solucionar problemas causados pelo uso de computadores, é procurar evitá-los ao máximo, pois problemas como Lesões de Esforço Repetitivo, são de difícil tratamento.

Dentre os entrevistados, 93,8% responderam que fazer pausas frequentes durante o trabalho é uma medida a ser tomada para evitar o surgimento de problemas devido ao uso excessivo e errôneo do Computador, e, em contrapartida, apenas 6,2% responderam realizar pausas para o lanche no período de 2h de trabalho.

Gráfico 5 – Questão 5: Medidas preventivas.



Fonte: Os autores.

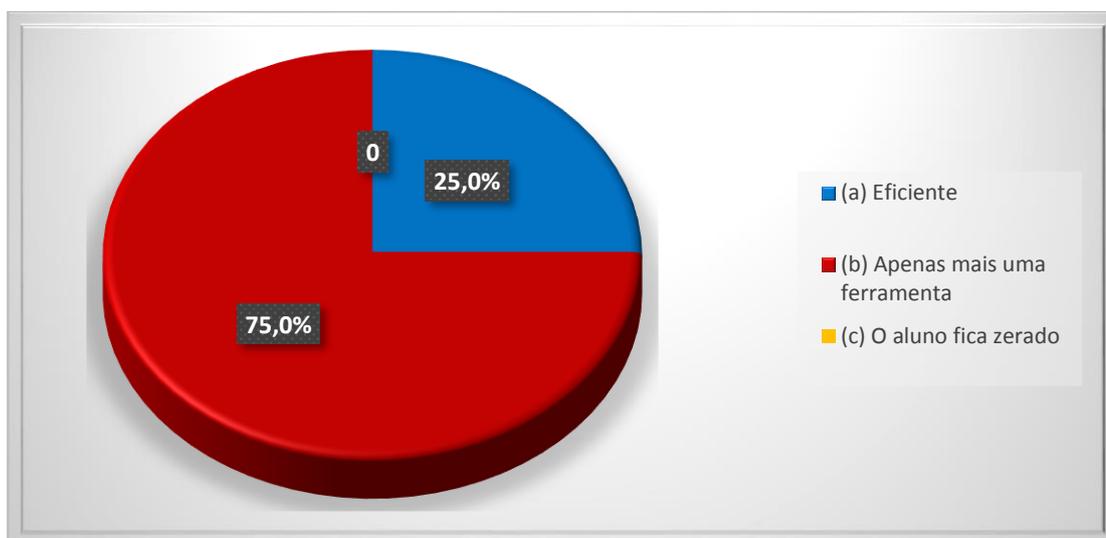
Os dados sobre a avaliação de Ergonomia Computacional apresentam resultados satisfatórios e apontam o domínio sobre o conteúdo pela maioria dos discentes participantes, nos quais a alta porcentagem de acertos nas questões respondidas demonstra conhecimento sobre Ergonomia Computacional, conceitos, problemas, medidas preventivas e condições de trabalho. Desta forma, acredita-se que o mais importante do que números, é a maneira que utilizamos essa nova didática, pois o foco não é o resultado em si, mas em inovar nas práticas pedagógicas, utilizar ferramentas na web é se adequar as novas tecnologias de informação e comunicação que o mundo oferece.

Resultados da experiência com a ferramenta *Facebook* e *Google Drive* no ensino

Na elaboração do segundo questionário, foi feito para se ter a percepção de cada aluno estar se utilizando e se aprova ou não como método de aplicação e avaliação de atividades escolares, notou que apenas um quarto dos alunos respondeu o segundo questionário. Em seguida, seguem resultados por meio de gráficos para a avaliação da ferramenta pelos alunos entrevistados.

O Gráfico 6 mostra a sexta pergunta da avaliação das ferramentas de ensino, da qual 75% consideraram a utilização das ferramentas *Facebook* e *Google Drive* como eficientes, e, 25% a consideraram como apenas mais má ferramenta.

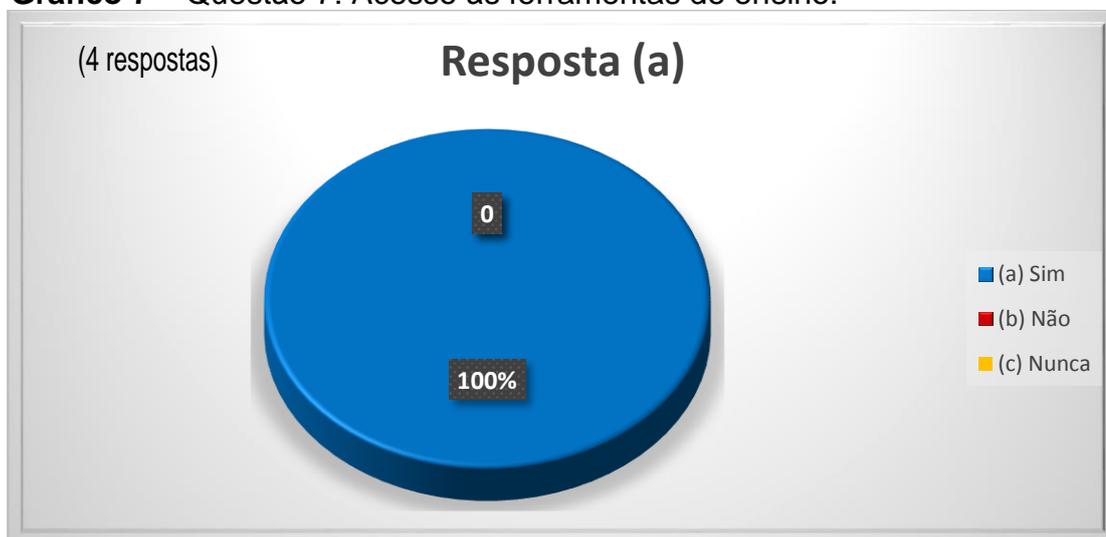
Gráfico 6 – Questão 6: Avaliação da ferramenta de ensino.



Fonte: Os autores.

O Gráfico 7 mostra a sétima pergunta da avaliação das ferramentas de ensino, e demonstra 100% dos entrevistados concordam que o acesso às ferramentas expostas contribui positivamente para o ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Gráfico 7 – Questão 7: Acesso às ferramentas de ensino.



Fonte: Os autores.

O Gráfico 8 mostra a oitava pergunta da avaliação das ferramentas de ensino, da qual 100% dos docentes entrevistados afirmaram que usariam os métodos expostos em suas avaliações.

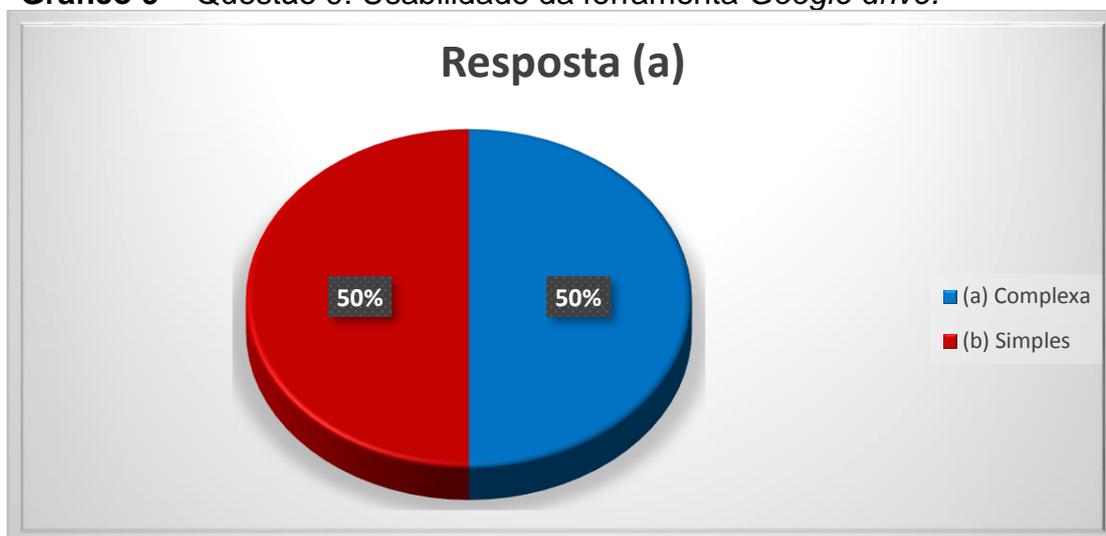
Gráfico 8 – Questões: Uso dos métodos nas avaliações pelos docentes.



Fonte: Os autores.

O Gráfico 9 mostra a nona pergunta da avaliação das ferramentas de ensino, onde 50% dos entrevistados consideram a usabilidade da ferramenta *Google drive* complexa e 50% a considera simples.

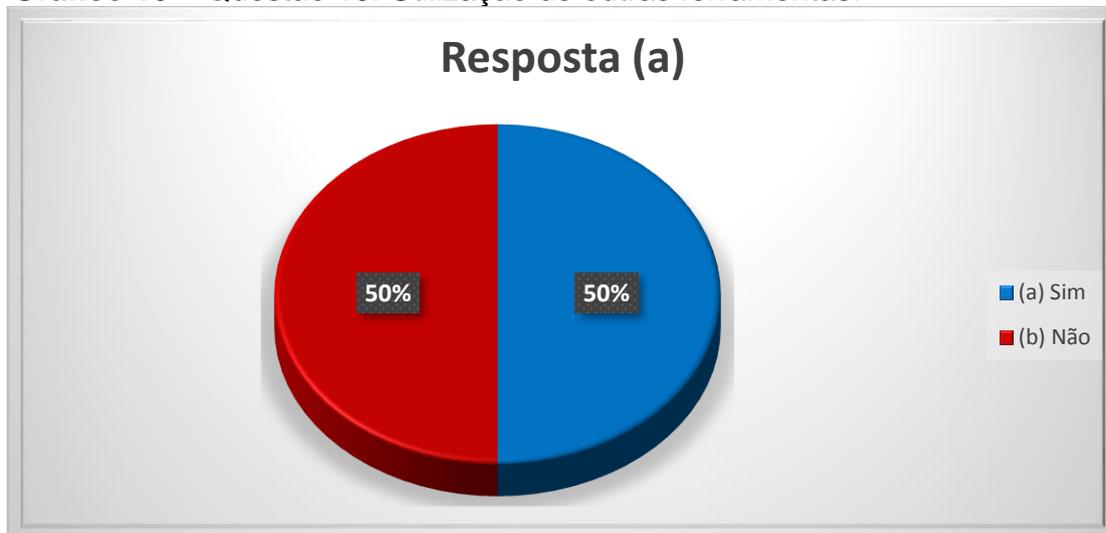
Gráfico 9 – Questão 9: Usabilidade da ferramenta *Google drive*.



Fonte: Os autores.

O Gráfico 10 mostra a décima pergunta da avaliação das ferramentas de ensino, em que 50% dos participantes afirmam que já utilizaram alguma ferramenta semelhante as expostas na pesquisa e 50% afirmaram nunca haver usado quaisquer ferramentas deste gênero.

Gráfico 10 – Questão 10: Utilização de outras ferramentas.



Fonte: Os autores.

No segundo questionário, numa avaliação geral do que foi respondido pelos entrevistados virtuais, nota-se que tem acordo na questão da contribuição das redes sociais para o ensino-aprendizagem e que todos utilizariam a ferramenta para auxiliar como atividades escolares.

A ferramenta foi avaliada positivamente, verificando-se a aceitação para utilização em práticas pedagógicas, também pode-se analisar que a metade julga complexa e a outra simples usar o *Google Drive* e, posteriormente, divulgar no grupo privado da turma no *Facebook*.

As tecnologias de informação e comunicação estão no cotidiano e deve-se estar acompanhando essa tendência. Na educação não é diferente, usufruir de ferramentas que facilitam a aprendizagem, diversificando no ensino-aprendizagem é estar se adequando à realidade que se está vivenciando.

CONCLUSÃO

O artigo apresentado tem por objetivo levar o conhecimento da importância de novas práticas educacionais, onde o modelo tradicional de ensinar está obsoleto e que é preciso novos modelos para que os alunos se interessem e adquiram maior conhecimento.

De acordo com o uso da ferramenta *Google Drive* foi possível perceber nos dados tabulados pela própria ferramenta, o desempenho de cada aluno instantaneamente, mostrando a praticidade de se utilizar tal ferramenta, obtendo-se como experiência também, na elaboração do questionário por meio de formulários, dificuldades encontradas para realizá-la, pois se trabalha com uma ferramenta online e o acesso à internet de qualidade no município de Almeirim no estado do Pará é insuficiente, oscila bastante, o que prejudicou em parte, o planejamento das atividades.

Ressalta-se que apesar de todo o processo de orientação das atividades ocorrerem perfeitamente, apresentou-se a um grande obstáculo, houve muita dificuldade em realizar as atividades em tempo hábil devido à falta de internet básica, o que remete analisar que não haveria êxito na execução das atividades se fosse estipulado um tempo para entregá-las. Outro ponto destes recursos visíveis foi o fator social que poderão facilitar, minimizando o impacto na impressão e uso de papel quando utilizar e ofertar planilhas e resultados online. Deste ponto de vista acredita-se que agregando valor de interesse pessoal do *Facebook* ao interesse escolar poderá contribuir para o aumento do desempenho e rendimento escolar.

Ao usar as ferramentas afins de conhecimento e aprendizagem dentro do PPP da unidade escolar como ferramenta auxiliar, o *Facebook* passará a ser visto de forma positiva, rompendo a barreira de que serve apenas como página social irrelevante à vida escolar do indivíduo e sim terá uma roupagem que, também, agregará valores pedagógicos e benefícios sociais positivos e atraindo o ânimo na educação em uma realidade que se distancia das realidades escolar.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Marta; COUTINHO, Clara. Utilização da ferramenta google docs no ensino das ciências naturais: um estudo com alunos de 8º ano de escolaridade. **Revista Iberoamericana de Informática Educativa**, Espanha, n.9, p. 10-21, jan. /jun. 2009.

COLL, Cesar; MONEREO, Carles (Org.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERNANDES, Luís. **Redes sociais online e educação**: contributo do *facebook* no contexto das comunidades virtuais de aprendentes. [S.l.: s.n.], 2011.

FINARDI, Kyria Rebeca; PREBIANCA, Gicele Vergine; MOMM, Christiane Fabíola. Tecnologia na educação: o caso da Internet e do Inglês como linguagens de inclusão. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 46, p. 193-208, 2013.

LISBÔA, E. S.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. Avaliação de aprendizagens em ambientes online: o contributo das tecnologias web 2.0. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO CHALLENGES. 6., 2009. Braga. **Actas...** Braga: Universidade do Minho, 2009.

LORENZO M. E. **A utilização das redes sociais na educação**: a importância das redes sociais na educação. 3 ed. São Paulo: Clube de Autores, 2013.126p.

MARCON Karina; MACHADO Juliana Brandão. Arquiteturas pedagógicas e redes sociais: uma experiência no *facebook*. **Revista de Informática Aplicada**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, 2013.

MELO, Paula Cristina Araújo de. **Google docs e a escrita criativa no ensino da língua inglesa**. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho, Braga, 2012.

PATRÍCIO, M. R. V.; GONÇALVES, V. M. B. Utilização educativa do *facebook* no ensino superior. In: CONFERENCE LEARNING AND TEACHING IN HIGHER EDUCATION. , 2010. Portugal. **Anais...** Portugal: Universidade de Évora, 2010.

TORI, R. Prefácio. In: GOMES, A. S. et al. **Educar com o redu**. Recife: Redu Educacional Technology, 2012.

O PAPEL DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: O ENSINO NA DÉCADA DE 60/70 E NA ATUALIDADE

Elenice Corrêa Moraes

RESUMO

Este trabalho apresenta, em linhas gerais, a evolução da educação à distância no Brasil em diferentes contextos educacionais, desde o governo ditador de Vargas com a implantação do Instituto Universal Brasileiro até a atualidade, com a existência de diversas instituições que trabalham na modalidade de ensino a distância, bem como será enfatizada a importância da evolução tecnológica para a expansão da Educação à Distância (EAD) em diferentes gerações na história educacional deste país. O artigo mostra como a tecnologia associada ao ensino pode contribuir com a educação e como as ferramentas tecnológicas podem ajudar nas diferentes modalidades de ensino, fazendo, assim, uma relação entre alguns sistemas de ensino criados nos anos 60 e 70 e outros sistemas de ensino encontrado na atualidade, evidenciando que, embora tenham sido implantados ou desenvolvidos em momentos bem diferentes no tempo, todas as instituições abordadas trabalham fazendo uso de uma metodologia bem comum, dentre elas serão abordados o Instituto Universal Brasileiro, o Mobral, a Escola de Gestores da Educação Básica em Santarém, no Pará, e a Visão Proficiente também em Santarém.

Palavras-chave: Evolução Tecnológica. Educação a Distância. Contemporaneidade.

INTRODUÇÃO

Vivencia-se um momento de grandes e rápidas transformações em todas as áreas. A todo instante depara-se com uma novidade, seja ela tecnológica ou não, o certo é que nada está estagnado. Da mesma forma, cresce a procura pela formação profissional e paralela a isso, eleva-se a oferta de cursos na modalidade à distância. Estamos o tempo todo sendo convidados a partir para o novo, e neste contexto, a utilização das mídias sociais permitiu maior interatividade, além de dar possibilidade aos alunos de se expressarem, de obterem suas formações de acordo com o nível em que atuam e, também, qualificarem-se para o mercado. O uso da internet, por sua vez, tem alavancado as possibilidades de estudo, pois esta permite que as instituições de ensino levem os cursos para os mais diferentes lugares de todo o Brasil, sem falar que a obtenção de informação ocorre de maneira ágil. A internet possibilita uso das redes sociais e uma rede de contatos, a qual é muito importante para o desenvolvimento tanto pessoal, como profissional e acadêmico.

Estas redes sociais hoje são vistas não apenas como uma forma de entretenimento, mas outra opção para a educação à distância ganhar mais suporte, uma vez que os alunos podem usá-las para comunicação em tempo real e assim todos poderem se ajudar, trocando ideias e opiniões acerca dos assuntos pertinentes ao curso. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) na educação é um avanço muito positivo, pois essa realidade permite aos discentes o contato com o novo, o atraente, e, assim, o processo de ensino e aprendizagem acontece com mais entusiasmo e motivação.

Assim, o uso dessas tecnologias na EAD certamente contribuirá para se obter resultados muito positivos, desde que seja trabalhado de maneira correta e não usar a tecnologia por usar, sendo necessário que os objetivos e metodologias estejam bem definidos dentro dos diferentes contextos de ensino, ou seja, tanto professor quanto alunos devem estar preparados e abertos para enfrentar os desafios do mundo digital.

A tecnologia e os sistemas de ensino à distância no Brasil: dos anos 60 até a atualidade

O contexto atual em que estamos inseridos está extremamente voltado ao uso das tecnologias, e cada vez mais aumenta o interesse pelo uso das mídias, seja para fins educativos ou para simples diversão e entretenimento. A Internet tem se apresentado como um elemento pedagógico promissor nos últimos anos, pois surge como uma alternativa que se utilizada de forma adequada, poderá de acordo com Lévy (1999) modificar e acentuar as relações sociais, recriar a realidade, alterar a forma de memória, ressignificar o papel do professor, criar modos de conhecimentos e estilos de raciocínios.

No contexto educacional, a evolução tecnológica é de suma importância, uma vez que tal realidade permite um acesso muito grande à educação, por conta dos recursos disponibilizados em uma plataforma online, além da infinidade de informações nas mais diferentes áreas de conhecimento dentre outras utilidades pertinentes na vida de qualquer indivíduo. Para Oliveira (2005), a interatividade, proporcionada pela tecnologia, gera desafios e estimula curiosidades. Em uma atividade de grupo, por exemplo, o professor, estando de posse dos objetivos pré-definidos, é capaz de promover as discussões, os levantamentos de hipóteses, gerando, assim, um aprendizado mais consistente com a ajuda dos recursos tecnológicos existentes na atualidade, pois, “A partir da abertura de uma sala de chat, as pessoas que estão conectadas à internet e que têm acesso a esse espaço virtual podem conversar em tempo real com as demais pessoas que também têm acesso a esse chat.” (LEITE, 2012, p. 71)

No entanto, a evolução tecnológica ainda é uma questão bem preocupante quando se refere ao professor tradicional, pois muitos professores não acompanham as mudanças e tem mais dificuldades tanto para estudar por meio do computador quanto para ensinar usando tal ferramenta. Quando se associa a tecnologia em uma determinada aula, certamente o professor e o aluno terão resultados mais produtivos, uma vez que a tecnologia chama muito a atenção dos discentes, além de proporcionar uma aula mais prazerosa.

O papel das tecnologias integradas à educação à distância

De acordo com Braga (2013) por muito tempo o homem já tentava se comunicar por meio de diferentes ferramentas, como os desenhos, os gestos e a escrita, tudo porque se tinha a consciência da importância da comunicação na sociedade, como forma de atualizar o indivíduo para os acontecimentos do mundo que os rodeiam.

No início e na sua forma mais natural, a linguagem foi construída explorando os recursos do corpo como meio de expressão e recepção de informações: aparelho fonador (com suas diferentes possibilidades de produção de sons); capacidade auditiva; gestos corporais e expressões faciais. (BRAGA 2013, p, 26)

Ensinar e aprender hoje, não se limita ao trabalho dentro de uma sala de aula. Implica modificar o que se faz dentro e fora dela. Diante disso, vale ressaltar que os diários virtuais, blogs, AVA's (Ambientes Virtuais de Aprendizagens), são ferramentas riquíssimas, que podem contribuir grandemente no desenvolvimento e na formação crítica dos alunos, haja vista serem tão populares e muito utilizados pelos discentes.

Segundo Moore (2008), o ensino à distância evoluiu no passar da história, podendo ser caracterizada por diferentes gerações. Atualmente vivencia-se a quinta geração que envolve o ensino e o aprendizado *on-line*, em classes e universidades virtuais, baseadas em recursos mediáticos, mais precisamente por meio da internet. Portanto, é cada vez mais frequente o surgimento de instituições com a oferta de cursos EAD, devido ser uma modalidade diferenciada, que não necessita da presença física de professor nem do aluno em determinado espaço e tempo.

A EAD tornou-se a modalidade fundamental de aprendizagem e ensino, no mundo inteiro. Antes cercada de mistério, hoje é até mesmo reivindicada por sindicatos poderosos, no Brasil, onde o seu prestígio cresce de forma bastante visível. (NISKIER 2000, p. 49)

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento deste tema foi necessária a realização de pesquisas bibliográficas sobre a importância das novas tecnologias para a expansão da EAD, bem como para a obtenção de conhecimento sobre como se dava a educação à distância em meados de 1960 e 1970. Tais pesquisas se deram por meio de registros em livros, bem como na internet.

De posse de tais informações, se fez necessário também uma sondagem para se conhecer os principais sistemas de ensino existentes no Brasil na década de sessenta e setenta para que fosse feita uma seleção dos que mais ganharam destaque, ou que mais se sobressaíram no seu tempo. Feito isto, foi delimitado que seria abordado dois sistemas de ensino criados na década de 60/70, em nível nacional, sendo eles o IUB - Instituto Universal Brasileiro e o MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Para que fossem definidos os sistemas de ensino da atualidade, foi feita uma pesquisa nas instituições que trabalham na modalidade EAD em Santarém e a partir daí, foram selecionados dois sistemas de ensino da atualidade existentes na Cidade de Santarém, no Pará, o Programa Escola de Gestores na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e a Visão Proficiente.

DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Instituto Universal Brasileiro – IUB

Em meados dos anos 60 foi implantada, no Brasil, uma instituição de ensino que perdura até a atualidade, Instituto Universal Brasileiro. Este é um modelo de ensino tradicional e ao mesmo tempo contemporâneo, só com algumas mudanças, e para melhor, devido à evolução tecnológica. O IUB foi criado no ano de 1941 e era considerada a segunda instituição de educação à distância fundada no país, a qual, posteriormente, tornou-se a maior escola de educação à distância.

A metodologia do IUB se concretizava por meio da utilização de correspondência, onde o aluno recebia seus materiais (cartilhas, manuais, etc.) por meio do correio e da mesma forma os alunos, ao receberem e responderem suas

lições devolviam também pelos correios, o qual foi considerado o mediador nesse processo de ensino e aprendizagem. Assim, a correspondência foi o primeiro instrumento utilizado no ensino à distância em nível mundial, conforme afirma Laralham.

A correspondência foi o primeiro instrumento usado no ensino à distância no mundo, foi a opção do IUB para o envio de material de seus cursos profissionalizantes, oferecidos em todo o País e que atraíram alunos das diversas regiões brasileiras por não ser preciso frequentar as aulas regularmente, possibilitando-lhes estudar nas horas de folga, quando não estavam trabalhando ou ocupados com outras atividades (LARALHAM, 2009, p. 102).

Vale ressaltar que a correspondência por meio dos correios não foi o único método para os alunos do IUB, com o passar dos tempos as aulas ganharam novas formas para chegar até seus destinatários, uma delas foi a transmissão radiofônica, muito importante, uma vez que o rádio era um veículo de comunicação que chegava nos lugares mais longínquos de todas regiões.

Ainda hoje, o Instituto Universal Brasileiro atende alunos de todo o país, contudo, há grandes diferenças nos recursos comunicacionais, uma vez que, com a evolução da tecnologia, utiliza-se, hoje, o computador e, mais especificamente, a internet para o envio dos materiais referentes aos cursos, permanecendo, portanto, o ensino por meio da correspondência.

Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL

Nos anos 60/70, uma das alternativas encontradas para disseminação do ensino na modalidade à distância foi o sistema conhecido como MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Este movimento foi criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967. No entanto, o movimento não recebeu de imediato, as verbas para sua efetivação, o que aconteceu somente três anos após a sua criação. De acordo com Bello (1993), no primeiro ano de atividade, o Movimento Brasileiro de Alfabetização matriculou sete milhões de alunos, correspondendo a 38% dos analfabetos do País naquele período. Sua “plataforma” de estudo à distância eram as ondas de rádio, televisão, correios, etc. Tal movimento foi criado com o propósito de diminuir o analfabetismo no Brasil, uma vez que o índice com pessoas analfabetas

era altíssimo com mais de 18 milhões de adultos analfabetos, o que representava 33,6% das pessoas que tinham mais de 15 anos de idade em meados dos anos 70. Esse movimento dava continuidade às campanhas de alfabetização de adultos iniciadas por Lourenço Filho.

Porém, a preocupação maior do Movimento Brasileiro de Alfabetização era apenas fazer com que os indivíduos participantes aprendessem a ler e escrever, não havia uma preocupação em oferecer uma educação voltada para a formação cidadã, embora seu objetivo estivesse relacionado à ascensão escolar, e, conseqüentemente, a uma condição melhor de vida.

O método do MOBRAL não parte do diálogo, pois concebe a educação como investimento, visando a formação de mão-de-obra com uma ação pedagógica pré-determinada. Isso faz impedir a horizontalidade elite e povo, colocando a discussão só nos melhores meios para atingir objetivos previamente estabelecidos pela equipe central. (BELLO 1993, p. 201).

A existência do MOBRAL permaneceu ativa durante 15 anos, sendo extinto no ano de 1985, em 25 de novembro pelo então presidente José Sarney e segundo Sauner (2002) foi fracassado devido a não formação de educadores para atuar nesta modalidade assim, só conseguiu diplomar 15 milhões de alunos dentre os 40 milhões de brasileiros que passaram pelas suas salas, diminuindo, assim, em apenas 2,7% o índice de analfabetismo no País.

Programa escola de gestores – UFOPA

Com a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) em Santarém, em 2009, cresceu a oportunidade e surgimento de novos cursos de formação continuada para determinadas categorias de ensino, como é o caso da educação básica. Neste contexto, analisar-se-á o Programa Escola de Gestores implantado na UFOPA em setembro 2010, após discussão e aprovação do projeto do curso de Especialização em Gestão Escolar no âmbito do programa de pedagogia do Instituto de Ciências na Educação-ICED, que oferece formação continuada para gestores de escolas públicas municipais e estaduais de Santarém e cidades vizinhas.

A oferta desse curso, em Santarém, pela UFOPA, faz parte de uma política do governo federal.

A formação continuada de gestores da educação básica, no Brasil, teve um grande impulso no âmbito das políticas do governo federal a partir de 2003 com o desenvolvimento de ações direcionadas à formação de profissionais da educação. (AGUIAR 2011, p. 68).

O primeiro curso oferecido foi curso de Especialização em Gestão Escolar, com autorização de sua oferta em parcerias com a Secretaria de Educação básica/MEC, e a União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME). Na primeira etapa do curso, 411 alunos/gestores foram matriculados de diferentes municípios: Alenquer, Aveiro, Juruti, Santarém, Itaituba, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Belterra e Curuá. Esse curso contou com um total de 400 (quatrocentas) horas e, no final, houve apresentação do trabalho de conclusão de curso (TCC) em forma de artigo e exposição de banner.

Havia um encontro presencial periodicamente, denominado Encontro Presencial da Sala Ambiente X, uma vez que cada disciplina do curso tinha uma sala virtual específica dentro de uma plataforma *Moodle*, portanto, cada início de disciplina tinha um encontro para a exposição da sala, exposição do guia da referida sala e apresentação das atividades obrigatórias, onde os alunos tinham a oportunidade de tirar todas as dúvidas, conversar com os professores, encontrar os colegas, etc. Esse era o único momento presencial, sendo todo o restante totalmente à distância. As avaliações se davam da seguinte forma: por meio de postagens de textos na base dados, participação nos fóruns de interação, chats com os professores de sala e professores-assistentes (tutores), entre outros recursos existentes na plataforma que foram considerados aditivos na contabilização das médias, além de algumas atividades presenciais, porém menos relevantes.

Instituição de ensino visão proficiente

A necessidade de formação continuada, no Município de Santarém, no Pará é visivelmente percebida por diversas instituições particulares de ensino que se disseminam por vários estados, oportunizando a formação educacional tão requisitada nos dias de hoje. Assim, a instituição Visão Proficiente se instalou em Santarém,

disponibilizando vagas semipresenciais e EAD para que os indivíduos continuem seus estudos e se especializem em áreas específicas. A instituição Visão Proficiente foi implantada em Santarém no dia 1º de fevereiro de 2013, oferecendo cursos de Especialização na modalidade EAD em diferentes áreas e curso livre de complementação em Ciências da Religião com ênfase em Educação.

Esta instituição é credenciada pela Faculdade Integrada de Araguatins – FAIARA.

Os primeiros cursos oferecidos em Santarém foram: Psicopedagogia Educacional, Educação Infantil e Séries Iniciais, Educação e Gestão Ambiental, Educação Inclusiva e Docência do Ensino Superior. Dentre os municípios vizinhos pode-se citar as cidades onde há polo da instituição com a devida quantidade de turma:

- Itaituba – cinco turmas
- Mojui dos Campos – sete turmas
- Belterra – duas turmas
- Juruti – duas turmas
- Curuai – onze turmas
- Monte Alegre – uma turma
- Alenquer – uma turma
- Oriximiná – três turmas
- Brasil Novo – nove turmas

Nesta modalidade EAD, os alunos vão até a instituição e adquirem seu material, na maioria das vezes, pegam o material de uma única disciplina levam para casa e desenvolvem as tarefas pertinentes a ela. Ao concluir as atividades, dentro do prazo determinado, o discente entrega-as na instituição local, esta, por sua vez, encaminha à matriz e, novamente, o aluno torna a adquirir o material de mais uma disciplina.

Vale destacar a importância da administração do tempo pelo aluno, pois embora seja um processo a distância, há a necessidade de planejamento de um tempo para a elaboração dos trabalhos exigidos nas disciplinas, para que ao chegar no período determinado pela instituição, o aluno tenha conseguido concluir suas tarefas. Em Santarém, a instituição trabalha com quatro turmas na modalidade EAD que são: Educação Inclusiva, Gestão Ambiental, Psicopedagogia Educacional e Língua Espanhola.

CONCLUSÃO

A educação à distância no Brasil já tem uma trajetória bem longa na história da educação. Pode-se identificar a EAD em diferentes contextos e em diferentes estruturas metodológicas, haja vista que, com o passar dos anos, muitas foram às transformações no que se refere à tecnologia, hoje, um instrumento imprescindível na oferta de curso na modalidade à distância. Esta alternativa de modalidade de ensino está fazendo um diferencial na vida de muitas pessoas que, muitas vezes, não têm possibilidade de se deslocarem de onde moram para fazer um determinado curso ou uma formação continuada nos lugares onde são ofertados presencialmente. Com a EAD, inúmeros indivíduos podem buscar o que tanto precisam num mercado tão competitivo, como o atual.

Este trabalho demonstrou que o processo na modalidade à distância passou por inúmeras conquistas e como qualquer outro processo educacional, com pontos positivos e alguns negativos. No entanto, é de suma importância enfatizar que a evolução da tecnologia e o advento da internet são fatores primordiais, que garantem cada vez mais a expansão da modalidade educacional à distância, com inovações cada vez mais poderosas, possibilitando aos educadores a formação continuada para que possam obter novos conhecimentos e novas formas de trabalhar com os alunos, por meio de técnicas e ferramentas atualizadas no contexto contemporâneo.

Assim, seja qual for o recurso, a educação à distância foi e continua sendo uma alternativa para quem busca a qualificação profissional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângelo da S. Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração e Educação**, Porto Alegre. v. 27, n. 1, p. 67-82, jan. /abr. 2011.

BELLO, J. L. de P. **Movimento brasileiro de alfabetização**: história da educação no Brasil no período do regime militar. Vitória: Pedagogia em Foco, 1993.

BRAGA, Denise Bertoli. **Ambientes digitais**: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

LARALHAM, L. C. Contribuição da tecnologia da informação na educação a distância no instituto universal brasileiro: um estudo de caso. **Revista Científica da Faculdade das Américas**, v. 3, n.1, 2009.

LEITE, Lígia Silva. **Tecnologia educacional**: descubra suas possibilidades na sala de aula. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MOORE, M. G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

NISKIER, A. **Educação a distância**: a tecnologia da esperança. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. In: ARANHA, Antônia V. S.; CUNHA, Daisy M.; LAUDARES, João B. (Org.). **Diálogos sobre o trabalho: perspectivas multidisciplinares**. Campinas: Papirus, 2005. p. 15-37.

SAUNER, Nelita F.M. **Alfabetização de adultos** Curitiba: Juruá, 2002.

ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE APLICADA EM TURMA DO 2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL FAUSTINO DE BRITO (CACHOEIRA DO PIRIÁ-PA)

Leidicléa Melo dos Santos
Maria Eliene Martins da Silva
Eliza Sena Silva
Sílvia Helena Silva Souza

RESUMO

Este trabalho discorre sobre a importância de experimentar estratégias diferenciadas para o ensino de História e Geografia frente às consideradas tradicionais, comumente presentes na prática educacional, buscando adequar as conquistas educacionais que favorecem a formação integral do aluno. Ressalta, também, importância do ensino de História e Geografia na formação do cidadão crítico e participativo da vida em sociedade. Buscou-se demonstrar no campo metodológico de ambas as disciplinas, como é possível uma aprendizagem mais significativa, no segundo ciclo do ensino fundamental, propiciando o diálogo entre as duas disciplinas escolares; a contextualização dos conteúdos e o conhecimento prévio do aluno. O trabalho foi realizado com base em uma pesquisa bibliográfica visando a sustentação da aplicabilidade do uso de cartografia no ensino de História e Geografia, a partir da contextualização para a apropriação e construção do conhecimento por parte dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: Estratégia Metodológica. Ensino de História. Ensino de Geografia. Transversalidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo cujo tema “Estratégia metodológica para o ensino de História e Geografia...” relata a experiência desenvolvida junto a alunos do ensino fundamental da escola pública Faustino de Brito explorando o conteúdo interdisciplinarmente conteúdo de Geografia e História através da cartografia objetivando assim, a superação da prática tradicional no ensino.

Trabalhou-se com as temáticas: Estudo de Mapa e a História da Cidade, fazendo o diálogo entre os assuntos estudados e as experiências vividas pelos alunos em sua comunidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nota-se a riqueza de conhecimentos que o professor poderá mediar, ao ver o espaço geográfico, além, apenas, de uma base cartesiana que vem sendo o ensino a bastante tempo, restringindo-os às representações gráficas, descontextualizado, desprovido do seu real significado. Com a capacidade de ver criticamente, supera-se o paradigma tradicional e o ensino da Geografia e da História ganham grande relevância na formação do aluno, principalmente ao percebe-se parte integrante de um espaço histórico que é construído e modificado socialmente. Segundo Castellar a leitura do espaço vivido vai sendo processado através de um processo alfabetizador que pode iniciar com as representações gráficas desde a 1ª infância. (CASTELLAR, 2000).

Castellar afirma:

A cartografia como linguagem, trouxe uma nova possibilidade de ensinar geografia, à medida que possibilita, por meio de levantamento de hipótese, elaboração de modelos, comparações, análises, relações e outras habilidades operatórias que contribuem para o desenvolvimento da inteligência. (CASTELAR, 2000, p. 33).

Callai (2003), já destacava a importância do estudo de mapas e sua produção na formação do aluno quando destaca que a leitura do lugar, o reconhecimento do que existe, é um passo para a compreensão da realidade.

Além de destacar, também, o estudo de mapas como aspecto relevante no ensino da Geografia, Callai (2003) assegura outra metodologia significativa na construção do conhecimento do espaço vivido, a pesquisa.

Destaca ainda sobre educação significativa:

Uma educação que tem por objetivo a autonomia do sujeito passa por municiar o aluno de instrumento que lhe permitam pensar, ser criativo e ter informações a respeito do mundo que vive. O processo de construção do conhecimento é, pois, uma tarefa que o estudante deve realizar, e o nosso grande desafio como professor é oportunizar as condições para tanto. (CALLAI 2000, p. 101).

Propor momentos ricos de significados e divertidos faz toda diferença, na qualidade do ensino, como afirma Corsino:

Um trabalho de qualidade para as crianças nas diferentes áreas do currículo exige ambiente aconchegante, seguros, encorajadores, desafiadores, criativos, alegres e divertidos nos quais as atividades elevam sua auto-estima, valorizam e ampliam as suas leituras de mundo e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar; (CORSINO, 2007, p. 67).

Nas palavras de Cavalcanti (2013, p. 137-138) numa “perspectiva da Didática Crítica-Social, o ensino escolar é o processo do aluno mediado pelo professor. Ensinar é uma intervenção intencional nos processos intelectuais e afetivos do aluno buscando sua relação consciente e ativa com o objeto de conhecimento”. Sendo uma das alternativas utilizar-se de situações do cotidiano para transpor ao conhecimento científico.

Subsidiada pelos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1997, 2007) Introdutórios e os de História e Geografia, como também, estudiosos dentre os quais estão: Callai (2000, 2005, 2010), Cavalcanti (2013), Corsino (2007), Castellar,(2000), entre outros, pretendeu-se demonstrar com esta pesquisa, outras práticas para o ensino de História e Geografia.

METODOLOGIA

O trabalho foi realizado utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica aliada a uma pesquisa aplicada de cunho qualitativo e quantitativo, propondo demonstrar na prática, alternativa para o ensino da História e Geografia que pode tornar o estudo de ambas as disciplinas mais significativas.

Para contribuir com a coleta de dados foi utilizado o recurso da entrevista com a turma bem como um morador mais antigo da comunidade. A opção da entrevista como estratégia de coleta de dados com os alunos, levou em consideração de que nem todos os alunos estavam lendo fluentemente, portanto, com limitação para se expressar através do sistema de escrita formal.

Outro sujeito que integrou o trabalho foi um morador mais antigo da comunidade para resgatar sua história com a cidade; o que havia vivenciado e o que sabia através de relatos dos que já viviam lá antes de sua chegada. A entrevista procedeu como uma roda de conversa, com os alunos conduzindo-a.

Os dados coletados foram mensurados e analisados qualitativamente e com base no referencial teórico levantado. A pesquisa foi aplicada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Faustino de Brito, localizada na Rua São Marcos s/n, bairro Piçarreira, na cidade de Cachoeira do Piriá-PA.

A pesquisa envolveu uma turma do 5º ano, composta de vinte e sete (27) alunos, cursando o último ano do Ensino Fundamental I. Com uma trajetória escolar expressiva para análise de estratégia metodológica alternativa na sala de aula, visto que eles poderiam comparar com as metodologias que tinham estudado não só no 5º Ano do Ensino Fundamental, mas também nos anteriores. Esclarecendo que as disciplinas de História e Geografia fazem parte da matriz curricular das séries iniciais de ensino, desde o 1º ano do Ensino Fundamental.

O conteúdo curricular, Estudo de Mapa, em torno do qual foi desenvolvido as atividades aplicadas, deu-se a partir do mapa do seu próprio estado, o Pará, onde está localizado seu município, espaço vivido.

Com o mapa do próprio Estado foram realizadas oito (8) atividades, dentre as quais estão: leitura dos elementos que compõe o mapa e seus significados; estudo

intensificado sobre escala, levantamento da história da cidade através de uma entrevista com um dos moradores mais antigo do local.

1ª atividade: apresentação do mapa do estado do Pará, seguida da leitura sobre cada elemento que o constitui (título, legenda, rosa do vento, escala, fonte de informações).

2ª atividade: estudo minucioso sobre a rosa dos ventos, legenda e escala, pois para “saber ler o mapa, são necessárias determinadas habilidades, tais como reconhecer escalas, saber decodificar as legendas, ter senso de orientação. ” (CALLAI, 2005 p. 144-145).

3ª atividade: aprofundamento do estudo de legenda, onde fez-se uma leitura sobre o que o mapa estava representando ao identificar o que os símbolos representavam naquele mapa, por exemplo, o avião preto, representava a localização de um aeroporto internacional, visto que o mapa em estudo era Político-Turístico-Rodoviário.

4ª atividade: estudo aplicado sobre escala, o qual requereu mais tempo. Utilizou-se o quadro branco para fazer a multiplicação da área representada em relação à área real. Aplicou-se atividade escrita dirigida, medindo no mapa de 84/1.12 m, exposto na sala, objetivando identificar a distância real de Cachoeira do Piriá para alguns municípios vizinhos (Santa Luzia do Pará, Castanhal, Ipixuna do Pará, São Miguel do Guamá e da capital Belém). Alguns alunos vieram ao quadro responder. Também foi realizada atividade em que se mediu a distância em centímetros de um lugar para o outro (cidades ou município); em seguida, tendo por base a escala se fez a multiplicação para obter a distância real, transformando distância em centímetros para quilômetros.

5ª atividade: realização da montagem da mesorregião nordeste do Pará, onde se realizou previamente um quebra cabeça dessa região, para o desenvolvimento prático da atividade. Assim, os alunos à medida que iam montando o mapa, também desenvolviam habilidade de localização de acordo com a rosa dos ventos.

6ª atividade: realização de uma entrevista na sala de aula, seguida de um diálogo entre as disciplinas de História e Geografia.

7ª atividade: diálogo entre as disciplinas de História e Geografia: comparando fatos históricos do Brasil e a História relatada de sua cidade, partindo das informações levantadas sobre o município de Cachoeira, através da entrevista com o morador, objetivando contextualizar com os fatos ocorridos simultaneamente em outras

unidades administrativas do Brasil. O conteúdo de História comparece na pesquisa no momento em que se constrói, com ajuda do entrevistado, a “linha do tempo” da localidade explorando aspectos no como se deu a ocupação do espaço geográfico, bem como peculiaridades dos primeiros habitantes; os marcos históricos na indicação dos representantes, interferindo diariamente na estrutura sociopolítica do local.

8ª atividade: encerramento das aulas com exposição na parede de mapas grande (mais ou menos 84/1.12 m) do Pará, Brasil e do mundo e também a montagem da mesorregião paraense para visualização e identificação do município de Cachoeira do Piriá dentro do mapa do Pará e do Estado do Pará dentro do mapa do Brasil, e o mapa do Brasil dentro do mapa *mundi*, dando uma visão do global. Em seguida falou-se em um só coro a localização do município de Cachoeira do Piriá, Pará, Brasil, mundo.

RESULTADOS

Os dados obtidos foram mensurados e analisados qualitativamente e comparados de acordo com o objetivo proposto do trabalho no sentido de estabelecer estratégia metodológica para o estudo de Geografia e História à turma de 5º ano do Ensino Fundamental.

Buscou-se em todos os elementos que compõem o mapa, propiciar um envolvimento subjetivo, considerando o local, lugar de vivência, fundamental para ressignificar o processo ensino-aprendizagem, proporcionando contextualização das informações; como a matemática estava presente naquela aula, também. Os alunos não só perceberam, mas também comentaram sobre algo que o professor deve estar propiciando: as áreas do conhecimento não são isoladas, há uma relação, e mantiveram-se concentrados e aplicados na resolução das atividades. Demonstrando com essa dedicação que aquela aula estava interessante para eles; tinha significado. Aquele conhecimento que já é relevante, ganha ainda mais significância. No momento que o aluno está resolvendo, também está se familiarizando com alguns dos elementos: meu estado, cidades que conheço ou estão muito próximas.

Percebeu-se o grande envolvimento dos alunos em reproduzir e visualizar um espaço geográfico usando o mapa; aquele momento parecia uma brincadeira ou até mesmo um jogo. Eles procuravam o contorno do município que eles tinham em suas

mãos, no desenho da mesorregião para encaixá-lo dando um colorido aquele desenho.

Durante as atividades buscou-se fazer sempre referência ao local, pois apesar desse ser algo vivo, onde os alunos têm um envolvimento efetivo e afetivo também lhe propicia a noção de totalidade.

No momento da entrevista com o morador, alguns dos alunos que fizeram as perguntas, demonstravam certo nervosismo e ansiedade. Percebeu-se o quanto aquilo era novo para eles, mas como, também, eles estavam interessados.

As respostas do entrevistado possibilitaram os alunos conhecerem mais da sua cidade, ter uma noção do início do seu povoamento, como foi aumentando o número de habitantes, a descoberta do ouro, o processo emancipatório, dentre outros. Com essas informações obtidas foi possível fazer um diálogo ou uma comparação entre a história do município de Cachoeira do Piriá e a história do Brasil, nosso país.

Sabendo que os alunos tinham estudado a história do Brasil: os seus primeiros habitantes, a chegada dos portugueses, o período de colonização e o processo de independência. Aproveitou-se desses conhecimentos para fazer um diálogo ou comparação entre ambas às histórias.

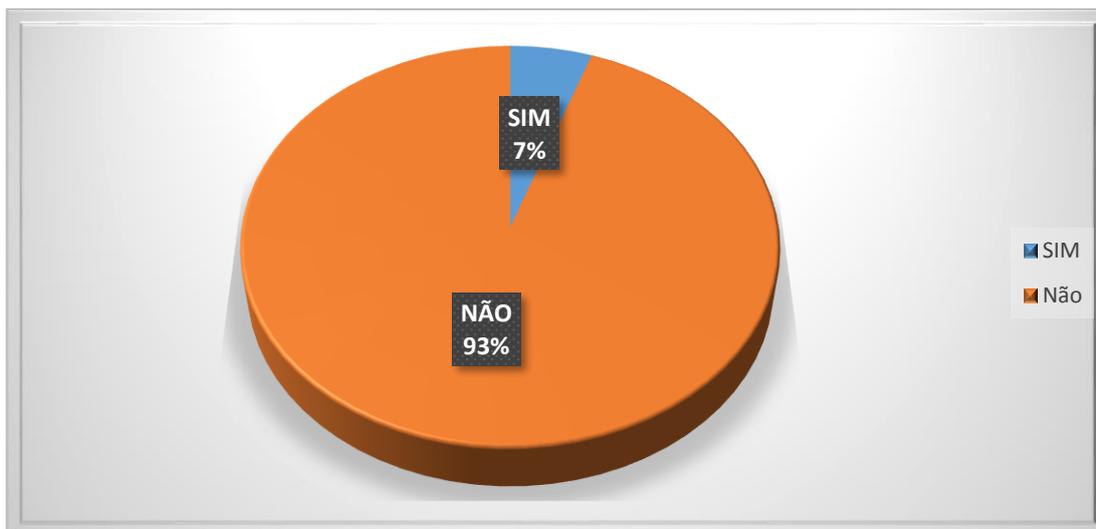
Conduzindo-se um diálogo entre as duas histórias: Brasil e Cachoeira do Piriá, alguns pontos comparativos nessa construção histórica social foram destacados: o nome do Brasil que vem de uma árvore nativa, chamada Pau Brasil. O primeiro nome da cidade, que vem de uma cachoeira, onde os barcos ou canoas desembarcavam os primeiros habitantes da cidade, que vinham pelo rio, única via de transporte e acesso para chegar ao lugar que na época era o início de seu povoamento.

Vale registrar que dois alunos chegaram a afirmar que a história de Cachoeira do Piriá era mais bonita do que a história do Brasil. Conhecer um pouco da história do lugar em que vive foi um momento significativo expressado nas palavras dos alunos mais espontâneos.

Quanto a avaliação dos alunos, aplicou-se um questionário de múltipla escolha com onze perguntas relacionadas à estratégia metodológica utilizada no desenvolvimento do conteúdo. Dos 27 alunos, 25 responderam o questionário, dois faltaram aula no dia em que se aplicou o questionário.

Perguntou-se primeiramente se já tinham estudado mapa a partir do seu estado onde fica localizado sua cidade e município, se obteve o exposto no Gráfico1.

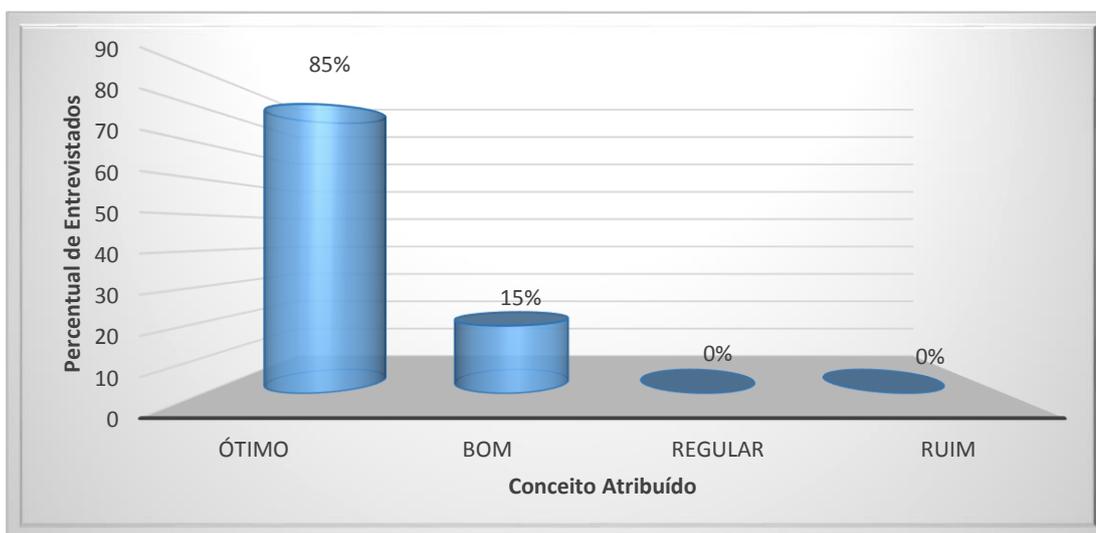
Gráfico 1- Respostas dadas ao primeiro questionamento.



Fonte: Os autores.

A segunda interrogativa, ainda relacionada à primeira, questionou como foi para eles estudar mapa a partir do seu estado, onde se encontra localizado seu município, sendo que o resultado está apresentado no Gráfico 2.

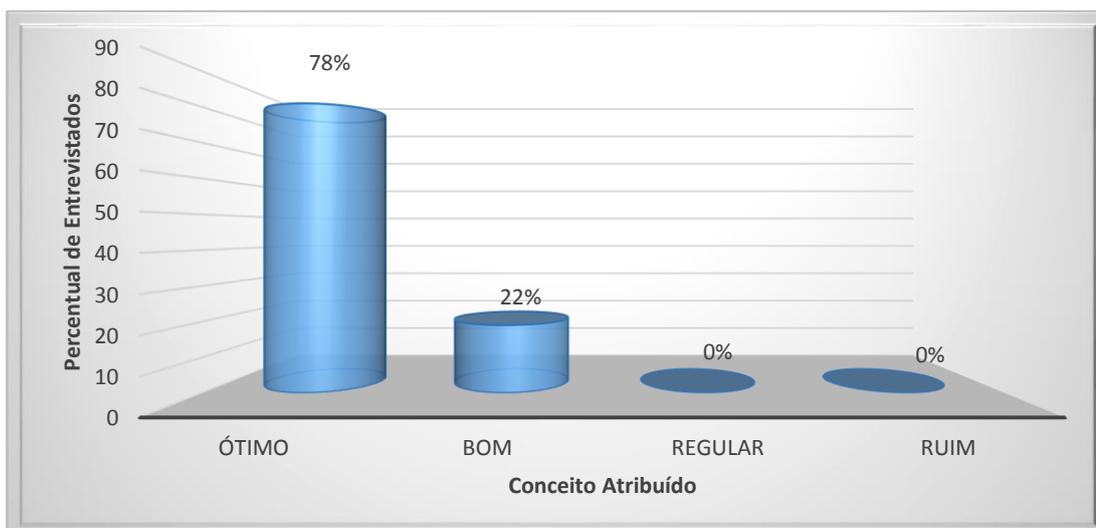
Gráfico 2- Respostas dadas à segunda pergunta.



Fonte: Os autores.

A terceira pergunta foi sobre o que eles acharam da atividade de montagem da mesorregião nordeste paraense, sendo que o resultado obtido está representado no Gráfico 3.

Gráfico 3- Respostas dadas à terceira pergunta.



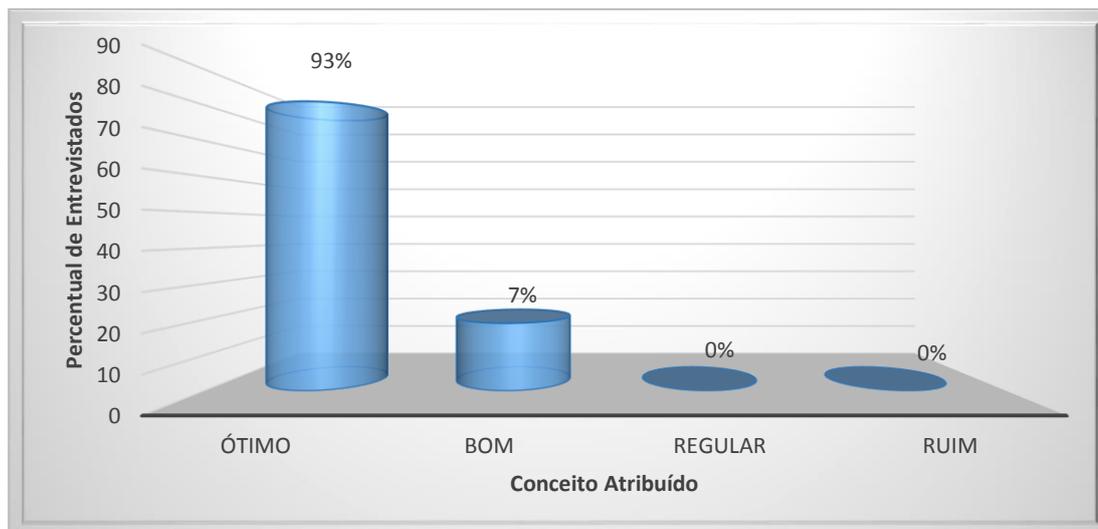
Fonte: Os autores.

Vale ressaltar que tendo observado o desenvolvimento da atividade e a participação ativa dos alunos e como aquela aprendizagem estava sendo construída prazerosamente que de fato é necessário propiciar uma aula dinâmica e também se adquira e construa conhecimento (CAVALCANTI, 2013).

A quarta pergunta foi se eles já tinham participado de uma entrevista em sala de aula. Entre as opções sim ou não, 100% dos alunos responderam que não.

A quinta interrogativa foi sobre o que eles tinham achado da entrevista, tendo, estando os resultados obtidos descritos no Gráfico 4. Tendo preparado aquele encontro entre alunos e entrevistado, cabe destacar o que Callai (2000) afirma sobre educação significativa tendo como princípio ajudar na construção de informações e reflexões sobre o mundo vivido.

Gráfico 4- Respostas dadas à quarta pergunta.

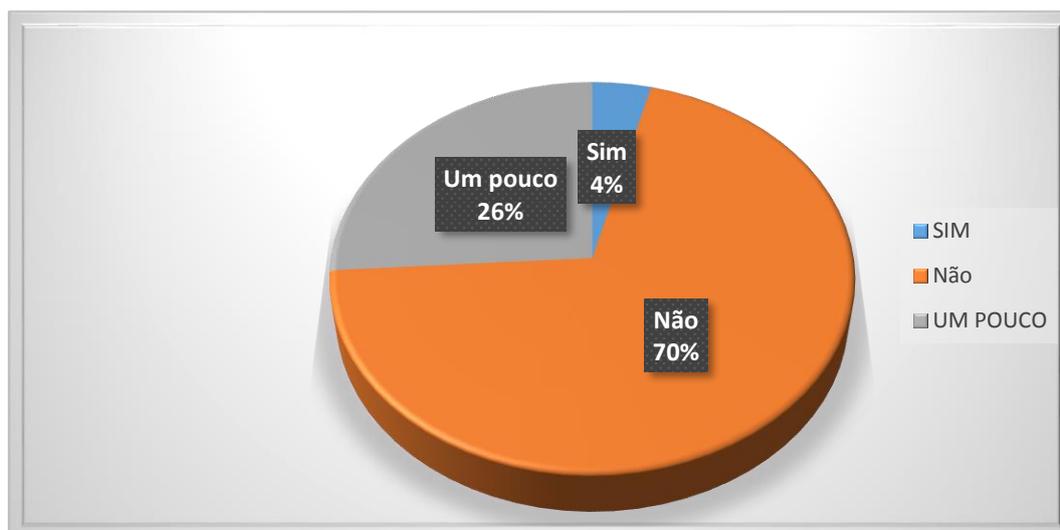


Fonte: Os autores.

Se o conhecimento é algo construído através da pesquisa, análise dos fatos e/ou objeto de estudo, logo essa aprendizagem torna-se significativa, visto que contribuir na formação do aluno conhecedor de sua importância social como membro de uma sociedade.

A sexta pergunta foi sobre a história de Cachoeira do Piriá. Perguntou-se se eles já tinham conhecimento da história do seu município, sendo que o Gráfico 5 mostra os resultados obtidos.

Gráfico 5- Respostas dadas à sexta pergunta.

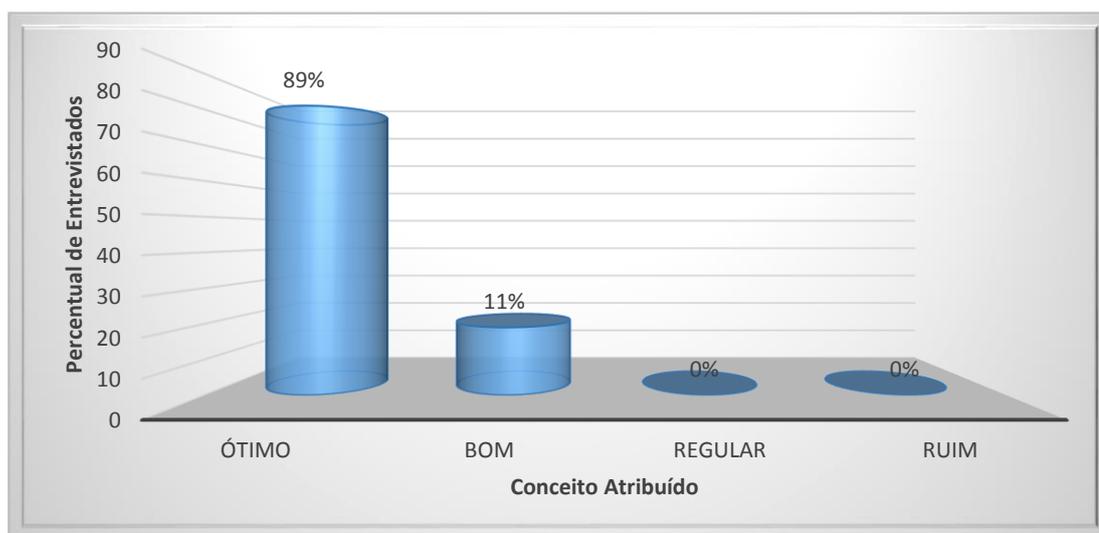


Fonte: Os autores.

Os que responderam um pouco relataram ter ouvido falar sobre a época do garimpo.

Em seguida, a sétima pergunta, foi sobre o que tinha sido para eles conhecerem algo mais da história do seu município, o que se encontra no Gráfico 6.

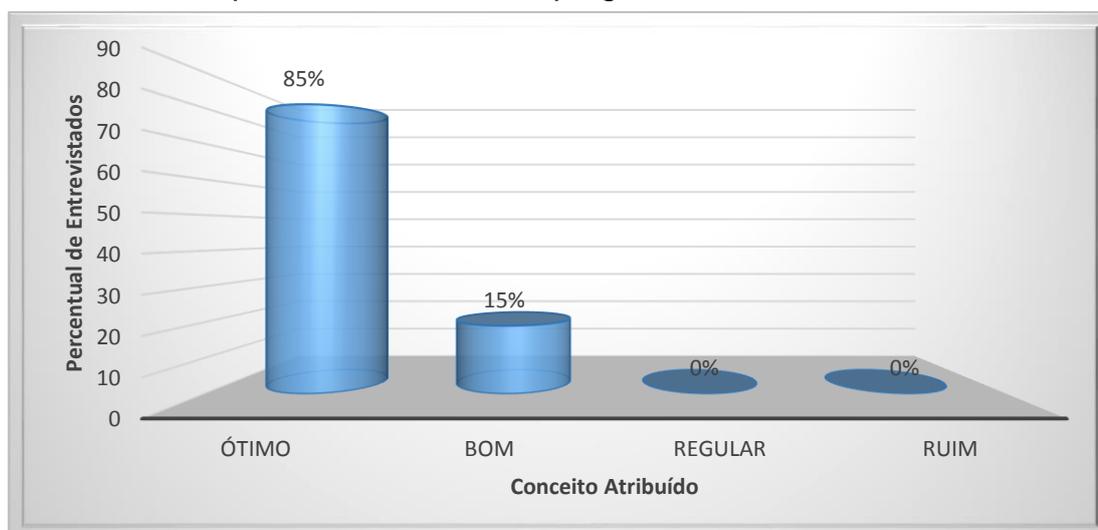
Gráfico 6- Respostas dadas à sétima pergunta.



Fonte: Os autores.

A oitava pergunta ainda sobre a entrevista, mas essa se voltada para o que eles acharam da história relatada, ou seja, como o entrevistado contou a história, obteve resultados dados no Gráfico 7.

Gráfico 7- Respostas dadas à oitava pergunta.

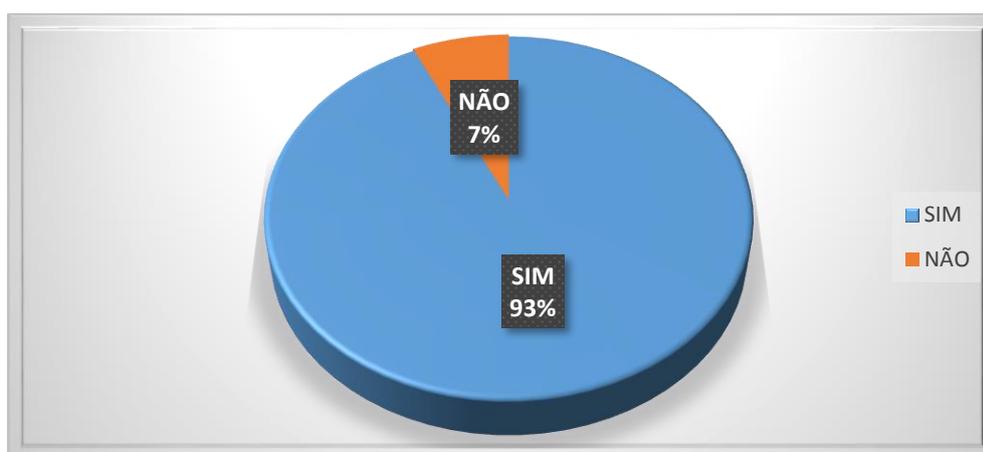


Fonte: Os autores.

Quanto ao ensino da história local e até regional Guimarães (2012, p. 245) destaca sua importância no “componente da História ensinada no ensino fundamental. ” A mesma pesquisadora nota que o “local e o cotidiano, como locais de memória, são constitutivos, ricos de possibilidades educativas, formativas. ” (GUIMARÃES 2012, p. 238)

Na nona pergunta se questionou se eles encontraram semelhança na história do seu município e a do país, estando os resultados sintetizados no Gráfico 8.

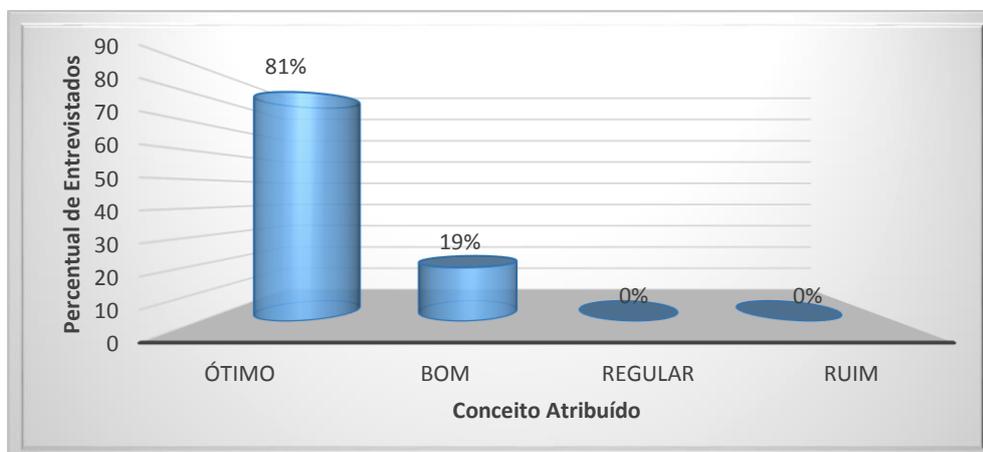
Gráfico 8- Respostas dadas à nona pergunta.



Fonte: Os autores.

A décima pergunta foi sobre a escolha do nome composto da sua cidade, após a sua criação, em 1995. O que eles acharam da escolha. Os resultados estão representados no Gráfico 9.

Gráfico 9- Respostas dadas à décima pergunta.



Fonte: Os autores.

A décima primeira questão, que encerrava o questionário, perguntou se eles gostariam de participar de mais aulas a partir do espaço vivido, sendo que 100% dos entrevistados responderam sim.

Diante do que foi discutido no decorrer desse trabalho, pode-se perceber que, de fato, estudar a história do seu lugar de vivência desperta interesse e a ideia de pertencimento, de identidade social sedimenta o conhecimento no educando. Bem como pode-se concluir a relevância de se propor atividades em sala, partindo do contexto social dos alunos.

CONSIDERAÇÕES

A educação sistematizada conquistou mudanças relevantes no seu fazer educacional, cujos avanços refletiram consideravelmente nas disciplinas escolares que compõem o currículo, entretanto, no ensino de História e Geografia os avanços estão praticamente restritos ao campo teórico. Apesar dos PCNs e alguns estudiosos das distintas disciplinas escolares norteam a uma prática educativa significativa para essas áreas do conhecimento.

Um dos impasses no ensino de História e Geografia é a permanência de uma prática tradicional de ensino em muitas salas de aula, visto que ambas, disciplinas, trabalham com assuntos imprescindíveis para a formação integral do aluno.

Tanto a disciplina de História quanto a de Geografia trabalham com conteúdo voltado para a formação cidadã do aluno, devendo levá-los a compreensão da formação da sociedade dentro de uma análise do tempo e espaço.

Para que o ensino de História e Geografia contribua significativamente na formação integral do aluno é necessário experimentar outras estratégias metodológicas em substituição às práticas tradicionais de ensino.

É urgente a necessidade de ressignificar uns dos mais importantes conceitos de História, o fato e sujeito histórico. Uma das propostas é transformar tema em problema assim como fazer novos questionamentos.

Dentro da especificidade do ensino de história os documentos são importantes fontes de informação na construção do conhecimento, pois eles são mais um meio de análise das histórias estudadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. v.1.

_____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história e geografia. Brasília: MEC/SEF, 2007. v.5

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.) **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 83-134.

_____. O estudo do município ou a Geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos, et al. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

_____. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 37, p. 227-247, maio/ago. 2005.

_____. Escola, cotidiano e lugar. In: GEOGRAFIA: ensino médio. Brasília: MEC/PDE, 2010. p. 25-88. (Explorando o Ensino; v. 22).

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: A psicogenética e conhecimento escolar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago., 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. São Paulo: Papiros, 2013.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento. In: ENSINO fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2 ed. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 57- 68.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história**: experiência, reflexões e aprendizados. 13. ed. São Paulo: Papiros, 2012.

PARFOR NO PARÁ: AVALIAR É PRECISO, MUDAR FAZ-SE NECESSÁRIO

Eugênio Pacceli Leal Bittencourt
Glaucia de Nazaré Baía e Silva
Janae Gonçalves
Ocimar Marcelo Carvalho
Mauro Magalhães Sobrinho
Messias Furtado da Silva

RESUMO

A tarefa de fazer educação no Brasil não é das mais fáceis. Fazer educação no Estado do Pará, entrecortado por rios e ofertar formação de qualidade para uma clientela formada de docentes da Educação Básica das redes estadual e municipais, é um grande desafio. Com o propósito de avaliar o programa no estado, o Fórum Estadual instituiu uma Comissão de Avaliação Interinstitucional com a tarefa de estabelecer critérios, construir instrumentos e avaliar o processo formativo. A Comissão de Avaliação volveu o olhar para os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) ofertados pelas IPES, adaptados para o PARFOR. Analisou-se especificamente 28 Projetos Pedagógicos de Cursos e regulamentações internas das IPES participantes do PARFOR – Pará. A avaliação dos projetos pedagógicos ocorreu segundo as características de estudo do tipo descritivo, com uma pesquisa documental. Os cursos do PARFOR precisam aproveitar esse potencial como elemento de promoção de cursos dinâmicos, motivantes e alicerçados na realidade da escola e do município onde o professor-aluno atua, o que se perfila com o ideário do PARFOR

Palavras-chave: Formação de Professores. Projeto Pedagógico de Curso. PARFOR.

INTRODUÇÃO

A tarefa de fazer educação no Brasil não é das mais fáceis. Fazer educação no Estado do Pará, que tem mais de 1.200.000 m², todo entrecortado por rios que mais parecem mar, ofertar formação de qualidade para uma clientela formada de docentes da Educação Básica das redes estadual e municipais, é um grande desafio. Afinal a maioria não possuía graduação e outros atuavam em área diferente de sua formação inicial, ambos com a mesma característica: há muito não estudavam. As Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) paraenses – Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) – que aceitaram o desafio proposto pelo Governo Federal com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), acreditando na melhoria dos indicadores da educação pública no Estado.

Assim, no Pará, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica adquiriu proporções gigantescas na formação de professores no Pará, atingindo 22.034 professores-alunos e mais de 626 turmas, nas seis instituições públicas de ensino superior do Estado – UFPA, UEPA, UFRA, IFPA, UFOPA e UNIFESSPA – e, na prática, atingimos 99,3% dos municípios paraenses. Tamanha grandeza demandou a necessidade de paragens reflexivas para olhar o Plano *por dentro*, penetrando em suas dimensões e revelando suas forças e fragilidades na formação de professores do Estado.

Pelo número de turmas, de cursos, distâncias, deslocamentos dos professores-formadores e dos professores-alunos e outros obstáculos, o desafio se provou hercúleo às IPES, indicando que, em uma ou outra situação, caso ocorresse alguma pendência, sequer de longe isso comprometeria o processo de formação, mas, por meio de um processo avaliativo, aspectos tão diversos precisavam ser averiguados ao bem da qualidade do processo. Com este propósito, o Fórum Estadual para a Formação de Professores da Educação Básica do Pará (FORPROF) instituiu uma Comissão de Avaliação Interinstitucional com a tarefa de estabelecer critérios, construir instrumentos e avaliar o processo formativo.

Na primeira proposta, em 2012, a Comissão de Avaliação investigou o funcionamento do PARFOR no Pará e os impactos na melhoria da educação pública do Estado. Em 2014, buscou-se olhar os Projetos de cursos, com as seguintes questões: Como estão elaborados os PPC dos cursos promovidos no PARFOR? Quais as fragilidades e potencialidades dos PPC dos cursos PARFOR?

A avaliação tomou como princípio a efetividade acadêmica e social do PARFOR e a eficiência das IPES (Instituições Públicas de Ensino Superior) do Pará em oferecer formação de qualidade conforme as condições estabelecidas pelo Plano e as características próprias do Estado. A reflexão sobre a implantação e o desenvolvimento, além de lançar um olhar sobre o impacto do PARFOR na qualidade da aula do professor-aluno, buscou inferir as modificações na prática pedagógica dos professores-alunos, sob a ótica desses sujeitos e também dos professores-formadores e dos gestores públicos municipais.

A Comissão de Avaliação voltou o olhar para os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) ofertados pelas IPES, adaptados para o PARFOR. Aqui apresentamos parte do relatório, no qual se descrevem a metodologia e os resultados, como contributo às IPES participantes do PARFOR, visando à construção de uma educação de qualidade para todos no Estado do Pará.

MARCO TEÓRICO

O foco da segunda proposta de avaliação foi os projetos pedagógicos dos cursos da UFPA, UEPA, UFRA, IFPA e UFOPA, adaptados para o PARFOR, aos professores-alunos.¹ E considerando a complexidade do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, a Comissão de Avaliação elaborou uma proposta na perspectiva defendida por José Sobrinho (2003): o processo não se restringe a descrever os resultados obtidos, mas avaliam as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais. Além disso, com base no conhecimento obtido, procura melhorar o processo enquanto ele se desenvolve, agindo sobre cada uma de suas etapas, a fim de garantir maior efetividade educacional, especialmente em relação ao ensino.

¹ A UNIFESSPA integra o conjunto de instituições que participam do PARFOR e seus cursos serão ofertados a partir de 2016, por conseguinte os seus PPC não foram indicados para análise nesta avaliação.

Entende-se que a avaliação educativa deve ser uma produção de sentidos sobre o cumprimento, pelos sistemas e pelas instituições, das finalidades de formação, aprofundamento dos valores democráticos da vida social e elevação material e espiritual da sociedade. Para José Sobrinho (2003), a avaliação como campo importante e fundamental na educação, tornou-se atividade de interesse público e prática político-pedagógica. Assim, a avaliação dos PPC fez-se por reconhecer a importância do PARFOR, como programa de formação de professores em serviço, para o contexto político e social do Estado do Pará. Ao respeitar os diversos olhares, fomentar o envolvimento das IPES no repensar do seu papel no desenvolvimento do Plano.

Foram investigadas as peculiaridades dos PPC, à luz do Decreto Presidencial nº 6.755/09, das Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso e outros dispositivos legais relacionados aos cursos de licenciatura, inclusive àqueles próprios das IPES. Para compor o instrumento de análise, a Comissão de Avaliação tomou como referência os princípios, as dimensões e os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), além de elementos da realidade local dos cursos do PARFOR, Pará, para, desta forma, termos uma avaliação “como um processo de aperfeiçoamento contínuo de um programa” (JOSÉ SOBRINHO, 2003, p. 21).

A avaliação pautou-se em princípios definidos pelo FORPROF, quais sejam: Respeito à identidade das IPES e suas características próprias de formação; Legitimidade, mediante metodologia capaz de conferir fidedignidade e significado às informações coletadas; Reconhecimento pelas IPES da legitimidade do processo; Responsabilidade social; Reconhecimento da diversidade do PARFOR; Continuidade; Compromisso formativo.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos deste trabalho têm base na pesquisa documental e características de cunho descritivo. Analisou-se especificamente 28 Projetos Pedagógicos de Cursos e regulamentações internas das IPES participantes do PARFOR – Pará. A avaliação dos projetos pedagógicos ocorreu segundo as características de estudo do tipo descritivo, sob orientações de Gil (2010). A análise dos dados deu-se com abordagem quantitativa e qualitativa. Para Teixeira (2011), nesta abordagem o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, observando os fatos sob a óptica de alguém interno à organização, buscando profunda compreensão do contexto da situação.

O número de projetos pedagógicos avaliados foi definido com o percentual de 30%. Contudo, a comissão decidiu avaliar, especialmente, o curso de Pedagogia de todas as instituições, os demais foram aleatórios. Os avaliadores, em número de 03 (três) avaliadores, entre docentes e técnicos de nível superior, com experiência em elaboração e análise de projetos pedagógicos. Chegamos a 15 (quinze) avaliadores, para 28 PPC, como fontes primárias.

O objetivo da avaliação foi analisar os PPC de Licenciaturas, oferecidos no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica visualizando a organização das propostas pedagógicas dos Cursos oferecidos pelo PARFOR, no Pará, e sua adequação aos dispositivos legais e às diretrizes da política nacional de formação de professores, em vista do público-alvo e a realidade dos municípios paraenses.

Dimensões e categorias

A Comissão de Avaliação elaborou um questionário para guiar a leitura analítica dos projetos, constituído por 36 questões acerca de 15 categorias agrupadas em quatro dimensões de análise, assim nominadas: Diretrizes do Curso; Organização Curricular; Atividades Curriculares; Gestão do PPC. Buscou-se nos PPC a Identificação do Curso. Assim, primeiramente, registrou-se o nome do Curso, a IPES que oferta o Curso, o (s) Município (s) de oferta do Curso, o número de vagas anuais, a duração mínima, a duração máxima e a carga horária do Curso.

Na Dimensão 1, com 5 questões, à guisa de categorias, foram analisadas as diretrizes do Curso em relação às Bases Conceituais, aos Princípios Norteadores, ao Perfil do Egresso e aos Procedimentos Metodológicos de ensino e avaliação da aprendizagem. Na Dimensão 2, com 9 questões, foram analisados em seis aspectos. Indagou-se sobre a forma organização do currículo, a descrição da finalidade e conteúdo da forma de organização adotada, a distribuição das 400h de prática como componente curricular, como preconizada pela Resolução nº 02/2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE), a forma de desenvolvimento das atividades relacionadas a essa carga horária, a coerência entre a prática como componente curricular e as bases legais, a integração, inclusão ou inserção explícita no texto do PPC e no desenho curricular de temas relacionados à Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999, Decreto nº 4.281/2002 e Resolução CNE nº 2/2012), História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Resolução CNE nº 01/2004, Parecer CNE nº 03/2004 e Lei nº 11.645/2008), Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE nº 1/2012) e Educação Inclusiva (Lei nº 10.098/2000 e Decreto nº 5.626/2005).

Na Dimensão 3, com 16 questões, foram selecionadas para análise a proposição de três tipos de atividades curriculares, no caso, o Estágio Supervisionado, as Atividades Complementares e o Trabalho de Conclusão de Curso. Na Dimensão 4, com 5 questões, na perspectiva de gestão do projeto pedagógico, foram analisados o Planejamento do Trabalho Docente e a própria Avaliação do PPC.

ANÁLISE E RESULTADOS

As análises, aqui construídas, revelam as impressões ditadas pelos profissionais que avaliaram os documentos e as revalidações da comissão. Quanto à Identificação do Curso, eram sete os aspectos a serem listados do PPC: Nome do Curso; IPES que oferta o Curso; Municípios de Oferta do Curso; Vagas Ofertadas Anualmente; Duração Mínima; Duração Máxima e Carga Horária Total do Curso.

Registrou-se a ausência de informação sobre os municípios em que seis cursos são ofertados e sobre o número de vagas anuais em quatro cursos. Enquanto a duração mínima do curso não foi citada no relatório de avaliação de um projeto, a duração máxima está ausente ou não atende ao Edital SESu-MEC nº 04/1997, por ultrapassar 50% da duração mínima, em onze dos 27 projetos entre os 28 avaliados. Explicitar a duração máxima é importante à medida que os cursos do PARFOR são financiados pelo Governo Federal, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal do Ensino Superior (CAPES), e o tempo de duração impacta no orçamento das IPES.

Na apreciação dos resultados das dimensões 1 a 4, além do SIM e do NÃO, consta a legenda EM PARTE, de modo a indicar que o PPC responde de forma incompleta ou inconclusa às questões assim percebidas pelos avaliadores. Em suma, SIM, NÃO e EM PARTE indicam ao leitor a qualidade, ou em que medida os aspectos observados e criticados estão contemplados no PPC. A Comissão optou por essa forma sintética da análise efetuada, porque propicia uma compreensão mais rápida, objetiva e visual das fragilidades do texto, como também dos aspectos descritos e ali informados – ou não.

Na Dimensão 1 – Diretrizes do Curso entende-se por *bases conceituais* a exposição dos aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, epistemológicos e pedagógicos que sustentam a proposta do curso. Refina-se a orientação da proposta do curso os *princípios curriculares*, sejam aqueles apontados pela Instituição nos parâmetros que estabelece para os seus cursos de Licenciatura, sejam aqueles que comissão elaboradora do PPC abstrai do conhecimento pedagógico. A definição clara e completa, ainda que sucinta das bases conceituais e dos princípios curriculares dão matéria aos professores-formadores para o planejamento das ações de ensino e definição e aplicação dos procedimentos de avaliação.

As bases conceituais e os princípios curriculares estão definidas de forma satisfatória (plena e em parte) em 23 e 25 projetos, respectivamente. Preocupa o fato de cinco projetos não definirem as bases conceituais que sustentam a formação e quatro não alinharem de forma satisfatória o enfoque metodológico às bases legais do ensino de graduação, do PARFOR inclusive. Destacamos a satisfatoriedade da descrição do perfil do egresso e da coerência entre esse perfil e as base legais; em apenas três projetos esses aspectos devem merecer maior atenção por parte das respectivas comissões elaboradoras.

Na Dimensão 2 – Organização Curricular ocorreu a maior frequência de análises negativas. Aqui há dados considerados preocupantes. Enquanto cinco não mencionam de forma completa como o currículo está estruturado, 12 PPC não descrevem as finalidades e os conteúdos dos eixos, núcleos ou dimensões que organizam o percurso acadêmico. Também são elevadas as taxas – em cerca de 30% – de projetos que não explicitam como serão vivenciadas desde o início dos cursos as 400h de prática como componente curricular.

Vê-se pelas exigências legais as Resoluções do CNE as temáticas de Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Inclusiva. De modo preocupante as diretrizes do eixo Educação em Direitos Humanos, não aparecem em 58% dos projetos logo estão fragilizadas os princípios que tratam dessa temática, em vários documentos. Seja de modo transversal, contínuo e permanente ou disciplinar, transversal ou transversal-disciplinar, a primeira é atendida de forma mais completa em 20 projetos. Problemática também é a não inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira em cerca de 40% dos projetos avaliados. Por fim, aspectos relacionados à Educação Inclusiva merecem ser mais bem explicitados em 25% dos PPC.

Eram 16 as questões referentes à Dimensão 3 – Atividades Curriculares. Sobre o Estágio Supervisionado, verificou-se a carga horária e como ela foi distribuída no currículo, sua forma de organização e desenvolvimento, a forma de acompanhar e avaliar as atividades discentes nessa etapa dos cursos, além da coerência entre o Estágio e os dispositivos legais. Respostas insatisfatórias às duas primeiras questões foram dadas pelos avaliadores em apenas dois PPC. Registre-se o fato de oito projetos não descreverem de forma completa a organização das 400 h de Estágio e dez não descreverem as suas formas de acompanhamento e avaliação.

Sobre as Atividades Complementares (AC), perscrutaram-se as horas, elas destinadas, a previsão de distribuição das AC entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Os tipos de AC aceitáveis durante o curso, o limite de carga horária das AC mencionadas, a sua forma de acompanhamento e, por fim, a coerência entre as AC e as bases legais.

Se em três PPC não foi percebida o total de horas destinado às AC, 12 não previram a distribuição do total entre ensino, pesquisa e extensão. A especificação dos tipos de AC não ocorre de forma satisfatória em oito e projetos; 16 não prevêm o limite de horas destinadas a cada tipo; 16 não descrevem a forma de acompanhamento ou registro das AC. Além disso, em dez PPC a coerência entre Atividades Complementares e suas bases legais foi avaliada como insatisfatória, incluindo aquelas com descrição incompleta. De forma precária, afirmamos que não houve o cuidado em detalhar esse item nos projetos pedagógicos. Como a única fonte de análise pelos avaliadores foram os PPC, recomenda-se que a regulação das AC seja feita por meio de resoluções aprovadas pelos colegiados dos respectivos cursos.

Sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), os avaliadores analisaram os projetos pedagógicos, observando se orientavam que o trabalho final fosse relacionado à prática do professor-aluno e realidade do Município de atuação desse sujeito, a suficiência da carga horária prevista para elaborar o projeto e desenvolver o próprio TCC, a descrição de mecanismos, critérios de avaliação do TCC e a forma de orientação acadêmica, além da coerência entre o TCC e as bases legais.

A proposição dos TCC deve ser alvo de revisão por parte das comissões elaboradoras dos PPC, pois 18 projetos não orientam que sejam relacionados à prática do professor-aluno do PARFOR e 24 não orientam, de forma clara, direta e objetiva, que os TCC se vinculem à realidade do município onde ele atua, de modo a alinhar-se à proposta do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Já a carga horária destinada para elaborar o TCC foi vista como suficiente em 65% dos PPC em que esse item pode ser apreciado. E foi avaliada como satisfatória em 61% dos PPC a descrição de mecanismos, critérios de avaliação do TCC e a forma de orientação acadêmica. Compreende-se a extensão da avaliação negativa desse componente curricular quando se observa que apenas 46,5% dos projetos analisados apresentam coerência entre o TCC e as bases legais do ensino de graduação.

Para finalizar, a Dimensão 4 – Gestão do Projeto Pedagógico. Sobre o planejamento, verificou-se a descrição da organização do trabalho pedagógico, como momentos, participantes, procedimentos de ensino, integração com a pesquisa e a extensão. Sobre a avaliação da aprendizagem, analisou-se a descrição da devolutiva dos resultados parciais e final, além dos meios oferecidos aos professores-alunos para superar ou minimizar as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas no processo.

Sobre a avaliação do PPC, analisou-se como a Coordenação do Curso prevê avaliar a efetividade da execução do PPC, considerando aspectos didáticos pedagógicos e infraestrutura, dentre outros aspectos; se, no PPC, são explicitados os sujeitos, os procedimentos, os instrumentos e os critérios da avaliação do próprio projeto; a forma como a Coordenação do Curso prevê complementar a avaliação interna da IPES; encerra a pesquisa da avaliação, a descrição da tomada de decisão para minimizar ou eliminar os problemas desfavoráveis à execução do PPC.

Essa Dimensão também foi avaliada como insatisfatória na maioria dos PPC. Os percentuais apresentados em seguida seriam maiores se, no cálculo, fossem

somadas às respostas negativas aquelas cujas questões foram respondidas apenas em parte, na análise dos avaliadores dos projetos pedagógicos.

Apenas 22% dos projetos avaliados descrevem de forma plena e suficiente a organização do trabalho pedagógico, que serve à Coordenação dos Cursos para orientar os professores-formadores no planejamento do ensino, antes de cada período letivo. Aspectos relacionados à devolutiva dos resultados da avaliação da aprendizagem e meios oferecidos aos professores-alunos para elevar os índices de aproveitamento e desempenho são descritos em 36% dos PPC.

A questão mais bem avaliada tem em 68% dos projetos a descrição de como as Coordenações de Curso pretendem avaliá-los, citam os sujeitos do processo, apresentando de forma sintética os procedimentos, os instrumentos e os critérios da avaliação dos projetos. No entanto, 64% voltam a falhar – por omissão – por não descreverem como será complementada a avaliação interna da IPES (se é que esse processo está instituído), visando aferir o alcance dos objetivos do PARFOR; já 82% não discorrem sobre as decisões que serão tomadas para minimizar ou eliminar os problemas diagnosticados, pois desfavoráveis à execução dos PPC.

CONCLUSÃO

Com profundo respeito à autonomia didático-administrativa, que as instituições formadoras possuem e a todos os esforços que envidaram para ofertar os cursos, em certos casos em condições adversas, os achados da análise dos Projetos Pedagógicos apresentados neste relatório se revestem, então, de contributo às Instituições.

Almejou a Comissão de Avaliação que o documento se transformasse, ainda segundo Sobrinho, em patrimônio público a ser apropriado e assumido como instrumento de consolidação da educação como bem comum; uma prática participativa e um empreendimento ético a serviço do fortalecimento da responsabilidade social da educação. Como reflexão complementar, trazemos três aspectos dos 28 projetos pedagógicos selecionados pela Comissão de Avaliação – as Atividades Complementares, a Prática como Componente Curricular e o Trabalho de Conclusão de Curso.

O PARFOR é um programa de capacitação em serviço com processo de seleção diferenciado, que inclui a exigência do candidato estar em atividade de magistério, ou seja, os professores-alunos têm a característica ímpar de serem professores atuantes

na Educação Básica, muitos deles com larga experiência em sala de aula. Por conseguinte, os cursos do PARFOR precisam aproveitar esse potencial como elemento de promoção de cursos dinâmicos, motivantes e alicerçados na realidade da escola e do município onde o professor-aluno atua, o que se perfila com o ideário do PARFOR, atingindo diretamente a outra ponta da formação: o estudante dos Ensinos Fundamental e Médio.

Essa característica deve ser mais bem explorada no componente curricular chamado de Atividades Complementares, impulsionando o professor-aluno a uma vida efetivamente engajada na educação do município, desenvolvendo projetos e ações educativas que dinamizem que influenciem outros educadores a também contribuir, daí a orientação de que os projetos pedagógicos direcionem as Atividades Complementares à realidade dos professores-alunos, interligando-as a política institucional do PARFOR; os projetos podem ainda orientá-las pelo tripé acadêmico entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a ampliar a formação do professor-aluno.

O componente curricular Estágio Supervisionado também merece atenção especial nos PPC, face à característica da clientela. A Resolução CNE/CP 02/2002, prevê que alunos que exerçam atividade docente na Educação Básica poderão ter reduzida a carga horária do estágio curricular em até o máximo de 200 (duzentas) horas. Além dessa redução, o PPC poderá prever formas diferenciadas de cumprimento do estágio, uma vez que, exceto situações muito específicas.

O TCC consubstanciado na realidade profissional garante o retorno social dos investimentos públicos realizados pelo PARFOR. Isso há de revelar a especificidade da formação docente em curso, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que para ela concorrem e garantindo o reconhecimento da escola como espaço necessário à formação dos profissionais do magistério e a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura – pedagógica, especialmente.

REFERÊNCIAS

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

JOSÉ SOBRINHO, Dias. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO: REVISÃO DAS POLÍTICAS LEGISLATIVAS INTERNACIONAIS COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO

Flávia L. Guimarães Marçal Pantoja de Araújo

RESUMO

Visa o presente artigo apresentar uma revisão histórico-legal acerca dos principais diplomas internacionais que abordam o tema do Direito Humano à Educação, e sua característica de acessibilidade, com a finalidade de subsidiar a formação de professores a partir do conhecimento acerca dos fundamentos legais da educação inclusiva. Foca-se, portanto, na explanação e revisão histórica destes instrumentos, apresentando sua importância na construção do conceito de dignidade da pessoa humana e de uma educação inclusiva, e também em mecanismos de efetividade destes conceitos, pontos fundamentais na formação docente em todos os níveis. Para tanto, utiliza uma metodologia de consulta legislativa e doutrinária construída especialmente a partir dos marcos legais internacionais sobre o tema da educação inclusiva. Trata-se, destarte, de investigação científica aglutinadora e expositora de diversos documentos legais internacionais, que busca como resultado referenciar a primazia do direito humano à educação e seu viés de acessibilidade.

Palavras-chave: Direito à Educação. Legislação. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Partindo do imperativo do conhecimento acerca dos fundamentos legais e políticas educacionais, tanto em caráter nacional quanto internacional, como mecanismo basilar na busca pela efetividade do processo de inclusão e da garantia do direito à educação, este trabalho realiza um levantamento acerca das legislações internacional preponderantes do ponto de vista da educação, da inclusão e dos direitos humanos. Considera a fundamentalidade desta discussão em vista de ser o Brasil signatário de todos os instrumentos aqui expostos, bem como ante a existência de mecanismos jurídicos de exigibilidade destes direitos, tão caros ao pleno desenvolvimento de um país.

No que concerne à metodologia, essa se baseia no levantamento histórico das normativas internacionais, tendo como recorte os instrumentos mais citados pela doutrina tanto da área jurídica, quanto da área educacional, bem como os instrumentos dos quais seja o Brasil signatário. Sempre que possível esse aporte legislativo vem acrescido de dados com a expectativa de expor particularidades sobre a efetividade destes instrumentos.

Outrossim, espera-se que esta investigação venha a contribuir com a formação de professores e demais interessados na temática na medida em que unifica uma série de instrumentos legais e uma breve explanação acerca de seu funcionamento, permitindo uma visão mais global e universal sobre o direito humano à educação e sua vertente inclusiva, contribuindo assim não somente em aspectos cognitivos, mas especialmente sobre os procedimentos de intervenção aqui elencados.

A Educação como direito humano

A preocupação legalmente instituída com o direito universal à educação na contemporaneidade remonta à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (UNESCO, 1998).

A importância desta declaração pode ser destacada no sentido de fundamentar o respeito universal aos Direitos Humanos. A partir da Declaração de 1948, houve um consenso acerca de quais princípios fundamentais da conduta humana devem ser respeitados. Assim, restou comprovada a existência, pelo menos em parte, de um grupo de valores compartilhados por todos os países do mundo ocidental e, mesmo

por grande parte da humanidade. Assim, o marco da Declaração de 1948 possibilitou a evolução da discussão sobre os fundamentos filosóficos dos direitos humanos para uma discussão sobre a realização destes direitos¹.

O artigo 26² da citada Declaração preconiza que toda pessoa tem direito à educação, que esta deve ser gratuita, ao menos no que concerne à básica e fundamental, e obrigatória³. Ademais, tal documento reflete sobre o conteúdo e o objeto do processo educativo, vinculando-o ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, fortalecendo assim o respeito aos Direitos Humanos e às liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância para com as diversas culturas, numa clara alusão aos fundamentos do pluralismo⁴, promovendo o desenvolvimento e a interação entre as nações na busca pela paz e da dignidade humana.

Outro importante documento originado da Declaração de Direitos Humanos de 1948, que é o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), adotado pela Resolução n.2.200-A (XXI) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966.

Possuindo 146 signatários, o PIDESC foi ratificado pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992. O documento dispõe, em seu Artigo 13, §1: Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.

¹ Essa questão, por seu turno, estará atrelada ao desenvolvimento global da sociedade e à capacidade de cada um em desenvolver suas capacidades de legislar para si (“Constituição Civil”, de Kant) em prol de uma lei moral (expressada nas três máximas Kantinianas, a saber: 1) Age como se a máxima da tua ação devesse ser erigida por tua vontade em lei universal da natureza; 2) Age de tal maneira que trates a humanidade tanto na tua pessoa como na pessoa de outrem, sempre como um fim, nunca como um meio e 3) Age como se a máxima da tua ação devesse servir de lei universal para todos os seres racionais. Sobre este tema ver: BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004 e CHAUI, Marilena. **A ética em Kant**. São Paulo: Ática, 2000.

² Artigo XXVI: 1) toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2.) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br> Acesso em 19 de setembro de 2016.

³ . Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br> Acesso em: 13 de setembro de 2016.

⁴ Sobre o tema ver: CITADINO, Gisele. **Pluralismo, direito e justiça distributiva**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 1999.

Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

A importância do PIDESC relaciona-se, em especial, com seu sistema de monitoramento, que consiste no envio de relatório ou informes encaminhados pelos Estados-Partes ao Secretário das Nações Unidas que, por seu turno, os envia para análise do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Comitê DESC). Os prazos definidos de envio foram de 2(dois) anos para o primeiro informe e de 5(cinco) anos para os demais informes.

O Comitê DESC depois de analisar o relatório/informe, emite suas conclusões que, embora não dotadas de força legal, constituem importante instrumento de acompanhamento e pressão na garantia dos Direitos humanos.

Ademais, e no que concerne ao Brasil, tem havido intensa atuação da sociedade civil organizada, que a partir da Plataforma Brasileira dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Plataforma Dhesca Brasil) tem agido no monitoramento dos direitos humanos no país e, através de “contrainformes”, assim como têm desmistificado alguns dados encaminhados pelo governo brasileiro, ou retificado os dados considerados incorretos sobre a realidade brasileira⁵.

No bojo da discussão sobre o Direito Humano à Educação, é também preciso referenciar a **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**, adotada a 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura - UNESCO, em sua 11.ª sessão, reunida em Paris de 14 de novembro à 15 de dezembro de 1960. Seu princípio maior vincula-se diretamente à Declaração Universal dos Direitos do Homem, ao recordar o princípio de não discriminação e a proclamação do direito de toda pessoa à educação. Neste contexto, a UNESCO fundamenta sua missão de, com respeito da diversidade dos sistemas nacionais de educação, não só combater qualquer discriminação em matéria de ensino, mas, concomitantemente, promover a igualdade

⁵ Sobre o tema consultar: DhESCA. Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais. **O Cumprimento do PIDESC pelo Brasil**: contrainforme da sociedade civil. Brasília: Plataforma DhESCA, 2003 (Resumo Executivo. Observações Conclusivas do Comitê. Comentários).

de oportunidade e tratamento para todos nestes campos em prol do respeito universal dos direitos do homem e oportunidades iguais de educação.

O Brasil ratificou a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino em 1968, após a aprovação pelo Congresso Nacional do Decreto Legislativo n. 40, de 1967, mediante o Decreto nº 63.223 - de 6 de setembro de 1968, comprometendo-se, então a assegurar a todos o respeito universal dos direitos do homem e oportunidades iguais de educação.

Alinhando-se também ao espírito de proteção das gerações futuras e à garantia dos Direitos Humanos que marca o início dos anos 90, a “Convenção sobre os Direitos da Criança” de 1989, aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo 28, de 14 de setembro de 1990 e o Decreto 99710, de 21 de novembro de 1990, dispõe em sua Parte I que “O ensino primário será obrigatório e gratuito. A disciplina escolar deve respeitar a dignidade da criança. A educação terá por objetivo preparar a criança para a vida dentro de um espírito de compreensão, tolerância e paz”.⁶

Ainda sobre o tema importa registrar que dia 28 de fevereiro de 2012, em Genebra, durante o período de sessões da ONU, ocorreu a cerimônia oficial de abertura do Terceiro Protocolo à Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989. Criado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas no dia 19 de dezembro de 2011, o texto do novo Protocolo garante às crianças e seus representantes a possibilidade de recorrerem ao Comitê de Direitos das Crianças da ONU – por meio de comunicações – sempre que não tiverem seus direitos garantidos pelas justiças de seus países, ou seja, sempre que após a provocação das jurisdições domésticas restarem esgotadas as instâncias internas sem qualquer resultado prático positivo.

Por outro lado, e no que concerne a efetividade do disposto no artigo 26 da Declaração Universal de 1948, na mencionada Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino e na Convenção Sobre os Direitos da Criança, houve um retorno ao tema do Direito à Educação e uma ampla discussão, em 1990, pelos participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

⁶ Vinte países assinaram o Protocolo no próprio dia da cerimônia oficial de sua abertura, inclusive o Brasil. Entretanto, para que o documento internacional surta efeito, há a necessidade de dez países ratificarem-no internamente. Disponível em: <<http://www.abmp.org.br/textos/270.htm>. > Acesso em: 02 de setembro de 2016.

A partir de uma vasta avaliação das deficiências mundiais na área de educação, esta passou a ser entendida como um direito fundamental de todos, no mundo inteiro, como elemento-chave capaz de contribuir para a conquista de um mundo mais justo, saudável, igualitário e seguro. A aprovação da Declaração contemplou dois aspectos importantes que permeiam a luta pela educação, quais sejam: 1) cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer a suas necessidades básicas de aprendizagem; 2) lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela Educação Básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. (UNICEF, 1990).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), por seu turno, constituiu um marco internacional e sacramenta os ditames de Jomtien, bem como conclama os países a adotarem o princípio da educação inclusiva⁷, que significa matricular todas as crianças em escola regular, salvo aquelas que apresentem fortes e excepcionais razões impeditivas⁸. Ainda sobre o tema da educação inclusiva, é importante elucidar, no âmbito internacional, a Convenção da Guatemala de 1999 e a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência de 2001 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007; ratificada no Brasil pelo decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que norteando o atual sistema de direitos das pessoas com deficiência, em seu artigo 24⁹, reconhece e especifica algumas ações em prol do direito humano à educação.

⁷ No âmbito nacional ver Decreto n. 3.298/98 (que institui a “Política Nacional para a Integração da pessoa portadora de Deficiência”), Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (que instituiu as “Diretrizes 15 Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”), além da Lei nº 8.069/90 (“Estatuto da Criança e do Adolescente”), Lei no. 9.394/96 (“Lei de Diretrizes e Bases Nacionais”, e Lei nº 10.172/01, (que aprova o “Plano Nacional de Educação”). Ver ainda: Educação Inclusiva: Fundamentação Filosófica. Cartilha do MEC. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000418.pdf>. > Acesso em: 23 de setembro de 2016.

⁸ No Brasil, o tema foi regulado no artigo 208, III da Constituição Federal de 1988, e na Lei 7.853/189, regulamentada pelo Decreto nº. 3.298/99.

⁹ “Artigo 24. Educação. 1. Os Estados-Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados-Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos: a) O pleno desenvolvimento do

Outros marcos internacionais importantes a serem destacados são: o Compromisso de Dacar (Dacar, Senegal), firmado em 2000, onde reuniram-se 164 países para avaliar os progressos realizados desde a Conferência de Jomtiem. Em Dacar, firmaram o compromisso de expandir significativamente as oportunidades educacionais para as crianças, jovens e adultos até 2015.¹⁰

Necessária a menção também da Declaração de Cochabamba (UNESCO, 2001) aprovada durante a VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação (PROMEDLAC VII), com a presença dos Ministros de Educação dos países da América Latina e do Caribe. A Declaração de Cochabamba constitui importante marco para a educação na América Latina. Dentre os aspectos mencionados podemos destacar o reconhecimento do pluralismo cultural dos países que compõem a América Latina e o Caribe, a melhoria da qualidade no processo educacional entre outras relevantes questões para a região.

Também não é possível olvidar a Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto San José da Costa Rica), adotada e aberta à assinatura dos signatários na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, ocorrida em San José da Costa Rica em 1969 ratificada pelo Brasil através do Decreto Legislativo nº 27 de 25 de novembro de 1992.

A previsão sobre educação consta do art. 26:

Desenvolvimento progressivo. Os Estados Membros comprometem-se a adotar as providências, tanto no âmbito interno, como mediante cooperação internacional, especialmente econômica e técnica, a fim de conseguir progressivamente a plena efetividade dos direitos que decorrem das normas econômicas, sociais e sobre educação, ciência e cultura, constantes da Carta da Organização dos Estados Americanos, reformada pelo Protocolo de Buenos Aires, na medida dos recursos disponíveis, por via legislativa ou por outros meios apropriados.¹¹

potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.” Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. > Acesso em: 21 de setembro de 2016.

¹⁰ Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294POR.pdf>. >. Acesso em 13 de setembro de 2016.

¹¹ Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/>. > Acesso em: 02 de set. 2016.

Já no ano 1988 os direitos econômicos, sociais e culturais foram contemplados no Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador), ratificado pelo Brasil em 21 de agosto de 1996, através do Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999¹². No caso do direito à educação, em seu art. 13 o Protocolo de San Salvador reafirma e aprofunda o que estava previsto no PIDESC. O Protocolo reafirma o dever do Estado de investir o máximo de recursos disponíveis, até alcançar, progressivamente – isto é, sem retrocessos –, a plena efetividade dos direitos econômicos, sociais e culturais.

Também prevê um Sistema de Petições Individuais que podem ser apresentadas diretamente pelas vítimas de violações, resultando na condenação jurídica do Estado. Tais documentos são à base do Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos, formado por dois órgãos: a Comissão Interamericana de Direitos Humanos, que recebe e analisa as Petições Individuais, apontando ações a serem adotadas pelos Estados e a Corte Interamericana de Direitos Humanos, que deve julgar as violações constatadas pela Comissão e não solucionadas de forma amigável pelo Estado. Além de analisar as petições, a Comissão pode realizar audiências públicas ou nomear especialistas independentes para analisar determinados temas, a pedido da sociedade civil ou dos Estados.

Somando-se a este arcabouço jurídico sobre o Direito Humano à Educação, e ainda concernente à região específica da América Latina, temos as Conferências Ibero-americanas de Educação que, em conjunto, balizam o sistema de acompanhamento da evolução da educação na América Latina e Caribe, através de um projeto de cooperação educacional intitulado “Qualidade e equidade na educação Ibero-americana”¹³.

A Organização dos Estados Ibero-americanos mantém ainda um “Observatório da Educação Ibero-Americana”¹⁴, composto por órgãos como os Ministérios da Educação dos países membros, organizações e agências internacionais,

¹² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3321.htm. > Acesso em: 01 de set. 2016.

¹³ Disponível em: <<http://www.oeibrpt.org/programacion/educacion.htm>>. Acesso em: 23 set. 2016.

¹⁴ Ver em: <<http://www.oeibrpt.org/programacion/observatorio.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

universidades e centros de estudos sobre o tema, entre outras instituições, sendo seu objetivo gerar novas perspectivas educacionais para a região¹⁵.

Conhecido e referendado por um amplo sistema legislativo de proteção dos Direitos Humanos no âmbito internacional, é possível e necessário destacar, a partir dos mencionados documentos, algumas características fundamentais que perpassam o Direito humano à Educação e quem tem sido abarcado e elucidado pela sociedade civil organizada como mecanismos para qualificar a educação. Estas características, previstas de modo mais específico no Comentário Geral nº 13¹⁶ do Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU, em reunião ocorrida no ano de 1999, podem ser resumidas nos conceitos de disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade.

Quanto ao primeiro conceito, refere-se ao fato de que

A educação gratuita deve estar à disposição de todas as pessoas. A primeira obrigação do Estado brasileiro em relação à educação básica é assegurar que existam creches e escolas para todas as pessoas, garantindo para isso as condições necessárias (como instalações físicas, professores qualificados, materiais didáticos, etc.). Deve haver vagas disponíveis para todos os que manifestem interesse na educação escolar. O Estado não é necessariamente o único responsável pela realização do direito à educação, mas as normas internacionais de direitos humanos obrigam-no a ser o principal responsável e o maior investidor, assegurando a universalização das oportunidades¹⁷.

Já o contorno da acessibilidade considera “a garantia de acesso à educação pública, disponível sem qualquer tipo de discriminação”. Possui três dimensões que se complementam: 1) não discriminação; 2) acessibilidade material (possibilidade efetiva de frequentar a escola graças à proximidade da moradia ou à adaptação das vias e prédios escolares às pessoas com dificuldade de locomoção, por exemplo) e 3) acessibilidade econômica – a educação deve estar ao alcance de todas as pessoas, independentemente de sua condição econômica, portanto, deve ser gratuita.

¹⁵ Dentre estas novas perspectivas podemos destacar o “Plan de Cooperación para el Fortalecimiento y Extensión de la Educación Inicial en Iberoamérica”. Para maiores detalhes, consultar: <http://www.oei.es/linea3/plan_cooperacion.htm>. Acesso em: 22 set. 2016.

¹⁶ Disponível em: <[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument)>. Acesso em 19 set. 2016.

¹⁷DhESCA. **Plataforma brasileira de direitos humanos econômicos, sociais culturais e ambientais**. 2.ed. atual. Brasília: DhESCA, 2011. (Coleção Manual de Direitos Humanos, v. 7).

No que concerne ao conceito de aceitabilidade, podemos inferir que se reporta à garantida da “qualidade da educação, relacionada aos programas de estudos, aos métodos pedagógicos, à qualificação do corpo docente e à adequação ao contexto cultural. O Estado está obrigado a assegurar que todas as escolas se ajustem aos critérios qualitativos elaborados e a certificar-se de que a educação seja aceitável tanto para as famílias como para os estudantes. A qualidade educacional envolve tanto os resultados do ensino como as condições materiais de funcionamento das escolas e a adequação dos processos pedagógicos”¹⁸

Por fim, o conceito de adaptabilidade compreende que:

Requer que a escola se adapte a seu grupo de estudantes; que a educação corresponda à realidade das pessoas, respeitando sua cultura, costumes, religião e diferenças; assim como possibilite o conhecimento das realidades mundiais em rápida evolução. Ao mesmo tempo, exige que a educação se adeque à função social de enfrentamento das discriminações e desigualdades que estruturam a sociedade. A adaptação dos processos educativos às diferentes expectativas presentes na sociedade pressupõe a abertura do Estado à gestão democrática das escolas e dos sistemas de ensino. Por isso a legislação do ensino determina que os currículos devem ser compostos por uma base nacional comum, sendo complementada, em cada estado ou município, e em cada escola, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos estudantes (DhESCA, 2009, p. 30).

A análise destes instrumentos legais internacionais permite compreender a real preocupação universal com a garantia do direito à educação, e conseqüentemente, com seus corolários, como a garantia da dignidade humana, da liberdade e do desenvolvimento¹⁹.

COMENTÁRIOS A GUIA DE RESULTADOS

Da perspectiva apresentada nas mais diversas declarações, convenções e tratados internacionais, é possível compreender então o Direito Humano à Educação a partir de três dimensões que se interligam e complementam-se em prol de sua efetividade. Essas três dimensões podem assim ser explicitadas:

¹⁸ Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 17/2001: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, seção 1, p. 46. 17 ago. 2001.

¹⁹ Ver ainda: BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003; BAXI, Upendra. A evolução do direito ao desenvolvimento. In: SYMONIDES, Janusz. **Direitos humanos: novas dimensões e desafios**. Brasília: UNESCO, 2003. p. 139-158.

Direito humano à educação – Não se resume ao direito de ir à escola. A educação deve ter qualidade, ser capaz de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, responder aos interesses de quem estuda e de sua comunidade.

Direitos humanos na educação – O exercício do direito à educação não pode estar dissociado do respeito a outros direitos humanos. Não se pode permitir, por exemplo, que a escola, seus conteúdos e materiais didáticos reforcem preconceitos. Tampouco se deve aceitar que o espaço escolar coloque em risco a saúde e a segurança de estudantes, ou ainda que a educação e a escola sejam geridas de forma autoritária, impossibilitando a livre manifestação do pensamento de professores e estudantes, bem como sua participação na gestão da escola. **Educação em direitos humanos** – Os direitos humanos devem fazer parte do processo educativo das pessoas. Para defender seus direitos, todas as pessoas precisam conhecê-los e saber como reivindicá-los na sua vida cotidiana. Além disso, a educação em direitos humanos promove o respeito à diversidade (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras), a solidariedade entre povos e nações e, como consequência, o fortalecimento da tolerância e da paz.²⁰

Assim é que, para além de sua importância como direito humano que possibilita à pessoa desenvolver-se plenamente e continuar aprendendo ao longo da vida, a educação é um bem público da sociedade, na medida em que possibilita o acesso aos demais direitos, por isso a importância das três dimensões do direito a educação estarem plenamente garantidos.

Em verdade, a ideia da impositiva presença e efetivação do direito à instrução nas sociedades politicamente organizadas vem vinculada cada vez mais, à própria evolução da sociedade, preordenada a viabilizar um clima de respeito à dignidade humana. Como vimos acima, multiplicam-se a partir da própria Declaração dos Direitos Humanos de 1948 os documentos que buscam servir de instrumento à sua garantia. De modo geral, ainda que com especificidades decorrentes da área de abrangência e países vinculados, essas normativas internacionais defendem a compreensão de que a educação é um direito fundamental porque, de uma banda, consubstancia em prerrogativa própria à qualidade humana, em razão da exigência de dignidade, e de outra, porque é reconhecido e consagrado por instrumentos internacionais e pelas Constituições que o garantem.

O que se observa então é um direito bifacetado, onde um lado envolve a instrução individual, mais vinculado a uma questão de primeira geração dos Direitos Humanos, por estar diretamente ligado à liberdade de se instruir, mas também, e já vinculado a esta segunda face, esse é um direito vinculado a uma política educacional,

²⁰ DhESCA. **Plataforma brasileira de direitos humanos econômicos, sociais culturais e ambientais**. 2.ed. atual. Brasília: DhESCA, 2011. (Coleção Manual de Direitos Humanos, v. 7).

ou seja, a um conjunto de intervenções juridicamente organizadas e executadas em termos de processo de formação da sociedade, visando oferecer aos integrantes da comunidade social instrumentos a alcançar os seus fins.

Essas duas faces permitem então a compreensão de que Direito Humano à educação ocupa um papel central no âmbito dos Direitos Humanos e é indispensável ao desenvolvimento e exercício dos demais direitos. Por dar acesso a outros direitos ele se mostra, portanto, um instrumento fundamental, por meio do qual adultos e crianças marginalizados econômico e socialmente podem emancipar-se da pobreza e obter os recursos necessários à sua plena participação no meio social. No caso brasileiro, a educação apresenta-se como um intenso instrumento de superação de severas barreiras entre ricos e pobres.

Em uma democracia fundada na tripartição das funções do Estado, o Judiciário tem um papel de relevo na realização dos Direitos Humanos, assegurando a sua prevalência em situações de ameaça ou remediando uma violação já consumada.

Desse modo, reconhecer a educação como um direito humano não é uma mera operação retórica. Ao contrário, implica a sujeição a um marco conceitual e normativo específico, com importantes desdobramentos. Dois deles são primordiais para nossa discussão.

Em primeiro lugar, tratar uma determinada categoria como um direito humano significa que ela não pode ser vista como caridade. (Office of the United Nations High Commissioner of human Rights, 2008), nem como uma *commodity* (mercadoria) cuja distribuição é determinada pelo mercado, mas sim uma prerrogativa (*entitlement*) especialmente forte que os indivíduos possuem como uma questão de direito.

O segundo desdobramento que importa ressaltar é que a categorização da educação como um direito humano implica a sua sujeição aos princípios que são comuns aos “direitos dos direitos fundamentais”.

Essa abordagem deve assegurar, por exemplo, um papel importante ao princípio da não-discriminação (que se vincula, por seu turno, ao conceito de universalidade dos direitos humanos) de portadores de necessidades especiais ao acesso e permanência no ensino (art. 208 da CF).

Mais significativa ainda, uma abordagem de direitos humanos à educação traz à tona princípio de *accountability* (responsabilidade). Se políticas educacionais estão ligadas a direitos, os seus aspectos substantivos e procedimentais não estão sujeitos à discricionariedade de governos. Muito ao contrário, estão eles vinculados por

parâmetros que devem ser seguidos como obrigações legais e que, portanto, devem ser reclamados por indivíduos com prerrogativas jurídicas.

Afirmar, portanto, que a educação é um direito humano, implica o reconhecimento de que sempre que essa prerrogativa estiver sob ameaça ou tiver sido violada o (s) seu (s) titular (es) deve (m) recorrer ao Judiciário a fim de obter um provimento capaz de assegurar sua prevalência.

Conclui-se que quando são levantadas questões sobre as políticas públicas ou sobre a alocação de recursos para viabilizar os direitos econômicos, sociais e culturais – incluindo-se aqui o direito à educação – deve ficar claro que esses direitos são plenamente passíveis de ação por parte do judiciário no sentido de seu pleno cumprimento. Esta é uma consequência inevitável do reconhecimento pelo Estado Brasileiro do direito à educação como um direito humano.

Compreender a educação a partir de uma visão de direitos humanos exige, sempre, um esforço de concisão especial. Tratamos aqui dos pontos considerados imperativos para a compreensão do tema. De todo modo, o panorama apresentado até aqui tem sido no sentido de um robustecimento da qualidade e da garantia de acesso de todos à educação, vinculado especialmente aos documentos, tanto nacionais quanto internacionais, cujo objetivo é pressionar a comunidade internacional por medidas concretas a incidir tanto na estrutura como no processo de aprendizagem. E isto no sentido de viabilizar a universalização e fomentar a equidade no campo da instrução, buscando, em pleno processo de mundialização, orientar as novas gerações para o progresso socioeconômico, cultural, para o respeito ao próximo e para as inevitáveis exigências de cooperação internacional, fortalecendo de modo específico os campos de cooperação e de associação.

REFERÊNCIAS

DhESCA. **Direito Humano à Educação**. Brasília: plataforma DhESCA, 2009. (Coleção Cartilhas de Direitos Humanos, v. 4)

UNESCO. **Declaração de Cochabamba**. Bolívia: UNESCO, 2001. 5 p. Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/publicacoes/livros/deccoabamba1>>. Acesso em: 21 de set. 2016.

_____. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha: UNESCO, 1994. 17 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2016.

_____. **Declaração universal dos direitos humanos**: adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília: UNESCO, 1998.

UNICEF. **Conferência de Jomtien**: Educação para todos. Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 21 de set. 2016.

PSICOLOGIA PARA SURDOS

Francieli Barroso

RESUMO

Perlin afirma que o surdo vivente dentro de uma cultura ouvinte é um caso de identidade reprimida (PERLIN, 2010 p.53). O trabalho deste artigo nasce no ano 2013 no interior do estado do Paraná, Brasil e propõe divulgar a importância do atendimento psicológico para sujeitos surdos, bem como ilustrar bons resultados no auto estima e na saúde mental destes indivíduos. Ajudando a reconhecer-se dentro da sociedade e nas variáveis que controlam seu comportamento, especialmente as variáveis internas, de seu próprio sistema de respostas, como suas necessidades, prioridades; ensiná-las a manipular, ou contra - controlar, essas variáveis e, assim sucessivamente, a cada nova habilidade e novo objetivo.

Levando o indivíduo surdo à efetivamente lidar com variáveis que afetam seu comportamento e identidade, permitindo uma generalização do aprendizado, para outras situações e outras categorias de comportamento, além daquelas abordadas na terapia.

A satisfação das necessidades e do conhecimento pessoal adquirido é visto como motivador intrínseco e extrínseco, (pré-condição ou consequência para determinada mudança). Os dados apresentados podem servir de informação para a reflexão sobre as práticas ao atendimento psicológico com pessoas surdas.

Palavras-chave: Psicologia. Atendimento Psicológico. Surdos. Identidade.

INTRODUÇÃO

Os surdos até meados do século XVI, conforme Dias (2006) eram vistos como ineducáveis; em consequência disto, considerados como inúteis à coletividade. Devido a este fato enfrentavam o preconceito, a piedade, o descrédito, e até mesmo a denominação de loucos. De modo geral, quando analisamos as formas de tratamento oferecidas às pessoas surdas percebemos que estas se desenvolvem em função da concepção do homem, difundida nos diferentes períodos do percurso da humanidade.

No início do século XVI temos registros das experiências do médico pesquisador italiano Gerolamo Cardano, que viveu no período de (1501-1576), o qual “concluiu que a surdez não prejudicava a aprendizagem, uma vez que os surdos poderiam aprender a escrever e assim expressar seus sentimentos” (JANNUZZI, 2004, p.31).

Segundo Soares (1999), Cardano afirmou que o surdo possuía habilidade de raciocinar, isto é, que os sons da fala ou ideias do pensamento podem ser representados pela escrita, desta maneira, a surdez não poderia se constituir num obstáculo para o surdo adquirir o conhecimento.

Marques (1998) diz que a forma como o surdo apreende o mundo é pela visão. Apresenta um pensamento que atravessa ideias e comportamentos através de uma linguagem que existe pelas imagens e representações mentais que informam a percepção de acordo com características intelectivas próprias.

Apesar de muitos pesquisadores afirmarem as potencialidades do surdo, se sabe através de sua trajetória na educação ainda temos que dar grandes passos, a educação oralista, por exemplo, que privilegiou o ensino da fala através de métodos centrados na reabilitação e pautados na representação social da deficiência deixaram para segundo plano a inserção do surdo no ensino. Primeiramente o mesmo deveria ser submetido ao projeto de reabilitação e, ao atingir os objetivos de uma fala razoável, era encaminhada a escola. Consequentemente, o acesso a escolarização se dava de modo tardio. Ao chegarem à sala de aula, ficavam totalmente descontextualizados da idade dos colegas de sala, não compartilhavam a mesma língua do professor e dos colegas, inviabilizando uma interação satisfatória. Não são poucos os depoimentos de surdos a esse respeito. Imagine os aspectos psicológicos reprimidos. Na atualidade, infelizmente, até mesmo os países de primeiro mundo apesar de serem muito organizados, o oralismo predomina, pois acredito que estão pensando errado, a

preocupação das grandes potências é que os sujeitos surdos aprendam a oralizar e fazer leitura labial. Verificando os dados o oralismo predomina na maior parte dos países desenvolvidos por ainda privilegiarem a educação oralista em vez de uma educação bilíngue que já demonstra bons resultados e menos sofrimento psíquico a estes indivíduos.

Em geral os surdos descrevem esse período como muito sofrido devido a barreira linguística e ao preconceito e discriminação por parte de colegas e professores ouvintes. Como não possuíam acesso a língua oral nem pela oralidade e nem pela escrita, ficavam na sala observando, tentando entender o conteúdo, mas só o conseguindo de modo fragmentado. Possuindo dificuldades em interpretação, abstrações e compreensão dos conteúdos apresentados, apresentando grande falta de conhecimento, insegurança na execução de avaliações, falta de leitura do mundo e de conceitos próprios, acarretando num 'atrofiamento' de conhecimento que levava a uma dificuldade de assimilação e compreensão.

Mais tarde, mesmo os surdos que possuíam acesso à língua de sinais tardiamente, ainda assim apresentam poucos recursos simbólicos para fazer perguntas, pois foram ensinados de forma errada o que acaba por gerar um atraso no entendimento das perguntas, dificuldades de reflexão sobre o que está sendo discutido, o vocabulário adquirido é reduzido, há concretude de pensamento, dificuldades para ler e escrever existindo uma visão limitada de mundo.

Todos pensam que o surdo sabe ler e escrever bem, mas isto só ocorre quando o mesmo nasce ouvinte e depois perde audição, infelizmente os que nascem surdos com perda severa e profunda possuem grande dificuldade de compreensão em qualquer texto, sendo necessário ler várias vezes e outra pessoa auxiliar com relação a dúvidas para ter o entendimento real do texto do contrário, infelizmente muitos não passam de analfabetos funcionais e por isso muitos testes psicológicos devem ser adaptados o teste de QI por exemplo, mas não que o QI do ouvinte seja superior ao QI do surdo, veja a dificuldade de leitura e escrita pelos surdos decorre não de falta de inteligência, mas da estrutura de Libras e do Português. Pensar em Libras é diferente de pensar em Português. O sujeito surdo apenas precisa aprender a pensar em Português desde a infância sendo ensinado corretamente. Quando o ouvinte não consegue pensar em Libras, tem a mesma dificuldade de entender Libras e usa o Português sinalizado.

Então por mais que a Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas do Brasil, instituída pela Lei 10.436 de 2002. Ainda falta muito para que a sua difusão, inclusão e adequação nas grades curriculares de diversos cursos de graduação, sobretudo da área da saúde, sejam efetivados, gerando, assim, mudanças na qualidade da atenção à pessoa surda e seus aspectos emocionais.

Sabendo de toda trajetória frustrante do sujeito surdo e a convivência de vinte anos com surdos, existe ainda muito pouco a respeito de estudos psicológicos sobre estes indivíduos. Então divulgo minhas considerações sobre a importância do atendimento psicológico para sujeitos surdos, bem como ilustrar bons resultados em autoestima e na saúde mental destes indivíduos.

Ajudando a reconhecer-se dentro da sociedade e nas variáveis que controlam seu comportamento, especialmente as variáveis internas, de seu próprio sistema de respostas, como suas necessidades, prioridades; ensiná-las a manipular, ou controlar, essas variáveis e, assim sucessivamente, a cada nova habilidade e novo objetivo. Levando o indivíduo surdo, à efetivamente lidar com variáveis que afetam seu comportamento e identidade, permitindo uma generalização do aprendizado, para outras situações e outras categorias de comportamento, além daquelas abordadas na terapia promovendo informação e ensinamentos para vida mental saudável do surdo.

OBJETIVO GERAL:

Divulgar a importância do atendimento psicológico ao surdo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Mostrar ao surdo como se dá o acesso ao atendimento psicológico.
2. Ilustrar a dinâmica do atendimento psicológico as estratégias e recursos utilizados.
3. Verificar e ilustrar para o sujeito surdo suas potencialidades através do atendimento psicológico.

METODOLOGIA

A presente pesquisa tem caráter exploratório e utilizou a abordagem qualitativa. Para Cervo e Bervian (2002), estudos exploratórios têm como objetivo familiarizar-se com o fenômeno ou obter novas percepções ou ideias acerca deste. Já a abordagem qualitativa consiste na escolha de métodos e teorias oportunas, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito da pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2004).

A pesquisa de caráter exploratório e abordagem qualitativa foram utilizadas para alcançar os objetivos deste trabalho, sendo que o objetivo geral é conhecer, praticar e divulgar o atendimento psicológico terapêutico oferecido aos surdos. A abordagem qualitativa foi utilizada pois possibilita conhecer mais profundamente este fenômeno para que os objetivos do trabalho sejam atingidos.

Segundo Cardoso e Capitão (2007) há relevância de estudos que viabilizem avaliações psicológicas mais precisas sobre os aspectos da surdez, pois quando se refere a surdos há uma escassez quanto a instrumentos validados e o uso apropriado das técnicas de avaliação requer que esse profissional se atenha às inúmeras atividades e processos psicológicos envolvidos.

Nos casos clínicos com cinco surdos oralizados, do sexo masculino, com idades entre 18 e 32 anos ambos os filhos de pais ouvintes, foi trabalhado duas abordagens psicológicas: Fenomenológica e a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) é uma abordagem diretiva, focada na resolução de problemas. Primeiramente possuindo uma compreensão inicial fenomenológica do caso para uma posterior aplicação de técnicas e estratégias da TCC; o atendimento de se deu por meio de libras e oralização, os cinco surdos atendidos faziam parte ativamente da comunidade surda, três possuíam ensino médio e trabalhavam, enquanto os outros dois mais novos e com família de maior poder aquisitivo pagavam ensino superior aos filhos e os mesmos ainda não possuíam experiência no mercado de trabalho. Os dois mais velhos eram casados, um com outra surda e outro com esposa ouvinte e moravam sozinhos, os demais moravam com a família.

RESULTADOS

Segundo Skliar (1997), o período em que modelo clínico terapêutico na psicologia teve mais força foi nos anos 50 e 60, quando surgiu a denominação Psicologia da Surdez. Neste período as dificuldades motoras, inteligência concreta, lentidão na aprendizagem, agressividade, dificuldade de aceitar limites e impulsividade eram consideradas inerentes ao indivíduo com deficiência auditiva. Nesta época considerava-se relação direta entre as deficiências auditivas e alguns problemas emocionais, sociais, linguísticos e intelectuais. Afirmava-se que esses sintomas seriam inerentes à surdez e comuns a crianças, jovens e adultos surdos.

O interesse da psicologia pela surdez está muito relacionado com o desenvolvimento na área da educação de surdos. O Brasil começou a sistematizar a educação para os surdos em 1857 através da vinda do professor francês Ernest Huet, surdo, a convite de D. Pedro II. Neste ano, foi fundada a primeira escola para meninos surdos, o Imperial Instituto de Surdos Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.

Vernon (1968 apud VARGAS 2011) em sua revisão de literatura sobre a cognição de pessoas surdas concluiu que a população surda é altamente heterogênea e que possui nível de inteligência aproximadamente igual ao de pessoas ouvintes. Esse mesmo autor destacou que as performances mais baixas dos surdos estariam relacionadas aos ambientes pobres de linguagem no qual estão inseridos, remetendo a importância dos contextos linguísticos para o desenvolvimento da linguagem.

Atualmente, a comunidade surda, através do resgate de sua cidadania, apresenta um reencontro com sua cultura e sua história, reescrevendo-a sobre seu olhar, reivindicando o direito legítimo de falar sobre si mesmo, visando romper com a descrição, classificação e o rótulo de comportamentos imputados a si e que a transformaram em incapacitada, arrancando-lhe o direito de viver em liberdade e de ter escolhas e possibilidades de futuro.

E também a psicologia, que sob este enfoque é remetida para a dimensão subjetiva possibilitando um trabalho de escuta do sujeito surdo e de sua comunidade. Essa escuta sobre o que o surdo e sua comunidade têm a dizer mostrou-se fundamental para se reconduzir as intervenções psicológicas, que passaram a levar

em consideração a singularidade dos cinco sujeitos e as peculiaridades linguísticas e culturais do mesmo e de sua comunidade.

Muitos surdos, antes de ter contato com a língua de sinais se encontram num ambiente exclusivamente oral onde não há uma língua compartilhada entre ele e seus familiares que possibilite uma troca de experiências. Com isso ocorre um distanciamento entre ele e seus familiares, marcando um isolamento dele no ambiente familiar. Nesta pesquisa exploratória dos cinco surdos atendidos, apenas um (o mais novo de 18 anos) utilizava libras com sua família. Os demais relatam situações que vivenciaram na família onde os pais e mesmo os irmãos ouvintes não conversavam com eles, não os convidavam para partilhar momentos em comum como: brincar, conversar, assistir a programas de televisão junto, saírem juntos. Esses fatos denunciam uma separação e uma exclusão do surdo na sua família. Que, por ser diferente, causam um sentimento de estranheza no meio familiar. Pois a própria família tem dificuldade de lidar com o estranho, com o diferente e acaba realizando um movimento de afastamento, excluindo-o linguisticamente e culturalmente o acaba por gerar também um sofrimento psíquico neste indivíduo e também na família, sobretudo na figura da mãe. Assim, a surdez do filho, provoca um sentimento de estranheza, tanto por parte dos pais quanto do filho surdo, fazendo com que o filho surdo pareça um estrangeiro dentro da própria família.

A vivência desse sentimento de estranheza provoca um outro sentimento o sentimento de ambivalência, expresso na forma como agem com o membro surdo, a saber: algumas vezes aceitando-o e buscando aprender a sua língua, o que foi detectado nas duas famílias dos surdos mais novos atendidos; 2 famílias sabiam libras, mas apenas uma utilizava no meio familiar. Outra família do surdo casado com surda expressava rejeição ao filho surdo, outra família agia negando a surdez e exigindo que o filho surdo falasse oralmente e ainda o outro surdo casado com ouvinte onde toda família expressava superproteção.

Nos cinco casos estudados na primeira consulta a mãe participou da anamnese posteriormente os surdos foram atendidos individualmente e sem intérpretes por meio de libras e oralização.

Como existem diferenças nas famílias, os surdos deparam-se com o fato inevitável de que na família e na comunidade surda em que vivem a língua e a cultura são outras, estabelecendo-se um confronto entre a cultura familiar e social a qual

estão submetidos e a nova língua e cultura e vista como uma nova família pois partilham a mesma deficiência auditiva e experiências semelhantes.

Essa situação instala um conflito, no que concerne a particularidade do exercício da função de pai e mãe, na medida em que, ao se apropriar da língua de sinais e da cultura surda, o surdo passa a ocupar o lugar de estrangeiro na família, lançando-se em busca de novos modelos identificatórios, como os surdos mais velhos, encontrando uma nova referência de valores, normas, leis que são fornecidas pela comunidade surda. Passam a sentir a comunidade surda como sendo sua família, pois é nela que se reconhecem, é nela que compartilham as mesmas experiências, os mesmos sofrimentos e alegrias, a mesma língua, um mesmo modo de pensar e agir. Por isso no Brasil, muitos surdos acabam casando-se entre si.

O surdo apreende o mundo de maneira visual e espacial, utilizando uma língua visual - motora. As atividades clínicas realizadas de maneira mais visuais são mais atrativas para o público surdo. A utilização de desenhos, mapas, infográficos, imagens, vídeos e todo material e estratégias onde o psicólogo pode se comunicar utilizando o sentido da visão são muito bem-vindas e aceitas pelos surdos.

Segundo Vasco (2009) a expressão corporal e facial também é uma estratégia de comunicação importante para os surdos, pois eles identificam a intensidade do que quer ser dito pela expressão assim como os ouvintes percebem a intensidade das palavras pela entonação de voz.

Se respeitarmos os direitos dos cidadãos de outras culturas, incluindo aqueles que fazem parte do nosso país, a terem as suas próprias normas regulamentares, as quais podem ser diferentes das normas (podendo, contudo, recusar fazê-lo, correndo o risco de estarmos a ser ingênuos, apenas por que acreditamos que tal não é possível), então também devemos reconhecer que a surdez da qual falo não é uma enfermidade, mas apenas outro modo de estar e de ser. (LANE, 1992, p.35)

Para os cinco surdos atendidos na terapia foi aplicado o teste projetivo HTP (House/Tree/Person) de personalidade. As características da personalidade dos pacientes surdos foram a principal referência para o diagnóstico de um deles que apresentou características de transtorno bipolar.

A dimensão afetiva foi considerada em todas as avaliações efetuadas. Apesar dos sujeitos surdos saberem de minha participação na comunidade surda, foi preciso conhecer os pacientes, para estabelecer uma relação de confiança e vínculo

terapêutico. Só depois foi possível elaborar com segurança uma estratégia de trabalho.

Todos apresentavam quadros de estado afetivo inconstantes porém depois de sessões mostrando informações e possíveis possibilidades começaram a compreender as verdadeiras motivações. E até mesmo lidar como mediadores de conflitos. A Fenomenologia ajudou neste processo servindo como substrato filosófico e metodológico para atuação cognitivo-comportamental.

A atitude fenomenológica tornou o trabalho muito mais produtivo. A compreensão empática de como funcionava os pacientes surdos foi material para a construção de uma estratégia terapêutica e para a vinculação dos próprios surdos.

Na terapia com surdos mostrou-se um espaço onde conseguem expor seus sentimentos mais desagradáveis para com pessoas e situações, sendo que o conhecimento que possuíam sobre si mesmos foi aumentado e padrões de comportamento melhorados.

Conseguem pensar e avaliar consequências e alternativas de algumas ações. Porém, por conta da personalidade imatura, nem sempre obtém êxito nessa tarefa. Todavia, a manutenção do vínculo terapêutico, e de uma nova relação com a família tem refletido diretamente e de forma muito positiva na sua saúde mental destes indivíduos.

Com exceção do surdo que apresentou quadro de bipolaridade os demais apenas depressão leve, problemas de relacionamento sem necessidade medicamentosa e demonstraram ao longo da terapia melhoras e aprendizagens de estratégias de funcionamento com resoluções de conflitos.

Para que sejam estabelecidas com eficácia estratégias e metas terapêuticas, devem ser considerados alguns pressupostos. Como a atitude fenomenológica que contempla a complexidade do ser humano, os pressupostos norteadores de qualquer atividade clínica devem seguir o mesmo caminho. Fica constatado que o trabalho clínico com surdos exige mais do que a formação acadêmica. A formação cultural, social e a personalidade do terapeuta são fatores que exercerem profunda influência na atividade profissional de cada um. Isso vale para todas as profissões, mas é essencial no caso da psicoterapia. Não raro, profissionais experientes cometem erros sucessivos, que são consequência de suas personalidades, de suas próprias formas de ser no mundo.

Não proponho esta ou aquela formação cultural, moral, espiritual etc., mas um olhar para as influências que estes e outros aspectos existenciais do terapeuta exercem no tratamento. Tanto mais eficiente será a atuação clínica do profissional quanto mais ampla for a sua formação humana por isso a importância do profissional desta área conhecer e conviver com a cultura surda.

CONCLUSÃO

Apesar das conquistas e do reconhecimento de direitos das pessoas com deficiência e das medidas de inclusão social dos surdos, é notável a ausência de informação, pesquisas e documentos acerca de temas relacionados à atenção psicológica na área da surdez. Cabe uma reflexão, principalmente no campo da psicologia, sobre o quanto se pode contribuir e fomentar discussões acerca de um tema tão cotidiano quanto marginalizado, muitas vezes, por quem deveria acolher a dor do outro, a dor de não se comunicar e não ser “escutado”.

Os dados apresentados podem servir de subsídios para a reflexão e o estabelecimento de práticas com pessoas surdas, em especial na prática clínica, pois segundo Gonçalves (2011), a grande maioria dos surdos não possui ou nunca teve acesso aos serviços psicológicos, seja por condições financeiras, ou unicamente porque a administração pública não oferece esse tipo de atendimento. Ainda segundo o mesmo autor a falta de relação do surdo com o grupo majoritário de ouvintes implica em alguns déficits no desenvolvimento cognitivo, afetivo e sociocultural, resultando o sofrimento psicológico, onde muitas vezes produz conflitos que são interpretados equivocadamente, como comportamentos típicos do surdo: agressividade, intolerância, individualismo, incapacidade intelectual, quando na verdade essa aparição resulta do desconhecimento do mundo dos surdos. É importante salientar que todas as pessoas são diferentes é necessário respeitá-las como nômades, negras, índias, ou surdas. O importante é deixar que os surdos construam sua identidade assumam suas fronteiras em posição mais solidária do que crítica.

A Fenomenologia é tratada aqui como uma visão de mundo, ou ainda como uma atitude-no-mundo. Em oposição à atitude científica e ao próprio senso comum (que, juntos, formam a chamada atitude natural), pode-se posicionar a atitude fenomenológica, que segundo a proposta de Husserl, citado por, Jacó-Vilela, Ferreira e Portugal (2005), afirma que a atitude natural considera as coisas como existentes

em si mesmas, sem que se leve em conta suas relações com uma consciência. A atitude fenomenológica se constitui em uma atitude rigorosamente crítica, que só admite o que se mostra com todas as evidências à experiência: o fenômeno. Com essa forma de apreender o mundo, a fenomenologia se torna uma atitude compreensiva, que busca compreender a complexidade do ser humano, não mais analisado sob um prisma “natural”, determinado e determinista, mas a partir das múltiplas faces que apresenta os sujeitos humanos.

Por fim, Merleau Ponty(1998) nos diz que “o mundo é inesgotável”, dando ao mundo o sentido deste, conforme é vivido e significado pelo ser humano. Assim sendo, os psicólogos estarão sempre seguindo adiante na busca de verdades que imaginam ser definitivas. Porém a cada descoberta, novas questões se descortina cujas respostas levam a novos questionamentos e muitos mistérios a desvelar.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, L. M.; CAPITÃO, C. G. Avaliação psicológica de crianças surdas pelo teste das pirâmides coloridas de Pfister. **Psico**, São Paulo, v. 2, n.12, p.135-144. 2007.

CERVO, A. L.; BERVIAN, A. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DIAS, V. L. L. **Rompendo a barreira do silêncio**: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FLICK U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
GONÇALVES, P. C. da S. **Atendimento psicológico para surdos**. Petrópolis: Arara Azul, 2011.

JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. **História da psicologia**: rumos e percursos. Rio de Janeiro: NAU, 2005. (Ensino de Psicologia, 3).

JANNUZZI, G. S. M. A. **Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004. 243p.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1992.

MARQUES, Carla Verônica Machado. Visualidade e surdez: a revelação do pensamento plástico. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n.12, p. 38-46, dez. 1998.

MERLEAU-PONTY, M. **Elogio da filosofia**. Lisboa: Guimarães Editores, 1998.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócia - histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócias antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.

VARGAS, R. C. **Composição aditiva e contagem em crianças surdas**: intervenções pedagógicas com filhos de surdos e de ouvintes. 2011. 148 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

VASCO, E. **Características das intervenções psicoterapêuticas realizadas por psicólogos com sujeitos surdos**. 2009. 160 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em psicologia) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2009.

REFLEXÃO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA DIANTE DE EDUCANDOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Franeide Alves dos Santos
Frank de Sousa Santos

RESUMO

Este artigo abordará a contextualização do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, conceito, causas, diagnóstico e atendimento a fim de realizarmos uma reflexão para a ação pedagógica diante dos alunos com TDAH. Esta pesquisa científica de cunho puramente bibliográfico apresenta uma revisão da literatura de autores renomados como Araújo (2002), Queiróz (2014), Olivier (2008), Leite (2012), Silva e Souza (2005), Gonçalves (2008) entre outros com o propósito de nos fundamentarmos teoricamente sobre o TDAH e, em seguida, refletiremos sobre ações pedagógicas que garantam o desenvolvimento sociointelectual dos discentes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Atenção. Hiperatividade. Ação Pedagógica. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

É fato que o cenário educacional cada vez mais requer profissionais competentes e comprometidos com uma educação de qualidade para que o aluno saia das salas de aula sabendo como agir em sociedade, buscando o seu próprio desenvolvimento social. Não podemos negar os inúmeros obstáculos presentes no cotidiano escolar: falta de estrutura física adequada, acessibilidade, recursos didáticos e tecnológicos adequados, motivação profissional, problemas familiares, etc.

Além de tudo isso, nossas Escolas precisam perceber as situações que vão além dos fatores externos ao ser humano: há fatores internos como a falta de atenção às aulas, de concentração, os traumas psicológicos que acabam sendo percalços para o processo educacional.

O aluno que possui o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH precisa de um olhar diferenciado por parte dos professores (e da escola) já que este tem outro ritmo de aprendizagem. Aqui, todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem precisam ter conhecimentos de causas, técnicas pedagógicas e didáticas, recursos adequados, atividades diferenciadas para que o aluno consiga se desenvolver sociointelectualmente.

Assim, como a escola deve proceder pedagogicamente com alunos com TDAH? Quais ações pedagógicas devem ser adequadas? Qual a postura do professor diante desse processo? Essas e outras indagações serão respondidas ao longo dessas escritas para que possamos refletir sobre a real situação dos alunos com TDAH.

Percorrendo os caminhos do TDAH

Segundo a Organização Mundial de Saúde um transtorno mental é uma síndrome ou um padrão psicológico de significação clínica, que costuma estar associada a um mal-estar ou a uma incapacidade. Neste sentido, convém destacar, segundo Queiróz (2014), que uma doença mental é uma alteração dos processos cognitivos e afetivos do desenvolvimento, que se traduz em perturbações em nível do raciocínio, do comportamento, da compreensão da realidade e da adaptação às condições da vida.

Isso nos dá uma ideia daquilo que pensamos sobre as dificuldades que enfrentamos quando se fala em transtornos, pois, sempre que possível nos debateu com estas questões.

Segundo a Associação Brasileira de Déficit de Atenção - ABDA o TDAH é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância, a partir dos seis/sete anos, onde o seu principal companheiro é o menino, porém, as meninas, não estão isentas desta situação. Tendo um menor número de casos registrados, nelas, seu destaque se faz na desatenção

Na maioria dos casos, este transtorno aparece na criança quando o cérebro está em desenvolvimento, causando assim o transtorno da desatenção, hiperatividade, impulsividade, estes também são seguidos de, pelo menos, outro problema de comportamento.

Pode também ser definido, de acordo com Oliver (2013, p. 15), como transtorno multifatorial associado a fatores ambientais e genéticos. Variações no tamanho e na morfologia do cérebro, inibição ou excitação podem estar presentes desde a tenra idade com anormalidades no circuito frontal estriado/cerebelo, principalmente no hemisfério direito, considerado responsável pela maioria dos distúrbios de coordenação motora e por um programa subnormal sensório-motor (a dopamina parece ser a principal alteração neuroquímica sublinhando essas alterações morfológicas).

A pessoa com TDAH, muitas vezes, demonstra ser teimoso e ignorante, pelo contrário, são inteligentes e sensíveis, só não conseguindo raciocinar na hora em que as outras pessoas esperam que isto aconteça. Provocando, assim, o desagrado nas pessoas que desconhecem este tipo de transtorno.

Ainda citando o mesmo autor, o TDAH é um processamento não regulado de estímulos sensoriais pelo o cérebro: às vezes, uma mensagem é enviada pelo sistema nervoso e uma atividade se inicia; outras vezes, porém, as mensagens que o sistema nervoso central recebe não são processadas de forma organizadas. Quando isso ocorre, o comportamento da pessoa se desorganiza, sendo afetada sua capacidade de se concentrar em um assunto por um longo período de tempo. Precisam-se observar algumas informações para se afirmar que a criança seja portadora de tal transtorno. As informações são: parecer não ouvir o que estão falando ao seu redor, não concentrar nas histórias que estão lendo para eles, nunca saber onde deixou alguma coisa, ficar fora do ambiente, quando se está assistindo algo que muito lhe interesse.

O DSM-IV (diagnostic and. Estatistic Manual off Disorders) da Associação Americana de Psiquiatria, relata que o TDAH apresenta os mesmos sintomas nos

adultos, jovens e crianças, sendo que a intensidade destes, são mais presentes nas crianças e com o passar do tempo, estes tendem a reduzir.

Ainda sobre o transtorno, Olivier (2008, p. 78) destaca que se deve analisar também que, apesar de a maioria dos indivíduos apresentar um conjunto de sintomas e características de desatenção, hiperatividade, impulsividade, existem algumas predominâncias e variações que os classificam em subtipos:

- Combinado – quando os sintomas se igualam em desatenção, hiperatividade e impulsividade;
- Desatento – quando os sintomas pendem para a desatenção, variando desde simples desatenção até grande alienação;
- Hiperativo-impulsivo – quando os sintomas se aliam à hiperatividade e impulsividade.

Assim, segundo Araújo (2002, p.4), o diagnóstico desta situação é clínico e se baseia na presença dos sintomas listados abaixo:

Quadro 1 - Sintomas para o diagnóstico de TDAH de acordo com o DSM-IV.

Desatenção	Hiperatividade/impulsividade
Prestar pouca atenção a detalhes e cometer erros por falta de atenção	Mover de modo incessantes pés e mãos quando sentado
Dificuldade em se concentrar (em deveres ou brincadeiras)	Dificuldade de permanecer sentado em situações em que isto é esperado (sala de aula, mesa de jantar, etc.)
Parecer estar prestando atenção em outras coisas numa conversa	Correr ou trepar em objetos frequentemente, em situações nas quais isto é inapropriado
Dificuldade em seguir as instruções até o fim ou deixar atividades sem terminá-las	Dificuldades para se manter em atividades de lazer em silêncio
Dificuldade de se organizar ou planejar com antecedência	Parecer ser movido por um “motor” sempre “ligado”
Relutância ou antipatia para fazer deveres de casa ou iniciar tarefas que exijam esforço mental por muito tempo	Falar demais
Perder objetos ou esquecer compromissos	Responder as perguntas antes das mesmas serem concluídas
Distrair-se com muita facilidade com coisas a sua volta ou com seus pensamentos	Não conseguir aguardar a vez
Esquecer coisas do dia-a-dia	Interromper frequentemente os outros em suas atividades ou conversas

Fonte: Araújo (2002).

Alguns sintomas do TDAH manifestam-se precocemente. Inquietude já no berço, pré-escolares com mais energia que os demais da faixa etária. Em geral, os sintomas se tornam mais evidentes ao ingresso na escola, por serem prejudiciais e menos tolerados neste ambiente. Naqueles com predomínio de desatenção, o comprometimento do desempenho escolar ocorrerá na medida em que aumentarem a quantidade e a complexidade do material didático, com a necessidade de maior memorização e atenção a detalhes. O tratamento para o TDAH, na maioria das vezes, é dividido em quatro períodos diferentes, sendo eles: informação/conhecimento, apoio técnico, intervenção medicamentosa e psicoterapia.

Para Araújo (2002, p. 06) o tratamento do TDAH inclui orientação da família e da escola, um suporte com terapia especializada e uso de medicamentos. Desta forma, em casa, os pais devem estabelecer normas de comportamento bem claras e definidas, evitar castigar excessivamente a criança, fornece espaço físico com poucos fatores de distração (brinquedos, janela) para a execução dos deveres de casa, manter horários regrados (para refeições, para dormir, para os deveres, para a diversão).

Na escola, é preciso que os professores, por meio da Formação Continuada, conheçam algo sobre TDAH, para não criar barreiras em relação ao aluno e, assim, equilibrar a dedicação dada aos demais em sala de aula com certa atenção maior àquele aluno em particular. Sentar próximo ao professor, turmas pequenas, sala com o menor grau de detalhes que possam dispersar a atenção do aluno, permissão especial para ter mais tempo a fim de completar tarefas sem punições, ou tarefas menos longas (aumentar gradualmente), são algumas sugestões. Segundo a ABDA, o tratamento medicamentoso estará indicado na ocorrência de disfunção social, acadêmica ou ocupacional importante.

Podem ser prescritos estimulantes (metilfenidato), antidepressivos ou clonidina, no tratamento do TDAH. A primeira opção será a do estimulante, seja sob forma habitual ou forma de ação prolongada, sempre que o TDAH predominar com desatenção. A indicação primária de outras substâncias poderá ocorrer em função da existência de comorbidade e outros diagnósticos associados.

Terapias de suporte são indicadas de forma individualizada. Algumas crianças precisam de acompanhamento fonoaudiólogo, outras de pedagogos, e a maioria das famílias necessitarão em algum momento do suporte psicoterápico. A integração da

família, da escola e dos terapeutas e médicos são fundamentais para que as medidas tomadas tenham melhor efeito, informa-nos ainda a ABDA.

Prestar atenção na aula distrair-se com facilidade, ficar com a mente viajando “no mundo da lua”, quando o professor está falando, ter pouca paciência para estudar e fazer os deveres, agitação, inquietude e uma capacidade de fazer mil e uma coisa ao mesmo tempo, são algumas das muitas características do aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, que atinge quantidade expressiva de alunos, prejudicando seu processamento escolar, segundo Queiróz (2014).

E, portanto, diante dessa situação, cabe indagar: Como se comporta a escola? Qual o papel do professor (e da escola) diante de um aluno com TDAH? Quais atividades pedagógicas podem ajudar o aluno com TDAH a adquirir competências e habilidades necessárias ao seu desenvolvimento sociointelectual?

O papel do professor (e da Escola) no desenvolvimento sociointelectual do aluno com TDAH

O professor é um dos principais indivíduos, que sofrem com esta situação, muitas das vezes por não conhecer o problema e não trabalhar a atividade adequada, trazendo assim, conflitos para si mesmo e o aluno, transformando a aula em um tormento para ambos. Não podemos ignorar que no contexto escolar, a criança está sujeita a normas, expectativas e situações, que nem sempre são favoráveis à superação de suas dificuldades, Leite (2012).

Entender que para cada criança é necessário um olhar que lhe perceba com carências e necessidades muito individuais. E são por estas razões que as crianças com TDAH não conseguem acompanhar as outras no desenvolvimento escolar, elas estão pelo menos uma série atrasada e 35% delas não conseguem completar o Ensino Médio, segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção.

Embora a criança apresente os sintomas no ambiente familiar, estudos apontam que é a partir da entrada da criança na escola que se observa maior consciência do problema. De acordo com Silva (2003), dificuldades maiores começam a surgir no âmbito escolar, quando a criança é solicitada a cumprir metas e seguir rotinas. A criança hiperativa, precisa ajustar-se às regras e à estrutura de uma educação continuada em cobrar seu desempenho, trazendo grande desconforto. O papel da escola, segundo Silva e Souza (2005), é fundamental para o desenvolvimento global da criança, incluindo o social e de linguagem.

O professor tem papel fundamental no acompanhamento e encaminhamento da criança que apresenta sinais de TDAH. Gonçalves (2011), afirma que o professor deve ser capaz de orientar os pais, indicando o caminho até o psicopedagogo, tornando-se o elo principal entre a família e os especialistas envolvidos atendimento desse aluno.

Assim, o autor defende que não é papel do professor fazer o diagnóstico, mais sim esclarecer a família sobre as inúmeras complicações na vida acadêmica, social e pessoal da criança, bem como acompanhar o desenvolvimento pedagógico.

O professor é um dos grandes observadores de nossas crianças, é quem as conhecem como poucos, pois consegue manter o olhar individual, mesmo em meio a uma multidão. Diferentes de outros profissionais, ele é um dos poucos que enxerga a criança e ao adolescente em sua rotina, na realidade em que estão inseridos.

É preciso entender que a escola é um momento, e logo, essas crianças e adolescentes deverão estar preparados para a vida. As instituições de ensino precisam parar de estigmatizar os alunos que possuem sinais de inquietudes, desatenção, impulsividade, como “pestinha”, quando na verdade o ideal é que estejam preparadas para lidarem com o portador de TDAH. A escola tem a obrigação de ser o laboratório destes alunos. Queiróz (2014). Uma questão fundamental, é que a equipe escolar possua profissionais especializados em Artes, que desenvolva projetos de modo a extrair destas crianças os talentos que elas possuem.

Aponta-nos, ainda, Queiróz (2014) que as crianças com TDAH não se adaptam bem às Instituições de Ensino muito tradicionais e que tenham um código disciplinar muito rígido. Elas passam a ser vistas como desleixadas, preguiçosas e indolentes. Se o TDAH não for diagnosticado corretamente, isto atrapalhará tanto a vida dos pais, professores, quanto do próprio sujeito.

O TDAH se torna uma fonte de sofrimento para as crianças quando são culpadas ou punidas por seu comportamento e desempenho na escola. Crianças e jovens que têm essas situações desconfortáveis necessitam não de repreensões, mas de atenção especial e, acima de tudo, de uma Escola que possa, realmente, atender as demandas que se apresentam em virtude dos alunos com TDAH.

CONCLUSÃO

Diante dos alunos portadores de TDAH o que nós, professores, podemos fazer para atenuar esta necessidade, para que seja amenizado este transtorno?

Muito se fala em alunos danados, preguiçosos, mal-educados ou que são muito lentos. No entanto, a culpa não pode cair somente sobre este aluno, pois, a escola, o sistema educacional, o governo, a família, cada tem a sua parcela de contribuição para com o não desenvolvimento das pessoas com TDAH e, por isso, todos precisam buscar formas adequadas para um atendimento de excelência.

Nós professores, a escola, por meio de políticas públicas, precisamos buscar conhecimentos, formações que possam qualificar-nos, para que possamos baixar o alto índice de alunos reprovados, evadidos, desistentes e não atendidos de forma adequada, garantindo-lhes o direito à educação.

Portanto, o conhecimento sobre tal transtorno é de grande valia porque nos ajudará nas aulas, no convívio com nossos alunos, sabendo reconhecê-los e ou identificá-los, enfim, nos ajudará em nossas práticas pedagógicas diárias. E que nem todos que apresentam comportamentos diferentes do esperado são hiperativos, temos que ter cautela, pois não podemos diagnosticar, não é nossa habilitação, mas sim alertar os profissionais capacitados e as famílias da possibilidade.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Alexandra Pruber de Queiroz Campos. **Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção**. São Paulo: Jornal de Pediatria, 2002.

GONÇALVES, A.G. Transtorno do déficit de atenção /hiperatividade: influência dos padrões motores e do equilíbrio estático. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, v.6, n.11, 2008.

----- . **Hiperatividade e distúrbio de déficit de atenção**. [s.l.]: IBEP, 2011.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v.20, n.2, dez. 2012.

OLIVIER, Lou de. **Distúrbios de aprendizagem e comportamento**. 4. ed. São Paulo: Wak, 2008.

----- . **Distúrbios de aprendizagem e comportamento**. 6. ed. São Paulo: Wak, 2013.

QUEIROZ, Roberto K. **Crianças hiperativas**. 3. ed. Brasília: Ícone, 2014.

SILVA, Rejane Augusta; SOUZA, Luiz Augusto de Paula. Aspectos linguísticos e sociais relacionados ao transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 7, n. 3, 2005.

SILVA, Vanessa Ferreira. **Problema de aprendizagem**: possíveis intervenções psicopedagógicas. 2003. Disponível em:<
<http://www.profala.com/arteducesp108.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR DIFERENCIADO A FIM DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Laura Vircuña Sousa
Selijane Lopes Silva
Janiny Soares Távora
Frank de Sousa Santos

RESUMO

Este Artigo pretende discutir sobre uma das principais inquietações vivenciadas pelos professores no seu fazer pedagógico: garantir uma educação de qualidade, com foco na aprendizagem significativa, sem desconsiderar as diferenças existentes, a qual se torna o fio condutor para um trabalho diferenciado que contemple as necessidades e os ritmos de aprendizagem de cada aluno, buscando com isso tornar real o processo de inclusão. Inclusão essa que precisa sair da teoria e que não está somente ligada à inclusão de pessoas com deficiência, mas sim, às pessoas que, por algum motivo, têm dificuldades na hora de aprender. Promover práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento pleno do aluno é fortemente marcado pela busca de teorias que fortalecerão as práticas e, assim, serão fundamentais no processo de aprendizagem. Para isso, autores foram consultados como Alves (2005), Bossa (2009), Ciasca (2003), Fonseca (1995), Wallon (1975) entre outros. Além da observação em sala de aula, um questionário foi respondido por 24 alunos da 4ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos da Escola Terezinha de Jesus, em Parauapebas/PA. Os dados foram analisados e confrontados com os teóricos em estudos a fim de se chegar às considerações que permeiam a aprendizagem dos discentes.

Palavras-chave: Aprendizagem. Resignificação de Práticas. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma ação educacional humanística democrática, amorosa, mas não piedosa, que percebe o sujeito em sua singularidade e que tem como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social. O objetivo da inclusão demonstra uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência, dificuldade ou problema.

A educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui-se em um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença. Assim,

A educação inclusiva implica eliminar barreiras que se contrapõem a aprendizagem e a participação de muitas crianças, jovens e adultos, com a finalidade de que as diferenças culturais, socioeconômicas, individuais e de gênero não se transforme em desigualdades educativas. Definitivamente a educação inclusiva centraliza a sua preocupação no contexto educativo e em aprendizagem, para que todos os alunos participem e se beneficiem de uma educação de qualidade (ALVES, 2005, p.23).

A educação inclusiva, apesar de já fazer parte da realidade educacional brasileira há anos, ainda encontra barreiras para se fortalecer como prática em muitas escolas. A começar pela definição de inclusão, professores, coordenadores e diretores não encontram suporte suficiente para fortalecerem seus conhecimentos sobre o assunto.

Segundo Rodrigues (2010), educação inclusiva é o processo de adequação das escolas a realidade da diversidade humana. A inclusão se baseia em princípios como: a aceitação das diferenças individuais como atributo e não como obstáculo; valorizar cada pessoa como ela é e a convivência dentro da diversidade humana.

A educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e com um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular. (MANTOAN, 2003, p.97)

Embora seja um tema bastante discutido ainda deixa muito a desejar no que se refere ao ensino e à aprendizagem de forma que os direitos de aprendizagem não são

na maioria das vezes garantidos em sala de aula ocasionando rupturas no desenvolvimento escolar dos educandos. É neste sentido, que esta pesquisa se desdobra: detectar como uma turma aprende e como esta se desenvolve em seus aspectos relacionais, das habilidades específicas e no desenvolvimento geral. Como o aluno aprende? Como o professor percebe sua aprendizagem? Que práticas pedagógicas são efetivas para a aprendizagem significativa? Dentre outros questionamentos, estas linhas tentarão responder com base em autores e teorias renomados e na observação e coleta de dados realizadas numa turma de 24 alunos da 4ª Etapa de Educação de Jovens e Adultos de uma Escola Municipal de Parauapebas/PA.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para que se possa falar em Educação Especial Inclusiva, é fundamental lembrarmos da trajetória onde a sociedade discriminava os deficientes mentais, que eram internados em orfanatos, manicômios e prisões, onde eles não tinham vez e muito menos eram reconhecidos como pessoas capazes de aprender e se desenvolver dentro de suas limitações. Porém, no final do século XVIII e no início do século XIX com período da institucionalização especializada de pessoas com deficiência foram se desenvolvendo escolas fora das povoações, fazendo com eles acreditassem que o campo seria um lugar ideal de aprendizado lhes proporcionando uma vida feliz e alegre.

Atualmente a educação na perspectiva inclusiva é compreendida como meio de reverter a exclusão, oferecendo condições, estruturas e espaços para uma diversidade de educandos, aprendendo com as diferenças no ensino regular. Nesse contexto se inserem também os educandos com necessidades especiais.

De acordo com Sacristan (2002), um aspecto que corrompe a ideia de pedagogia para a diversidade refere-se às normas disciplinares do trabalho escolar, pois ainda predomina a crença de que para o trabalho com a diversidade são necessárias condições ideais e previsíveis, ou seja, os educadores pensam em trabalhar com a diversidade apenas em um contexto escolar dotado de excelentes recursos materiais e humanos, com alunos perfeitos e adaptáveis.

Esse processo de inclusão de alunos com necessidades especiais tem levantado no meio educacional, principalmente entre professores, questionamentos e inquietações entre os quais um dos mais discutidos são sobre a aprendizagem, como

o aluno aprende, porque não aprende e os meios utilizados para que essa aprendizagem aconteça. Diante desses questionamentos se faz necessário buscar um retrospecto sobre o assunto partindo inicialmente do seu conceito. Afinal o que é aprendizagem?

Aprendizagem é um fenômeno ou um método que está relacionado com o ato ou efeito de aprender, sendo um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Afirmando assim como um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, possibilitado através do estudo, do ensino ou da experiência. Contudo, a aprendizagem se define como um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo ensino aprendizagem.

Para Vygotsky, a aprendizagem sempre inclui relações entre pessoas. Ele defende a ideia de que não há um desenvolvimento pronto e previsto dentro de nós que vai se atualizando conforme o tempo passa. O desenvolvimento é pensado como um processo, onde estão presentes a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem. Ou seja, o desenvolvimento é um processo que se dar de dentro para fora. A partir daí, é possível dizer que entre o desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem há uma estreita relação, a qual é analisada segundo dois eixos. Por um lado, existe um desenvolvimento atual da criança, tal como pode ser avaliado por meio de provas padronizadas ou não, observações, entrevistas etc. por outro lado, existe um desenvolvimento potencial, que pode ser calculado a partir daquilo que a criança é capaz de realizar com a ajuda de um adulto num certo momento, e que realizará sozinha mais tarde. Esta capacidade potencial, mais ou menos atualizável durante uma interação. Dessa maneira, a aprendizagem se torna um fator de desenvolvimento.

A concepção construtivista define a aprendizagem como um processo de troca mútua entre o meio e o indivíduo, tendo o outro como mediador. O sujeito é um elemento ativo que age e constrói sua aprendizagem. A Epistemologia Genética é a teoria desenvolvida por Jean Piaget, e consiste numa combinação das teorias então existentes. Para Piaget, o conhecimento é gerado através de uma interação do sujeito com seu meio, a partir de estruturas existentes no sujeito.

Cada pessoa possui uma maneira de conseguir aprender o que é proposto, essas maneiras utilizadas são determinadas de estilos de aprendizagem, que são únicos e pessoais. É possível identificar diferentes estilos de aprendizagem entre elas a física que pode ser realizada através de movimentos corporais, a interpessoal realizada através de assuntos voltados para o meio externo como estímulos, a aprendizagem intrapessoal através de atividades individuais que exige concentração, a linguística que é através da leitura e explicações faladas, a matemática através de raciocínio lógico, a música através de sons diferentes e a visual através de imagens, por pinturas e tudo que se limita a visão.

A aprendizagem é um processo natural do ser humano, portanto, embora o objeto da nossa discussão seja a aprendizagem mediada pelo ensino escolar, é importante ressaltar que a escola não é o único lugar onde ela ocorre. Para que haja aprendizagem vários fatores são necessários assim como para a não aprendizagem que diante da busca por explicações para esse fato é comum a utilização de expressões como “problemas de aprendizagem”, “dificuldades de aprendizagem”, e “distúrbios de aprendizagem” que geram equívocos no meio educacional. De forma criteriosa vejamos a explicação dos especialistas sobre o assunto,

De acordo com Ciasca (2003), as dificuldades de aprendizagem correspondem a uma categoria ampla de fenômenos que podem influenciar negativamente o aprendiz. Abrangem os problemas de aprendizagem e os problemas escolares, isto é, o modo como a escola lida com o processo de ensino-aprendizagem. Enquanto os problemas de aprendizagem concentram o peso da dificuldade no aluno, as dificuldades de aprendizagem incluem os fatores externos ao aluno.

No caso da escola, são os problemas de origem pedagógica.

Dessa forma, a aprendizagem é

[...] uma função integrativa, onde se relacionam o corpo, a psique e a mente para que o indivíduo possa apropriar-se da realidade de uma forma particular. Levando em consideração esse fato. Entendemos que o ser humano faz, sente e pensa. Por isso, é importante não somente focalizarmos as funções cerebrais e sua relação com os processos cognitivos, mas também entender que cada indivíduo terá sua forma particular de processamento de informação, que não depende somente do cerebral, mas também está arraigado no psíquico [...] (GOMEZ; TERAN, 2008, p.45).

Partindo das ideias que fortalecem que todo sujeito é um ser aprendente, basta a Escola respeitar o seu ritmo e estilo de aprendizagem, é que se pesquisou como uma turma se encontra no desenvolvimento dessas aprendizagens, enfocando as

Áreas relacionais, Habilidades Específicas e Desenvolvimento Geral, apresentadas por Bossa (2008), no Curso online de Transtornos de Aprendizagens da Associação Brasileira de Pedagogia em 2016.

METODOLOGIA

Levando em conta a necessidade e a dificuldade que muitos professores têm em estabelecer uma relação entre o ensino e a aprendizagem de forma que não busque apenas diagnosticar o estágio de aprendizagem em que os alunos se encontram, mas, sobretudo buscar conhecer a fundo cada área do desenvolvimento dos educandos, considerando seus aspectos relacionais, emocionais, habilidades específicas e desenvolvimento geral. Com este propósito optou-se pela pesquisa numa abordagem quantitativa e qualitativa, buscando enumerar e analisar os eventos desejados.

Para tanto foram utilizadas duas técnicas: a primeira foi a observação não participante e assistemática que se apresenta como um dos subsídios imprescindíveis para a realização desta pesquisa, visto que proporciona uma maior participação do pesquisador de maneira a oportunizar maior contato com o elemento de estudo e permite evidências de dados não constantes no questionário e; em segunda, houve a aplicação do questionário fechado para a conclusão das ideias apresentadas.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Terezinha de Jesus, localizada na Rua J, Quadra Especial, bairro Cidade Jardim, em Parauapebas – Pará, nos dias 18 e 19 de agosto de 2016.

A escola possui uma estrutura ampla e favorável para o desenvolvimento de atividades educativas, dispendo de sala de informática, quadra esportiva, sala de leitura e outros aparatos tecnológicos, bem como, internet.

A observação e o questionário, denominado de Instrumento de Investigação Científica para Identificação das Competências Adquiridas, foram realizados na 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos, turma 01, turno Vespertino, com 24 alunos.

O questionário foi elaborado com questões fechadas e alternativas de múltipla escolha, envolvendo as três grandes áreas do desenvolvimento, segundo a Associação Brasileira de Psicopedagogia: Área Relacional, Área das Habilidades Específicas e Área do Desenvolvimento Geral. Esse Instrumento foi entregue a cada um dos alunos para que individualmente pudessem responder às questões marcando a alternativa de sua preferência.

RESULTADOS

Esta pesquisa envolveu a Área Relacional que buscou identificar as situações de relações do aluno com outros, o meio, seus vínculos e reações diante dos outros e com o próprio processo de aprendizagem. Na Área das Habilidades Específicas evidenciou a postura e o comportamento do aluno, como está em sala de aula e o porquê aprende mais em uma determinada disciplina e em outra não. E, por fim, a Área do Desenvolvimento Geral que abordou o nível de aprendizagem em que o estudante se encontra, se sua aprendizagem está adequada e de acordo com a sua necessidade.

O professor ao analisar atentamente esses aspectos pode ter pistas de como seus alunos estão em seu desenvolvimento. Com isso pode encontrar na turma alunos que podem apresentar dificuldades, problemas e/ou transtornos de aprendizagem.

Dessa forma consegue propor intervenções pedagógicas adequadas para reverter situações negativas que não favorecem a aprendizagem e, assim, romper a cultura de que o aluno não aprende.

O Instrumento foi composto por 10 questões essenciais para a descoberta do desenvolvimento desses alunos que, juntas à observação trouxeram bases para as considerações finais dessa pesquisa. Segue a tabulação desses dados:

Tabela 1 - Instrumento de Investigação Científica para Identificação das Competências Adquiridas.

ÁREA	QUESTÃO	ALTERNATIVA	QUANT.
RELACIONAL	Na sala de aula você tem diálogo com:	Um colega em especial	17
		Com o grupo	7
	Você gosta de interagir com seus colegas?	Sim	18
		Não	6
	Na hora do intervalo você costuma conversar com:	Colegas da sua classe	15
		Colega de outra sala	6
		Com professores	0
		Prefere ficar isolado	3
	Você prefere se relacionar com	Meninos	5
		Meninas	13
	Quando faz trabalhos em grupo, você prefere participar de grupos formados por:	Mais meninas	5
		Mais meninos	0
		Tanto faz	19
HABILIDADE ESPECÍFICAS	Qual disciplina você gosta mais?	Português	16
		Matemática	1
		História	4
		Artes	1
		Geografia	2
		Outras	0
	Em qual disciplina você consegue assimilar o conteúdo com mais facilidade?	Português	7
		Matemática	2
		História	4
		Educação Física	2
		Nenhuma	2
		Todas	7
	Qual disciplina você gostaria que seu professor aprofundasse mais?	Português	5
		Matemática	3
		História	2
		Artes	2
		Educação Física	2
		Ciências	2
		Todas	3
		Não há necessidade	5
	DESENVOLVIMENTO GERAL	Você utiliza o conhecimento adquirido na escola em seu cotidiano?	Sim
Não			4
Às vezes			12
Em quais situações você utiliza o conhecimento adquirido na escola?		Em brincadeiras	0
		No convívio familiar	11
		No Convívio com amigos	6
		No dia-a-dia	7

Fonte: o autor.

Com a referida tabulação torna-se possível afirmar que, na Área Relacional, a turma encontra-se em condições favoráveis para a aprendizagem. O ambiente é rico em relações humanas sólidas que ajudam no processo de aprendizagem, pois a maioria dos alunos se relaciona uns com os outros, sem muitas preferências sociais, sexuais, culturais etc. Procuram sempre estarem em sociabilização para que, assim, as relações sejam favoráveis para a busca do conhecimento em sala de aula. Ressaltamos, aqui, o que nos disse Wallon (1975) ao declarar que as relações do homem com o meio são de transformações mútuas e as circunstâncias sociais de sua existência influenciam fortemente a evolução humana. Portanto, o meio social com relações agradáveis nesta turma, é fundamental para a evolução de cada aluno presente nela.

Na Área das Habilidades Específicas percebemos que a turma se envolve mais com a disciplina de Língua Portuguesa. Pela observação realizada nas aulas foi também possível notar isso: afinidade dos alunos com tal disciplina. Percebeu-se, ainda, uma motivação por parte do professor com uma postura didático-metodológica que favorece muito para o desenvolvimento linguístico, proporcionando as competências comunicativas que tanto são necessárias para o dia-a-dia.

Nesse sentido, na Área do Desenvolvimento Geral, notou-se que as aprendizagens são significativas, pois não são só utilizadas na Escola, mas também na vida, no cotidiano social. Assim, é possível afirmar que a aprendizagem em Língua Portuguesa (como em outras disciplinas) perpassa os muros escolares, acompanhando o aluno no seu fazer diário, portanto, há aprendizagem significativa.

Portanto, é notório que a aprendizagem é favorecida dentro desta turma. É claro que, ainda, é necessário fazer alguns pequenos ajustes, porém, isso não apaga o processo de desenvolvimento de competências e habilidades favoráveis ao cotidiano social de cada um.

CONCLUSÃO

Partindo do pressuposto de que todos têm o direito de aprender, é necessário entender que o processo de aquisição de aprendizagem acontece de formas diferentes visto que é uma construção pessoal que cada criança, adolescente, jovem ou adulto realiza graças à ajuda que recebem de outras pessoas, que desempenham um papel especializado de detectar os conflitos de aprendizagem que os alunos vivenciam.

Nessa perspectiva as práticas educativas desenvolvidas precisam ser diversificadas que estimule as potencialidades dos alunos e que assegure o aprendizado sem ignorar a pluralidade, enfocando as necessidades educacionais e informações que priorizem a busca de estratégias, que propiciem o aprendizado, sem desconsiderar também a integração família, gestores, coordenadores e professores.

O ensino ideal destinado a todos é aquele que tem a ideia de unidade da diversidade, uma instituição social que tem por obrigação atender a todas as crianças sem exceção, ser aberta, democrática, e de qualidade, buscando amanhã uma sociedade com vida mais justa, mais saudável e mais igual, através da solidariedade entre todas as pessoas.

Esse pode ser um caminho difícil e árduo, porém, se faz necessário diante das dificuldades enfrentadas perante uma sociedade que ainda é excludente, não é fácil, mas, é possível fazer a diferença e ampliar a prática educacional que atenda verdadeiramente essas dificuldades que existem no contexto escolar.

O professor necessita do apoio dos demais profissionais envolvidos, para diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, pois somente conhecendo o ser humano em sua natureza própria, nas relações entre seus membros constitutivos e o mundo, é que se pode conseguir uma aproximação com a criança. O estudo das dificuldades de aprendizagem constitui-se num campo amplo e complexo, envolvendo determinantes sociais, culturais, pedagógicos, psicológicos e médicos. Assim, torna-se necessário ter uma visão global do problema de aprendizagem para melhor avaliar e compreender os vários fatores envolvidos.

A defesa da escola inclusiva, aberta a todos, tem como fundamento de que o processo de desenvolvimento perpassa pelo convívio com as diferenças, onde a atuação pedagógica esteja voltada para atender os variados ritmos e formas de aprendizagem na qual se faz necessário o uso de variadas estratégias de ensino que sejam benéficas a todos.

Nesse contexto um grande desafio se faz presente no dia-a-dia dos professores que tem a missão de desenvolver uma pedagogia que favoreça a aprendizagem significativa, que desperte o interesse dos alunos e ajude-os a construir conhecimentos que possam ressignificar sua vida em sociedade.

Sabemos que para uma educação de qualidade vários fatores são relevantes. Porém, diante desses desafios, atitudes simples, tais como um olhar diferenciado para

aprendizagem aliado ao prazer de ensinar podem fazer uma diferença significativa na aprendizagem dos alunos.

Contudo, esta pesquisa trouxe como resultado um exemplo possível de aprendizagens significativas e que sirva de base para outras escolas procuram contribuir com o processo de desenvolvimento sociointelectual do ser humano. Buscar a compreensão das Áreas Relacional, Habilidades Específicas e Desenvolvimento Geral se torna, urgentemente, necessária. O professor (a escola) precisa ter um olhar diferenciado para cada aluno, pois cada um tem o seu tempo, seu modo, seu estilo de aprendizagem. Este profissional precisa ter um olhar holístico para que as dificuldades e os problemas de aprendizagem sejam sanados da sala de aula a fim de que de tenha-se um ambiente favorável para o desenvolvimento pleno do ser humano e ele possa gozar de suas competências e habilidades nas mais variadas atividades do cotidiano social.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. **Educação inclusiva**: documento subsidiário à prática de inclusão. Brasília: MEC, 2005.

BOSSA, Nadia Aparecida. A emergência da psicopedagogia como ciência. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 25, n. 76, 2008.

_____. **Dificuldades de aprendizagem**: o que são? Como tratá-las? São Paulo: Saraiva, 2009.

CIASCA, Sylvia. **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOMEZ, Ana Maria S.; TERAN, Nora E. **Dificuldades de aprendizagem**: detecção e estratégias de ajuda. São Paulo: Cultural, 2008.

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

RODRIGUES, Marli de Oliveira. **Educação especial**. 2010.

SACRISTÁN, J. G. A Construção do Discurso sobre a Diversidade e suas Práticas. In: ALCUDIA, R. et al. **Atenção à Diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 13-37.

WALLON, HENRI. **Evolução psicológica da criança**. Rio de Janeiro: Andes, 1975.

A ACCOUNTABILITY NO PARFOR-PA E A GESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Glaucia de Nazaré Baía e Silva
Janae Gonçalves
Licurgo Peixoto de Brito

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi trazer a *accountability* horizontal, como conceito reescrito na gestão da política de formação inicial de professores no Pará. Pretende-se apresentar a atuação do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará, no PARFOR-PA. A temática ganha relevância ao procurar compreender as imbricações teórico-práticas presentes nos documentos oficiais e que nos possibilitam pensar os princípios políticos e teórico-metodológicos que embasam a política de formação de professores neste estado. Este estudo pauta-se na seguinte questão: que dimensões teórico-metodológicas indicam a atuação diferenciada do Fórum do Pará, que contribuem para o conceito de *accountability* horizontal no PARFOR no estado? Os procedimentos metodológicos inscrevem uma pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados apontam que ações empreendidas no Plano Estratégico do Pará têm, como um dos princípios, os valores sociais democráticos e republicanos, na defesa de professores “leigos” em formação. Nestes sete anos da política, identificou-se que a atuação do Fórum potencializa uma gestão política compartilhada, com gestores públicos, sindicatos e entidades de classe, para o controle, avaliação e acompanhamento efetivo da qualidade da formação e de parceria entre os entes federados para uma descentralização e transparência do processo.

Palavras chave: Prestação de Contas. Gestão Compartilhada. Formação de Professores.

A ACCOUNTABILITY NO PARFOR-PA E A GESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O interesse que inspira esse texto traz à discussão a complexidade da formação docente em serviço no Brasil e no Pará, à luz do diálogo com teóricos que despertaram o olhar para as imbricações dos documentos oficiais sobre a política de formação e a presença da “*accountability*” na gestão dessas políticas. Com o discurso de: “a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia”, para promover a correção das desigualdades sociais e regionais, o Brasil passou a adotar parte da proposta do plano diretor e construiu medidas, metas e estratégias, que vêm sendo assumidas até hoje.

Nas diretrizes atuais, pela formação docente, estão os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FEPAD), que, ao longo de sete anos, assumiram a gestão da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em resposta ao que estabelece o Decreto 6.755/09 e a Portaria 883/09, os quais procuram viabilizar ações efetivas em prol da formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2009)

No Pará, este Fórum foi instituído em novembro de 2009. Institucionalizou-se com reuniões mensais e realinharam-se as discussões e atividades em comitês específicos, para a formação inicial e a formação continuada. Destaca-se a criação de mais três comitês: da Educação a Distância, de Programas e Projetos Federais de Formação Docente e Estágio Docente. O Comitê do PARFOR, composto pela Secretaria de Educação e as Instituições de Ensino Superior, se reúne semanalmente para gestar o planejamento e as orientações ao desenvolvimento da formação inicial.

Pinho e Sacramento (2009) ao buscarem definir o conceito de *accountability*, retomam a preocupação de outros autores e procuram fazer um cotejamento do termo, por não haver, na língua portuguesa, uma tradução que corresponda ao significado, ainda latente, mas presente nos discursos das políticas atuais. Para esses autores, a preocupação é plausível visto que vinte anos se passaram da aparição do termo e talvez agora seja possível se aproximar de uma explicação. Segundo os autores, ao buscar os dicionários de língua inglesa aponta-se que “a ideia contida na palavra *accountability* traz implicitamente a responsabilização pessoal pelos atos praticados e explicitamente a exigente prontidão para a prestação de contas, seja no âmbito público ou no privado”. (PINHO; SACRAMENTO, 2009, p. 1347)

Diante desse levantamento, os autores afirmam que não há um termo correspondente, portanto, dificulta a tradução literal para o português, mantendo assim a emblemática questão do que vem a ser *accountability*. Definem, porém que o termo “encerra a responsabilidade, a obrigação e a responsabilização de quem ocupa um cargo em prestar contas segundo os parâmetros da lei, estando envolvida a possibilidade de ônus, o que seria a pena para o não cumprimento dessa diretiva”. (PINHO; SACRAMENTO, 2009, p.1348)

Para O'Donnell (1997, p.36) essas vertentes convergiram para dentro das instituições e para as legislações de uma entidade peculiar: o Estado. Constituindo-se como mais um agente com sua própria lógica, o qual teria posições divergentes das demais, porém, com dois aspectos a serem destacados: “a maior parte das leis existentes foram produzidas e/ou são sustentadas pelo Estado [...] outra face do Estado, suas burocracias, são sedes cruciais de recurso de poder que se mobilizam quando questões de *accountability* horizontal estão em jogo”.

Por esse caminho, de acordo com o autor, as correntes apresentadas anteriormente seriam imediatamente atingidas. Com destaque, aos escroques que presentes na sociedade, podem prejudicar todo o processo. O autor declara sua contestação e objeção para a existência de sujeitos que usam a estrutura do Estado para perpetuar privilégios e, com isso, fragilizar a constituição de uma *accountability* horizontal. Assim, para que esse tipo de mecanismo seja constituído será necessário ter agências que estejam dispostas a “supervisionar, controlar, retificar e/ou punir ações ilícitas de autoridades localizadas em outras agências estatais”. (O'DONNELL, 1997, p. 42)

A esse respeito, Campos (1990) complementam, afirmando que para a efetivação da *accountability*, perpassa-se por várias dimensões da burocracia da administração pública e pelo controle social, visto que se estabelece um hiato entre o desempenho do governo e as necessidades do cidadão. Assim se faz necessária a criação de novos mecanismos que criem novas estruturas de responsabilidades para o desenvolvimento político e para a competência de vigilância, pois, como afirma a autora “quanto menos amadurecida a sociedade, menos provável que se preocupe com a *accountability* do serviço público”. (CAMPOS, 1990, p. 40)

O desafio proposto a este debate possibilita pensar os princípios políticos e teórico-metodológicos que implementaram a atual política estadual de formação docente no Pará. Estão imersos na Política Nacional de Formação de Profissionais do

Magistério da Educação Básica (PARFOR), administrada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), porém, convém indicar a diferença do trabalho do FORPROF-PA.

Destaca-se que a *accountability* tem muito a ver com transparência, prestação de contas e controle de desempenho. Nessa perspectiva, será apresentada a execução da política de formação dos profissionais da educação no estado do Pará, com a atuação do Fórum do PARFOR, que assumimos favorecer ao atual debate, um cenário efetivo de *accountability* horizontal. Todavia, isso ainda requer muitas interpretações, porém afirmamos que há presença dela. O Plano Estratégico, assumido pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará (FORPROF-PA), desde 2009, e revisado em 2011, tem na *accountability* a tarefa de intensificar *as mudanças* e apoiar *as parcerias*, conforme declarado em documento. Está em sintonia com “as significativas mudanças e orientações apontadas a partir da reformulação da LDB, de onde são emitidos sinais claros de que as autoridades revelam interesse em dar novos rumos à educação”. (PARÁ, 2009, p. 11- grifo nosso)

No documento do Plano Estadual, o FORPROF-PA aponta as dimensões de *mudanças* e *parcerias*, contudo, os “sinais claros de interesses de mudanças”, não são revelados no texto inicialmente, mas foram plasmadas e agregadas ao trabalho do fórum, quando estabeleceu compromissos entre os seus membros, principalmente, as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e as Secretarias de Educação, para esclarecerem seus reais propósitos e as formas de atendimentos, fossem por projetos existentes ou novos.

Vê-se o trabalho do PARFOR-PA, com uma indicação teórico-metodológica de perfazer um caminho de busca de alternativas focadas nas especificidades regionais, com parceria interinstitucional, ao redefinir as prioridades da formação docente, conjuntamente com os membros partícipes do referido fórum, mas, ainda, com muitas fragilidades. Este atende ao que está determinado no atual Decreto 8.752/2016, Parágrafo único, com a dinâmica de trabalho que contempla os princípios políticos em regime de colaboração, da democratização e da gestão compartilhada. Para a execução do plano, o Fórum atua com a ação de três comitês para assuntos específicos, o primeiro assumiu a formação inicial, o segundo a formação continuada e o terceiro comitê a educação a distância.

Nessa perspectiva, aponta-se aquilo que O'Donnell (1997) propõe como *accountability* horizontal, que não se faz de forma isolada e sim em rede de agências.

Para isso, foram instituídos pelo Fórum vários mecanismos de controle, avaliação, acompanhamento e defesa da cidadania dos professores, dentre os quais se destacam:

- 1- Comitês: para planejar a oferta e garantir a qualidade da formação;
- 2- Comissões especiais – para controle e avaliação da formação;
- 3- Técnicos de Referências em cada município – articulação e acompanhamento da formação;
- 4- Reuniões mensais, enquanto o Decreto determina semestral;
- 5- Reuniões semanais, principalmente para o comitê do PARFOR;
- 6- Calendário Unificado para as cinco IPES;
- 7- Seminários de Formação;
- 8- Encontros Regionais e Nacional;
- 9- Visita regulares aos Polos;
- 10- Reuniões ampliadas com as secretarias de Educação;
- 11- Gestão dos Sistemas de Informação. (O'DONNELL, 1997).

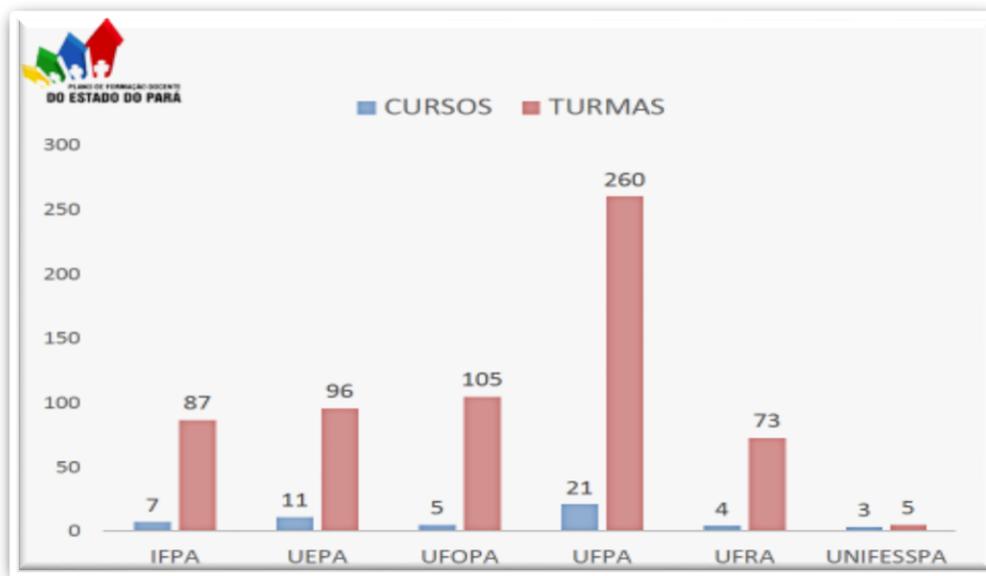
O processo de transparência, responsabilização, prestação de contas das suas ações, estão presentes na pactuação do programa no estado, com efetivo controle da demanda e redefinição das estratégias para o desenvolvimento dos programas. O calendário do programa é estipulado pela CAPES, com anuência dos Fóruns. As informações necessárias são mantidas no Sistema Plataforma Paulo Freire: currículo docente, demanda das secretarias, oferta de cursos das IPES, inscrição, validação e seleção. Para aprimorar o programa, a Plataforma Paulo Freire foi vinculada à base de informações do EducaCenso, para que houvesse a garantia da pré-inscrição nos cursos exclusivamente para profissionais em sala de aula.

No FORPROF-PA, têm-se efetivamente as ações a cargo da Secretaria Executiva do Fórum e da Coordenação Estadual do Programa. Com a responsabilidade de coordenar as reuniões mensais e semanais, os encontros e seminários, focando no trabalho de articulação político-administrativa para a manutenção do Plano de Formação Docente. Dessa forma, vinculou-se a gestão das demandas das 144 secretarias de educação e da própria SEDUC, replicada em 144 municípios, além de administrar os mais de setenta e três mil docentes, cadastrados na Base de Informações dos Professores da Educação Básica (BIP).

Cabe à SEDUC-PA a gestão do processo seletivo e acompanhamento dos calendários acadêmicos. Para o processo seletivo instituiu-se dez critérios, definidos pelo fórum, para a composição de turmas. Não caracteriza um processo seletivo regular por meio de provas. Essa seleção diferenciada provavelmente fará com que candidatos tenham que aguardar por um tempo maior.

O gráfico 1, a seguir, demonstra os cursos e o número de turmas assumidas por cada Instituição, desde 2009.

Gráfico 1 – Demonstração dos cursos e número de turmas assumidas por cada instituição desde 2009.



Fonte: Encontro PARFOR Norte (2016).

Segundo a CAPES, o PARFOR nacional possui 2.145 turmas em todo o país e chega a atender a 422 municípios brasileiros, localizados nas 26 unidades da federação, além do Distrito Federal. No Estado do Pará, o Plano Estadual atende a 98,5% dos municípios, oferecendo vinte e uma (21) Licenciaturas, replicadas em cinquenta (50) cursos de licenciaturas nas cinco IPES, com quinhentos e trinta e uma turmas (531), conforme indicação anterior. De acordo com a mesma coordenação, 19.160 professores estão cursando no Pará, dos 22.034 selecionados de 2009 a 2015.

Como princípio teórico-metodológico, o FORPROF decidiu pela modalidade mista: com formação presencial e atividades a distância. Estas devem ser acompanhadas pelo professor-formador, visto que não há a figura do tutor. A formação acontece intensivamente nos meses de férias e recesso dos professores-alunos. Essa forma de trabalho coletivo traz a parceria e a gestão compartilhada por vários mecanismos: quando se define o calendário acadêmico para todos, preocupa-se em manter a carga horária das disciplinas e garante os dias letivos dos estudantes da escola regular. Aqui se tem um fator de sérios embates entre os sistemas de ensino e as IPES, pois todos são obrigados a ceder sem benefícios imediatos.

Neste cenário, o fórum tem um papel primordial, de garantir que as decisões sejam acolhidas por todos. Em reunião ampliada, com as pessoas das secretarias, sejam Secretários ou Técnicos representantes, todos assumem aquilo que O'Donnell considerou fundamental à *accountability* horizontal,

“[...]há outro aspecto da democracia que a torna uma contribuição importante à *accountability* horizontal. Essa contribuição deriva da ideia democrática de que a autoridade política vem *de todo* e cada membro do *demos*: se esse é o caso, aqueles cidadãos que temporariamente – por rodizio, sorteio ou eleição – estão a cargo das questões políticas devem tomar suas decisões tendo em vista o bem de todo”. (O'DONNELL, 1997, p. 46).

A esse respeito, verifica-se que os debates entre os presentes no fórum são sempre acirrados e emblemáticos. Mas aquilo que é definido sobre o tema, deve ser assumido por todos, “têm como consequência a demanda por um alto grau de transparência na tomada de decisão política, o que tem ao menos potencialmente uma implicação anticorrupção” (O'DONNELL, 1997, p. 47).

No Pará, criou-se outra perspectiva emblemática que foi o acesso à formação, a quem está no serviço docente como professor temporário (serviço prestado). Como garantir a permanência na formação de professores que ao final do contrato deixaria sua sala de aula, logo deixaria de ser uma formação em serviço? O Fórum decidiu pela permanência dos mesmos na formação. Aqui se entende a *accountability* como responsabilização por aqueles que há anos servem ao serviço público, ao Estado e têm direito à formação.

Outro teor delicado para o programa foi perceber a multidimensionalidade da formação humana e ver profissionais sem acesso, ao cenário acadêmico-científico ou afastado por longos anos, apresentarem dificuldades de aprendizagens e desempenho. Isso provocou nas universidades preocupação, quando proporcionaram atividades paralelas à formação. Há registros de oficinas de informática, leitura e interpretação de texto e de matemática, a fim de auxiliar os professores-alunos no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Percebeu-se a defesa da qualidade, com a criação dos novos polos de formação com articulações feitas para a manutenção de espaços adequados, com equipamentos, laboratórios e pessoal de apoio. Sabe-se que no interior do Brasil isso é bastante preocupante, com indicações presentes nos Termos de Compromissos assinados com as secretarias para implantação do programa.

Segundo Pinho e Sacramento (2009, p. 1352), o Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD) apontou que para a realização do valor político da *accountability* têm-se dois fatores: a) o desenvolvimento da capacidade dos cidadãos de agir na definição das metas coletivas e b) a construção de mecanismos institucionais que garantam o controle público das ações dos governantes.

Nesse sentido, o FORPROF-PA decidiu instituir, em 2012, a primeira Comissão de Avaliação, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento do Programa, no que diz respeito à infraestrutura, recursos tecnológicos e humanos (finalizado) e, em 2014, a segunda comissão para avaliar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), com o objetivo de levantar os aspectos teórico-metodológicos e legais voltados à formação de professores e em 2016, considera essencial a pesquisa com egressos, a qual está em desenvolvimento.

Neste sentido, as comissões de trabalho do FORPROF-PA devem atender ao atual decreto 8.752/2016, quando buscam avaliar *ex post* resultados da política pública de formação, apresentando por vários mecanismos a prestação de contas do desempenho de todos, porque de alguma forma se tem como indicar resultados. Como também, cabe ao trabalho do Fórum, no art. 2º, inciso I, como princípio o “compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais”, quando expõe todos os resultados antecipadamente para que se garanta a publicidade, controle e revisão dos desvios.

CONCLUSÃO

Declara-se que foi um desafio falar a respeito dos princípios políticos e teórico-metodológicos, presentes na *accountability* horizontal, por meio do estudo da política de formação docente no Estado do Pará. Tratar da atuação do FORPROF-PA possibilitou perceber a dimensão democrática prevista na legislação, da parceria interinstitucional, imbricada nas ações em prol da formação docente. Nessa perspectiva, pensar em prestação de contas e controle de resultados, neste cenário que também é de enfrentamentos, em que está posto o trabalho de muitos agentes envolvidos no Plano Estratégico Estadual do Pará, foi trabalhoso. Tem-se um órgão colegiado, criado para dar cumprimento aos princípios e objetivos da política nacional, de elaboração, articulação, coordenação, proposição, definição de metas e

prioridades, regulação e responsabilização. Passos presentes no novo paradigma da gestão pública brasileira desde 1995.

O PARFOR, especialmente no norte e nordeste, reflete os números aviltantes quanto à necessidade de formação docente, que emergencial em 2009, mas em 2014, chega-se à indicação de continuidade. Justificada pela ausência de dados fidedignos das bases de informações mais específicas do perfil docente, no País. Quanto aos professores formados, que despertaram para a vida acadêmica, apresentam-se novas demandas à atuação dos Fóruns Permanentes e implicações sérias às agências formadoras, empenhadas em realizar os programas de formação inicial e continuada. Há um limite para as Instituições formadoras, é pouco provável que se tenham professores suficientes para desenvolver essas políticas. Cabe uma revisão da CAPES nos investimentos nas bolsas e dos docentes formadores.

Outro aspecto a ser destacado, diz respeito à expectativa positiva criada aos professores da rede pública de ensino, aos órgãos e entidades de defesa da qualificação docente. A publicidade dada em rede nacional, de se fazer outro curso de nível superior, por meio da Plataforma Paulo Freire, confirma o interesse no quadro de inscritos no PARFOR, mas que precisa ser mais bem administrado. Coadunar expectativa do professor, necessidade de professores formados das Secretarias, condições de ofertas das Universidades, quadro de professores-formadores para a formação inicial e continuada, polos adequados para a formação, são questões que ainda vão demandar a intervenção dos Fóruns Permanentes: se não houver uma compreensão por via de uma *accountability* horizontal estaremos muito mais distantes da solução.

Talvez esse seja um dos desafios a *accountability* horizontal no FORPROF-PA. Pensar como organizar essa engrenagem para aproximá-la do que se espera para os sistemas de ensino e garantir o que o docente espera da política de formação, que deveria ser *para* e *com* eles. Pode-se afirmar que a divulgação inicial do programa proporcionou alguns equívocos, tanto por parte das secretarias, quanto por parte dos professores-alunos. A dimensão explícita para profissionais em sala de aula estava focada na necessidade da gestão pública e não nos professores, como perspectiva de emancipação, inclusão e vantagens pessoais de fazerem o curso que lhes aprazia. Pode ser que alguns professores possam estar fazendo um curso por estar na função e não o que seria de sua vontade para a realização de seus sonhos. Isso é contraditório e emblemático, mas pode ser real.

Nessa perspectiva, o exercício do FORPROF, de ação colegiada na gestão da política de formação no estado, pode ser transformado em objeto de estudos mais elaborados. Há algumas restrições na execução do Plano, mas se aponta que as parcerias foram determinantes e que as mudanças foram significativas. A educação tornou-se a instância mais promissora de garantia de cidadania, mas também é a mais afetada diante das outras políticas de direitos sociais, pois requer atitudes mais ativas e reativas frente às exigências da sociedade em constante transformação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007_2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 3 jan. 2017.

CAMPOS, A. M. Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, n.2, p. 30-50, fev. /abr. 1990.

O'DONNELL, Guilherme. Accountability: horizontal e as novas poliarquias. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 44, 1997.

PARÁ. Secretaria de Educação. **Plano de formação docente do Estado do Pará.** Belém: SEDUC, 2009. Disponível em: <www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao>. Acesso em: 29 nov. 2016.

PINHO, J. A. G. de SACRAMENTO, A. R. S. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 6, p.1343-1368, nov./dez. 2009.

POR UMA PEDAGOGIA INCLUSIVA: O PENSAMENTO EDUCATIVO DE PAULO FREIRE COM EDUCANDOS SURDOS

Isabell Theresa Tavares Neri
Rennan Alberto dos Santos Barroso

RESUMO

Esta pesquisa, de enfoque qualitativo, objetivou investigar estratégias metodológicas, de alfabetização de Jovens e Adultos Surdos, por meio do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP vinculado a Universidade do Estado do Pará-UEPA. O campo de estudo, foi uma escola, especializada na Educação de Surdos, no Município de Belém, estado do Pará, com turmas de EJA referentes à primeira e à segunda etapas. A coleta de dados ocorreu por meio de uma aula com a temática família, norteadas pela metodologia de Paulo Freire, que foi registrada em vídeo, ocasião em que estavam presentes 10 educandos, que se comunicam por meio da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. Neste sentido, as gravações foram posteriormente assistidas e transcritas. Tornou-se possível apreendermos os saberes e comportamentos dos educandos referentes às suas relações sociais e familiares, por meio de uma aprendizagem participativa, pautada no diálogo e na escuta. Responsáveis por uma educação inclusiva, que possibilite a visibilidade da voz do educando surdo. Como resultados, podemos destacar: a necessidade de uma relação horizontal entre educando e educador nas práticas de educação especial, o desenvolvimento de didáticas que contribuam para a autonomia do aluno com surdez e a valorização dos seus saberes em detrimento dos saberes escolares apenas.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire. Surdez.

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios existentes no contexto educativo atual é a possibilidade de uma inclusão, de qualidade, para os alunos com deficiência, entre os quais os surdos. No meio de inúmeras tentativas, apesar de alguns avanços, muitos obstáculos ainda se encontram presentes. Entre eles, a promoção da autonomia do aluno surdo no processo de aprendizagem.

Neste sentido, o presente estudo debruça-se sobre o pensamento filosófico e educativo de Paulo Freire, a fim de lançar luzes para a construção de uma pedagogia participativa, pautada em uma didática marcada pelas categorias fundantes de Freire, como os processos de codificação, descodificação e o diálogo Freire (1987).

Estes aspectos convergem para um processo de ensino horizontal, que por ser dialógico, valoriza e não discrimina a Língua Brasileira de Sinais. Para (SILVA; KAUCHAKJE; GESUELI 2003, p.3) necessita-se “ênfatar as demandas indentitárias da comunidade surda”. De forma a romper com a cultura do silêncio, que predomina na comunidade surda, em inúmeras práticas socioeducativas tradicionais.

Em um primeiro momento, do artigo, iremos acompanhar os passos metodológicos que tornaram esta pesquisa viável, seguida de uma breve reflexão sobre a estrutura didática fomentada por Paulo Freire e sua relação com alguns parâmetros educativos voltados para os educandos surdos.

Finalmente, apresentamos as falas dos alunos e das alunas surdos entrevistados no estudo, os quais, ainda que não tenham verbalizado suas palavras, não deixaram de perder seu valor e seu grau de importância. Ao representarem, os seus ricos saberes, que muito além dos conteúdos escolares, são vividos, compartilhados e significados por meio dos gestos corporais próprios da Língua Brasileira de Sinais.

METODOLOGIA DE ESTUDO

Do ponto de vista metodológico, esta, é uma pesquisa de campo pautada em uma abordagem qualitativa. Nesta modalidade de estudo, permite-se a “abrangência de novas aproximações problematizadoras, abrindo um leque de temas à investigação [...] que em parte recria ou cria novas posturas para a busca ou interpretação dos dados” (GATTI, 2012, p.32). Neste aspecto, era importante que pudéssemos captar os gestos, posturas e atitudes dos participantes presentes no estudo.

Os participantes foram jovens e adultos surdos de uma escola especializada na educação de surdos do município de Belém, em turmas de Educação de Jovens e Adultos-EJA, primeira e segunda etapas, totalizando 10 sujeitos. Neste sentido, foram 6 mulheres e 4 homens, ambos na faixa etária de 20 aos 50 anos, não se levando em consideração o grau de surdez dos participantes, visto que todos esses surdos se comunicam por meio da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Esta última, segundo (RODRIGUES; VALENTE, 2012, p.13), deve ser “respeitada quanto ao seu estatuto de língua independente, o que lhe atribui a possibilidade de ser estudada segundo um ponto de vista científico” rompendo, deste modo, com mitos que a cercam.

A coleta de dados realizou-se, em uma atividade desenvolvida em sala de aula, por meio do método Paulo Freire de alfabetização, através do tema gerador “família” Solicitando, assim, aos alunos que criassem cartazes personalizados, a partir de recorte e colagem. Em seguida, eles apresentaram suas produções. Quadros; Karnopp (2007) a apresentação foi registrada por meio de vídeos, que posteriormente foram assistidos e transcritos da língua de sinais para a língua portuguesa.

Após essa etapa, as transcrições foram submetidas à análise, a qual focou principalmente no procedimento de análise transversal, em que utilizamos recortes das falas dos participantes com o intuito de relacionar falas semelhantes que expressassem aspectos como: sentimentos, desejos e sonhos.

Contra uma educação para a exclusão

As práticas educativas desenvolvidas por Paulo Freire tornaram-se conhecidas em todo o mundo. A sua importância, deve-se ao fato de contribuir para a promoção da autonomia do sujeito em processo de aprendizado. No presente caso, o sujeito em estudo é o surdo, em que seu processo de aprendizagem se dá por meio de sua primeira língua a LIBRAS seguida da língua portuguesa na modalidade escrita (QUADROS, 2008, p.27).

Para Freire (1982, p.65) “somente homens e mulheres como seres abertos, são capazes de realizar a complexa operação de simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade.” Este processo de captação por sua vez, é expressado por meio de suas linguagens, que representam uma objetivação do mundo que os cerca. Este aspecto no que diz respeito à pessoa surda se dá,

principalmente, por meio do estímulo visual, visto que a língua brasileira de sinais é uma língua visual espacial.

Neste sentido, ainda segundo o intelectual, o processo de aprendizado não pode impedir a capacidade que homens e mulheres possuem de analisarem as suas realidades de forma crítica.

No entanto, o cenário da educação formal brasileira é em sua grande maioria, prescritivo. “Toda prescrição é a imposição de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência hospedeira” (FREIRE, p.19, 1987). É esta relação hierárquica, composta pela figura opressora do educador, o único detentor do conhecimento, com a imagem passiva do educando, o qual deve receber os conteúdos, sem o direito de questionar, que predomina nas salas de aula.

Assim como a sociedade, a escola não pode mais ser analisada como um sistema regido por uma ideologia única, como uma instituição que transforma princípios em papéis, ela também é estruturada por várias lógicas de ação[...] Assim sendo, o sentido da escola deixa de ser dado e deve ser construído pelos atores, definir-se-á a experiência escolar como sendo a maneira como os atores, individual ou coletivos, combinam as diversas lógicas da ação que estruturam o mundo escolar. Ora, lembremos que essa atividade de articulação entre as lógicas da ação constitui a subjetividade do ator. A experiência escolar produz, pois, subjetividade. (CHARLOT, 2000, p.39).

Essa subjetividade é inerente à neutralidade, do educador, frente à realidade histórica e cultural. “O brasileiro vem sendo abraçado por essas heranças coloniais: a do silêncio e da resistência a ele, a da busca da voz e da rebeldia” (FREIRE, 2003, p. 122). Ainda segundo o intelectual pernambucano, o trabalho do educador deve romper os sectarismos. Em outras palavras, se um professor, apenas dedica-se a leituras nas bibliotecas, sem atentar para a realidade, corre o risco de ser verbalista, ao passo que se preocupar somente em elaborar suas práticas pedagógicas sem o cuidado da reflexão, torna-o ativista. Neste sentido, a educação não pode estar dissociada das práxis social.

Uma didática dialógica

O educador Paulo Freire obteve, como uma de suas principais características, o engajamento em combater as formas discriminadoras e opressoras de educação, responsáveis por ceifar de milhares de brasileiros, o direito a frequentarem um banco

de escola. Neste sentido, o pensamento freireano oferece grandes contribuições à educação do sujeito surdo, visto por muitos anos pela sociedade como uma pessoa incapaz, até mesmo de pensar, que por meio de inúmeras lutas, experimentou diversas mudanças, de forma a ser reconhecida pela sua particularidade linguística. Strobel (2008) aborda que os sujeitos surdos não vivem isolados, incomunicáveis, mas que simplesmente os sujeitos surdos têm seus modos de conhecer diferente de sujeitos ouvintes, pelo fato de não terem a capacidade de ouvir.

Contrapondo práticas de exclusão, desde suas primeiras vivências como educador, ao ministrar aulas de reforço para jovens de frágil condição social, Freire já ensaiava ações pedagógicas humanizadas. “ Não lhes pedia para escrever sobre coisas abstratas ou conceitos[...] tomava questões concretas, às vezes sobre alguma página de algum texto que estávamos lendo, às vezes sobre momentos de sua própria experiência” (FREIRE, SHOR, 1986, p.39). Foram estes momentos, que teceram a trama de experiências responsável por embasar seu pensamento educativo e filosófico contra a desumanização.

Essas práticas desumanizadoras corroboram para uma educação, que não considera as necessidades linguísticas do aluno surdo. O qual apresenta dificuldades em assimilar coisas abstratas e que estão fora do seu campo visual.

Segundo Brandão (1984, p.10):

Ninguém educa ninguém, e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário, um ato de amor, dá para pensar sem susto, não pode ser imposta [...] não há educadores puros, pensou Paulo Freire, nem educandos, de um lado e do outro do trabalho em que se ensina e se aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende.

Esta cordialidade, apontada no contexto educativo freireano, é fruto do respeito destas práticas educativas populares pela realidade dos (as) educandos (as), revelando um processo pedagógico horizontal, em consonância com o cotidiano destes sujeitos oprimidos.

Neste sentido, um dos primeiros passos para uma ação educativa diferenciada é o respeito aos desafios sociais enfrentados pelos (as) educandos (as). Para tanto, o processo didático exige, em um momento inicial, o levantamento do universo vocabular. Freire (1979) aponta para a importância da realização de entrevistas com os homens e mulheres em processo de alfabetização, a fim de registrarem as palavras

mais utilizadas por um determinado grupo, bem como os temas responsáveis por nortear os círculos de cultura.

Estes círculos, são descritos pelos estudiosos Henriques e Torres (2009, p.117) “como um espaço de ação educativa em que os participantes estão envolvidos em um processo de comum de ensino e aprendizagem.” Em outras palavras, a aprendizagem torna-se significativa, uma vez que é conduzida por temáticas escolhidas pelo próprio grupo.

Destaca Freire (1967), a abertura de uma tomada de consciência por parte das classes populares. Vislumbra-se, assim, a necessidade de emersão de homens e mulheres oprimidos (as) do contexto de opressão em que vivem. Para tanto, pedagogia e política deveriam caminhar de mão dadas, reveladas em uma didática reflexiva.

Segundo Freire (1987, p.6):

Palavras do universo vocabular do alfabetizando, são significações construídas ou reconstruídas de comportamentos seus, que configuram situações existenciais [...] Tais significações são plasticamente codificadas em quadros, slides, filminas, etc, representativos das respectivas situações, que da experiência vivida do alfabetizando, passam para o mundo dos objetos. [...] a descodificação é análise e conseqüentemente a reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem.

A utilização de imagens no processo de alfabetização freireana, é uma característica fundamental desta didática. Uma vez que permite com que educandos (as) e educadores (as) possam vislumbrar temas do cotidiano de forma conjunta. Esta união, onde educador educando ensinam e aprendem de forma mútua, ecoa no processo de descodificação.

Neste sentido, não há uma transmissão de conhecimentos a partir de uma perspectiva vertical, uma vez que professores e alfabetizandos compartilham opiniões, saberes e experiências. Deve haver para Santos (2010, p. 157) “o reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles, e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles”. Esta horizontalidade por sua vez, só é possível por meio do exercício de escuta do outro, presente no diálogo.

Para Freire (1967, p. 107) o diálogo:

É a relação horizontal de A com B, nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo, instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

O processo dialógico torna viável que homens e mulheres oprimidos, descubram o valor existente em seus saberes. Esta descoberta permite com que os mesmos rompam o mutismo social que lhes era imposto por uma educação discriminatória.

Educação Inclusiva: fortalecendo a voz do educando surdo

A atividade desenvolvida em uma turma de EJA, pertencente a uma instituição especializada na educação de alunos surdos, nos permitiu observar a expressão de alunos a respeito do tema família por meio da comunicação em libras. Tratou-se de um momento importante para o amadurecimento sobre a necessidade de promovermos uma educação voltada para a inclusão, onde todos são atuantes no processo de aprendizado.

Segundo dois educandos:

Estou triste e ansiosa para namorar, paro e penso que preciso ter calma, peço ajuda à Deus em minhas orações e esqueço, passeio sozinha. Estou triste e ansiosa pois queria um namorado, tenho vontade mas tenho paciência. Gosto de comprar roupas bonitas, calças, sapato alto, estar bonita para namorar [...] gosto de brincar com crianças. Tenho 2 sobrinhos, sou tia. Gosto de brincar com crianças e de dançar em festa junina (POLYANA).
Gosto de bicicleta, gosto de carro, gosto de dançar. Tenho uma namorada que gosta de usar boné. Gosto de usar relógio. Gosto de corrida de carros, estou construindo minha casa. Gosto de futebol, gosto de sanduiche e gosto de dormir (MAURÍCIO).

As falas dos educandos Polyana e Maurício exprimem que a surdez não é condição de impedimento para que eles manifestem os seus desejos, sentimentos e ideias.

É notável no discurso da aluna, o desejo de relacionar-se afetivamente com alguém. Para Yamada e Bevilacqua (2012, p.64) “a afetividade permeia toda a existência e está presente na vida do ser humano.” Os pesquisadores apontam que a mesma pode expressar-se de forma positiva quando aproxima as pessoas, estabelecendo integrações consistentes, ou negativa, no momento em que as relações sociais são enfraquecidas. Neste aspecto, os sujeitos ao experimentarem

estes sentimentos, buscam formas de materializar positivamente seus relacionamentos.

Uma das formas encontradas por Poliana de alcançar o seu desejo de namorar é por meio da vaidade. Ao procurar valorizar a sua imagem, a educanda exprime a necessidade de afirmar positivamente a sua identidade de surda. Segundo Anjos (2008, p.13) “as confusões de identidade levam o surdo a não conhecer-se e não conhecer o seu mundo cultural e social”. Neste sentido, é importante que o surdo assuma uma postura segura sobre a sua surdez de forma a estimular outros surdos, potencializando a inclusão em variados grupos sociais, expressando as suas culturas por meio de ações como a dança.

Estas expressões sociais, também estão presentes no relato de Maurício. Em outras palavras, o jovem educando, não muito diferente de outros rapazes da sua idade, revela a sua paixão por automóveis, esportes e o carinho pela namorada, intenso sentimento que é reforçado com a característica que ele considera distinguir a parceira de outras mulheres, simbolizado na figura do boné.

Além disso, a fala do educando Maurício enfatiza planos futuros, entre eles, o de construir uma casa. A aquisição de uma residência para ele também é sinônimo de liberdade e autonomia. Neste sentido, segundo Freire (2002, p.10) “o ser humano se sabe presença, que intervém que transforma que fala do que faz, mas também do que sonha.” O fazer e o sonhar expressam-se no pensamento do educando por meio de sua necessidade de independência.

O apreço por uma vida autônoma, também está presente nas seguintes falas:

Gosto de sentar no sofá e assistir filmes, de comer. Gosto de dirigir. Gosto de dormir na minha cama. Gosto de passear. Gosto da minha cozinha arrumada e limpa. Lavo bem a roupa antes de estender na corda, lavo louça e gosto de cuidar e arrumar meu cabelo (ZÉLIA).

Eu abro a janela de casa, cozinho arroz e diversas outros alimentos. Abro a geladeira, tomo um pouco de água, sento e depois começo a temperar a carne e fritar. Gosto de passear e dançar na festa junina, comer e brincar. Vou ao supermercado fazer compras, ontem eu fui e comprei ovos, galinha, fiz e ficou bem gostoso. Gosto de passear como o meu namorado, passear com a família (pai), amo. Minha mãe está doendo com problemas na garganta devido ao fumo, eu fico triste (CAMILE).

Os relatos das educandas refutam o falso pensamento de que o surdo é incapaz de realizar sozinho as inúmeras tarefas do cotidiano. Neste sentido Marin e Góes (2006) apontam para a existência de um conflito referente à equivocada imagem de dependência depositada ao deficiente auditivo, que não é fruto de suas condições

físicas e mentais, mas sim, do rótulo de não ouvinte, imposto por uma sociedade excludente, que não permite com que o mesmo seja respeitado pela sua forma de comunicação.

CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa exprime a necessidade que o educador deve possuir para os reais do aluno. Em outras palavras, os educandos, por serem surdos, não possuíam os seus desejos, opiniões e sentimentos reconhecidos pelo seio escolar.

Ao lançarmos luzes sobre um profundo diálogo entre o pensamento educativo e filosófico de Paulo Freire e as novas diretrizes para a cultura educativa do surdo, percebemos que a possibilidade de mudanças no contexto escolar, torna-se viável, apresentando como primeiro passo a promoção da autonomia dos educandos com deficiência auditiva.

A partir do momento em que os educandos obtiveram a oportunidade de expressar a sua visão de mundo, por meio da língua de sinais, vislumbrou-se para os mesmos a possibilidade de exercitar a consciência crítica sobre o seu contexto, seja no aspecto afetivo, social e psicológico.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Rosa Virgínia Oliveira dos. **Auto-estima resgatada pela identidade com artistas surdos**. 2008. 73 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Pedagogia da Arte) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como uma prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Conscientização teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Cartas a cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

-----; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GATTI, Bernadete. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Rev. RBPAE**, Goiânia, v.28, n.1, p.13-34, jan./abr., 2012.

HENRIQUES, Lucas Fernando César; TORRES, Miquelangelo Marques. Potencialidades do círculo de cultura da educação popular. In: ASSUMPÇÃO, Raine (Org.). **Educação popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009. p. 115-142.

MARIN, Carla Regina; GÓES, Maria Cecília Rafael de. A experiência de pessoas surdas em esferas de atividades do cotidiano. **Caderno Cedes**, Campinas v.26, n.69, p.231-249, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a07v2669.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2015.

QUADROS, Ronice Muller. **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008. 300 p. (Série Pesquisas).

_____, Ronice Muller; KARNOPP, Leodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RODRIGUES, Cristina Seimetz; VALENTE, Flávia. **Aspectos linguísticos das libras**. Curitiba: IESDE, 2012.

SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria. **Cidadania, surdez e linguagem desafios e realidade**. São Paulo: Plexus, 2003.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: EdUFSC, 2008.

SANTOS, Boaventura Souza. **A gramática do tempo para uma nova cultura política**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

YAMADA, Midori Otaki; BEVILACQUA, Maria Cecília. Dimensão afetiva de pessoa com surdez adquirida, antes e após o implante coclear. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 29, p.63-69, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n1/a07v29n1.pdf>>. Acesso 09 out. 2015.

AUTISMO: TEACCH COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA E DE RECURSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA UNIDADE MUNICIPAL DE APOIO À AUTISTAS DE MARITUBA -PA.

Júlio César da Silva Corrêa
Claudia Waléria da Silva Ferreira

RESUMO

O referido artigo faz parte da tese (dissertação) de mestrado apresentada a UAA - PY propõe-se a pesquisar a utilização no *Treatment Education Autisticandrelated Communication Handicapped Children* (TEACCH) - Programa Tratamento e Educação Para Crianças Autistas e/ou com Problemas Relacionados a Comunicação) no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em idade escolar por professores e demais profissionais da área educacional, bem como, de saúde. Optou-se como metodologia de pesquisa e o estudo de caso sob o ponto de vista descritivo qualitativo. Teve-se como campo de investigação Unidade Municipal de Apoio à Autista do Município de Marituba-Pa (UMAAM). Conclui-se que o uso TEACCH é viável e promove a aprendizagem de criança autista.

Palavras Chave: Crianças Autistas. Educação. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão Social.

INTRODUÇÃO

Os professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano tem grande dificuldade de mediar o processo ensino-aprendizagem de crianças autistas inclusas no ensino regular. Os impasses metodológicos e de recurso é o viés que limita a atuação docente, bem como, o uso inadequado dos recursos e da forma como é utilizado inviabiliza que a criança autista - Transtorno do Espectro Autista - TEA venha a apreender e/ou acompanhar os conteúdos ministrados no espaço-tempo de sala de aula, prejudicando o seu acesso.

A criança com autismo tem particularidades de aprendizagens e de comportamento que precisam ser levados em consideração no momento da mediação do processo ensino-aprendizagem, conseqüentemente o uso adequado de recursos didáticos e seu manuseio faz a diferença na aprendizagem da criança com TEA.

Para que o professor possa saber o que fazer com a criança autista, faz-se necessário saber o que vem ser autismo. “O autismo é um transtorno de desenvolvimento caracterizado por dificuldades e anormalidades em várias áreas: habilidades de comunicação, relacionamento social, funcionamento cognitivo, processamento sensorial e comportamento” (MESIBOV; SHEA, 1992, p.1).

A partir das colocações de Mesibov e Shea (1992) o professor pode saber quais as limitações que a criança com TEA tem diante da construção de seu conhecimento. Vale ressaltar que aproximadamente 90% dos brasileiros são autistas, mas não foram diagnosticados, é o que afirma o psiquiatra Estevão Vadaz coordenador do Programa de Transtornos do Espectro Autista do Instituto de Psiquiatria do HC de São Paulo, tudo em decorrência da falta de informação aos pais (SILVEIRA, 2013). Tal estimativa fora realizada em 2013 pode-se concluir que o número só aumentou. Mas Leal e Santos (2015) afirmam que a população de pessoas com TEA no Brasil chega a 340.000 e esta necessita de um atendimento terapêutico especializado somado a uma ação pedagógica estruturada e individualizada as necessidades de cada pessoa autista.

Segundo o Controle e Prevenção de Doenças - CDC dos Estados Unidos de 1980 até 2013 houve um aumento significativo de crianças autistas em idade escolar, pois o diagnostico fora realizado tardiamente (CRESCIMENTO DO AUTISMO, 2015). No Brasil e mais precisamente na Região Metropolitana de Belém do Pará é comum professores e gestores de escolas de cunho público reclamar que tal criança

apresenta dificuldades com a aprendizagem e comportamento no espaço-tempo de sala de aula, mas não há laudo médico que comprove que esta criança apresente algo, pois quando indagado os pais/responsáveis da mesma dizem que ela não tem nada e/ou nunca conseguiram médico para diagnosticar alguma doença que venha justificar o comportamento e a dificuldade de aprendizagem (CORRÊA, 2013).

Para que a criança com autismo aprenda fazem-se necessários recursos e metodologias específicos que possam ir ao encontro das reais necessidades individuais de cada criança com TEA. Neste sentido, o Programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children). Segundo Fonseca e Ciola (2014) é mais que um simples programa de aprendizagem, mas vai além de métodos e recursos de ensino e de aprendizagem é um método comprovado cientificamente sua eficácia junto ao tratamento de pessoas com autismo. O indivíduo com TEA é visto de forma particular /individualizada entre vendo as habilidades que se encontram inatas e as possibilidades de estimulação das lacunas de aprendizagem existente propondo um ensino estruturado a partir da avaliação denominada de PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado), tal avaliação permite traçar os pontos fortes e de maior interesse, e suas dificuldades possibilitando a elaboração de um plano individualizado de ensino estruturado a luz do Programa TEACCH.

Assim, a investigação Autismo: TEACCH como ferramenta metodológica e de recurso de ensino e aprendizagem na Unidade Municipal de Apoio à Autistas de Marituba – Pa, discorre acerca utilização do Programa TEACCH como ferramenta metodológica e de um recurso de ensino e aprendizagem, justifica-se pela possibilidade de promoção da inclusão de crianças com TEA em turma regulares instrumentalizando o professor da Educação Infantil e Ensino Fundamental na promoção do processo ensino-aprendizagem no espaço-tempo de sala de aula dando condições da criança com TEA acompanhar o currículo escolar. A investigação abrirá novas condições de discussão acadêmica acerca de o Programa TEACCH fazer parte do currículo da formação de professores em decorrência de sua importância no fazer pedagógico do professor haja vista o TEACCH pode ser utilizado na mediação do processo ensino-aprendizagem de crianças ditas “normais” e com TEA. Outro fator relevante da investigação é que os recursos utilizados no Programa TEACCH são de baixo custo e fácil construção por parte de professores, pais, responsáveis dentre outros profissionais da área de educacional e de saúde.

A partir do levantamento bibliográfico realizado acerca da temática, onde se pode citar: Monte; Santos (2004), Tamanaha; Perissinoto; Chiari (2008), Mattos; Nuernberg (2011), Moraes (2012), Fonseca; Ciola (2014) dentre outros somados a observação realizada no campo de pesquisa na Unidade Municipal de Apoio à Autista de Marituba, Estado do Pará, dando-nos condições de confrontar teoria e prática do uso do Programa TEACCH como mediador do ensino e da aprendizagem de crianças com TEA.

Para podermos adentrar na seara da educação de crianças com TEA por intermédio do uso do Programa TEACCH optou-se por realizar uma investigação descritiva do tipo Estudo de Caso, pois o acompanhamento do atendimento realizado na Unidade Municipal de Apoio à Autista pelos professores e técnicos junto a criança com TEA, ou seja, realizou-se uma “descrição densa do fenômeno estudado, entende-se uma descrição completa e literal da situação investigada” (ANDRÉ, 2008, p.11) sob a ótica da abordagem qualitativa que viabiliza profundidade nos dados coletados, riqueza interpretativa do contexto pesquisado, detalha as experiências observadas no campo de investigação (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO,2006).

TEACCH e aplicação junto à criança com TEA

A criança autista apresenta comportamentos iguais que as fazem apresentarem uma cultura, onde todas agem seguindo padrões pré-estabelecidos e que possuem dificuldades diante do processo ensino-aprendizagem escolar. Neste sentido, Bosa (2006) afirma que o Programa Educacional TEACCH é um sistema de instrução com base visual. O uso do Programa TEACCH por parte das professoras na Sala de Estimulação Precoce e Sala de Circuito Psicomotor traz modificações no comportamento da criança e em sua construção de conceitos. Há crianças que têm mais dificuldades de fixar o aprendizado, essas se devem a ausência de continuidade do trabalho em casa pelos pais os responsáveis segundo as falas das técnicas e professores da Unidade Municipal de Apoio à Autista de Marituba (lôcus de investigação). O uso do Programa deve ter trabalhado continuado no espaço familiar para que os ajustes diante do aprender a apreender sejam reforçados. Para tanto o uso do Programa TEACCH viabiliza o ensino do professor e a aprendizagem da criança com TEA. Abaixo apresentamos uma síntese do Programa TEACCH que propõe um modelo psicoeducacional:

Figura 1 – Síntese do Programa TEACCH



Fonte: Fonseca (2015).

O professor a partir da organização metodológica e de recurso que o Programa TEACCH propicia o professor viabiliza uma estrutura de ensino e de aprendizagem individualizada, pois cada criança com TEA tem sua particularidade. O Programa também propicia adaptação curricular, pois seus recursos e metodologia de uso dão suporte para a adaptação do currículo escolar.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Para podermos realizar a investigação em tela optou-se por um procedimento racional e sistemático, para que tivéssemos as respostas ao problema elencado Gil (1999), define a pesquisa como um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos.

Neste sentido, a investigação fora realizada na Unidade Municipal de Apoio à Autista do Município de Marituba-Pa - UMAAM, mais precisamente nas Salas de Estimulação Precoce e de Circuito Psicomotor, no intuito de observar, descrever e analisar o uso do Programa TEACCH como mediador do processo de ensino e de aprendizagem junto a crianças com TEA.

Escolheu-se o Estudo de Caso como método de investigação, por que o mesmo

é caracterizado por um estudo intensivo, levando em consideração a compreensão como um todo da temática investigada (FACHIN, 2001). Para Sampieri; Collado; Lucio (2006) na abordagem qualitativa os estudos iniciam de forma exploratória descritiva, mas se delinea com tipos correlacionais, mas sem exploração de dados estatísticos, mas urge a necessidade de realização de trabalho de campo.

O intuito é descrever passo a passo a utilização do TEACCH na mediação do processo ensino e de aprendizagem por parte do professor dos professores que atuam na UMAAM nas salas de Estimulação Precoce e Circuito Psicomotor e acompanhar o uso do Programa TEACCH utilizado como suporte no atendimento fonoaudiólogo, psicológico e psicopedagógico. “Descrever situações, acontecimentos e feitos, isto é, dizer é e como se manifesta determinado fenômeno” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p.100).

Teve-se como objeto de pesquisa as atividades propostas pelo Programa TEACCH utilizados na mediação do processo de ensino e de aprendizagem de crianças com TEA por parte de professores e técnicos da UMAAM. “O autismo é um transtorno de desenvolvimento caracterizado por dificuldades e anormalidades em várias áreas: habilidades de comunicação, relacionamento social, funcionamento cognitivo, processamento sensorial e comportamento” (MESIBOV; SHEA, 1992, p.1).

Aplicou-se questionário junto aos professores e entrevista aberta junto aos técnicos da UMAAM havendo a necessidade de gravar todo o conteúdo das falas. A Realização de entrevista em profundidade sob a perspectiva de Sampieri; Collado; Lucio (2006) se dá de maneira pautada e toda e qualquer informação deve ser colhida para posterior análise. Elencou-se um roteiro de perguntas a serem feitas para que o transcorrer das entrevistas o foco não fosse desviado, no roteiro utilizou-se as mesmas perguntas dos questionários, pois se percebeu que os profissionais tinham dificuldade de expor suas ideias no papel, mas falando conseguiam discorrer com facilidade ao questionamento realizado.

RESULTADOS E ANÁLISES

Partindo da análises das falas das professoras e técnicos somadas às observações realizadas durante os atendimentos nas salas de Estimulação Precoce e Circuito Psicomotor pode-se ter uma visão geral de cada criança atendida na Unidade.

As crianças atendidas na Unidade provem de famílias de baixa renda e em decorrência deste fator tem dificuldade de acesso a tratamento e acompanhamento educacional de seu filho. Quatro das dez crianças atendidas os pais são separados que dificulta mais ainda o desenvolvimento da criança.

As crianças atendidas não Unidade é o resultado de um trabalho de base realizado pela Fonoaudióloga e Psicopedagoga em visitar as casas das crianças com TEA e fazer o convite aos pais/responsáveis da importância do atendimento precoce realizado na UMAAM. Todas as crianças atendidas possuem laudo dado por especialista da área de saúde (neuropediatra, psiquiatra, neurologista) o diagnóstico precoce possibilita a estimulação mais cedo dando condições da criança ser incluída na vida social e escolar sem grandes danos. Das dez crianças atendidas nas Salas de Estimulação Precoce e Circuito Psicomotor há dois pares gêmeos idênticos, duas meninas e dois meninos com comportamento de interdependência entre eles. O trabalho psicopedagógico e psicomotor encontra-se realizado em dois encontros separados e um junto para verificar a alteração de comportamento e de aprendizagem entre os pares. É comum um chorar e o outro também, um desejar algo o outro também e assim por diante, mas sempre há um que assimila mais rápido o aprendizado do que outro utilizando o Programa TEACCH.

Parte desta interdependência se dá pelo excesso de zelo que as famílias possuem diante do cuidado com ambos. A família das meninas é mais aberta para orientação do que aos dos meninos, as orientações dadas pela psicóloga em sua maioria não são seguidas, mas o trabalho de estimulação realizada com uso do Programa TEACCH sim e há atividades que são levadas para serem realizadas em casa junto com a família. Vale ressaltar, que é solicitado que todos os pais/responsáveis participem ativamente do trabalho psicopedagógico realizado na Unidade.

Das dez crianças atendidas temos sete meninos e três meninas todos ficam entre o leve e moderado dentro do TEA, não há nenhuma criança com transtorno severo, essa experiência as professoras e técnicas não possuem dentro da Unidade. Os pais dessas crianças perceberam que havia algo de errado com seus filhos em decorrência das mesmas apresentarem problemas com a fala (adquirir e soar na comunicação) e com a interação social, não brincavam com outras crianças e ainda apresentavam comportamento repetitivos diante de algumas situações e ainda não fixavam olhar durante a conversa. As seis crianças restantes parte integrante de nossa

observação são atendidas sem problemas nas Salas de Estimulação Precoce e Circuito Psicomotor, mas há um menino em especial em que o trabalho no circuito ao ar livre é realizado sem alteração, mas quando ele tem que adentrar nas Salas a criança trava e não consegue realizar nada do que solicitado pelas professoras

Cada criança é atendida individualmente por duas professoras que mediam as atividades a serem realizadas utilizando o Programa TEACCH tanto na Sala de Estimulação Precoce e na Sala de Circuito Psicomotor com exceção as crianças gêmeas que ainda estão em período de adaptação em decorrência disto fazem dois atendimentos juntos e um separado. É solicitado que os pais/responsáveis tragam as crianças de preferência de short ou bermuda para facilitar o trabalho pedagógico também se solicita que venha com uma muda de roupa a mais para mudar após o banho.

Há crianças atendidas na UNAMAM que têm mais dificuldades de fixar o aprendizado, essas se devem a ausência de continuidade do trabalho em casa pelos pais/responsáveis segundo as falas das técnicas e professores da Unidade. O uso do Programa deve ter trabalhado continuado no espaço familiar para que os ajustes diante do aprender a apreender sejam reforçados. Para tanto o uso do Programa TEACCH viabiliza o ensino do professor e a aprendizagem da criança com TEA. Abaixo apresentamos uma síntese do Programa TEACCH que propõe um modelo psicoeducacional. O professor a partir da organização metodológica e de recurso que o Programa TEACCH propicia o professor viabiliza uma estrutura de ensino e de aprendizagem individualizada, pois cada criança com TEA tem sua particularidade.

O atendimento da criança com TEA na Unidade são professores contratados pela Prefeitura via Secretaria de Educação do Município de Marituba, mas todos apresentam experiência no mínimo de cinco anos no trabalho educativo junto a crianças com TEA podendo assim intervir de maneira prática na aprendizagem e/ou educação das mesmas.

Todo final de expediente os professores trocam informações acerca do atendimento das crianças, fato este bem interessante de ser percebido haja vista ler apenas relatório não é o suficiente para obter a informação necessária para atuar sobre a criança com TEA, a qualidade da informação se dá na troca do olhar e do acompanhar o outro em seu relato. Com relação ao uso do Programa TEACCH é feito pelos professores em ambos ambientes, onde a sala é toda preparada para receber

as crianças com TEA. É de responsabilidade de cada professor organizar antecipadamente o espaço da Sala de atendimento.

Os técnicos juntamente com os professores fecham a rotina semanal do atendimento fonoaudióloga, psicológico, psicopedagógico e dentro das Salas de Estimulação Precoce e Sala de Circuito Psicomotor, sendo que este último ocorre também na área externa da Unidade no espaço ao lado do bosque que há dentro do terreno.

Todos os pais/responsáveis passam pelo setor administrativo para preencher uma ficha cadastro com informações minuciosas acerca da criança com TEA e a partir daí inicia a triagem de atendimento passando pelos técnicos e posteriormente encaminhado aos serviços de Estimulação Precoce e Circuito Psicomotor. A dinâmica diária de atendimento da Unidade segue o seguinte padrão pré-estabelecido com horário rígido a ser seguido durante a semana, pois o atendimento se dá de segunda a sexta-feira segue a seguinte rotina: acolhida, rotina, rodinha, banho terapêutico.

CONSIDERAÇÕES

Discutiu-se até aqui a aplicação do Programa TEACCH na Unidade Municipal de Apoio à Autista de Marituba, por intermédio dos técnicos e professores que atuam na Instituição. A Unidade além de atender as crianças nas Salas de Estimulação Precoce e Circuito Psicomotor, orienta os pais e responsáveis na continuidade das atividades dentro do seio familiar.

O Programa TEACCH é um programa baseado evidenciado para os indivíduos com TEA, mas mesmo tendo pesquisas e livros na área, não há grande divulgação do uso Progama, a grande dos profissioanis da área educacional tem uma ideia superficial acerca da base terica e do uso n amediação do processo de ensino e de aprendizagem.

O foco principal de TEACCH esta na preparação do ambiente fisico e no uso da sinalização visual das atividades a serem realizadas. As salas de aula deveriam ser estruturadas para acomodar as dificuldades ou comportamentos dos indivíduo com autismo, para tanto a escola pode ter como base de adaptação o Programa TEACCH para realizar dando condições do aluno com TEA incluso em turma normal de conseguir acompanhar e processir em seus estudos.

O Programa viabiliza ajustes de comportamentos aceitaveis socialmente, desenvolvimentos de habilidades fortes e treino das que a criança tem dificuldades

em desempenha-las. O TEACCH propicia a reestruturara do currículo escolar, para tanto o professor deve reconstruir o seu olhar diante dos processos de avaliação do desempenho de cada criança com TEA.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2008. (Série Pesquisa, v.13).

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Rev. Bras. Psiquiatria**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p.547-555, 2006.

CORRÊA, Júlio César da Silva. **Relatório brinquedoteca**. Ananindeua: Faculdade da Amazônia, 2013. (Relatório elaborado para visita de avaliação do Curso de Pedagogia MEC).

CRESCIMENTO do autismo. Curso modelo TEACCH no atendimento de pessoas com autismo. 2015 (Material complementar UNIAPAE).

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana de Cassia Batistella. **Vejo e Aprendo**: fundamentos do programa TEACCH: o ensino estruturado para pessoas com autismo. Ribeirão Preto: Book Toy, 2014.

-----, Maria Elisa Granchi. **A Pessoa com TEA na perspectiva do TEACCH**. 2015. (Material integrante do curso TEACCH UNIAPAE, 2.).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEAL, Anete Sulamita Reis; SANTOS, Ana Karina. **Projeto da unidade municipal de apoio à autista de Marituba**. Marituba: SEMED, 2015.

MATTOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, jan. /abr. 2011.

MESIBOV, Gary B.; SHEA, Victoria. **A cultura do autismo**: do entendimento teórico à prática educacional. Chapell Hill: Divisão TEACCH Departamento de Psiquiatria, 1992. Disponível em: <<http://ead.uniapae.org.br/message/index.php?id=516>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

MONTE, F. R. F. do; SANTOS, Ide B. dos (Coord.). **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. Brasília: MEC, 2004. 58p. (Educação infantil, 4).

MORAIS, Telma Liliana da Campos. **Modelo TEACCH**: intervenção pedagógica em crianças com perturbações do espectro autista. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação Almeida Gorett, Lisboa, 2012.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SILVEIRA, Juliana. **Cerca de 90 % dos brasileiros com autismo não recebem diagnóstico.** São Paulo, abr.2013. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2013/04/02/estima-se-que-90-dos-brasileiros-com-autismo-nao-tenham-sido-diagnosticados.htm>. Acesso em 12. Jun.2017.

TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do autismo infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v.3, n.13, p. 296-299, 2008.

A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Kemle Senhorinha Rocha Tuma Viana

RESUMO

Atualmente muitas coisas têm mudado com o avanço tecnológico, no entanto, nem todos conseguem acompanhar essas mudanças ou podem fazer o uso deste recurso para o aprendizado dos alunos nas redes de ensino públicas do país. Por isso, se torna essencial que as escolas ofereçam e formem cidadãos que saibam utilizar as tecnologias no meio educacional para a prática do letramento digital. Devido a praticidade deste recurso em facilitar a mediação do conhecimento, informações, de modo a contribuir para a melhoria do ensino no ambiente escolar, e uma nova perspectiva para o ensino e aprendizagem das aulas de língua portuguesa no ensino fundamental. É sobre a importância desta ferramenta que se baseia o presente trabalho. O objetivo geral é: analisar a importância da tecnologia como um elemento facilitador para as aulas de língua portuguesa. Os objetivos específicos são: desenvolver o incentivo à leitura para o aluno; estimular o uso dos recursos tecnológicos nas aulas de língua portuguesa; abordar o impacto da tecnologia no meio educacional. A abordagem metodológica é de enfoque qualitativo, e estudo de caso que foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Augusto Olímpio no Município de Belém- Pará. Os dados para a investigação foram através de entrevista com dois professores de português e um questionário aplicado aos alunos do 7^o e 8^o anos do ensino fundamental. Os resultados da pesquisa mostram que os recursos tecnológicos auxiliam e contribuem de forma satisfatória para o ensino e aprendizagem dos alunos. O artigo enfatiza que a tecnologia na escola vai além da aquisição de infraestrutura física e de recursos especializados, exige um planejamento de metodologias que favoreçam o uso como recursos facilitadores da aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologia na Educação. Letramento Digital. Recursos Didáticos.

INTRODUÇÃO

O mundo de hoje vive a era de transformações em tecnologias de comunicação e de informação (TIC's) têm se desenvolvido rapidamente. Hoje são muitos os contextos de recursos em tecnologia presentes e o professor deve se adaptar a esta nova realidade, inserir no ambiente educacional para somar com a aprendizagem dos alunos. Contudo, a tecnologia é uma estratégia pedagógica adicional e, portanto, não é necessário que esteja em todas as aulas. O mais interessante do uso dos recursos tecnológicos nas aulas de português para os alunos do ensino fundamental é que eles aprendem a escrever e a ler melhor e ao mesmo tempo divertindo-se, porque através de jogos, chats, blogs eles irão interagir e diversificar as formas de linguagem. Porém, ainda há situações em que a escola não oferece a inclusão digital e o professor deve buscar outras maneiras de introduzir as linguagens da mídia em suas aulas de forma improvisada e criativa. Trabalhar os diferentes gêneros textuais com ideias que circulam a nossa realidade e que oferece aos alunos um bom desempenho. Dessa forma, a tecnologia da Informação promove o desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa para o processo de leitura e produção de textos. A implementação na educação, requer o debate amplo sobre o uso de novas tecnologias na escola, a metodologia para aplicá-las e novas políticas educacionais.

A intenção desse trabalho é investigar a importância da tecnologia da Informação no processo aprendizagem para o Ensino Fundamental nas aulas de língua portuguesa. Nesses últimos anos, a escola pública brasileira tem buscado melhorias para educação, porém ainda há casos de escolas que não oferecem estes recursos devido as questões de distância entre as regiões das ilhas e a capital do estado. Esta ainda é uma preocupação, pois não há nem a implantação da informática e nem internet para estas localidades, sendo utilizados apenas os livros didáticos. Através da internet o aluno produz em inúmeras áreas do conhecimento, a linguagem contemporânea e assim busca novas informações na dinâmica do mundo virtual. Desse modo, se torna de suma importância a integração do uso dos computadores no planejamento pedagógico. E a escola deve dispor de cursos e capacitações para que os professores saibam trabalhar com softwares. O uso do computador é eficaz, porém é uma máquina cara, ainda, que necessita de espaço físico apropriado, equipamentos de suporte e capacitação de pessoal.

A questão norteadora para esta pesquisa é a seguinte: Os recursos tecnológicos que hoje estão disponíveis na maioria das escolas podem ser considerados como elemento facilitador para a compreensão dos conteúdos e estimulador para as aulas de língua portuguesa no ensino fundamental?

A investigação justifica-se devido a Internet ampliar o universo da leitura e a tecnologia pode estar presente na educação, pois ela está no cotidiano de grande parte das pessoas. Portanto, o uso das tecnologias no contexto escolar, constitui elemento estimulador para as práticas leitoras. E desta forma, acreditamos que é papel da escola contribuir para a formação dos alunos e oferecer ferramentas para que eles possam desenvolver suas atividades e buscar conhecimentos e informações atualizadas. Sendo assim, foi a partir de reflexões e experiências em sala de aula que emergiu a necessidade de pesquisar sobre o tema proposto, levando em consideração a relevância da educação mediada pelas tecnologias da informação e comunicação – TIC's, que tem sido objeto de pesquisas no âmbito acadêmico no século XXI. Diante do exposto e da necessidade de responder à pergunta norteadora, se propõem os objetivos para a pesquisa, cujo trabalho consistirá em atendê-los. O objetivo geral da pesquisa é: analisar a importância da Tecnologia como um elemento facilitador para as aulas de língua portuguesa. Os objetivos específicos que são: Desenvolve o incentivo à leitura para o aluno através das TIC's; estimular o uso dos recursos tecnológicos nas aulas de língua portuguesa; abordar o impacto da tecnologia no meio educacional.

A escola possibilita a promoção e a inserção dos recursos tecnológicos em busca de melhorias para a prática pedagógica, levar o melhor desempenho dos educandos. Neste sentido, a investigação oferece uma reflexão e discussão, sobre o que vem sendo implementado nas práxis pedagógicas, que destaca o uso de tecnologias educacionais na E.E.E.F.M Augusto Olímpio nas aulas de língua portuguesa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A tecnologia da informação está trazendo mudanças importantes não apenas no mercado de trabalho, mas também nas práticas de leitura e escrita. Segundo Ferreira (2007) o cidadão deve estar capacitado para fazer uma leitura crítica das mensagens escritas e que estas vão além dos computadores. Na atualidade as novas tecnologias são muito poderosas e percebe-se que a cada dia há mais escolas que visam a importância do acesso à Internet nas aulas. Moran (2000) aborda a necessidade de a escola utilizar a tecnologia como acervo para pesquisas, porque se ela não inclui a internet na educação das novas gerações, ela ficará atrás ao tempo real. Porém, é importante entender que nem tudo que se encontra no mundo virtual pode ser bom, mas que a manipulação é o que dá condições de o leitor aprender realmente o lado bom e mal das coisas. As TIC's ampliam as condições de acesso, de manter a atualização das informações, os alunos podem viajar nas suas pesquisas, conhecer outras culturas e buscar conhecimento nas grandes bibliotecas que existem e que são especializadas. Os professores podem trabalhar as ferramentas digitais nas aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental como: publicação, sites e vídeos, fazer leituras em diversos gêneros textuais; comunicação oral, produção de textos, análise e reflexão.

A escola que oferece a tecnologia prepara o aluno ao uso adequado na utilização dos recursos didáticos, constitui-se como importante mecanismo ao ensino-aprendizagem tornando as aulas mais dinâmicas e interessantes. No entanto, é necessária a mediação do professor para que ocorra o aprendizado de forma significativa. Assim, não só na disciplina Língua Portuguesa, mas também nas demais disciplinas do currículo pedagógico escolar, as orientações são no sentido de se trabalhar as diferentes manifestações da linguagem incluindo a dança, o teatro, a música, a pintura, bem como, valorizar as mais diferentes ideias, culturas e formas de expressão. Durante as aulas de português é fundamental inserir textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos, utilizar a televisão para passar filmes relacionados e temas importantes que desperte a atenção dos jovens e a internet para pesquisas etc. A escola deve oferecer suporte e o contato do aluno com essa grande variedade de textos e o educador possa fomentar as práticas educacionais buscando uma socialização de conhecimentos acerca dos diversos conteúdos que circundam a Língua Portuguesa (BRASIL, 2008). As tecnologias assumem um papel de grande

importância, pois além de facilitar a mediação do conhecimento, passam a enriquecer as aulas, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. O universo globalizado e os recursos didáticos se apresentam de diferentes maneiras. Entende-se que todo e qualquer instrumentos que estimule o aluno, torna a aula mais atrativa e eficaz para o aprendizado. Freitas (2007) afirma que todo e qualquer instrumento utilizado em um procedimento de ensino, visando estimular e aproximar o aluno do processo ensino-aprendizagem é válido. Os recursos audiovisuais são os mais citados pelos autores por utilizar a audição e a visão, esses dois sentidos oferecem ao aluno melhor compreensão, melhores informações e conseqüentemente adquirem um conhecimento maior sobre o assunto. Para Rutz (2008, p. 13) os recursos audiovisuais são utilizados no contexto de um procedimento visando estimular o aluno e objetivando o aprimoramento do processo de ensino aprendizagem [...] onde podemos destacar folhetos, vídeos, sistema de áudio e projetor de slides. As utilizações dos recursos audiovisuais devem ser usadas de forma criteriosa e com os objetivos que se quer atingir. Este recurso não deve ser usado com planejamento e objetivos definidos. Rosa (2007, p.41) orienta que “[...] o uso de um filme ou de uma simulação multimídia deve ter uma função definida no plano de ensino elaborado pelo professor para um dado conteúdo”. É essencial que o professor ao abordar um filme, tenha planejado o objetivo que se quer atingir e a função no que se refere ao conteúdo que está sendo abordado no mesmo.

Segundos os autores Freitas (2007), Rutz (2008), Ferreira (2007) a reflexão sobre esta temática dos recursos tecnológicos torna as aulas mais dinâmicas. O importante é que o recurso seja utilizado e com criatividade do educador para desenvolver a consciência crítica dos alunos, já que ele também está sempre em processo de formação, sendo mediador de conhecimentos. Para Kenski (2001) com o desenvolvimento das novas tecnologias de informação, o século XXI refere-se a era da revolução tecnológica e a educação também faz parte deste avanço, constitui-se uma necessidade e um desafio para a escola e para o educador. Moran (2000) aborda sobre uma das dificuldades encontradas que é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, fazer a seleção de quais são significativas para integrá-las dentro da sala de aula. A utilização da *internet* que possibilita ao aluno acessar conteúdos fornece uma rede vasta de informações e que requer certo cuidado quanto ao seu uso, por isso é fundamental a mediação do professor. Neste sentido, o direcionamento é essencial, selecionar o que realmente é significativo para o processo

de aprendizagem. Portanto, é de extrema importância que ele tenha atenção ao que seus alunos estão acessando. As aulas de Língua Portuguesa já não podem mais ser de maneira tradicional, os professores procuram mudar a sua metodologia de ensino, buscando inovar a sua prática docente. Desta forma, os alunos vão aprender a trabalhar com a interdisciplinaridade durante suas aulas, tudo através de pesquisa, onde os alunos irão buscar informações e depois poderão compartilhar com os outros alunos, apresentar trabalhos em grupos e fazer oficinas de textos (SOUZA, 2007).

Para Ferreira (2007) o professor tem que estar sempre atualizado e dominar as tecnologias, assim como toda a equipe escolar deve estar envolvida, de modo a oferecer este suporte e promover orientações sobre a utilização dos equipamentos e disponibilizar aos alunos. Dessa forma, é essencial que as secretarias de educação ofereçam cursos de formação, de atualização para que os profissionais se capacitem e possam adotar essas ferramentas em suas práticas em sala de aula. No caso das escolas afastadas da capital, onde não há recursos e investimentos do governo, em que não apresentam estrutura física adequada, faltam materiais dos quais os professores necessitam, e isso acaba refletindo na prática do professor, que acaba limitado para trabalhar. E hoje já não se pode pensar em uma educação melhor sem a inserção das novas tecnologias. Kenski (2001, p. 94) atenta para esta questão ao afirmar que: “Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas ferramentas e matérias-primas, enfrentem os desafios oriundos das novas tecnologias”. De acordo com Moran (2015) os usos dos recursos tecnológicos tornam-se indispensáveis no cotidiano da escola e nas práticas educacionais. Portanto, são bons aliados nessa difícil tarefa de educar. Entende-se que dessa forma a escola necessita de transformações no ensino, principalmente as escolas públicas estaduais, para que os alunos não fiquem distante dessa realidade. Torna-se necessário que as escolas e os poderes públicos constituídos atentem para a importância da inserção dos recursos tecnológicos nas políticas públicas e que estas sejam inseridas dentro da escola e na prática educacional dos professores.

Segundo Saviani (1994, p. 12) "Estamos vivendo aquilo que alguns chamam de Segunda Revolução Industrial ou Revolução da Informática. Penso que se antes, ocorreu transferência de funções manuais para as máquinas, o que hoje está ocorrendo é a transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas". Na grande parte das escolas particulares a realidade dos recursos tecnológicos é

presente, pois elas investem muitos atrativos devido aos altos preços das mensalidades. Já as escolas públicas dependem dos recursos financeiros do governo, e esta realidade torna-se um pouco distante para muitas escolas afastadas da capital.

Moran (2000) diz sobre a necessidade de a escola utilizar a tecnologia como acervo para pesquisas. Se a escola não inclui a internet na educação das novas gerações, ela está na contramão da história, alheia ao espírito do tempo. É importante entender que nem tudo que se encontra no mundo virtual pode ser bom, mas que a manipulação é o que dá condições de o leitor aprender se é ou não. A era tecnológica amplia imensamente as condições de acesso, de modo a manter uma atualização das informações. Assim os alunos podem viajar nas pesquisas, conhecer outras culturas e buscar conhecimento nas grandes bibliotecas especializadas e sem sair de casa. O uso da tecnologia pode contribuir e viabilizar o ensino, criando novas possibilidades, o novo contexto de ensino e aprendizagem, aluno e o professor obtêm resultados positivos; o aluno através da diversidade da dinâmica das informações e ideias. O professor através da possibilidade de reciclar conhecimentos e ampliação de conceitos e de sua didática (WERTHEIM, 2001).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, e estudo de caso que foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Augusto Olímpio do Município de Belém-Pará. Os dados para a investigação foram através da entrevista semiestruturada com dois professores de Língua Portuguesa que atuam na referida escola e um questionário aplicado aos alunos do 7^o e 8^o ano. O estudo teórico consistiu na eleição de autores que tratassem sobre esta temática, visando entender o grau de conhecimento destes sobre a importância da inclusão dos recursos de tecnologias na educação, em especial para o ensino fundamental nas aulas de língua portuguesa. Para a aplicação do questionário, foi utilizada uma amostra de 87 alunos.

RESULTADOS

Os recursos são utilizados em sala de aula, contribuindo para o ensino da língua portuguesa, auxiliando para a nossa prática pedagógica no sentido de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem para os alunos de modo significativo. Os recursos didáticos fornecem subsídios importantes, principalmente por vivenciarmos este

momento de grandes transformações na área da tecnologia. E através deste processo de ensino, tornou-se mais dinâmico, visto possibilitar à participação no processo de aprendizagem.

No ensino de Língua Portuguesa, estes recursos vêm contribuindo para auxiliar nos diversos conteúdos ministrados pelos professores, possibilitando a aprendizagem e despertando o senso crítico do aluno. Desta forma, o professor diante da disponibilidade dos recursos oferecidos pela escola e das condições para a realização de seu trabalho docente, procurar utilizá-los de modo adequado, a fim de facilitar o entendimento de seus alunos. Foi possível verificar através das entrevistas que a utilização de recursos didáticos é importante para o processo de ensino aprendizagem dos alunos e apresenta resultados satisfatórios. Pois, os mesmos motivam as aulas, exploram os conteúdos através da realidade social.

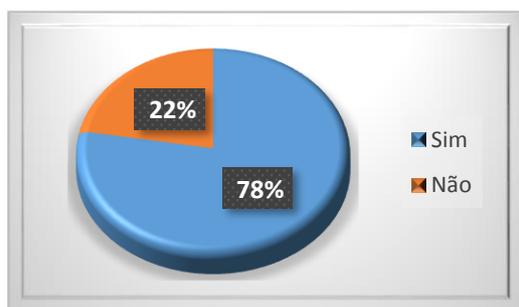
A utilização da televisão, do computador e o manuseio de jogos tudo é muito válido para expor informações. Cada recurso usado provoca um impacto sobre a aprendizagem, isto é muito positivo, mas deve ser mediado adequadamente. A escola deve disponibilizar uma formação condizente à realidade, para que esse aluno possa atuar na sociedade, tornando-se crítico e capaz

Sobre a importância da utilização dos recursos tecnológicos para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, é possível perceber comprovações positivas do uso desses instrumentos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O computador assim como a televisão promove mudanças na abordagem pedagógica e colabora com o professor em suas aulas, torna mais eficiente o processo de transmissão de conhecimentos e deixa a aula mais atrativa para os alunos. A utilização da informática na educação deve ser analisada como processo de modernização, renovação e troca de resultados.

A utilização da tecnologia no ensino fundamental estimula as oportunidades de renovar a forma de se trabalhar os conteúdos programáticos para todas as disciplinas curriculares e para as aulas de língua portuguesa são muito interessantes para o professor trabalhar com textos e atividades de leitura.

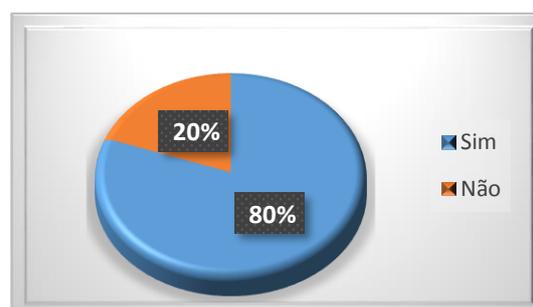
É importante ressaltar que a tecnologia nas aulas do ensino fundamental hoje é uma necessidade para uma pedagogia inovadora. A importância do papel do educador neste processo está em conscientizar os alunos a caminhar em direção ao desenvolvimento da informação. É preciso estimular a possibilidade de transformar conhecimentos e da comunicação, visando no processo de aprendizado. É notório através dos dados da pesquisa que quando a aula é apenas expositiva, torna-se desestimulante para os alunos. O professor deve despertar para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, e com o auxílio dos recursos de tecnologia essa formação ocorre com mais facilidade para o aprendizado.

Gráfico 1- Alunos motivados com os recursos Das TICs nas aulas de língua portuguesa.



Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Gráfico 2- Resultados na aprendizagem.



Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Porém, devem ser superadas as reais dificuldades encontradas em algumas escolas públicas como a carência de recursos tecnológicos, falta de conhecimento sobre a importância e a necessidade de um ensino efetivo, a qualidade do trabalho no ensino fundamental. Sobre a importância da utilização dos recursos tecnológicos para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos educandos, sendo possível perceber evidências e comprovações positivas do uso desses instrumentos empregados no processo de ensino e aprendizagem. A inserção dos recursos didáticos que ofereçam suporte ao processo pedagógico, assim como o uso das tecnologias dentro do ambiente educacional, no caso ensino fundamental exige do educador uma reflexão crítica para as transformações da escola e para a educação.

CONCLUSÃO

Essa pesquisa possibilitou compreender as possibilidades quanto ao uso dos recursos de tecnologia e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos no ensino fundamental nas aulas de língua portuguesa. Respondendo as questões de pesquisas delineadas, podemos considerar que as escolas ainda precisam se adequar com todos os recursos tecnológicos como: audiovisuais, filmes, DVD, computador, data show e som. Pois algumas oferecem apenas alguns que são disponibilizados para todas as salas. Através da pesquisa analisou-se que são positivos os números de professores que já utilizam os recursos disponíveis na escola, e que estes favorecem ao aprendizado dos alunos. As dificuldades são em relação às quantidades que são limitadas durante as aulas, como por exemplo, os computadores, que são poucos para a demanda de alunos por sala. Outras limitações são em relação à falta de estrutura da escola, professores não saberem manusear equipamentos e não terem formação para superar estas dificuldades. Porém, muitos ressaltam a importância da utilização desses materiais paralelos às aulas e reconhecem que os mesmos fazem uma grande diferença no processo de aprendizagem dos alunos. Verificamos ainda através da fala dos autores, das entrevistas e questionário uma série de limitações quanto ao uso das tecnologias. O atual contexto educacional exige dos profissionais da educação atualização constantes para metodologias diversificadas. Nesse sentido, entendemos que medidas devem ser tomadas para mudar toda essas dificuldades que ainda refletem para a não inserção da moderna tecnologia nas aulas do ensino fundamental nas escolas públicas do estado. Os programas de formação continuada devem orientar e estimular docentes para que utilizem os recursos que a escola disponibiliza, para assim construir uma prática pedagógica baseada na investigação, encaminhando o aluno para a pesquisa e análise crítica dos conteúdos, possibilitando um ensino mais dinâmico e uma aprendizagem mais significativa. A presença das Tecnologias de Informação na escola pública traz alguns desafios cujas soluções irão depender das ações bem planejadas que considerem o trabalho pedagógico, as especificidades de professores e alunos, os propósitos educacionais da instituição, o contexto da comunidade local e as estratégias que propiciem boa aprendizagem dos educandos. Este artigo propicia conscientizar gestores, diretores e professores de escolas da rede pública de ensino, para que ofereçam o uso das novas tecnologias no processo educativo para as aulas de língua portuguesa no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações curriculares: linguagens, códigos e suas tecnologias**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

FERREIRA, S. M. M. **Os Recursos didáticos**. Cabo Verde, 2007.

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

KENSKI, V. M. **Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais**. In: BARRETO, R. G. (Org.) Rio de Janeiro: Quarteto, 2001.

MORAN, J. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6.ed. São Paulo, 2000.

----- . **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. São Paulo: Papyrus, 2015.

ROSA, P. R. S. **O Uso de recursos audiovisuais**. São Paulo, 2007.

RUTZ, S. **Recursos de ensino-aprendizagem**. Paraná: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2008.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Arq Mudi.**, Maringá v.11, p.110-4, 2007.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João, Zibas et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.1-15.

WERTHEIM, Margaret. **Uma história à internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO: DESCOMPASSOS E PERSPECTIVAS

Luis Fernando Palheta
Maria Edilene dos Santos Ribeiro

RESUMO

O artigo em questão objetivou discutir a trajetória histórica da formação de professores delimitada ao contexto brasileiro e as suas repercussões no cenário educacional. O problema de pesquisa que fundamentou o estudo consistiu em investigar de que forma a formação de professores no Brasil foi se constituindo historicamente. A pesquisa é caracterizada como teórica de acordo com os apontamentos de Demo (2000) e foi delimitada como uma revisão de literatura. Os resultados na pesquisa apontam que a formação de professores, no Brasil, esteve marcada por contradições e pelas correlações de forças configuradas por diversas concepções político, econômica e social.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Brasileira. História.

INTRODUÇÃO

Acredita-se que o marco educacional dominante¹ inicial do ensino no Brasil se deu por conta da chegada dos Jesuítas, no período da “colonização” ou repressão da cultura indígena genuinamente Brasileira. Esse termo colonização refere-se a um processo hegemônico na busca da imposição de valores, costumes, ideais de outrem, com o objetivo de estabelecer uma nova ordem social.

A figura do professor era exercida pelos padres com vistas à educação voltada ao ensino religioso. No entanto, as reformas pombalinas que visavam recuperar a economia e modernizar a cultura portuguesa e no sentido de “pôr o reinado português em condições econômicas tais que lhe permitissem competir com as nações estrangeiras era talvez a mais forte razão das reformas pombalinas” (SECO; AMARAL, 2015, p. 3).

Nóvoa (1990, p.2) afirma ainda que “o professorado se constituía em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino. Esta mudança complexa no controlo da ação docente adquiriu contornos muito específicos em Portugal”, assim, compreende-se que a partir dos encaminhamentos da Educação em Portugal, no Brasil, foi se ordenando da mesma forma em um movimento de mudanças na organização da educação.

Santos (2008) aponta que o marco histórico que instaura o início da escola como instituição social e educativa, balizada na “missão de democratizar” o conhecimento historicamente construído se efetiva na sociedade moderna tendo o Estado a necessidade de formação dos docentes para a atuação na educação básica. Para Duarte (1986) a discussão em torno da formação de professores já era feita pelo pensador Comenius, em meados do século XVII.

No entanto, Saviani (2009, p.143) afirma que “[...] a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular”, assim, inicia-se a partir das discussões na França sobre a questão da responsabilidade institucional na formação de professores, e a divisão das instituições formadoras de acordo com o nível de ensino entendidas como escola de nível primária e secundária.

¹ Conforme aponta Gadotti (2005) a educação, historicamente, tem se constituído em um instrumento de dominação de uma classe sobre a outra.

A partir da instalação desse modelo na França, Saviani (2009) relata que outros países na Europa adotaram também esse modelo, como na Itália, Alemanha, Inglaterra e também na América do Norte nos Estados Unidos.

Para tanto, a presente pesquisa é caracterizada neste contexto histórico, considerando que a realidade social se constitui em uma totalidade macro em que as diversas totalidades parciais estão interligadas dialeticamente, nesse sentido, consideramos o contexto brasileiro como parte integrante desses fenômenos sociais que tem no cenário educacional um espaço de grande disputa.

Desse modo, o problema de pesquisa que orienta o estudo se constrói sobre a seguinte questão: De que forma a formação de professores no Brasil foi se constituindo historicamente e quais as repercussões no cenário educacional? Em vista disso, objetivamos investigar as contradições e implicações da formação de professores no contexto Brasileiro, considerando as categorias historicidade e totalidade como centrais para a compreensão das políticas de formação de professores na atualidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O fio condutor que estrutura a raiz teórica do trabalho se faz no sentido de tentar buscar compreender a essência que subjaz a história da formação de professores no Brasil, imbricadas no movimento dialético que tem na formação de professores um centro de disputas para um determinado projeto de sociedade e de homem que se deseja formar.

Trata-se, portanto, do real sentido do presente estudo, na necessidade ontológica de traçar um panorama complexo que busca avançar o estágio das aparências abstratas, mas no desafio fulcral de desvendar a essência do objeto analisado, que se funda por meio de relações dinâmicas e estruturais que as caracterizam como tal (NETTO, 2011).

No trabalho, acerca do referencial teórico adotado ao desenvolvimento do estudo, evidenciando o caráter complexo de compreensão da realidade social, buscamos uma aproximação ao método Materialismo Histórico e Dialético (KOSIK, 1969) na tentativa de responder o que nos propomos a investigar.

METODOLOGIA

A pesquisa é caracterizada como de natureza teórica e é definida como uma revisão da literatura. Para Pedro Demo (2000, p. 20) este tipo de pesquisa visa, sobretudo, “reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos”.

O estudo é configurado sob uma ótica de base exploratória² com base em Gil (2007). Dessa forma, foi feito um levantamento bibliográfico visando obter uma compreensão crítica do objeto em questão problematizado. Foram contabilizados dez (10) trabalhos no levantamento bibliográfico a partir do descritor “História da Formação de Professores no Brasil”, dentre as publicações foram selecionados artigos em periódicos, teses, dissertações e livros que tratavam direta ou indiretamente sobre o objeto de estudo.

RESULTADOS

A formação de Professores no Brasil refletiu o que veio acontecendo ao resto do mundo, sobretudo a partir do século XIX por meio das implicações e transformações políticas e econômicas que exigiram mudanças em torno do modelo de formação que atendessem às demandas vigentes. De tal modo, foram concretizadas de maneira mais clara as medidas políticas em torno da formação docente após a independência no Brasil, em meados dos anos de 1827 e 1890.

As Escolas Normais tiveram um papel relevante na formação de professores no Brasil, embora tivessem um viés pragmático, pois preconizava uma formação específica sem considerar a questão didático-pedagógica tão importante na relação teoria e prática. Conforme afirma Saviani (2009, p. 144) “Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico”.

Em vista disso, Tanuri (2000), enfatiza que o projeto das escolas normais se deu de forma atribulada e sempre inacabada. Só iniciou a organização de fato, quando foi se organizando os preceitos liberais a partir de 1870, com um novo viés para a formação de Professores.

² Foi definido como exploratório, pois se constituiu como fase inicial para a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso.

De acordo com Saviani (2009) a reforma paulista teve grande repercussão na formação de Professores que tinha uma preocupação em modificar a configuração do padrão curricular, pois só atendia as séries elementares, conhecidas na atualidade como 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Dessa forma, levando aos reformadores paulistas um repensar sobre esse contexto com a criação da lei nº. 88 de 1892. A lei obrigava o Estado a criar escolas elementares e complementares para a formação de Professores no intuito de expandir a oferta de ensino e o nível dos cursos (BRZEZINSKI, 1996).

De acordo com Borges (2011, p. 98) “[...] com a propagação das ideias modernas sobre a educação, criou-se, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), com objetivo de congregar todas as pessoas, de várias tendências, em torno da bandeira da educação”. Seguindo essa premissa, foi um espaço estratégico para a disseminação da educação enquanto elemento central para o desenvolvimento político-econômico.

Dessa forma, o pensamento liberal tem na educação um importante elemento político para a manutenção dos seus interesses, portanto, ligada, impreterivelmente aos anseios mercadológicos. Nesse sentido, Peroni (2003) afirma que o próprio Estado não é neutro nesse processo, mas é um aparelho das classes dominantes na defesa de um projeto hegemônico.

O terceiro período que caracteriza a formação de professores no Brasil segundo Saviani (2009) se deu com a “Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)”, por meio das reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

Os institutos de educação criados a partir da ótica escolanovista davam ênfase na pesquisa, vislumbrando um cenário iminente novo nos moldes da educação, pois considerava acima de tudo, que o universo científico deveria perpassar o contexto escolar e o aluno deveria ser o centro do processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2009).

Saviani (2009) afirma que através do decreto 3.810 do ano de 1932, Anísio Teixeira buscou reorganizar as Escolas Normais, com o intuito de abranger a cultura geral e profissional. Portanto, o saber científico caminhava para a construção de uma “moderna” pedagogia, embora a pedagogia nova não rompesse com a lógica dominante (SAVIANI, 1999). Para tanto, a necessidade de formar professores para o nível primário e secundário foram crescendo em grandes medidas, pois com a

industrialização, a demanda de um reordenamento expansivo da rede de ensino foi um desafio ao então sistema educacional.

O processo de massificação da escola exigiu cada vez mais um maior número de Professores para a atividade docente. Isto significou uma expansão quantitativa em larga escala escolar, mesmo que a qualidade estivesse distorcida nesse movimento e rumo a uma intensa precarização e intensificação do trabalho docente. Sobre isto, Cordeiro (2010) afirma que o processo de escolarização em massa apresentou, entre os países, muitas semelhanças organizativas e pedagógicas.

A formação de professores em nível de Universidade era uma das bandeiras propostas pelos escolanovistas, mesmo que a essência liberal fizesse com que o projeto se tornasse reducionista, pois a intenção era vulgarizar o próprio conhecimento científico, a fim de gerar competitividade mercantil.

Conforme aponta Silva (2014, p.2) com a mudança proposta pela escola nova há uma redefinição ideológica, pois, a figura do professor é entendida como mediador do conhecimento e os interesses dos alunos são a base do planejamento didático-pedagógico “[...] Se, na tendência liberal tradicional, a atividade pedagógica estava centrada no professor, na escola renovada progressivista, defende-se a ideia de ‘aprender fazendo’, portanto centrada no aluno, valorizando as tentativas experimentais”.

O próximo período caracterizado por Saviani (2009) trata da “Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971)”. Dessa forma, os referidos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram alavancados a outro patamar, o nível universitário, sendo assim a base dos estudos superiores da educação: em síntese o instituto paulista congregado à Universidade de São Paulo que foi fundada no ano de 1934, e o carioca pela Universidade do Distrito Federal, criada um ano seguinte após o Paulista, em 1935.

O Decreto de número 1.190, datado em 4 de abril do ano de 1939, materializou a formatação definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e também dos cursos de formação de professores para o formato das escolas tidas como secundárias. Por conseguinte, promulgou-se, a partir da recomendação do decreto, o esquema com a fórmula estratégica de 3+1, defendido nos cursos de Licenciatura.

Em termos gerais, as licenciaturas formavam professores para as distintas disciplinas da matriz curricular das instituições secundárias e os cursos de Pedagogia tinham como enfoque formar professores para exercício da docência nas Escolas Normais. De acordo com esquema proposto, exatamente três anos eram priorizados ao estudo aprofundado das disciplinas específicas e apenas um ano, para a uma “preparação” didática (SAVIANI, 2009).

Os mesmos pressupostos organizacionais se sucederam também no Decreto de Lei número. 8.530, do ano de 1946, estabelecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), que vislumbrava uma nova estruturação para o Ensino Normal, no qual foi fragmentada em dois ciclos com regulamentações diferentes. Desse modo, o primeiro referia-se ao ciclo do ginásio do curso secundário e era composto por um período de quatro (4) anos. O segundo Ciclo tinha um período delimitado menor, com apenas três anos e correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, objetivando a formação de regentes do ensino primário e também para o funcionamento nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

Em vista dessa organização, o dualismo entre a proposta para as licenciaturas e pedagogia criou um cenário preocupante e reducionista, pois de acordo com Saviani (2009, p. 147) “os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal”, para tanto, essa situação contraditória só refletia os interesses liberais em torno da rede educacional, nos termos em que melhor atendesse às formatações estabelecidas pelas indústrias.

O Penúltimo período fomentado por Saviani (2009) foi à substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). O golpe militar desencadeado no ano de 1964 exigiu mudanças radicais no ponto de vista político-pedagógico concretizadas no campo curricular mediante a legislação do ensino. Em termos iniciais, a Lei de número 5.692/71 (BRASIL, 1971) modificou totalmente o ensino primário, denominando-os de Primeiro e Segundo Graus. Nesta nova configuração, as Escolas Normais foram extintas, sendo substituída por uma habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau.

A organização da habilitação do Magistério foi reconfigurada pelo Parecer de nº. 349/72, no qual a organização do Magistério foi realizada em duas modalidades básicas. Em síntese, uma com a jornada de 2.200 horas, que habilitaria a lecionar até

a 4ª Série; e a outra com uma carga horária de 2.900 horas, habilitando ao magistério até a 6ª. Serie do 1º grau (SAVIANI, 2009).

Em termos legais, a Lei de número 5.692/71 sistematizou a formação dos professores para as últimas séries do ensino de 1º e 2º Grau, nos referidos cursos de Licenciatura considerados “curtas” com três (3) anos e a formação plena com quatro (4) anos de duração. Em face ao curso de Pedagogia, previa-se além da formação de professores para o Magistério, teve a necessidade de formar diversos especialistas educacionais, tais como: diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. Relativo a este amparo legal, a partir da década de 80, foi surgindo movimentos que reivindicavam a reformulação dos cursos de licenciatura e Pedagogia em prol da docência como identidade de todos os profissionais da Educação (SILVA, 2003).

O último período de acordo com o estudo de Saviani (2009) “Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006)”, foi caracterizado pela mobilização dos educadores na esperança que as mazelas e retrocessos anteriores à ditadura militar fossem superados ou pelo menos, minimizados, visto que, o panorama da formação de professores estava em uma decadência histórica e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) era um ponto esperançoso para o contexto educacional. Porém, como afirma Saviani (2009, p. 148) “[...] a nova LDB promulgada, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores”.

Com as implicações da LDB, foi possível tecer superações da grade curricular fragmentada que foi questionada durante muito tempo, assim, tendo a partir da década de 90, uma exigência e respaldo legal. Um dado relevante na visão de Borges (2011) se deu com a resolução CP n. 1/99 advinda por meio do Conselho Nacional de Educação, que enfatizava as exigências com o corpo docente das IES, com o requisito uma porcentagem de Docentes com formação em nível de Mestrado e Doutorado, dedicação exclusiva e também a experiência por meio da atuação na Educação Básica.

Após a publicação da resolução, foi construída as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica no ano de 2002 que teve como intuito dar um parâmetro político-pedagógico a todas as áreas, devendo as

mesmas seguirem as devidas orientações que abrangem o processo formativo, visando principalmente expor as “competências” que os professores terão que seguir, para dar base ao trabalho pedagógico. A pedagogia das competências é o dilema contemporâneo da formação de professores que exige inúmeras atribuições ao corpo docente que tem na polivalência o conceito máximo em um processo de intensificação do trabalho.

CONCLUSÃO

Para tanto, compreendemos no desenrolar do contexto histórico brasileiro as diversas concepções hegemônicas que moldaram e moldam as políticas de formação de professores até a atualidade. Em um movimento contraditório, e em muitos momentos conflitantes. Diante disso, como foi exposta, a formação de professores não é em hipótese alguma neutra, e sim alicerçada em modelos econômicos, políticos, ideológicos e hegemônicos, pois, desde que o pensamento pedagógico foi se consolidando, compreendendo o Estado como reprodutor dos interesses das classes dominantes.

REFERÊNCIAS

BORGES, Maria Célia. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos.** São Paulo: Paulus, 2011.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20.12.96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial [da] União**, Seção 1, p. 116. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixam diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Seção 1, p. 6377. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** Campinas: [s.n.], 1996.

CORDEIRO, Jaime. **Didática.** São Paulo: Editora Contexto, 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação.** Rio de Janeiro: Antares, Nobel, 1986.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2005.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1990.

PERONI, Vera. **Política educacional e o papel do estado.** Editora Xamã. São Paulo, 2003.

SANTOS, S. A. **Formação de professores nos cursos de pedagogia no Brasil: as repercussões das políticas educacionais pós 1990.** 2008. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2008.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n.40, jan./abr. 2009.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Autores Associados, 1999. (Polêmicas do nosso tempo, v. 5).

SECO, Ana Paula; AMARAL, T.C.T. Marquês de Pombal e a reforma educacional Brasileira. **Revista HistedBr**, São Paulo, 2015.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Delcio Barros da. **As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem**. Santa Maria: UFSM, 2014.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.14, maio/jun./jul./ago., 2000.

A UTILIZAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE FÍSICA POR DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS NATURAIS/PARFOR EM REDENÇÃO NO PARÁ

M^a Elcineide de A. Marialva
Járlesson Gama Amazonas

RESUMO

Evidencia-se que no Ensino de Física, em particular nos anos iniciais do Ensino Fundamental, provavelmente ainda se aplica uma prática baseada em atividades de exposição do professor e no uso do livro didático de forma pouco contextualizado. Nesse sentido, estudos como os de Pereira (2008), Lovetro (2011) e Ribeiro (2013), apontam que é necessário utilizar-se de outros materiais didáticos tais como: tirinhas, lendas folclóricas, experimentos, vídeos e jogos didáticos de forma lúdica. Por isso, questiona-se de que forma o uso de materiais didáticos podem auxiliar os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o ensino dos conteúdos de física? Assim sendo, objetivou-se utilizar materiais didáticos como facilitadores para o ensino dos conteúdos de física. Nesse sentido, as atividades realizadas foram reuniões com os grupos de trabalhos, elaboração do projeto sobre a construção do material didático, elaboração do material e organização dos seminários para a socialização da produção desse material. Como resultado os discentes do Curso de Ciências Naturais/PARFOR da Universidade do Estado do Pará de Redenção elaboraram os materiais didáticos e ao aplicarem junto aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental sentiram dificuldades em direcioná-los e relacioná-los aos conteúdos de Física aos níveis por eles selecionados. Considera-se que esse tipo de atividade permite uma interação entre os acadêmicos do PARFOR com aquilo que se está realizando em sala de aula com alunos da Educação Básica.

Palavras-chave: Lendas Folclóricas. Jogos Didáticos. Ensino de Física.

INTRODUÇÃO

De acordo com Barbosa e Silva (2008), o Ensino da Física quase sempre procura primar pela memorização e pelas soluções algébricas de exercícios, assim como muitas vezes as metodologias utilizadas são pouco variadas, primando apenas pelo quadro, giz e livro didático de forma pouco contextualizada, tal situação pode causar o distanciamento do aluno dessa disciplina, gerando dificuldades de aprendizagem, fazendo com que a mesma seja pouco entendida ou não muito apreciada.

Diante deste cenário, é necessário criar alternativas e ferramentas que ajudem o professor de Física a superar tal realidade. Uma das alternativas pode estar na utilização de materiais didáticos, tais como tirinhas, vídeos ou trechos de filmes, experimentos, lendas folclóricas e jogos pedagógicos, como facilitadores e estimuladores do ensino- aprendizagem dos conteúdos de física de forma.

A utilização de materiais didáticos durante a prática de ensino para a facilitação da didática metodológica é sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1997). Nesse sentido, vídeos didáticos ou vídeo-aulas se caracterizam como um recurso que pode ajudar no ensino de Física proporcionando uma melhor compreensão do conteúdo em questão (PEREIRA, 2008).

Nessa perspectiva, questiona-se de que forma o uso de materiais didáticos podem auxiliar os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o ensino dos conteúdos de física? Assim sendo, objetivou-se utilizar os materiais didáticos para facilitar o ensino dos conteúdos de física.

Para se efetivar a utilização dos materiais didáticos como alternativos para o Ensino de Física foi apresentado à proposta aos acadêmicos do curso de Ciências Naturais/PARFOR. Nesse momento, os acadêmicos foram divididos em grupos. Cada grupo trabalhou um material didático, aproximando-os dos conteúdos físicos. Após essa aproximação foi-se aplicar junto aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Acredita-se que esta proposta pôde potencializar o interesse das crianças pelo conteúdo da Física de maneira prazerosa e lúdica, além de que permitiu o envolvimento dos acadêmicos na construção e aplicação dos materiais didáticos ativamente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental os alunos geralmente entram em contato com os conteúdos da Física a partir das aulas de ciências. Os conteúdos físicos definidos pelos PCN's estão relacionados basicamente nas formas de energia (luz, calor, eletricidade e som), nos processos de transformação de energia, nas trocas de calor e mudanças de estado físico da água, das relações entre as características (forma, materiais, utilidade) e o funcionamento de equipamentos, nos utensílios e ferramentas (máquinas simples) relacionando à utilização de algum tipo de energia para a realização de trabalho. Tendo por base os PCN's (BRASIL, 1997) o ensino desses conteúdos deve ocorrer numa perspectiva interdisciplinar, contextualizada e construtiva.

Para Ostermann e Moreira (1999) os conceitos físicos em grande parte são utilizados de maneira errônea pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas aulas de ciências, contribuindo para um ensino equivocado. Talvez por isso, Portela e Higa (2007) afirmam que a aprendizagem dos conteúdos da física nos anos iniciais do ensino fundamental depende da forma como esse contato inicial ocorre. Em geral, as crianças que inicialmente têm interesses e motivações para aprender esses conteúdos e despertar a curiosidade científica inicial vão se perdendo ao longo do processo de sua escolarização.

Assim, as potencialidades e capacidades dos alunos nem sempre são consideradas como ponto de partida para o desenvolvimento da compreensão dos conceitos físicos, muito menos contextualizá-los a partir da realidade dos alunos. Para reverter esse processo e permitir a aprendizagem dos conteúdos de física nessa etapa de escolarização é que se devem desenvolver os materiais didáticos com o intuito de tornar mais prazeroso esse tipo de ensino, além de que o conhecimento referente aos conceitos físicos está inserido no contexto social das crianças e precisa ser tratado desde os anos iniciais de sua formação.

Diante disso, uma maneira de trazer os conteúdos físicos para o cotidiano das crianças em sala de aula é a utilização dos materiais didáticos de forma dinâmica e atraente, como por exemplo, o uso de tirinhas, de lendas folclóricas, vídeos aulas e jogos didáticos, como instrumentos que podem contribuir com a aprendizagem desses conteúdos pelos alunos. Conforme Lovetro (2011), "hoje as histórias em quadrinhos

são valorizadas como gênero literário que conjuga imagem e palavra, símbolos e signos. Sua linguagem se insere nos campos da cultura, da arte e do ensino”.

O vídeo ou os trechos de filmes são recursos que impressionam todos os sentidos humanos (MORAN, 2005) podendo facilitar o processo de ensino. Assim sendo, mídia visual é um recurso que pode auxiliar na tentativa de dinamizar as aulas de Física. Por meio do vídeo ou trechos de filmes, os fenômenos estudados em Física podem ser facilmente gravados por professores e alunos, e trabalhados nos mais variados enfoques (PEREIRA; BARROS, 2010). O vídeo ou os trechos de filmes podem auxiliar na carência de visualização conceitual que os alunos muitas vezes têm e na dinamização das aulas.

As lendas folclóricas também podem contribuir no processo de ensino aprendizagem dos conteúdos, pois são manifestações culturais ricas e fascinantes, que desperta o interesse, valoriza as raízes e preserva as origens da população que é dotada de saber cultural.

Um exemplo disso é a “Lenda da Vitória Régia”, uma das mais famosas, que conta a estória de uma índia que em noite de luar se atira no lago em direção a “imagem” refletida da Lua e morre afogada e se transforma numa estrela diferente daquelas que brilham no céu, transformou-a então numa “Estrela das Águas”, que é a planta Vitória-régia, assim nasceu a planta cujas flores perfumadas e brancas só se abrem à noite e ao nascer do sol ficam rosadas.

Utilizando-se dessa ou de outras lendas folclóricas como material didático no ensino de conteúdos de Física pode favorecer o aprendizado destes de uma forma agradável, além de procurar relacionar os conteúdos físicos ao cotidiano dos alunos. Assim sendo, a possibilidade de relacionar a realidade cultural dos alunos com os conceitos físicos em sala de aula, pode-se desenvolver de forma proveitosa a assimilação desses conceitos, uma vez que a inserção do estudo dos conteúdos da física nos anos iniciais é relevante.

Outro material didático que também pode ser usado com alternativa para o ensino dos conteúdos de Física, são as tirinhas. De acordo com Ribeiro (2013), as tirinhas, por serem de fácil acesso, se tornam populares e começam a serem utilizadas como fonte de lazer, humor, informação e crítica, e acabam por fazer parte de nosso cotidiano, sendo essas especialmente cativantes para as crianças. Por isso, há inúmeras tirinhas que enriquecem o imaginário das crianças e que podem possibilitar

a aproximação com os conteúdos de Física ministrados nas salas de aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os conteúdos físicos devem ser trabalhados em sala de aula a partir da aproximação com o cotidiano dos alunos e através de uma prática pedagógica contextualizada, prazerosa e atrativa que favoreça a construção do conhecimento sobre a Física por parte dos alunos e que este se torne relevante para cada um. Pois de acordo com Sant'anna et al (2010) é importante que:

[...] o aluno na sua aprendizagem seja capaz de relacionar sua vivência aos conceitos físicos sem prescindir as relações matemáticas que os envolve, atrelando a elas, dessa forma, cada vez mais significados. É por isso que, deve oferecer inúmeras situações para que sejam capazes de reconhecer elementos de sua vida daquilo que assiste na televisão e ouve no rádio, ao ler nos jornais e nas revistas. Nesse sentido, o profissional da educação poderá abordar de modo contextualizado assuntos da disciplina física referentes a diversos fenômenos físicos. (SANT'ANNA et al, 2010, p. 03).

Nessa perspectiva, é válido utilizar em sala de aula as tirinhas como um recurso metodológico no ensino de física e com isso pode explicar os fenômenos naturais e sua aplicação no contexto social. As tirinhas podem se mostrar um instrumento didático interdisciplinar por apresentar a possibilidade de envolver o conhecimento e os conteúdos físicos. Nessa perspectiva pode permitir uma compreensão de forma lúdica no ensino dos conteúdos físicos, devido a linguagem presente nas tirinhas, por exemplo, “uma história de ficção científica, possibilita as mais variadas informações no campo da física”. (RAMA, 2009).

Dentre esses, tem-se outras propostas de materiais didáticos como os jogos didáticos, os experimentos que devem ser utilizados como alternativas para enriquecer de forma dinâmica e lúdica o ensino dos conteúdos de Física.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento dessa proposta foi solicitado dos acadêmicos do Curso de Ciências Naturais/PARFOR da Universidade do Estado do Pará de Redenção que realizassem uma pesquisa sobre os possíveis materiais didáticos, tais como lendas folclóricas, tirinhas, experimentos, jogos didáticos, tirinhas, vídeos ou trechos de filmes para serem utilizados como alternativa para o ensino dos conteúdos de físicas.

Os acadêmicos foram divididos em grupos. No primeiro momento foi feito um levantamento dos materiais didáticos, como: as lendas folclóricas, os experimentos, as tirinhas, os vídeos ou trechos dos filmes entre outros. Após isso, realizaram a

seleção desses materiais didáticos levando em consideração àqueles que mais despertam a imaginação e a curiosidade dos alunos, em particular dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir da seleção dos materiais didáticos, os acadêmicos procuraram identificar os elementos relacionados aos fenômenos naturais e com isso utilizá-los para explicar e relacionar os conteúdos referentes ao ensino de Física, permitindo assim potencializar o uso desses conteúdos de forma prazerosa e dinâmica.

Em seguida, foram organizados os seminários para a socialização do uso do material didático como estratégia para o ensino dos conteúdos de física, aplicados nas aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

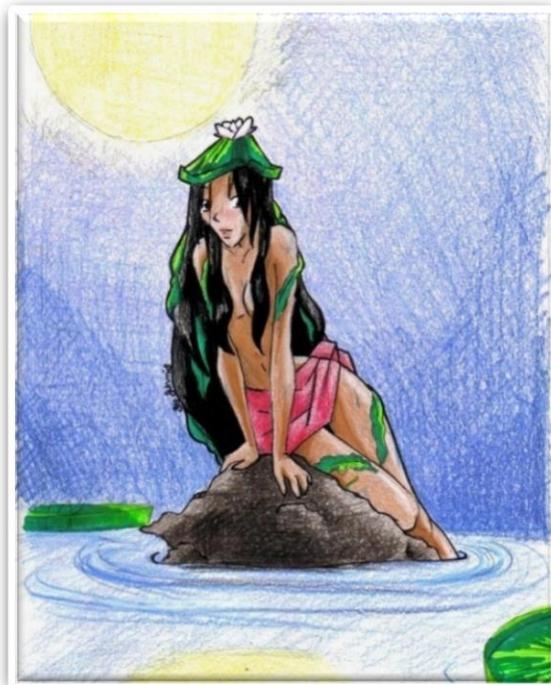
RESULTADOS

Os acadêmicos do Curso de Ciências Naturais/PARFOR elaboraram estratégias de ensino dos conteúdos de física a partir dos materiais didáticos, como as lendas folclóricas, as tirinhas, os experimentos, os vídeos ou trechos de filmes. Após a seleção dos materiais didáticos e a relação deles com os conteúdos da Física, estes foram aplicados nas salas de aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, observa-se na descrição abaixo a forma como foi realizada a produção do material didático a partir de dois exemplos: a da “Lenda da Vitória Régia” e as tirinhas da “Turma da Mônica”.

Ao ler uma estória para uma criança certamente será levada a fazer uma viagem pelo mundo através de sua imaginação passeando nas mais diversas situações. O grupo de acadêmicos que selecionou como material didático as lendas folclóricas, tomou como exemplo a “Lenda da Vitória Régia” conta a estória de uma índia (Figura 1a).

Figura 1a- A Lenda da Vitória Régia



Fonte: Imagem retirada da Lenda da Vitória Régia.

Em uma noite de luar, após se atirar no lago em direção a “imagem” refletida da Lua, morre afogada e se transforma numa estrela diferente de todas as outras que brilham no céu: transformou-se em uma “Estrela das Águas”, conhecida como Vitória-régia, planta cujas flores perfumadas e brancas só se abrem à noite e ao nascer do sol adquirem coloração rosada e assim aproximar essa situação dos conceitos físicos. Ao se contar a lenda às crianças, estimulou-as a usar imaginação e com isso começou a surgir uma série de questionamentos, como: o que segura a

Lua lá no alto? Como a imagem refletida fica balançando no lago? Será que a Lua se apagará se for tocada? Supõe-se que para explicar algumas dessas interrogações seja necessário buscar nos fenômenos físicos. Com isso, foi se explicando, por exemplo, que o movimento do pulo da índia na água da “Lenda da Vitória Régia”, tem a ver com o conceito da Inércia. Mas o que é Inércia? E a imagem refletida na água? Por que as imagens tanto na água quanto no espelho aparecem de forma distorcida ou contrária a imagem real? São questionamentos como estes que estimulam a curiosidade dos alunos, tornando-os ativos num espaço em constante movimento, força e velocidade.

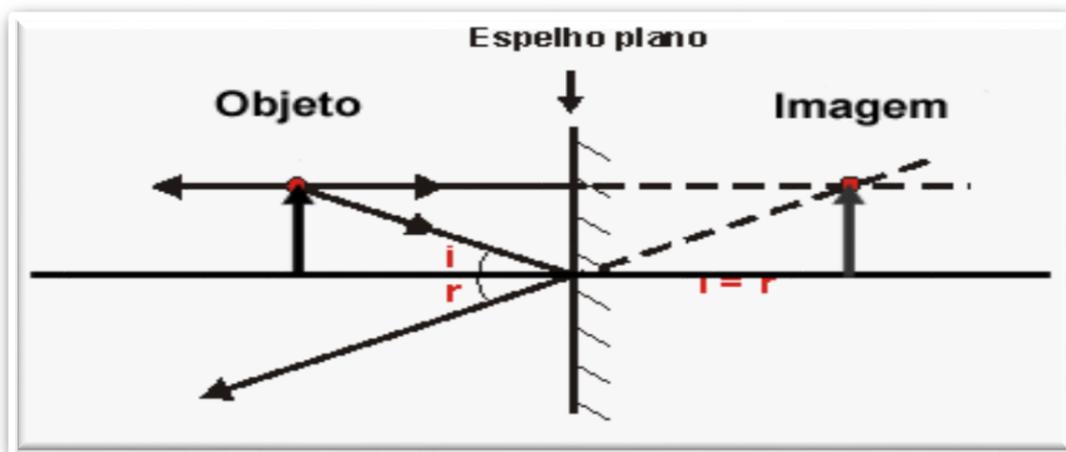
De acordo com as explicações dadas por Newton sobre a reflexão da imagem presente na Lenda da Vitória Régia, isso ocorre porque a luz incide sobre o ambiente sendo refletida para os olhos. O cérebro interpreta o sinal luminoso de acordo com a frequência (cor) e intensidade, gerando as imagens. Geralmente a reflexão ocorre de maneira difusa, ou seja, ao receber um feixe luminoso composto por raios paralelos, os raios são refletidos para todas as direções. Nas superfícies lisas consegue-se refletir os feixes luminosos. Dessa forma, metais polidos, como a prata são utilizados desde a antiguidade para produzir espelhos.

No caso da propagação da luz obedece a certos princípios facilmente comprováveis no dia-a-dia.

- * Princípio da propagação retilínea da luz (nos meios homogêneos e transparentes, a luz se propaga em linha reta);
- * Princípio da reversibilidade dos raios de luz (a trajetória seguida pela luz independe do sentido do percurso);

Descobrir como a imagem de um objeto extenso será refletida no espelho torna-se geometricamente simples. Um objeto extenso pode ser considerado como um conjunto de pontos. A sua imagem será determinada ligando estes pontos e determinando suas respectivas imagens. Para simplificar podemos imaginar duas linhas emitidas a partir do alto do objeto cuja base está localizada no eixo das abscissas (X). Uma linha deve possuir uma direção paralela ao eixo X e outra deve seguir a direção do alto do objeto até o centro (0,0). Seguindo as leis da reflexão é possível desenhar a continuação dos raios luminosos. O ponto em que as retas se encontram marca o alto do reflexo enquanto a base fica no eixo das abscissas, como pode se observar na Figura 1b.

Figura 1b- Esquema geométrico objeto/espelho/imagem.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Com essa explicação pontua-se que talvez por isso que a Física não seja pretendida entre as áreas do conhecimento. Porém, por outro lado procura despertar a curiosidade e o fascínio daqueles que tem contato com ela. Por isso, que se pretende desenvolver os conteúdos de ensino da Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental de forma lúdica com o intuito de estimular e despertar o interesse da criança pela física através das lendas folclóricas.

Outro material didático selecionado pelos acadêmicos do Curso de Ciências Naturais como estratégia de ensino dos conteúdos de Física foi as tirinhas. De acordo com Santos e Zanon (2011), os alunos conseguiram abstrair os conceitos físicos das tirinhas, além de indicar alguns elementos favoráveis sobre o uso das tirinhas no ensino de Física, tais como: a forma como são construídas traz elementos lúdicos e uma linguagem cognitiva que associa a imagem ao texto; apresenta-se de forma familiar ao aluno que está acostumado às informações audiovisuais.

A tirinha representada na Figura 2 serve como exemplo para ser desenvolvida com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental como ponto de partida para fazê-los compreender sobre a primeira lei da física moderna, ou seja, a primeira Lei de Newton sobre a gravidade, a partir de um texto simples e descontraído.

Figura 2- Tirinha da Turma da Mônica que representa o conteúdo da 1ª Lei de Newton.



Fonte: O Globo (2005).

Observando a Figura 2, percebeu-se que é possível identificar no enredo da tirinha o conteúdo físico e suas características sobre a Lei da Gravidade. Isso demonstra que ela ajuda a pensar e formular questões e respostas sobre o conteúdo de forma atrativa. As imagens da tirinha selecionada demonstram como poderiam ser usadas, por exemplo, em uma aula sobre os conteúdos físicos. As tirinhas podem se tornar atividades lúdicas para auxiliar a compreensão de fenômenos físicos que normalmente as crianças têm dificuldade de entender, que conforme Ribeiro (2013)

pode contribuir e auxiliar no entendimento dos conteúdos de forma agradável e dinâmica.

A ideia inicial foi projetar a tirinha sem dizer nada sobre ela, e estimular os alunos dos anos iniciais a comentarem do que ela trata. Por um tempo os comentários devem ser livres, mas depois devem ser direcionados ao assunto selecionado para que se estimule a discussão sobre ele e dando subsídios para que ocorra a compreensão do conceito a qual se quer. Outra sugestão foi o de iniciar abordando os conceitos clássicos sobre o assunto com a intenção de estimular formulação de um novo conceito a partir da interpretação da linguagem e imagem encontradas nas tirinhas selecionadas, fazendo com estas proporcionem uma informação lúdica e construtiva. Além de ter a pretensão de prender a atenção e compreensão das crianças relacionando os conteúdos físicos com o conteúdo da tirinha ou dos quadrinhos.

Para que se possa trabalhar de forma prazerosa e dinâmica os conceitos físicos, é necessário que o professor se planeje e tenha condições de levantar as questões pertinentes à física e realizar a aproximação com as tirinhas.

Diante do exposto, percebe-se a importante função dos conteúdos da física na discussão dos conhecimentos em sala de aula, apresentando-se como eficientes indicadores de como é aprendido os conceitos, conteúdos e práticas. Elucidando o material didático como uma estratégia importante na construção do conhecimento.

CONCLUSÃO

Os acadêmicos do Curso de Ciências Naturais/PARFOR desenvolveram a partir dos materiais didáticos como as lendas folclóricas, tirinhas, experimentos estratégias para o ensino dos conteúdos de Física.

A inserção desse tipo de material didático é importante, uma vez que atrai a atenção dos alunos, pois permite uma interação maior com os conteúdos de forma contextualizada, dinâmica e lúdica.

É importante se destacar que os acadêmicos apresentaram dificuldades no momento de aplicar o material didático relacionando aos conteúdos físicos a faixa etária das crianças. Porém, é importante estimular o uso desses materiais didáticos para enriquecer o ensino e aprendizagem dos conteúdos de Física, em particular nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M.A.; SILVA, W.C. Construtivismo investigativo dos professores como auxílio nas práticas pedagógicas e no ensino da física. **Scientia Plena**, v.4, n.12, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: física**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 1997.
- LOVETRO, J. A. Origens das histórias em quadrinhos. **Salto par o futuro**, v.21, p.10-15, abr. 2011.
- MORAN, J. M. **Integração das tecnologias na educação**: desafios da televisão e do vídeo à escola. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2005.
- OSTERMANN, Fernanda; MOREIRA, Marco A. **A física na formação de professores do ensino fundamental**. Porto Alegre: EdUFRGS, 1999.
- PEREIRA, M.V. Da construção ao uso sem sala de aula de um vídeo didático de física térmica. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v.21, n.2, 2008.
- PEREIRA, M.V.; BARROS, S.S. Análise da produção de vídeos por estudantes como uma estratégia alternativa de laboratório de física no ensino médio. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 32, n. 4, p. 4401, 2010.
- PORTELA, C. D. P. e HIGA, I. O Ensino da física nas séries iniciais do ensino fundamental: uma experiência na formação de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 7., 2007. Curitiba. **Anais...** Curitiba: [s.n.], 2007.
- RAMA, Waldomiro Vergueiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- RIBEIRO, Laís Raquel Batista. **Levantamento de possibilidades do uso das histórias em quadrinhos como recurso no ensino de ciências**. 2013. 16 f. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização em Ciências Naturais.) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- SANT'ANNA, Blaidi et al. **Conexões com a física**. São Paulo: Moderna, 2010.
- SANTOS, D. R.; ZANON, L. B. Limites e potencialidade do uso de tirinhas na construção de significados conceituais em Física. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2011, Joaçaba, SC. **Anais...** Joaçaba: Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2011.
- SOUSA, Maurício. Leis de Newton e gravidade. **O Globo**, Rio de Janeiro, jul.2005.

A AULA COMO ENCONTRO: UMA REALIDADE POSSÍVEL?

Marcelo Santos Sodré

RESUMO

O texto trata da construção de um conceito muito proferido por pessoas as quais não o compreendem teoricamente, apesar de considerá-lo de suma importância para a prática pedagógica. A “aula como encontro” surge como uma alternativa de tornar o processo ensino-aprendizagem mais significativo e atraente para todos os envolvidos no processo educativo. Assim, este artigo nos direciona a repensar reflexivamente os horizontes teóricos que fundamentam as nossas práticas enquanto educadores. Como síntese desta reflexão, a “aula como encontro” aborda a educação a partir de dois vieses que ocorrem simultaneamente: o teórico e o prático. Do ponto de vista teórico, consideramos as seguintes perspectivas: holística, ética e inter/transdisciplinar, fundamentadas por sua vez nos conceitos de “encontro”, de “diálogo” e “de contextualização”. Pelo lado prático, abrangemos uma concepção metodológica de ensino que denominamos aqui de “o cotidiano como exercício”. Portanto, do ponto de vista teórico e prático, a “aula como encontro” se revela para os educadores como um caminho de superação das dificuldades que se apresentam em sala de aula.

Palavras-chave: Metodologia de Ensino. Didática. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

É possível observar que “diversas pessoas”, sejam elas educadores, pesquisadores, pensadores, gestores, técnicos em educação, etc., passaram a mencionar no exercício de suas profissões através de discursos, pesquisas científicas, artigos, etc., a necessidade da “aula” em “salas escolares” e em “cursos de formação profissional” se tornar ou ser concebida como um “encontro”, ou seja, a sala de aula ou a de capacitação, inclusive em outros ambientes dentro e fora da escola ou da instituição promotora do evento, passariam a ser vistos como um espaço onde os sujeitos ao construir conhecimento compartilhariam do ponto de vista reflexivo suas perspectivas, experiências, vivências, inquietações, dúvidas, certezas, provocações, quer dizer: seus valores, saberes e sentimentos.

Então, essas “diversas pessoas” apontam que a “aula como encontro” só seria possível através do “diálogo”, já que acreditam que é somente por meio deste que o processo ensino-aprendizagem poderia se tornar verdadeiramente contextualizado em dois sentidos: por um lado, quando promove aos educadores uma reflexão acerca dos referenciais que norteiam suas práticas de ensino, e, por outro, quando, pelo diálogo, possibilita aos educandos a compreensão de si mesmo, como também da realidade na qual estão inseridos, considerando então o entendimento de seus pensamentos, sentimentos e ações. Logo, a prática educacional dialógica teria como base a realidade vivida pelos envolvidos no processo educativo, como também, se substanciaria pelas perspectivas de transformações desta mesma realidade.

Assim sendo e por ser resultado de uma pesquisa, o tema deste artigo se constituiu no título interrogativo “A aula como encontro: uma realidade possível?” Porque teve como problemática saber se é possível a “aula” ser realmente concebida como uma possibilidade de verdadeiro “encontro” entre seres humanos. Questionamos quais as condições teóricas e práticas a tornaria possível? Qual teoria educacional ou pedagogia ou método de ensino a substanciaria? Portanto, nosso objetivo foi fundamentar teoricamente o que seria a categoria denominada “aula como encontro” e qual metodologia de ensino poderíamos adotar para compreender se este processo é uma realidade possível, e assim, responder e preencher uma lacuna conceitual para aqueles que não possuem uma consciência teórica sobre esta categoria.

O procedimento metodológico se delineou por meio de uma pesquisa qualitativa, desenvolvendo-se através de entrevistas (com uma amostra de professores cursistas em um evento de capacitação docente em várias cidades do Pará) e de pesquisa bibliográfica. Esses procedimentos nos direcionaram a considerar como categorias centrais de análise de nosso objeto de estudo os conceitos “encontro”, “diálogo” e “contextualização”, abordados a partir de uma perspectiva holística, ética e inter/transdisciplinar, os quais fundamentaram, por sua vez, a escolha de uma metodologia de ensino que atendesse o fundamento teórico de nossa pesquisa, assim “o cotidiano como exercício” surge como alternativa metodológica de ensino para nossas reflexões. Estas premissas serão analisadas na próxima seção e esperamos que possam contribuir com a prática docente na medida em que se constitui em uma referência bibliográfica para educadores e pesquisadores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica da pesquisa se delineou principalmente a partir das primeiras quatro entrevistas que ocorreram no polo de Marabá, onde os professores entrevistados classificaram a educação atual como “cartesiana/mecanicista”. Segundo os entrevistados, o modelo “cartesiano/mecanicista” é concebido como uma das fontes geradoras das dificuldades e das angústias que hoje os educadores vivenciam em sala de aula. Outra fonte seria o Governo do Estado e sua política educacional os quais não resolvem os problemas de infraestruturas física e pedagógica das escolas, além da ausência de incentivos por parte da política salarial.

No entanto, das fontes mencionadas, fundamentamos apenas o significado de “educação cartesiana/mecanicista” por estar ligada diretamente ao surgimento da ideia de uma “aula” concebida como espaço aberto ao “encontro”. Então, para compreender o que constituiria a “educação cartesiana/mecanicista”, iniciamos nossas análises com base nas premissas de Descartes (1973) e de Adorno e Horkheimer (1985) por apresentarem o contexto mais amplo (a Modernidade e a Razão Instrumental) pela qual a ciência e a educação passaram a priorizar a formação de peritos ou técnicos especializados a partir de uma prática “fragmentada, conteudista e disciplinar”.

Autores como Crema (1991), Lopes Junior e Tomazi (2004), Bouquet (1991), contribuem para a análise acerca dos limites e lacunas do modelo “cartesiano/mecanicista”, tornando-se referências para refletirmos sobre os conceitos

de descontextualização e o de criatividade no que tange o processo de ensino-aprendizagem, e assim, analisar as características que dinamizam este modelo no interior do contexto da modernidade, seguindo o diálogo com os autores citados no parágrafo anterior.

Como forma de romper com a visão moderna do mundo (fragmentada) e com o modelo educacional “cartesiano/mecanicista”, a “aula como encontro” é uma categoria analítica interdisciplinar que surge não como doutrina, mas como uma alternativa reflexiva para fazer o educador repensar suas práticas em sala de aula. Assim, a “aula como encontro” foi um conceito analítico construído a partir das contribuições teóricas de Buber (2001) e de Rohden (2004), pois suas reflexões mencionam a importância do encontro, do diálogo e da contextualização no sentido de adotarmos uma perspectiva holística, ética e inter/transdisciplinar para desenvolvermos a nossa prática docente, ou seja, ambos fundamentam suas reflexões na relação dialógica. Buber (2001) é quem contribui para a perspectiva ética pautada no encontro dialógico, e Gandhi (ROHDEN, 2004) para a compreensão de uma educação e de um método de ensino contextualizados, dialógicos e holísticos denominado de “o cotidiano como exercício”.

Dialogar com as reflexões de Buber (2001) e de Gandhi (ROHDEN, 2004) sobre o tema do “encontro dialógico” com autores como Japiassú (1976), Leloup (1991), Mendonça (2009), Naranjo (1991) e Ribeiro (1991) enriqueceram a análise de nosso estudo, porque, em conjunto, destacam que o rompimento com a visão fragmentada, e, portanto, “cartesiana/mecanicista”, deve ser compreendido do ponto de vista de uma educação holística. Então, é neste momento que os conceitos “interdisciplinaridade” e “transdisciplinaridade” se elevam enquanto categoria que substanciam o diálogo e um ensino contextualizado.

METODOLOGIA

A pesquisa aconteceu durante minha participação como palestrante num curso de Formação Continuada oferecido pelo Governo do Estado do Pará (por meio de convênio entre a SEDUC-PA, o Governo Federal e a Método Consultoria-DF) aos professores do Ensino Médio de várias cidades pelo estado em 2006. O curso refletiu sobre os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio a partir do olhar holístico e interdisciplinar, e abrangeu professores de todas as áreas: biológica e naturais, línguas, matemáticas e humanas. Coordenei teoricamente esta última área durante

os oito meses de vigência desta capacitação docente, e por isso, oportuneizei o momento para realizar a pesquisa em campo apenas com professores de humanas.

O levantamento ocorreu em Abaetetuba, Altamira, Itaituba, Marabá e por duas vezes em Belém. Em cada uma dessas cidades-polos participaram vários (as) professores (as) cursistas de localidades próximas a essas cidades, demonstrando a riqueza na diversidade da coleta de dados sobre a concepção acerca da “aula como encontro”, a qual ocorreu por meio de pesquisa qualitativa.

Portanto, foi selecionada uma amostra de quatro professores por disciplina em cada polo (Sociologia, Filosofia, História e Geografia) totalizando 24 educadores que contribuíram com a pesquisa por meio de entrevistas. Porém, durante os oito meses da capacitação docente e concomitantemente à pesquisa em campo, desenvolvi a pesquisa bibliográfica.

Os educadores entrevistados foram questionados sobre suas angústias, dificuldades, perspectivas, sonhos e caminhos alternativos para tornar o seu fazer pedagógico mais atrativo para os educandos e para si mesmo. Ficou evidente que, considerar a “aula como um espaço promotor de encontro” é uma alternativa desejável por eles, mas que 91,66% (22 professores) deles não possuíam o arcabouço teórico acerca da temática para desenvolvê-la efetivamente em sala de aula.

A “aula como encontro” configurava-se como um discurso efervescente, mas vazio de consciência hermenêutica e epistemológica, justificando a necessidade de desenvolver a pesquisa bibliográfica de forma simultânea à pesquisa em campo, como forma de fundamentar o conceito com maior coerência.

O resultado foi apresentado e publicado nos anais de forma introdutória durante o XIII Congresso de Sociologia em Recife-PE no ano de 2007 na qualidade de “Estudo de caso”. Com o título: “A aula como encontro: perspectivas sociológicas”, o artigo considerou entre as disciplinas das humanidades apenas o Ensino de Sociologia como pano de fundo para se tratar da temática quanto à sua possibilidade existencial. No entanto, sabemos que a “aula como encontro” extrapola os limites de cada disciplina e/ou área do conhecimento, não se constituindo área de atuação somente da sociologia, seja no âmbito teórico ou prático da educação. Desta forma, do ponto de vista teórico e metodológico, o resultado a ser apresentado na próxima seção deste trabalho abrange um olhar mais abrangente, não se limitando a uma ou noutra disciplina.

RESULTADOS

A pesquisa então evidenciou a confirmação de quatro pontos teóricos que exporemos aqui de maneira sequencial segundo o caminhar da coleta de dados e da fundamentação teórica.

Em primeiro lugar, averiguamos que o surgimento da ideia da “aula como encontro” (assim como a concepção “holística em educação”) tem como ponto de partida às críticas à visão moderna de mundo e ao modelo educacional “cartesiano/mecanicista”, o qual norteou e direcionou as formações de professores, seja nas licenciaturas e/ou nos cursos de formação continuada, para uma prática totalmente destituída de “sentido” e de uma formação “ética e dialógica”, contribuindo para a “desumanização” das relações sociais, pois, além de priorizar (no âmbito cientificista e materialista) o aspecto cognitivo do educar em detrimento do físico e do emocional, submete as relações sociais em torno da ideia de que “saber é poder” por um lado, e por outro, reduz o ensino às técnicas meramente elaboradas para facilitar o controle comportamental da turma e assim tornar possível a transmissão do conteúdo programático em tempo previamente planejado e limitado pela organização racional na qual a escola está mergulhada.

Do ponto de vista pedagógico, a “educação cartesiana/mecanicista” revela-se como uma prática que, ancorada num ensino reduzido à dimensão “técnica”, elimina do aluno a sua originalidade, a sua criatividade e a sua capacidade de pensar criticamente o mundo e estabelecer “diálogos”, porque os educandos não constroem conhecimentos, apenas absolvem os conteúdos prontos, e fazem isso diante de uma educação que rompe com o caráter emocional do ser humano. Por conseguinte, desenvolve-se um ensino “descontextualizado”, já que os conteúdos transmitidos, sem nenhum sentido para a vida racional e emocional dos alunos, servem apenas para passar “de ano” e/ou no vestibular, formando pessoas individualistas e com um espírito competidor focado nas perspectivas profissionais.

Portanto, são conteúdos fechados e presos à estrutura/organização sócio educacional atual, como a hierarquia entre educadores e educandos, as disciplinas fragmentadas e sem nenhuma relação dialógica, os níveis, as séries, as quatro avaliações e um espaço delimitado pelo muro da instituição escolar, tudo permeado pelos valores individualistas que ainda prevalecem como norte das ações dos indivíduos na sociedade. Logo, a partir de uma educação descontextualizada, é

afastada qualquer possibilidade de desenvolvermos um ensino efetivamente interdisciplinar, crítico, criativo, transformador e humanizador. Premissa que nos levou a afirmar, como segundo resultado, que a “educação cartesiana/mecanicista” despojou o ser humano de sua condição dialógica e ética por meio de anos de avanços tecnológicos e educacionais baseados num racionalismo exacerbado: a Modernidade.

O terceiro resultado aponta que conceber a “aula” como um espaço aberto ao “encontro” é avançar em direção a uma alternativa para a superação da visão de mundo (cartesiana, mecanicista, fragmentada, etc.) que substanciou a educação até os dias atuais. O diálogo entre os autores que formaram o fundamento teórico desta pesquisa nos direcionam a acreditar que a “aula como encontro” é uma realidade possível de ser construída, mesmo diante de todas as dificuldades que possam os educadores vivenciarem. Assim, é necessário repensar e ressignificar nossos conceitos sobre educação, técnicas de ensino e de formação a partir da construção de um novo paradigma ou horizonte interpretativo, abrangendo as premissas entorno do “encontro dialógico” em Buber (2001) e da técnica de ensino “o cotidiano como exercício” em Gandhi (ROHDEN, 2004).

Verificamos que, para consideramos a “aula” como um “encontro” entre seres humanos, é fundamental abordá-la enquanto um evento que as pessoas estejam disponíveis entre si para uma conexão (sem imposição) através do diálogo. Este só é possível, segundo Buber (2001) se tratarmos o “outro” de nossa relação dialógica como “pessoa” e não como uma simples “coisa”. O diálogo é um evento que ocorre somente entre pessoas naquilo que Buber (2001) denomina de relação Eu-Tu. A relação de um Eu para com um Tu (enquanto pessoa), é diferente da relação de um Eu para com um Isso (enquanto coisa). Nesta última, as relações sociais são permeadas por relações de poder, que por sua vez estabelecem papéis sociais aos indivíduos conforme determinados interesses particulares. Diferentemente, a relação dialógica (Eu-Tu) quebra com todas essas premissas:

Eu e o Tu não se interpõe nenhum jogo de conceitos, nenhum esquema, nenhuma fantasia; e a própria memória se transforma no momento em que passa dos detalhes à totalidade. Entre Eu e o Tu não há fim algum, nenhuma avidez ou antecipação; e a própria aspiração se transforma no momento em que passa do sonho à realidade. Todo meio é obstáculo. Somente na medida em que todos os meios são abolidos, acontece o encontro (BUBER, 2001: p.13)

A noção de “encontro dialógico” apresenta-se como um evento pautado na “graça” e na reciprocidade do face a face, onde as pessoas se apresentam umas as outras em sua totalidade, ou seja, Buber (2001) considera o ser humano em sua dimensão dialógica com o outro e com o mundo a partir de uma perspectiva ética de responsabilidade por este outro, e por isso, a realidade vivenciada se expressa sempre de forma “contextualizada não ser” e inseparável das atitudes éticas, requerendo então, um conceito de educação e uma metodologia de ensino que estejam enquadradas coerentemente nesta perspectiva.

Elevou-se, portanto, a contribuição de Gandhi (ROHDEN, 2004, p.164) que aqui denominamos de “o cotidiano como exercício”. Este menciona interrogativamente que a “verdadeira educação consisti em pôr a descoberto o melhor de uma pessoa. Que livro é melhor que o livro da humanidade? ”. Assim, ele (Idem) apresenta um conceito de educação que, contextualizada não ser em sua totalidade, deve atuar de forma simultânea nas dimensões que formam este “Ser”: corpo mente e espírito. E como Buber (2003), enxerga que o ensino deve ser compreendido do ponto de vista de uma educação integral no ser, e que o indivíduo seja entendido em sua totalidade humana a partir do momento em que ele é, pela “contextualização”, centralizado em suas próprias vivências. Desta forma, na medida em que o educando compreende o seu mundo, passa a compreender a si mesmo a partir da tomada de consciência do próprio “horizonte hermenêutico” no âmbito do conhecimento, como também do próprio “horizonte de significações” que atribui um “sentido” ético ao seu caminhar no mundo.

Gandhi e Buber refletem acerca de um mesmo processo – a importância de uma educação voltada para o compartilhamento entre as pessoas de uma raiz fundamental: a humanidade; seja por meio de um despertar da alma (em outras palavras: educação do coração) Rohden (2004), ou por meio de uma educação do caráter (BUBER. 2003). O “cotidiano como exercício” é um método de ensino antecipadamente planejado, porém sua prática e essência são fincadas pela “abertura ética” em relação ao outro (quer dizer, contextualizado no ser como pessoa), envolvendo momentos singulares, como o instante em que ocorre o encontro Eu-Tu e a melancolia da volta ao Eu-Isso. No entanto, o retorno ao Eu-Isso é marcado por uma transformação da pessoa, ou seja, mesmo passado o momento do encontro, a pessoa passa a carregar em si uma “chama ética” que o guiará em suas atitudes no mundo, inclusive instrumentais: a “chama” do sentimento de responsabilidade ética pelo outro.

São esses momentos que substanciam o que chamamos aqui de “aula como encontro”. É a aula que pedagogicamente baseia-se numa “abertura” relacional e na “presença” (no sentido de totalidade) entre educadores e educandos no processo ensino/aprendizagem, dinamizando uma postura ética das pessoas no viver do cotidiano, como bem expressa Gandhi (ROHDEN, 2004, p.151): “Tudo que vive é o teu próximo”. Portanto, com base nos argumentos expostos anteriormente, foi possível averiguar um quarto e último resultado: que a “aula como encontro” pode ocorrer em dois níveis possíveis de manifestações do diálogo. Durante a “aula”, o diálogo ocorre, por graça e em primeiro lugar, em nossos sentimentos mais profundos através do “encontro” (BUBER, 2001, 2003); para em seguida e baseado naquilo que ficou deste encontro (a “chama ética”), estabelecer o diálogo com o outro em nosso caminhar racional e instrumental no mundo (na esfera do Eu-Issó), inclusive porque a técnica do “cotidiano como exercício”, mesmo pertencendo ao reino do “Issó”, assume o objetivo de favorecer e facilitar o “encontro” através de uma postura peculiar: a “transcendência eminente”, o que acontece quando instigamos a “abertura dialógica” nos educandos, ou seja, a “aula como encontro” atua em nossos corações em primeiro lugar, nos transformando, para depois nos direcionar na transformação do mundo por meio da compreensão racional e emocional deste e dos seres humanos em sua totalidade, o que nos leva a desenvolver um olhar interdisciplinar e um sentimento transdisciplinar.

CONCLUSÃO

Concluimos como síntese dos resultados, que a “aula como encontro” é possível, pois a “presença” e a “abertura ética” ao outro a quem temos responsabilidades é condição necessária para dinamizar a concepção de educação proposta por Gandhi e Buber, pois fundamenta o diálogo e pode possibilitar a construção do sentido ético (da vida) pelo discente e pelo educador. É no “cotidiano como exercício” e na relação face-a-face, que o caráter trans/interdisciplinar manifesta-se de forma contextualizada no ser, onde meios e fins, teoria e prática, corpo, mente e alma são indissociáveis. Trabalhamos teoricamente aqui a “Aula como Encontro” na sua dimensão dialógica (teoria/prática) e metodológica (de ensino) enquanto contraposição à concepção cartesiana/mecanicista em educação, mas sem expor exemplos empíricos de sua manifestação, ficando para um próximo trabalho a análise dos exemplos empíricos acerca do tema que ousamos em discutir com a sociedade neste artigo em seu âmbito teórico.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BUBER, M. **Eu e tu**. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **El camino del ser humano y otros escritos**. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, 2003.

BOUQUET, C.M. O processo da criatividade e seus bloqueios. In: BRANDÃO, Denis M. S.; CREMA, Roberto (Org.). **Visão holística em psicologia e educação**. São Paulo: Summus, 1991.

CREMA, R. Novos desafios, nova liderança: o facilitador holocentrado. In: BRANDÃO, Denis M. S.; CREMA, Roberto (Org.). **Visão holística em psicologia e educação**. São Paulo: Summus, 1991.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 33-80. (Coleção os Pensadores, v.15).

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LELOUP, J. Três orientações maiores de uma psicoterapia iniciática. In: BRANDÃO, Denis M. S.; CREMA, Roberto (Org.). **Visão holística em psicologia e educação**. São Paulo: Summus, 1991.

LOPES JUNIOR, Edmilson.; TOMAZI, N. Uma Angústia e duas reflexões. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiência e discussão de Sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí, 2004.

MENDONÇA, Kátia. Entre a dor e a esperança: educação para o diálogo em Martin Buber. **Memorandum**, Belo Horizonte, v.17, p. 45-59, 2009.

NARANJO, C. Educando a pessoa como um todo para um mundo como um todo. In: BRANDÃO, Denis M. S.; CREMA, Roberto (Org.). **Visão holística em psicologia e educação**. São Paulo: Summus, 1991.

RIBEIRO, J. P. Educação Holística. In: BRANDÃO, Denis M. S.; CREMA, Roberto (Org.). **Visão holística em psicologia e educação**. São Paulo: Summus, 1991.

ROHDEN, H. **Mahatma Gandhi**: o apóstolo da não-violência. São Paulo: Martin Claret, 2004.

WEBQUEST CRIANDO OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM ON-LINE NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Maryanne Silva Guimarães
João Carlos da Silva Lira Junior
Francisco Edson Sousa de Oliveira

RESUMO

Esse artigo apresenta uma pesquisa cujo objetivo é relatar a experiência interdisciplinar envolvendo Tecnologia de Informação e Comunicação - TIC e a disciplina de Educação Física. Consiste na construção e aplicação de uma atividade via ferramenta *Webquest*, por meio do celular, buscando analisar as dificuldades e possibilidades desta metodologia de ensino referente à aplicação do conteúdo teórico nas aulas de Educação Física. Esta pesquisa foi resultado do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Computação oferecido pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR Presencial), pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) no Polo de Santarém-PA. A pesquisa foi implementada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frei Ambrósio, com 22 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Como forma de legitimar os resultados obtidos durante a construção e aplicação da ferramenta *Webquest*, confrontamos as evidências detectadas por meio dos registros efetuados durante as fases anteriormente citadas e as recomendações teórico-metodológicas utilizadas, com base nos princípios da metodologia Experimento de Ensino, conforme Cobb (2003) e da própria metodologia *Webquest*. Conclui-se que o conhecimento teórico dos alunos na disciplina Educação Física foi, em sua maioria, alicerçado e enriquecido por meio da utilização da metodologia *Webquest* via celular.

Palavras-chave: Ferramenta *Webquest*. Tecnologia Educacional. Ensino de Educação Física.

INTRODUÇÃO

No Séc. XX com o surgimento da globalização e com o desenvolvimento científico e tecnológico tornou imprescindível ao professor uma atualização de suas práticas metodológicas através da utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), visando concretizar a produtividade do aluno que está inserido neste contexto, de forma a receber estas informações e transformá-las em conhecimento. Inserir-se na sociedade da informação não significa apenas ter acesso à tecnologia de informação e comunicação (TIC), mas principalmente saber utilizar essa tecnologia com o objetivo de buscar e selecionar informações que permitam a cada pessoa compreender o mundo, resolver problemas do cotidiano e atuar na transformação de seu contexto. Dentre estas tecnologias, tornou-se imperativa a utilização do celular e da internet, tanto nos meios social e econômico, quanto no meio educacional, portanto os educadores devem se mobilizar no sentido de selecionar a forma mais adequada de aplicar estas tecnologias na construção do conhecimento.

A internet, no âmbito educacional, apresenta diversas possibilidades, porém este estudo tem como foco a ferramenta *Webquest*, aplicada através do celular, como recurso pedagógico no processo de ensino aprendizagem nas aulas de Educação Física, visando tornar mais atrativas as aulas teóricas da referida disciplina, pois atualmente educadores físicos têm uma série de opções para integrar a tecnologia em suas classes. No entanto grande parte desses recursos destina-se unicamente a parte prática da disciplina, não abrangendo, portanto, a aplicação teórica da mesma. O que evidencia um dos grandes problemas enfrentados pela disciplina de Educação Física: a relação teoria e prática no âmbito de seu desenvolvimento escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Abar e Barbosa (2008, p. 11) conceituam a metodologia *Webquest* como uma atividade didática estruturada de forma que os discentes desenvolvam uma tarefa de investigação usando principalmente os recursos da internet. Barato (2004, p. 01) em seu artigo “A alma da *Webquest*” relata que a metodologia *Webquest* foi desenvolvida em 1995, pelo professor Bernie Dodge da Universidade Estadual de San Diego, na exposição do conteúdo de um curso sobre o *software Archeotype*, no qual o único recurso disponível, para aplicação do curso, era o acesso à *internet*.

Nesta metodologia pedagógica o conhecimento se reflete na capacidade dos alunos para encontrar soluções para os problemas não só na sala de aula, mas na vida real, bem como, a ênfase é também na transferência de conhecimento em contextos da vida real. Barato (2004, p. 2), afirma que:

[...] Dentro da perspectiva construtivista que inspira o modelo *Webquest*, o Processo é visto como um andaime que dá segurança aos aprendizes para que estes ultrapassem seus próprios limites cognitivos e elaborem um saber capaz de resolver o problema proposto pela tarefa[...].

A *Webquest* é considerada uma forma de “andaime” para níveis mais elevados de aprendizagem, uma vez que promovem a resolução de tarefas, fornecem links para sites e orientam o desenvolvimento de habilidades de pensamento através de inquérito. Segundo Silva (2008, p. 83) a *Webquest* se caracteriza pela estruturação proposta inicialmente por Bernie Dodge em 1995 a qual possui seções básicas: Introdução, Tarefa, Processo, Recursos, Avaliação e Conclusão.

- Introdução: É um texto que deve apresentar o assunto de forma sintética, visando motivar a curiosidade do aluno em relação ao tema proposto, propondo questões que fundamentarão o processo investigativo.
- Tarefa: Define a ação que deverá ocorrer, propondo de forma clara a elaboração de um evento ou produto relacionado à vivência diária, contextualizando com a realidade do aluno, desafiando o aluno a buscar a construção do próprio conhecimento.
- Processo: É a “parte da *Webquest* onde o aluno vai encontrar a descrição de todos os procedimentos a serem seguidos para o desempenho das atividades” (Silva, 2008, p.84).
- Recursos: São informações necessárias para a concretização da tarefa. “São os sites, links, livros, jornais, vídeos, revistas, etc. que o professor seleciona como fonte de pesquisa para os alunos” (Silva, 2008, p.84).
- Avaliação: Deve apresentar claramente como será avaliado o resultado obtido através da tarefa e quais fatores indicarão que ela foi concluída com êxito, estabelecendo critérios de acordo com os níveis de desempenho que podem ser alcançados dentro de cada característica do produto elaborado.
- Conclusão: Expõe o objetivo geral do que foi estudado, reiterando aspectos abordados na introdução, sinalizando como o aluno poderá continuar adquirindo conhecimentos sobre o tema proposto.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se configura em quanti-qualitativa, que de acordo com Figueiredo (2007, p. 95) é o “método que associa análise estatística à investigação dos significados das relações humanas, privilegiando a melhor compreensão do tema a ser estudado facilitando assim a interpretação dos dados obtidos”. Este estudo descritivo analítico foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frei Ambrósio, o instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário fechado, com doze perguntas e a observação sistemática. Na elaboração do questionário procurou-se investigar o principal meio e local de acesso à *internet* dos alunos, os benefícios e desvantagens obtidos por meio da utilização da metodologia *Webquest* e qual a relação desta metodologia com a assimilação do conhecimento do conteúdo da disciplina Educação Física. O instrumento foi aplicado a 22 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental no ano letivo de 2015. Cada participante respondeu as questões individualmente, durante as aulas teóricas de Educação Física dentro da sala de aula. Utilizamos técnicas estatísticas descritivas na análise dos dados obtidos de modo a contribuir na verificação das informações e reinterpretação das observações quanti-qualitativas, permitindo assim interpretações mais objetivas.

A pesquisa se dividiu em duas etapas: a confecção e aplicação da *Webquest*. Para a confecção da *Webquest*, optamos por uma plataforma com ferramentas de edição prontas, com templates e layouts disponíveis para pré-seleção. Dentre as plataformas disponíveis, escolhemos a Wix, destinada a construção de sites, por ser gratuita e de fácil utilização, permitindo assim, editar a *Webquest* com facilidade. Confeccionou-se a *Webquest* seguindo o suporte de um “site”, inserindo a estrutura da WQ aos tópicos do Menu.

A escolha do tema abordado pela *Webquest* seguiu o Plano de Curso da disciplina de Educação Física, o qual destinou para o quarto bimestre o conteúdo Basquetebol, sendo especificamente trabalhados no sexto ano do Ensino Fundamental os fundamentos passes e drible da referida modalidade. Após a definição do tema iniciou-se a elaboração da Introdução da *Webquest*, procurando despertar o interesse dos alunos em relação ao assunto abordado. Priorizamos por utilizar uma linguagem clara e compreensível, direcionada a faixa etária do público alvo, visando facilitar a compreensão por parte dos alunos. Na Tarefa se propôs aos alunos assumirem o papel de técnicos de um time de basquetebol, que deveriam

treinar os passes e os dribles do seu time. Desafiando o aluno a resolver um problema da vida real, contextualizando a aprendizagem de Educação Física e expandindo o aprendizado para além das limitações físicas da escola. Segundo Pozo (1998, p.09): “[...] o ensino baseado na solução de problemas pressupõe promover nos alunos o domínio de procedimentos, assim como a utilização dos conhecimentos disponíveis, para dar resposta a situações variáveis e diferentes [...]”.

Dessa forma, se orientou os alunos a buscarem primeiramente a conceituação do fundamento trabalhado, visando conjugar o aporte teórico da disciplina Educação Física com a realidade possível. Após a conceituação, os alunos deveriam classificar os fundamentos de acordo com o tipo e identificar os erros mais comuns e a forma correta de execução. Para estruturar o Processo, se descreveu os passos que o estudante deveria seguir para executar a tarefa proposta, de forma clara e objetiva. No processo se utilizou a estratégia de dividir a Tarefa em subtarefas, descrevendo as perspectivas para cada integrante da equipe.

A escolha das fontes foi essencial para elaboração dos Recursos da *Webquest*. Após selecionar previamente os sites, por meio de uma pesquisa minuciosa na Internet, elaborou-se uma lista de links necessários para ajudar o estudante a realizar cada etapa da Tarefa. Teve o cuidado de oferecer o maior número possível de recursos existentes e comprovadamente úteis para orientar essa etapa, de modo que eles próprios são suficientemente atraentes e motivadores para engajar os alunos no trabalho.

Os critérios de avaliação foram aplicados de forma justa, clara, coerente e específica para o conjunto de tarefas. O modelo aplicado seguiu os modelos de avaliação clássicos que existem comumente nas *Webquests*. Os critérios foram detalhados e forneceram feedback formativo específico para os alunos sobre as tarefas e o processo, dizendo-lhes quais são os critérios de qualidade aplicados na avaliação.

Na conclusão expomos sinteticamente as capacidades esperadas ao final do desenvolvimento da *Webquest*. O objetivo foi gerar uma reformulação e atualização de aprendizagem. Ou seja, tendo em vista a aprendizagem através da tarefa e subtarefas que foram desenvolvidas, fazer o aluno tornar explícitos os seus novos esquemas de conhecimento sobre o conteúdo aprendido. Nesta seção se resumiu a experiência, incentivou-os a reflexão sobre o processo e se generalizou o que foi

aprendido. Ao concluir com a atividade no *Webquest*, se incentivou os alunos a sugerir algumas formas diferenciadas para executar a Tarefa a fim de melhorar a atividade.

A aplicação da *Webquest* ocorreu nos horários das aulas de Educação Física às segundas-feiras no 5º e no 6º tempo de aula. Foram necessários quatro dias aplicando a metodologia para concluir a atividade, cada dia correspondeu a uma etapa da aplicação da *Webquest*. O laboratório da escola não possuía professor especificamente lotado para aquele espaço pedagógico, fato este que segundo as normas da escola impossibilitava sua utilização. Optamos então por utilizar outro aparato tecnológico que nos permitiria acesso à internet e cuja utilização era predominante entre os alunos: o celular.

No dia 04 de janeiro de 2016 iniciou a atividade com uma explanação sobre o desenvolvimento da metodologia, explicando o conceito e as características da *Webquest*. Solicitou que os alunos conectassem os celulares a internet utilizando o Wi-fi da escola para acessar o endereço eletrônico onde estava hospedada a *Webquest* <<http://maryanneef.wix.com/basquetebolwebquest>>. Após estarem conectados os alunos visualizaram a introdução da *Webquest* demonstrando curiosidade e motivação diante do novo método utilizado para aprender a teoria de Educação Física e transcrevessem para o caderno as informações que consideraram pertinentes. Na próxima página da *Webquest*, os alunos tiveram acesso a Tarefa, neste momento surgiu algumas dúvidas, assim, foram a aguardar a visualização do Processo, pois o mesmo esclareceria os questionamentos levantados. Ao iniciarem a etapa do Processo, os alunos compreenderam rapidamente a forma de execução da tarefa e se organizaram em equipes, sendo três equipes com quatro componentes e duas equipes com cinco componentes, de acordo com suas afinidades. Posteriormente sorteamos o fundamento correspondente a cada equipe.

No dia 11 de janeiro de 2016, ao iniciarmos a aula, os alunos se posicionaram nas equipes organizadas na aula anterior e definiram quem ficaria responsável por cada subtarefa (conceito, classificação, erros de execução e forma correta de executar a prática), acessaram então a página de Recursos da *Webquest* e utilizaram os links disponíveis para selecionar as informações necessárias para que sua equipe completasse a Tarefa de forma satisfatória, sempre registrando as informações no caderno. Durante esta etapa os alunos não apresentaram dificuldades de compreensão do conteúdo trabalhado, no entanto a dificuldade apresentada foi à baixa intensidade do sinal de internet o que tornou a pesquisa mais lenta.

No dia 18 de janeiro de 2016, os alunos deram continuidade à pesquisa de informações referentes à Tarefa visualizando os vídeos sobre ao tema disponível nos links encontrados na página de Recursos da *WebQuest*, discutiram em equipe as informações coletadas e organizaram a forma de apresentação. Após cada equipe dar por finalizada a sua tarefa, solicitamos que os alunos acessassem a página de Avaliação da *Webquest*, na qual encontraram os critérios necessários para que cada subtarefa alcançasse a média referente à atividade. Ao lerem os critérios às equipes revisaram seus conteúdos tentando adequá-los aos critérios solicitados, requerendo por vezes nossa opinião acerca do que já haviam produzido. Ao final da aula todas as equipes demonstraram-se satisfeitas com o conhecimento produzido e ansiosas pela sua execução prática

No dia 25 de janeiro de 2016, os alunos se dirigiram a quadra da escola onde realizaram as apresentações. Cada equipe explicou o conceito e a classificação do fundamento pelo qual ficou responsável, depois executaram na prática a forma correta de sua execução identificando os erros mais comuns, dados estes coletados através dos vídeos acessados na *Webquest*. Após a apresentação de todas as equipes pedimos aos alunos que comentassem a atividade, muitos comentaram que se sentiram motivados a participar das aulas e por isso tiveram maior facilidade em absorver os conteúdos. Mas do que isso pôde observar que os alunos conseguiram transformar as informações obtidas em conhecimento prático, ao executar os fundamentos de forma correta na prática.

RESULTADOS

A análise dos resultados da pesquisa revela que os alunos pesquisados estavam familiarizados as novas tecnologias, pois a maioria possuía acesso ao computador em casa ou em cybers, no entanto nenhum aluno possuía acesso ao computador na escola, pois o Laboratório de Informática da escola encontra-se desativado e os computadores em funcionamento encontram-se disponíveis unicamente para o setor administrativo da escola.

Observou-se que o quantitativo de alunos que possuem celulares que corresponde a 82% (18 alunos), também possui acesso à internet e em contrapartida o quantitativo de alunos que não possui celular que são 18% (04 alunos), também não possui acesso à internet, fazendo deste fato uma informação onde vemos que o acesso à internet atualmente está diretamente relacionado à utilização das tecnologias móveis.

Verificou-se que a porcentagem dos alunos que acessam a internet em casa se equipara a porcentagem dos alunos que acessam a internet em outros locais, ficando equivalente a 41% (09 alunos) nos dois casos, 18% (04) dos alunos não acessam em nenhum lugar, pois não possuem acesso à internet como citado anteriormente e nenhum aluno acessa a internet na escola ou no cyber, o que leva a deduzir que os 23% (05) dos alunos que utilizam o computador no cyber, realizam outras atividades que não o acesso à internet.

A pesquisa mostrou que nenhum dos alunos pesquisados haviam utilizado anteriormente o celular ou metodologia Webquest nas atividades escolares e que os alunos que possuem celulares e acesso a internet tiveram facilidade em desenvolver a atividade, em contrapartida os alunos que não possuía celular, não sabiam utilizar a internet dificultando a compreensão da Tarefa.

Os resultados apresentados demonstram que a *Webquest* diversificou o conteúdo de Educação Física, incentivou a busca de novos conhecimentos, promoveu a motivação de equipe e facilitou a compreensão da Tarefa exigida pela disciplina.

A maior porcentagem dos alunos quando questionados se, foi possível perceber que seus colegas tiveram maior interesse pelo conteúdo da disciplina devido à utilização da *Webquest* responderam afirmativamente. Segundo os resultados obtidos na pesquisa todos os entrevistados obtiveram compreensão do assunto trabalhado através da *Webquest* e em sua maioria consideraram que o desenvolvimento do

trabalho, após a inclusão desta metodologia, foi excelente e os trabalhos ficaram mais criativos, opinando que todos os professores deveriam utilizar essa ferramenta, pois se interessam em ter aulas que utilizem o celular e a internet, nenhum aluno considerou que os trabalhos executados não mudaram em nada em relação ao período em que não utilizavam a *Webquest*.

A aplicação da *Webquest* através do celular obteve o mesmo êxito esperado da aplicação metodológica utilizando o computador, pois possibilitou aos alunos integrarem o desenvolvimento do trabalho aos recursos disponíveis na Internet, de forma que alcançaram os objetivos do currículo e proporcionando aos alunos melhores oportunidades de aprendizagem.

No presente trabalho, a receptividade dos alunos ao uso da ferramenta *Webquest* como meio para o ensino na disciplina de educação Física no processo de ensino e aprendizagem entre a teoria e a prática foi significativa, ou seja, vem a somar de forma positiva. Não foram registradas quaisquer resistências ou dificuldade específica a utilização da ferramenta *Webquest*, que se mostrou uma metodologia de importante utilidade nas aulas de Educação Física e que é uma atividade didática que possibilita um trabalho significativo, construtivo e colaborativo.

CONCLUSÃO

Na atualidade precisamos de novas concepções para as abordagens dos conteúdos, novas metodologias de ensino e novas perspectivas para a ação dos professores e alunos. No presente trabalho notou-se que podemos desenvolver as habilidades cognitivas, sociais e tecnológicas de nossos discentes utilizando as novas tecnologias. O ensino da educação física pode ser potencializado pelo uso da *Webquest* e as tecnologias móveis com acesso à internet. Esse recurso pode contribuir para que as aulas sejam ilustrativas, mais dinâmicas e se aproximem mais do dia a dia dos estudantes, favorecendo que os estudantes assimilem e apropriem-se de alguns conceitos abstratos para eles.

Pode-se concluir que a pesquisa direcionada na internet permitiu o acesso a informações fidedignas que cooperaram para o êxito da aprendizagem, uma vez que ao manipular as informações coletadas o aluno adquiriu competências e habilidades necessárias para a correta execução dos fundamentos do Basquetebol na prática.

Contudo, o uso das TICs e desta ferramenta mediadora, não deve ser pensada como a solução para a educação e, especialmente, para o desinteresse dos

estudantes frente aos conteúdos dados nas aulas, mas devem e podem ser consideradas como ferramentas auxiliares e estimuladoras para os mesmos nos processos de ensino e de aprendizagem em busca do conhecimento. Ressaltamos também a necessidade de promover mais estudos referentes a diferentes vertentes associadas à produção e/ou utilização de *Webquest* por professores e alunos.

Conclui-se, portanto, que o uso dessa ferramenta mediadora, pode ser inserida no contexto de ensino aprendizagem como material didático adaptado ao ensino de Educação Física e pode contribuir na autonomia dos estudantes na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABAR, C.A. A. P.; BARBOSA, L, M. **Webquest um desafio para o professor: uma solução inteligente para o uso da internet.** São Paulo: Avercamp, 2008.

BARATO, Jarbas Novelino. **A alma das webquest: a construção.** São Paulo: [s.n.], 2004. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/20959608/A-Alma-Da-Webquest-Jarbas-Novellino>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

COOB, P. et al. Design experiments in educational research. **Educational Researcher**, v. 1, n. 32, p. 9–13, 2003.

FIGUEIRREDO, N. M. A. **Método e metodologia na pesquisa científica.** 2. ed. São Paulo: Yendis, 2007.

POZO, Juan Ignacio. **A solução de problemas.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Edna Marta Oliveira. A webquest na internet: o novo material didático. **Rev. FAE**, Curitiba, v.11, n.2, p.85-86, jul./dez. 2008.

PROMOÇÃO



REALIZAÇÃO



APOIO

