

COMPARTILHANDO SABERES EM EDUCAÇÃO:

**PESQUISAS DO CURSO DE
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA
DA UFSJ**

Organização:

Cleuzilaine Vieira da Silva

Raquel Auxiliadora Borges

Telma Freitas de Abreu

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Divisão de Biblioteca da UFSJ

C737 Compartilhando saberes em educação: pesquisas do curso de Pedagogia a distância da UFSJ / organizado por Cleuzilaine Vieira da Silva, Raquel Auxiliadora Borges, Telma Freitas de Abreu. - São João del-Rei: UFSJ / NEAD, 2021.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-88228-06-7

1. Pedagogia. 2. Professores - Formação profissional. 3. Educação a distância. 4. Prática de ensino. I. Silva, Cleuzilaine Vieira da (Org.). II. Borges, Raquel Auxiliadora (Org.). III. Abreu, Telma Freitas de (Org.). IV. Título.

CDU: 371

Reitor

Sérgio Augusto Araújo da Gama Cerqueira

Coordenadora NEAD/UFSJ

Elisa Tuler de Albergaria

Coordenador UAB

Elisa Tuler de Albergaria

Comissão Editorial:

Elisa Tuler de Albergaria
Fábio Alexandre de Matos
Maria Rita Rocha do Carmo
Pablo Luiz Martins
Rafael Silva Brandão

Edição

Núcleo de Educação a Distância
Comissão Editorial - NEAD-UFSJ

Revisão Ortográfica

Hellem Cristina de Oliveira Guimarães

Revisão Pedagógica

Amanda Valiengo

Design Gráfico

Aleska Oliveira Alves
Rafael Silva Brandão

Foto da capa

Santi Vedri
retirada de Unsplash



COMPARTILHANDO SABERES EM EDUCAÇÃO:

PESQUISAS DO CURSO DE
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA
DA UFSJ

Organização:

Cleuzilaine Vieira da Silva

Raquel Auxiliadora Borges

Telma Freitas de Abreu

APRESENTAÇÃO

A Educação a Distância na UFSJ consolidou-se a partir da implantação do Núcleo de Educação a Distância na Instituição, autorizado pela Resolução 012 de maio de 2008, do Conselho Universitário.

A experiência com essa modalidade, no entanto, começou em 2004 com a participação da Universidade no Consórcio Pró-Formar, quando, juntamente com seis universidades parceiras e sob a gestão da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, ofereceu-se o curso de Licenciatura em Pedagogia, com ênfase na Educação Infantil, para professores das redes municipais de ensino da região.

Dessa forma, essa oferta balizou a implementação de novas turmas de Pedagogia, posteriormente, com o Projeto Político-Pedagógico elaborado por uma equipe de professores do Departamento de Ciências da Educação e aprovado nos Conselhos da UFSJ. Com amparo legal nas Resoluções 015 de 19 de maio de 2010, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e 016 de 24 de maio de 2010, do Conselho Universitário, criou-se então mais um curso de graduação a distância na Instituição.

E foi assim que, a partir de 2011, a UFSJ passou a oferecer, em onze polos de apoio presencial, o seu próprio curso de Pedagogia a Distância. Com mais duas entradas, uma em 2012 e outra em 2014, o curso contribuiu, nessas três edições, para a formação de, aproximadamente, mil e quinhentos educadores.

As ofertas contemplaram os Estados de Minas Gerais e São Paulo e traduziram-se em benefícios nos campos educacional, econômico e social, para a popu-

lação local, na medida em que representaram oportunidades de crescimento profissional e pessoal para os educadores/cursistas, bem como o desenvolvimento socioeconômico para o município-polo e seu entorno.

Vale lembrar que o curso de Pedagogia da UFSJ, na modalidade a distância, até o momento atual, possibilitou o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade a um número expressivo de professores da educação básica, das mais diversas e longínquas regiões.

A relevância desse curso e o comprometimento com a qualidade da oferta foram referendados no âmbito da infraestrutura, da qualificação do corpo docente e das gestões administrativa e pedagógica por avaliadores credenciados pelo MEC, em maio de 2015, que atribuíram ao mesmo um bom conceito, retratado na sua nota quatro.

A importância da contribuição do curso de Pedagogia a Distância na formação de educadores de localidades diversas marcou o compromisso da Universidade Federal de São João del-Rei com a educação brasileira, principalmente no que tange à melhoria da prática pedagógica dos docentes dos anos iniciais.

Professoras Marise Rocha e Mirtes Moura

1 Apresentação

Este livro é fruto dos Trabalhos de Conclusão do Curso (TCC) de Licenciatura em Pedagogia do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal de São João del-Rei (NEAD/UFSJ), realizados entre os meses de fevereiro e julho do ano de 2016. Integram esse grupo os alunos ingressantes do ano de 2012 e alguns alunos de repercurso da turma de 2011, somando 352 discentes distribuídos em 11 polos situados em municípios dos Estados de Minas Gerais e São Paulo. Para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), os alunos contaram com 22 tutores a distância e 11 tutores presenciais, que os acompanharam nas disciplinas, entrando em cena ao final do curso uma equipe composta por 29 orientadores de TCC.

O processo de construção desses trabalhos aconteceu por meio de duas disciplinas interligadas: *Trabalho de Conclusão do Curso* (TCC) e *Seminário de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso* (SPTCC). Ao longo da Licenciatura, os alunos foram incentivados a refletir sobre a temática em que desejariam aprofundar-se, bem como sobre os caminhos para a realização da pesquisa, que foi levada a efeito no último semestre do Curso, com o auxílio da equipe de orientadores e tutores. Assim, cada aluno foi acompanhado por um orientador, um tutor a distância e um tutor presencial, que tiveram papéis diferenciados e complementares. Os tutores a distância auxiliaram os alunos em relação às normas técnicas e contribuíram para que não incorressem no problema do plágio. Os tutores presenciais atenderam os alunos no polo para auxílio em possíveis

dúvidas, organizando as atividades referentes às visitas dos orientadores e às bancas presenciais realizadas no polo. Os orientadores auxiliaram nos aspectos teóricos e metodológicos do trabalho, atuando com assiduidade na plataforma educacional e também presencialmente por duas vezes no polo, além de presidirem as bancas de defesa do TCC.

As duas disciplinas citadas foram ofertadas no oitavo período do Curso, sendo as últimas de uma sequência de unidades didáticas que abordaram a metodologia de pesquisa e acompanharam o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa. A disciplina *Trabalho de Conclusão de Curso* constituiu-se num espaço de construção do TCC, sendo o canal de comunicação entre o aluno, os tutores e o orientador. As tarefas consistiram na postagem das partes do TCC e, ao final, do trabalho completo. As orientações referentes a cada um dos alunos aconteceram em um espaço não avaliativo, denominado Fórum da Turma, em que cada orientador criou um tópico com o nome de cada um de seus orientandos. Nesse espaço ocorreram os contatos referentes ao andamento do trabalho.

Por meio da disciplina *Seminário de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso* foram oferecidos subsídios relacionados aos estudos e normas técnicas para a elaboração dos textos. Nessa disciplina, os alunos foram incentivados a refletir sobre a temática discutida em seus respectivos trabalhos por meio de leitura, fichamentos e organização do material que compôs a revisão bibliográfica do trabalho. Assim, as tarefas da disciplina foram os fichamentos de textos utilizados no TCC, dois seminários presenciais com o orientador e o

preenchimento da varredura. Este último recurso consistiu em um arquivo de anotações com as principais informações sobre os textos lidos ao longo do processo de elaboração do TCC, como: título do trabalho, autor, ano de publicação, assunto geral e outros, além das citações e referenciação adequadas de cada um dos textos, de acordo com as normas técnicas. Na varredura, os alunos registraram ainda a forma como tiveram contato com cada um dos assuntos abordados e dos textos utilizados, descrevendo como estes auxiliaram na elaboração do TCC. O objetivo da varredura foi servir como um recurso de organização de ideias e um facilitador para que os alunos utilizassem adequadamente as citações e referências de acordo com as normas técnicas, não acumulando essa tarefa ao final do trabalho.

O conteúdo das disciplinas foi desenvolvido no formato *online*, contendo as Unidades Didáticas referentes às etapas de elaboração do TCC, tendo como início uma revisita ao projeto e como etapa final o momento da banca avaliadora. No espaço referente à Biblioteca do Curso foram disponibilizados: um modelo de TCC para que os alunos conhecessem a estrutura básica do trabalho; um banco de exemplos e ideias de temas de trabalho acompanhados de possíveis problemas de pesquisa, objetivos gerais e específicos; o Edital de Defesa de TCC com os esclarecimentos necessários sobre a avaliação em ambas as disciplinas; e um Calendário de Elaboração do TCC. Em ambas as disciplinas foi disponibilizado um recurso contendo onze aulas em vídeo, elaboradas pelo NEAD e postadas na rede *YouTube*, com tutoriais sobre o processo de orientação no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), realização de trabalhos acadêmicos, normas técnicas de trabalhos científicos,

entre outros.

A dinâmica das orientações aconteceu por meio da plataforma educacional do NEAD, através da qual os orientadores receberam as versões dos trabalhos dos alunos, fizeram seus apontamentos e enviaram suas devolutivas pelo Fórum da Turma. Além disso, os alunos contaram com duas orientações presenciais, com os orientadores se deslocando até a cidade-polo para a realização de seminários e atendimentos individualizados aos seus orientandos. O terceiro momento foi marcado pela banca avaliadora com a presença do orientador e dos membros convidados. Após a realização da banca e o consequente parecer sobre o trabalho final, cada aluno teve o prazo máximo de 30 dias para proceder às correções necessárias decorrentes das considerações dos membros da banca e postar seu trabalho num repositório virtual do NEAD / UFSJ.

Ao final de todo esse processo, ficou nítida a ideia de que muitos trabalhos apresentavam qualidade para transporem os limites do ambiente virtual onde ficariam disponíveis. Dessa forma, considerou-se a relevância de tornar públicos tais trabalhos e a experiência bem-sucedida que resultou nos mesmos. Compreendidas as limitações de publicar os resultados de todas as pesquisas em formato físico, a comissão Organizadora trabalhou com um número de textos devidamente selecionados para compor o presente livro e representar os trabalhos finalizados no Curso em 2016, na forma de artigos científicos. Para isso, a seleção foi realizada por meio de um Edital encaminhado aos orientadores interessados em concorrerem à publicação dos textos em co-autoria com seus orientandos, abrindo-se a possibilidade de

inclusão dos tutores presenciais, restringindo-se à publicação de até dois artigos por orientador. A seleção foi realizada por uma comissão de especialistas que ora apresenta uma breve apresentação dos textos que o leitor poderá ler nesta obra, agrupados em temas de acordo com o conteúdo de cada um deles.

O primeiro eixo temático do livro é intitulado **Práticas pedagógicas e formação docente** e compreende artigos que refletem o interesse pela formação de professores e seu desenvolvimento profissional. Nesses trabalhos, a figura do docente reveste-se de grande relevância para a compreensão de sua relação com o saber, e os autores apresentam importantes reflexões sobre a atuação e as posturas docentes no espaço da sala de aula. Integram esse eixo quatro artigos que tratam sobre avaliação, construção de identidade e valores das práticas profissionais e alfabetização.

O primeiro artigo, *Ser professor: reflexões sobre a(s) identidade(s), a construção dos valores e das práticas profissionais*, da autoria de Regirene Clay Araújo Costa Nogueira do Espírito Santo e Nádia Dolores Fernandes Biavati, apresenta reflexões sobre os valores e as práticas essenciais para que se compreenda como o profissional docente se consolida como tal. Indica tensões e confrontos sobre identidade profissional e a ética, evidenciando a necessidade premente da qualificação contínua, bem como discute implicações da realidade capitalista sobre quem se dedica à carreira do magistério. Traz também à reflexão importantes conceitos relacionados às competências e habilidades docentes, como identidade, ética, cultura escolar e profissionalismo.

O segundo artigo desse eixo, cujo título é *Avaliação: uma reflexão das concepções e práticas docentes em escolas do Ensino Médio do interior de São Paulo*, da autoria de Valdir Geraldo Ferreira e Sandra Patrícia das Neves Lima, tem como objetivo analisar esse importante instrumento de aferição de conhecimentos. Os autores buscam compreender a concepção de avaliação do rendimento escolar manifestada pelo discurso dos professores e as maiores dificuldades encontradas pelos docentes nesse processo.

O terceiro artigo, *Alfabetização em foco: reflexões sobre as contribuições do PNAIC na formação continuada de professores do município de Lagoa Dourada (MG)*, da autoria de Elton Resende Santos, Cristina Carla Sacramento e Ana Cristina Pederiva, tem como foco principal as contribuições das políticas públicas educacionais no processo de formação continuada dos professores alfabetizadores do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e seus impactos na alfabetização.

O quarto artigo, *Alfabetização: um estudo sobre os métodos lúdicos de uma escola infantil de Franca (SP)*, da autoria de Vanessa Cintra Alves Barbosa e Sandra Patrícia das Neves Lima, tem como objetivo conhecer as práticas de alfabetização através de métodos alternativos utilizados por professores do Pré 2 de uma escola daquela cidade paulista. É crescente, no meio acadêmico e na prática da educação em todos os níveis, o reconhecimento de que a escolaridade nos anos iniciais da vida da criança deve ter como foco atividades que envolvem a ludicidade, e, dessa maneira, levem em conta suas particularidades, proporcionando o desenvolvi-

mento integral do indivíduo e uma prática de alfabetização mais envolvente e efetiva para as crianças.

No segundo eixo temático deste livro, que tem por título ***Educação inclusiva na escola regular***, encontram-se dois trabalhos que tratam sobre esse importante tema, que, embora não seja recente no meio educacional, relaciona-se sempre a discussões interessantes e necessárias, principalmente entre aqueles que se veem representados na prática docente abordando os desafios do ensino para pessoas com diversidade funcional.

No primeiro artigo desse eixo, denominado *Os desafios da escola regular na inclusão do aluno com deficiência intelectual*, as autoras Graziela Zapparoli de Souza Casagrande e Laís Maria de Oliveira trazem à tona importantes reflexões sobre as ações praticadas pelos profissionais da educação para a inclusão de indivíduos em turmas comuns no ensino regular. As autoras abordam também os embates entre a educação especial e a educação inclusiva, destacando a necessidade de voltarmos nossos olhares para esse importante aspecto da sociedade moderna.

No segundo artigo desse eixo, intitulado *Propostas lúdicas no atendimento educacional especializado com surdos: um relato de experiência*, os autores Ester Barbosa Fidelis, Diogo Monteiro Guimarães Ferreira e Nádia Dolores Fernandes Biavati descrevem, por meio de um relato de experiência, procedimentos alternativos interessantes dentro da educação especial. O relato em questão revela práticas educacionais com proposta de um olhar sobre o lúdico aplicado à educação dos surdos.

O terceiro eixo temático desta obra se apresenta sob o título de ***Educação a distância em foco***, sendo representado por dois artigos que se articulam no propósito de refletir a abrangência dessa modalidade de ensino no país e suas contribuições para o acesso à educação superior e para a ascensão social dos sujeitos.

O artigo intitulado *Educação a distância na sociedade informacional: reflexões sobre o uso das ferramentas de interatividade e avaliação*, da autoria de Aline Moraes Lopes, Cristina Carla Sacramento e Ana Cristina Pederiva, contempla as estratégias de ensino na educação a distância (EAD) por meio do uso de ferramentas de interatividade disponíveis em Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem e os modos de avaliação do processo educacional possibilitados pelas mesmas. O trabalho tem em vista a emergência da sociedade informacional no final do século XX, caracterizada pela abundância de informações organizadas e a sua ampla utilização, que interfere diretamente nos modos de organização social dos sujeitos, especialmente no que diz respeito à educação. Nessa perspectiva, as autoras abordam, ainda, a importância da dinâmica estabelecida em EAD, que remete tanto à seleção, por parte dos professores e tutores, das ferramentas adequadas para o ensino, tendo em vista os objetivos que se pretendem alcançar, bem como a autonomia dos alunos diante das novas formas de se produzir e avaliar o conhecimento.

A abordagem evidenciada no primeiro artigo desse eixo é ampliada e enriquecida pelo texto *Educação a distância abrindo as portas para inclusão e ascensão social*, dos autores Débora Mariane Silva Reis, Heberth Paulo de Souza e Cristiane Silva Costa. Trata-se de um estudo

realizado com vinte alunos do Curso de Graduação de Pedagogia a Distância no polo de apoio presencial de Itamarandiba (MG), cujo objetivo foi relacionar a EAD ao processo de inclusão e ascensão social de indivíduos participantes dessa modalidade de ensino. Inserido numa discussão que contempla as polêmicas existentes no debate sobre a EAD, o desafio apresentado pelas novas metodologias utilizadas no sistema educacional e as condições adversas que impedem que os sujeitos iniciem ou concluam seus estudos, o artigo descreve a percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre a estrutura oferecida nessa modalidade de ensino, os graus de dificuldade para realizar o curso de graduação e o impacto deste em suas vidas. No conjunto, os artigos que compõem esse eixo temático alimentam expectativas positivas sobre a EAD, tendo em vista que, se por um lado são reconhecidos os inúmeros desafios existentes, de outro, são apresentados dados que apontam para um constante aumento do número de alunos na modalidade e, também, o reconhecimento por parte dos indivíduos acerca das possibilidades de qualificação acadêmica e inserção no mercado de trabalho.

No quarto e último eixo temático da obra, cujo título é ***Casa, família e escola: ambientes educacionais***, encontram-se artigos cujas temáticas dão visibilidade aos aspectos que são muito relevantes numa análise da tessitura da aprendizagem por parte dos alunos. Tanto o espaço da casa propriamente dita, como a postura dos familiares e a estrutura da escola são pontos de tensão relevantes que precisam ser tratados em pesquisas educacionais para, assim, ampliarmos a compreensão acerca do *modus operandi* do ensino.

O primeiro artigo, *Projeto Asas da Florestania Infantil: uma possibilidade alternativa de garantia de acesso à educação no bioma amazônico do Estado do Acre*, das autoras Camila Rodrigues dos Reis Souza Mateus e Hellem Cristina de Oliveira Guimarães, relata uma experiência de Educação Infantil em comunidades isoladas no mencionado Estado da Federação. As autoras discutem a proximidade do fim do prazo para a universalização da educação infantil. Também mostram como um ponto que poderia ser desfavorável – a realidade geográfica do Estado do Acre, incluindo o fato de não ser possível e nem viável a construção de escolas infantis – resulta numa logística de pedagogia diferenciada, marcada por instrutores que vão até as casas das crianças para levarem a efeito o processo de ensino e aprendizagem.

O segundo artigo desse eixo temático, apresentado sob o título *Uma análise da participação da família no contexto escolar do município de Santos Dumont - MG*, das autoras Rosana Paula de Sá de Paula e Aletheia Machado de Oliveira, busca compreender a complexa relação entre família e escola, e, de forma mais específica, como a família está sendo inserida no ambiente educacional e suas responsabilidades perante o comportamento do aluno frente à aprendizagem individual. Apresentam, assim, a parceria família e escola como imprescindível para o sucesso dos alunos.

E, finalizando o quarto eixo temático e também a sequência de artigos do livro, temos o trabalho *Um diálogo entre arquitetura e pedagogia no processo de ensino e aprendizagem*, da autoria de Alexandre de Freitas e Laís Maria de Oliveira. Esse artigo considera a arquitetura

ra como símbolo e expressão de manifestação cultural, e resulta da investigação da influência da arquitetura no processo ensino-aprendizagem. Os autores realizaram a pesquisa através da comparação da organização arquitetônica entre duas escolas distintas, revelando aspectos de como a característica de organização física interfere no processo educacional.

É sob esse enfoque diversificado que se organiza esta publicação trazida à luz pelo NEAD/UFSJ, com objetivo de fornecer, a um amplo público leitor, noções bem diferenciadas sobre a educação contemporânea. Desenvolvidas no formato de um curso a distância, as ideias aqui apresentadas se aplicam também à modalidade presencial de ensino, constituindo-se este livro um microcosmo da Educação brasileira, através da exposição de experiências que vão desde o relato de atividades pedagógicas já vivenciadas até a análise de perspectivas educacionais.

Os eixos temáticos em torno dos quais foi organizada esta obra refletem a pauta de discussão que emerge em todos os eventos relacionados à Educação: a atuação e o perfil do professor, a questão da inclusão social, a educação a distância e os ambientes de ensino. São quatro pilares que sustentam a moderna estrutura educacional e que compõem o design do processo ensino-aprendizagem, desde a educação elementar até a superior. Cada um desses pilares se mostra enriquecido de experiências e relatos, mas também pleno de desafios a serem suplantados e de problematizações que exigem cada vez mais pesquisas.

Esta obra, portanto, é uma pequena contribuição nesse vasto campo de estudos em que atuam pedagogo-

gos e outros profissionais, que voltam os seus olhares não só para o dia a dia de seus trabalhos educacionais, mas também para o aprimoramento desses mesmos olhares. E tal aprimoramento somente é alcançado através de uma atitude perscrutadora nas trilhas da pesquisa científica, com todos os seus métodos e técnicas, capaz de traçar novos horizontes para todos os envolvidos nesse processo, sejam alunos ou professores, técnicos ou pesquisadores, profissionais ou curiosos. Afinal, a educação é um direito de todos e é algo que nos acompanha do início ao fim de nossas existências.

ORGANIZADORAS

Cleuzilaine Vieira da Silva

Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM) e em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pelo UNIPAM e mestra em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Atualmente é professora efetiva de LIBRAS pela UFSJ, atuando como pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Trabalho (NACE) e do grupo de pesquisa em Tradução do Par Linguístico LIBRAS/Língua Portuguesa, além de professora de LIBRAS pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD/UFSJ).

Raquel Auxiliadora Borges

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente cursa especialização em Inovação em Tecnologias Educacionais pela Universidade Anhembí-Morumbi. É coordenadora e professora do Curso de Pedagogia do Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo de Almeida Neves (IPTAN), além de bolsista UAB, atuando como Coordenadora de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia na modalidade de EAD da UFSJ. Atua, também, como analista educacional na Superintendência Regional de São João del-Rei.

Telma Freitas de Abreu

Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), especialista em Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Educação Física Escolar e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Ocupa o cargo de Técnica em Lazer e Desenvolvimento Social no Departamento das Ciências da Educação Física e Saúde da UFSJ. Atua como professora Pesquisadora I no NEAD/UFSJ, desenvolvendo trabalho de orientação de TCCs e coordenando grupos de trabalho relacionados à orientação e tutoria de TCCs.

COMISSÃO CIENTÍFICA:

Cristina Carla Sacramento

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Está vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Sócio-Históricas em Educação (NEPSHE/UFSJ) e ao Grupo de Pesquisa Memória (Unicamp). Desenvolve pesquisa na área de História da Educação, com enfoque nos discursos sobre os negros em livros didáticos de História do Brasil no século XIX e na primeira metade do século XX.

Heberth Paulo de Souza

Graduado em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), especialista e mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente realiza estágio pós-doutoral em Espiritualidade e Saúde pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e especialização em Inovação em Tecnologias Educacionais pela Universidade Anhembi-Morumbi. Atua como diretor e professor no Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo de Almeida Neves (IPTAN). Possui publicações e outras produções técnicas na área de estudos da linguagem e metodologia científica.

Sandra Patrícia das Neves Lima

Psicóloga graduada pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares pela mesma universidade. Desenvolveu pesquisa com adolescentes do ensino fundamental em escolas públicas. Foi bolsista de mestrado da UFSJ. Como psicóloga clínica, trabalha com psicodiagnósticos e orientação de pais. Foi professora orientadora dos trabalhos de conclusão de curso de Pedagogia pelo NEAD/UFSJ. É palestrante parceira do SENAC, onde também realiza treinamento para professores.

SUMÁRIO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

- 1) Ser professor: reflexões sobre a(s) identidade(s), a construção dos valores e das práticas profissionais _____ 26
- 2) Avaliação: uma reflexão das concepções e práticas docentes em escolas do Ensino Médio do interior de SP _____ 46
- 3) Alfabetização em foco: reflexões sobre as contribuições do PNAIC na formação continuada de professores do município de Lagoa Dourada (MG) _____ 72
- 4) Alfabetização: um estudo sobre os métodos lúdicos de uma escola infantil de Franca-SP _____ 96

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA REGULAR

- 1) Os desafios da escola regular na inclusão do aluno com deficiência intelectual _____ 124
- 2) Propostas lúdicas no atendimento educacional especializado com surdos: um relato de experiência _____ 150

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM FOCO

- 1) Educação a distância na sociedade informacional: reflexões sobre o uso das ferramentas de interatividade e avaliação _____ 174
- 2) Educação a distância abrindo as portas para inclusão e ascensão social _____ 194

CASA, FAMÍLIA E ESCOLA: AMBIENTES EDUCACIONAIS

- 1) Projeto Asas da Florestania Infantil: uma possibilidade alternativa de garantia de acesso à educação no bioma amazônico do Estado do Acre _____ 214
- 2) Uma análise da participação da família no contexto escolar do município de Santos Dumont-MG _____ 238
- 3) Um diálogo entre arquitetura e pedagogia no processo de ensino e aprendizagem _____ 250

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE



SER PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE A(S) IDENTIDADE(S), A CONSTRUÇÃO DOS VALORES E DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS

O presente artigo, resultado de trabalho monográfico, apresenta reflexões sobre os valores e as práticas essenciais para que se compreenda como o profissional que dá aulas se consolida como tal, bem-sucedido como educador, professor-mosaico. Indica tensões e confrontos sobre identidade profissional e ética e evidencia a necessidade premente da qualificação contínua, bem como as implicações da realidade capitalista para quem toma a profissão como caminho. Trazemos à reflexão competências e habilidades docentes estudadas por autores relevantes no estudo de temas como identidade, ética, cultura escolar e a profissão de professor. Com base em contribuições de autores acadêmicos das áreas de Educação, Ciências Sociais e Filosofia, trazemos considerações importantes sobre o contexto sociocultural da profissão e as tendências das práticas professorais, considerando o processo de profissionalização atual. Os resultados revelam mudanças nas práticas e valores do profissional professor que, ao mesmo tempo em que deve atender às expectativas do mercado de trabalho capitalista, deve lidar com o desenvolvimento individual, social e ético dos sujeitos. Com isso, reivindicamos a necessidade de reflexão contínua e interdisciplinar sobre o papel do professor nas condições multifacetadas do mundo globalizado.

PALAVRAS-CHAVE: Professor. Identidade profissional. Valores e práticas profissionais.

¹ *Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei*

² *Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais*

1 Introdução

Desde o início da configuração atual da sociedade ocidental o professor sempre teve fundamental importância para o desenvolvimento dos sujeitos, seja em educação informal, seja na organização escolar. As expectativas político-sociais conferem ao professor as características desejáveis de ser experiente e possuidor de conhecimentos. Por outro lado, para que esse profissional possa se enxergar assim, é necessário motivar-se pela formação e pela valorização de seu ofício/tarefa. Atualmente, julga-se importante a necessidade de adquirir competências (MORAN, 2011) ao lidar com saberes e práticas, a partir da competitividade no mercado de trabalho e das necessidades de desenvolver-se e desenvolver o outro em práticas educacionais na sociedade em que vive.

Portanto, o foco principal é a discussão de identidade profissional, não fixa, multifacetada, conforme se percebem as profissões no modelo atual de sociedade capitalista. Isso significa que, conforme preveem os estudos culturais, as identidades são descontínuas, há valores e práticas que se manifestam integrantes de um projeto de ser e de dizer que, a princípio, parecem dissonantes entre si, mas que se adaptam a uma realidade em que o agir e o ser assim o exigem. Nesse contexto, os sujeitos são diferentes entre si e em si também se manifestam diferenças, descontinuidades de valores, questionamentos (BIAVATI, 2009). Essa realidade, para ser compreendida, invoca elementos interdisciplinares importantes ao projeto de formação – tornar-se professor e permanecer na profissão – ser professor, provocando professores como seres pensantes que contri-

buam para a vida em comum na sociedade. De forma modesta, o presente texto traz reflexões para o professor em seu ofício e o discernimento sobre as exigências e as necessidades do mercado de trabalho atual. Sugere, ainda, compreensões éticas em sua aceção com o fito de nortear e entusiasmar, ou, ao menos, atenuar as possíveis incertezas da mencionada profissão.

2 Professor: fragmentos de identidade(s) em História

Entre as compreensões da História, o ensinar e o aprender estão em evidência quanto aos marcos relevantes da civilização humana e suas concepções de mundo. Cabe salientar que os governos e a Igreja sempre foram instituições importantes na definição das estruturas da educação. Em *Paideia*, sustenta-se a formação do homem grego:

Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite sua peculiaridade física e espiritual. Com a mudança das coisas, mudam os indivíduos; o tipo permanece o mesmo (JAEGER, 1995, p. 3).

É outorgada a Homero uma contribuição pedagógica significativa, por suas obras transmitirem propósitos de magnitude didática por mais de vinte e sete séculos. Sendo ele o retrato da cultura grega, transparece de forma atemporal o seu caráter erudito, ético, perspicaz, profundo, intencional e objetivo em suas poesias.

Consagrado por Jaeger (1995) como o maior poeta ocidental, Homero também é postulado como o primeiro pedagogo da História por seus conhecimentos, que conduzem à posteridade, e pela função social de educador.

As relações humanas percebidas pela civilização pós-homérica reforçam as oportunidades de ensinamentos e aprendizagens de geração para geração, dentro dos laços familiares e sociais. Esse comportamento cultural era pretendido pelos educadores gregos da mesma época, e tinha como objetivo central não somente a educação da criança, mas do homem como futuro cidadão, atendendo às normas da sociedade (Ibidem).

Contudo, somente a partir do século V a.C., através de fundamentos pedagógicos sofisticados, nota-se uma organização maior pela educação, a qual continuou com o mesmo propósito de formar o cidadão. Dessa forma, Protágoras conceitua a *Paideia* (pedagogia) nas bases de uma inteligência universal da essência das coisas humanas, assim também definido por Platão como a essência de uma educação fundamentada na justiça (Ibidem).

Integra-se na educação institucionalizada uma nova proposta de conhecimentos universais, que contempla outras ciências como matemática, astronomia, etc., ou seja, outros tipos de conhecimento em diversas áreas passam a ser vislumbrados em meio ao crescimento das sociedades daquela época, além dos costumes, hábitos fundamentais e comportamentos (*ethos*), da música, da ginástica, da gramática (*práxis*).

Paralelamente, com o passar dos séculos, outras

sociedades foram se expandindo com diferentes propósitos. E, enquanto na Grécia Antiga as práticas educacionais se sucediam de oportunidades de ensinamentos e aprendizagens situados entre família e sociedade, priorizando a erudição em classes elitistas, a expansão do mundo ocidental foi garantida com conquistas e colonizações.

No Brasil, pelo fato de haver desde cedo esforço para contemplar uma colonização miscigenada com os valores do colonizador, era premente uma educação formalizada. E, pela carência é que se fazia necessário suprir com urgência a preparação dos povos, ou seja, dos nativos (índios), e dos que chegavam para colonizar o Brasil - brancos pobres, escravos, os quais se constituíam graças às trocas culturais.

Podemos notar que, mesmo com o passar do tempo e apesar das diferenças culturais, naquela época, aqui, antes da chegada dos jesuítas, a forma de educar era bem aceita através do exemplo, como o fora na Grécia Antiga. Ademais, no Brasil, segundo relatos históricos, os conhecimentos ocorriam entre a sociedade que se formava (LUZURIAGA apud GUIMARÃES, 2011).

No tocante à profissionalização voltada ao ensino, Guimarães (2012) relata que a História da Educação no Brasil se refere, inicialmente, à chegada dos jesuítas da Companhia de Jesus, que desenvolveram métodos pedagógicos e conduziram os ensinamentos de leitura e escrita; além disso, também tinham como intenção “moralizar”, “civilizar” e disseminar a religião.

Mais adiante, no Período Brasil Imperial, houve o desenvolvimento de métodos educacionais, até que

percebessem que não adiantaria primar pela qualidade e aperfeiçoamento desses métodos sem a formação de bons professores. A estratégia para que o ensino fosse reestruturado de forma eficiente era propiciar aos professores instruções pedagógicas modernas, supondo ser uma preparação suficiente para que estes fossem capazes de reproduzir um conhecimento direcionado ao controle e civilização do povo (GUIMARÃES, 2012).

Podemos observar na História, através de constatações acadêmicas, que o processo da educação, em todo o tempo, foi promovido por meio de exemplos do mais conhecedor para o menos conhecedor, e, mesmo de forma natural, os condutores do conhecimento eram estratégicos na intenção do ensinar e aprender de diferentes formas e com diversos objetivos, tanto para disseminação quanto para formação e propagação de valores e práticas.

As finalidades também mudaram de acordo com a evolução e objetivos das civilizações e de seus governos. De uma educação voltada aos preceitos filosóficos e humanísticos, rumo para o ser que acreditava em Deus, nesse sentido o professor reproduziria o domínio técnico de habilidades. E ainda, de acordo com Guimarães (2013), as práticas pedagógicas seguem em contínuo desenvolvimento, em razão de privilegiar os ideais político-sociais da atualidade.

Já no final do século XIX e durante o século XX, as reformas educacionais no período republicano passaram por diversas revisões, e, desde então, tanto nos aspectos legais e teóricos quanto nos práticos, as mudanças são contínuas. Paralelamente, no restante

do mundo, a educação a distância começa a ser compreendida como ferramenta mais acessível, prática e necessária para a difusão das culturas e saberes.

Embora a educação se tenha manifestado de várias formas, propósitos, intenções e objetivos, sempre esteve intrinsecamente ligada à evolução do homem e da sociedade. E o papel do educador, mesmo sem a intenção direta de sê-lo, é sempre como chave, identidade reconhecida socialmente como símbolo de uma cultura institucionalizada de saberes, seja com vistas a projeções futuras, seja para a evolução da espécie.

3 Abordagens do panorama profissional atual (professor)

Entendido como identidade responsável pela disseminação cultural de saberes, o professor, atualmente, encontra-se em um cenário em que é preciso, além de dominar os conhecimentos, acompanhar as tendências tecnológicas, dinamizar as instruções sem perder a motivação e aprofundar nas compreensões, colocando-se de forma auxiliar na mediação das diversas configurações de conhecimentos (ROCHA; CAMPOS, 2011).

De acordo com Santos (2011, p. 5), seja qual for o meio de aprendizagem, a compreensão é um facilitador no trabalho docente que

[...] exige dedicação e busca de aperfeiçoamento contínuo. Exige que nós aprendamos a ser capazes de sair do nosso lugar e nos colocar no lugar dos estudantes. Exige leitura crítica do mundo. De tal modo, o professor reporta-se ao processo de ensino e aprendizagem como ator principal para mediação de conhecimentos, sendo requeridas as habilidades técnicas,

além das habilidades interacionais no tratamento do ensino-aprendizagem.

De tal modo, o professor reporta-se ao processo de ensino e aprendizagem como ator principal para mediação de conhecimentos, sendo requeridas as habilidades técnicas, além das habilidades interacionais no tratamento do ensino-aprendizagem.

Essa mediação de conhecimentos passa pela compreensão da importância de usufruir de habilidades e da sensibilidade como ações primordiais para atuar em diversas situações cotidianas escolares, especificamente na formação do indivíduo como um todo. Não se devem negligenciar aspectos da Psicologia Estratégica e Ética em vários assuntos como motivação, valores, dificuldades de aprendizagem, fracasso escolar e violência na escola (SANTOS, 2011).

Compreender a ação docente passa pela definição e estruturação de dados. A esse respeito, Martins Filho e Souza (2015) certificaram-se sobre os temas mais recorrentes nas produções acadêmicas pesquisadas a esse respeito e retrataram em seu trabalho três perspectivas a respeito do professor de hoje: a concepção de docência como uma profissão altamente complexa, o protagonismo docente e as propostas de projeto sobre a formação continuada para os professores.

Esses autores destacaram, inicialmente, colocações de Tardif e Lessard (2008) apud Martins Filho e Souza (2015), referindo-se ao ultrapassado reconhecimento do exercício da profissão como vocação, e, logo depois, as reestruturações educacionais, como ofício; e hoje a tendência em considerar o ensino compreendendo o professor enquanto profissional. Assim, refletimos:

corre o tempo, mudam as pessoas, as sociedades e as culturas; e os sistemas educacionais transformam as civilizações e seus diversos objetivos, incluindo os profissionais, conforme os valores vigentes.

Hargreaves (2004) constata que é no final da década de 1980 que a educação começou a ter mais expressividade com relação aos negócios, ao trabalho, às ciências e tecnologias e à competitividade no mercado, fazendo com que a educação precisasse se adequar a um modelo capitalista, tendo de crescer significativamente, gerando a necessidade de medidas de reorganização nessas bases.

Na atual realidade, o que podemos compreender a respeito da mencionada profissão são tensões que, até certo ponto, convivem em ações e valores que perpassam a identidade profissional do professor (Ibidem, 2004): afinal, cabe ao professor ser agente da preparação para um mercado capitalista ou cabe tornar os alunos mais éticos e humanos? Essas tensões parecem perseguir a identidade profissional, tensões que são fruto das apreensões que estruturam as identidades contemporâneas.

Expectativas quanto ao desempenho profissional do professor são depositadas pela sociedade, que precisa produzir cidadãos autônomos, críticos, independentes e responsáveis em sua cidadania. Mas, ao mesmo tempo, há rastros de uma sociedade que imprime o desmerecimento da profissão de professor, o que parece ser negativo. Lamentavelmente, podemos observar cenas de descrédito pela profissão, por exemplo, através dos planos de economia nacional, em que o setor da educação acaba sendo, muitas vezes, um dos primeiros

a entrar na lista de cortes (considera-se nesse sentido a PEC 55/2016, aprovada pelo Congresso e Senado, que estabelece, a partir de 2016, o congelamento de gastos na Educação e na Saúde por 20 anos, medida aprovada por Michel Temer).

Disso derivam outras implicações, o que expõe uma certa paradoxalidade da profissão. A esse respeito, Hargreaves (2004, p. 2-3) observa:

Ensinar é uma profissão paradoxal. Entre todos os trabalhos que são, ou aspiram a ser profissões, apenas do ensino se espera que gere as habilidades e as capacidades humanas que possibilitarão a indivíduos e organizações sobreviver e ter êxito na sociedade do conhecimento dos dias de hoje. Dos professores, mais do que de qualquer outra pessoa, espera-se que construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam capacidades para a inovação, a flexibilidade e o compromisso com a transformação; essenciais à prosperidade econômica. [...]. Os salários e as condições de trabalho dos professores têm estado entre os itens mais caros no topo da lista de baixas do serviço público. A profissão, classificada como importante para a sociedade do conhecimento, tem sido desvalorizada por tantos grupos, com mais e mais pessoas querendo deixá-la, cada vez menos querendo se juntar a ela, e muito poucas desejando assumir sua liderança. Isso, mais do que um paradoxo, representa uma crise de proporções perturbadoras.

Dentro dessa percepção plausível, Hargreaves (2004) segue situando o professor, compreendendo seus anseios sempre em confronto: ser (ou não ser) um estimulador dessa mesma sociedade carregada de promessas de oportunidades e reconhecimentos? Es-

tar em consonância com ela para, quem sabe, juntos — professores e sociedades —, unir as forças por meio da disseminação de saberes voltados para a realização de algo significativo e relevante?

E, diante dos confrontos e imprecisões que atravessam a identidade professoral, como se prevê que seja uma identidade na contemporaneidade, as incertezas profissionais e o excesso de responsabilidades impingidas ao professor, nota-se que este, de alguma forma, vem correspondendo às expectativas e exigências da mudança (HARGREAVES, apud HAGEMEYER, 2004). Ademais, não parece ser o ideal entregar-se à conformidade sobre a atual situação e fazer o papel de expectador; afinal, o professor é o protagonista no processo da educação.

Ao fazer observações sobre os propósitos do trabalho docente, Hagemeyer (2004) considera três campos característicos: o da competência científica, o técnico-didático e o humano-social, que também circunscreve a questão cultural; porém, observa o caráter humano-social que atravessa a essência do trabalho professoral. A autora observa reorientações do papel do professor em consonância com a atualidade, pois é importante que o professor se proteja contra as apropriações mercantilistas na atividade de ensinar, e enfatiza a formação inicial e continuada e o comprometimento com as reais demandas do exercício profissional.

Paralelamente, Tardif (2007), em seu ensaio crítico: *A profissão docente face à redução da educação à economia*, também faz ponderações sobre as atuais mudanças nos sistemas de ensino e foca a identidade do professor em meio às transformações da contempo-

raneidade. Em suas conclusões a respeito da identidade do professor em seu ofício, Tardif (2007) lembra que, historicamente, o professor foi adequado aos ideais da Igreja. Entretanto, há mais de um século se observa que a expansão significativa do sistema de educação do Estado e os resultados obtidos até hoje, independentemente de satisfatórios ou não, também dependeram do trabalho desse profissional. Tardif (2007) mostra o professor como o senhor de suas ações e omissões em seu exercício profissional e social perante o Estado e a sociedade, e questiona: o que estamos fazendo? Para ele, a sociedade tem suas expectativas e também tende a estigmatizar os professores como:

[...] pessoas que resistem às mudanças, pessoas atoladas em suas velhas rotinas e hábitos, que têm dificuldade em seguir novas correntes educativas, em aderir a novas tendências pedagógicas, em utilizar as novas tecnologias e questionar suas antigas práticas de pesquisa ou de ensino. Dizem por aí que nos faltam flexibilidade, agilidade, produtividade, inovação, competitividade e profissionalismo. [...] Pior ainda, dizem que somos em boa parte responsáveis pelas dívidas públicas [...]. Com toda essa culpabilidade nos tornamos fardos condenados a carregar a nós mesmos até a aposentadoria! (TARDIF, 2007, p. 24).

Uma missão educativa e cultural é o que Tardif (2007) considera como objetivo do professor: propor, abrir e liberar horizontes com novos significados. Futuras sociedades aguardam bons resultados do trabalho professoral de hoje, e isso requer estancar o estigma da culpa, da reclusão, da profissão como missão e da redução de valores e dos princípios éticos, a começar pela solidariedade entre os próprios profissionais, des-

coabrindo inclusive outras realidades internacionais da profissão. Não se pode entender a missão profissional como algo esotérico, ligado à condição religiosa de o professor atuar no mundo.

É importante ressaltar que essas buscas pela evolução são reveladas por Tardif (2007) como uma característica própria da identidade do professor. O autor bem reconhece que a história pode transformar-se positivamente; mas depende, ao menos em parte, da própria iniciativa dos professores, enquanto profissionais, para uma contribuição efetiva em comum com propósitos de significação dessa identidade aos colegas de profissão e à sociedade. E, conforme Tardif (2007), é importante, sim, a necessidade de um envolvimento político-social do professor, tanto individualmente quanto em grupos, conquistando orientações pertinentes ao seu desempenho social e profissional.

Chama atenção o alerta de Hargreaves (2004), que destaca políticas de padronização que estreitam as opções de qualificação do professor; este, já desabonado profissionalmente, tende a direcionar-se para uma aposentadoria precoce ou demissões, o que causa ainda mais a falta de interesse pela área, tanto para os que nela já estão atuando, quanto para aqueles que estão à procura de uma profissão. Porém, em alguns países como Estados Unidos, Inglaterra, Austrália, a postura é diferenciada em relação ao professor; oferecem-lhe reconhecimento pela sua importância na educação da sociedade, além de uma colaboração efetiva dos governos em relação às qualificações para o desenvolvimento educacional de seus países.

sicos da escola e até certas sequências nos procedimentos administrativos escolares, as últimas décadas trouxeram mudanças significativas. Perrenoud (2000) expõe várias dessas mudanças, trazendo como práticas as tendências do mundo atual para, por exemplo, em geral, indicar que os professores manifestam maior respeito pelo aluno, por sua lógica, seus ritmos, suas necessidades, seus direitos. Nas mudanças observadas pelo autor, percebe-se uma amplitude de perspectivas profissionais do professor; portanto, é sensato o empenho para continuar no caminho das buscas por melhores condições de trabalho, na adequação às tecnologias, ao mesmo tempo em que se preza o acompanhamento e a conduta ética.

Expressões como *mudanças* e *transformações* são muito utilizadas na área de educação de hoje e para a educação de hoje, assim como o termo *flexibilidade*. No contexto de EAD, o professor é a expressão de uma identidade flexível, que assume o papel de facilitador do aprendizado, direcionando ainda mais a autonomia ao aluno:

Requer do professor a capacidade de elaborar conteúdos dialógicos, interativos e mediáticos [...]. Conteúdos que apresentem em sua constituição capacidade de estimular o aprender virtualmente. [...], com a internet estamos começando a ter que modificar a forma de ensinar e aprender tanto nos cursos presenciais como nos de educação continuada à distância. [...] Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. [...] Ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal [...]. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação [...]. Temos informações demais e dificuldades em esco-

lher quais são significativas para nós e conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida. A aquisição da informação, dos dados dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor - o papel principal - é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. (MORAN, 2010, p. 14-16 apud ROCHA; CAMPOS, 2011, p. 33).

Para Werthein (2000), no que concerne às políticas públicas, é primordial estabelecer o papel das novas tecnologias na área de educação, que irá implicar na atuação do professor, destacando a boa utilização da tecnologia para que ela seja efetiva no processo do desenvolvimento de alunos e professores.

Assim, a flexibilidade da tecnologia pode proporcionar aulas mais interessantes, com informações atualizadas, som e imagens que despertam para a expansão da criatividade. E, independente de qualquer justificativa que demonstre dificuldades concernentes às qualificações professorais na era da informação, Werthein (2000) adverte para a necessidade de o profissional professor remodelar-se, a fim de atender a um mercado em constante evolução digital.

Estar inteirado em teorias e práticas, descobrir e disseminar novos conhecimentos proporcionando um suporte para aqueles que virão, esta é a proposta dos autores. Ribeiro (2006) enfatiza que na docência fica evidente a importância da transformação e desenvolvimento das competências contínuas, que devem constituir facetas da identidade e das práticas professorais, já que a educação favorece a autonomia e é ela que orienta o ensino a distância, além de ser uma das justificati-

vas para o ensino atual perante a sociedade.

4 Aparando arestas

Refletindo sobre o que deve caracterizar o professor e como ele deve portar-se diante das novas realidades, discutimos questões como: o que é ser um bom professor? – apoiando-nos em aspectos filosóficos e educacionais. Conforme as ideias de Perrenoud (2000), o importante é concentrar-se em atualização, interação e competitividade sadias. Os referenciais que constam em dez novas competências para ensinar (Ibidem, 2000) conferem a importância de uma autoformação e conduzem reflexões sobre as responsabilidades profissionais e a compreensão do ofício do professor, sugerindo possíveis avanços para a profissão. Entendemos que consistem em práticas profissionais e fundamentos filosóficos que orientam e orientarão a profissão do pedagogo, ajudando-o na prática do contínuo (re)fazer-se, projetando, desse modo, características para sua identidade no processo de ensinar atual. Dentre as ações dessa identidade em constante mutação, Perrenoud (2000) propõe ações como voltar-se para o outro, construir e aproveitar competências, praticar uma avaliação formativa voltada para a pedagogia ativa, questionar o que se lê sempre, participar e engajar-se nos grupos, buscando a inovação, conforme a sociedade assim espera. Enfim, conhecer-se e conhecer o outro para atender um mercado em que se necessita ser minucioso e exigente, o qual tem a função de atender às políticas públicas e ao desenvolvimento crescente da sociedade que requer profissionais bem preparados em sua base de formação inicial e qualificados através de empenhos

constantes pela excelência dos saberes e habilidades.

Em sua tese de doutorado, Biavati (2009), em um estudo discursivo sobre a identidade e a representação de valores e práticas do professor, aponta dilemas e desafios de educadores dos estudos da linguagem. Podemos considerar que tal estudo reflete sobre elementos importantes voltados para o pedagogo também. A mencionada autora se apropria do termo *mosaico* seguindo Rocha (2001), considerando que o profissional do ensino se torna uma identidade multifacetada, denominada de professor-mosaico, pela sua constituição profissional apoiada em diferentes epistemologias, ações e reflexões. Nesse sentido, toma-o ainda como professor-mosaico na medida em que sua identidade profissional se torna fragmentada pelo mundo interno (ser/tornar-se) e o externo (atividades sociais). Essa observação evidencia algumas indefinições do perfil ético profissional para o mercado globalizado, ainda que, segundo a autora (2009), seja emergente refletir sobre as demandas capitalistas da sociedade atual.

Para entender melhor o que se refere à identidade, Biavati (2009) correlaciona autores dos estudos culturais e do campo dos estudos linguísticos, como Coracini e Foucault, os quais colocam o tempo e o espaço como dispositivos para a alternância de papéis do indivíduo, considerando seus valores, crenças e práticas. É preciso querer despir-se de discursos prontos e elaborados para distinguir a composição e os fundamentos dos aspectos que compõem a identidade profissional daquele que ensina, construindo discursos sobre aquilo em que acredita, seguindo memórias sobre o dizer da universidade, da tradição da profissão, das orientações

estatais e das práticas cotidianas de dar aulas.

Considerações Finais

O papel do professor deve ser orientado na formação e continuamente, constituindo suas marcas de identificação, sua identidade profissional. Com isso, compreendemos que saberes e práticas são necessários, como atualizar-se, formar-se e autoavaliar-se continuamente, integrar-se com os colegas de profissão, com a escola e com a sociedade, flexibilizar-se, avistando novos horizontes para o conhecimento, e, para além de exemplo, ser o mediador para discussão e crítica em sala.

De modo geral, percebe-se na discussão que apresentamos, além de um pequeno percurso histórico, um conjunto de características, identificações, saberes que se apresentam como importantes para a multifacetada identidade profissional do professor, uma vez que enquanto ser/estar ela é imprecisa, complexa e limitada ao mesmo tempo. De fato, são vários os aspectos que compõem pontos de identificação: há facetas no nível intelectual, habilidades técnicas, equilíbrio mental, emocional e físico. É importante ser ético, ser participativo e criativo, estar aberto a mudanças e holisticamente atualizado. Por outro lado, é importante também o discernimento e a clareza das funções profusas e preparação e reflexão para atender às expectativas de uma sociedade capitalista.

Referências

- BLAVATI, N.D.F. **Entre o fato e a regra:** unidades fragmentação na constituição da identidade e representação de valores e práticas do professor-mosaico. Minas Gerais, 2009. 194p. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp089358.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2016.
- GUIMARÃES, P.C.D. **História da Educação.** São João del-Rei, MG: NEAD-UFSJ, 2011, 70p.
- GUIMARÃES, P.C.D. **A História da educação.** São João del-Rei MG: NEAD-UFSJ, 2012. Disponível em: <<http://grad.nead.ufsj.edu.br/pedag/moodle/>>. Acesso em: 07 abr. 2016.
- HAGEMEYER, R. C. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar.** No24. Curitiba: Editora UFPR, 2004. p. 67-85. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1550/155017717005.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2016.
- HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento:** educação na era da insegurança. Artmed, 2004. Disponível em: <<https://xa.yimg.com/kq/groups/22377731/1048394590/name/Hargreaves++Ensino+na+sociedade+do+conhecimento.doc>>. Acesso em: 06 abr. 2016.
- JAEGER, W.W. **Paideia:** a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 3.ed. 1413p. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B7-xo0NklQMqRVljVkFK-QVRQTWM/edit?pref=2&pli=1>>.
- Acesso em: 03 abr. 2016.
- MARTINS FILHO, L.J.; SOUZA, A.R.B. Formação de professores e Pibid: Olhares da prática. **Ca-derno Pedagógico Lajeado**, v.12, n.2. 2015. p.103-121. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/viewFile/1517/803>>. Acesso em: 15 abr. 2016.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2011. 2.ed. 118p.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000. 1.ed. 192p. Disponível em: <<http://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/06/10-novas-competencias-para-ensinar.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2015.
- RIBEIRO, K.E. **Formação continuada de professores:** o contexto da escola pública. Secretaria da Educação – Distrito Federal, 2006. p.1-12. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/klingere_ribeiro_formacao_contin_prof.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2016.
- ROCHA, L. C. A. **Gramática: nunca mais;** o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- ROCHA, M.M.S.; CAMPOS, A.F. **Fundamentos da Educação a Distância.** São João del-Rei, MG: NEAD-UFSJ, 2011, 65p.
- SANTOS, L.M.M. **Psicologia da educação.** São João del-Rei, MG: NEAD-UFSJ, 2011, 73p.

TARDIF, M. A profissão docente face à redução da educação à economia. **Vertentes**. n. 29. São João del-Rei, 2007. p. 11- 27. Disponível em: <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/resumoabstract_maurice_tardif.pdf>. Acesso em 05 jun. 2016.

WERTHEIN, J. A Sociedade da Informação e seus Desafios. **Ci. Inf.**, v. 29, n. 2, maio/ago. Brasília, 2000. p. 71-77. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

AVALIAÇÃO: UMA REFLEXÃO DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO DO INTERIOR DE SP

O presente trabalho teve como objetivo investigar e analisar a questão da avaliação por professores do ensino médio de escolas do interior de São Paulo (SP), sendo uma pública e a outra particular. Estabelecemos como objetivos específicos: compreender a concepção de avaliação do rendimento escolar pela fala dos professores e compreender quais são as maiores dificuldades encontradas pelos docentes no processo de avaliação dos alunos. Propusemos como problema de pesquisa: como os professores do Ensino Médio de escolas do interior de SP entendem a avaliação escolar? Utilizamos como metodologia a abordagem qualiquantitativa. Foram tabulados os questionários respondidos por vinte e três docentes da escola pública e nove do colégio particular. Como embasamento teórico nos valem obras de autores como Cipriano Luckesi (1997), Jussara Hoffmann (1993), Philippe Perrenoud (1993), Celso Vasconcellos (2004), Érika Savarego (2012) e Wagner Andriola (2012). Este trabalho se justifica por considerarmos que a temática ainda requer estudos, visto que a avaliação é muito importante para o cotidiano escolar. Por meio da mesma pode-se avaliar a aprendizagem dos alunos, a qualidade de ensino e a necessidade de se fazerem retomadas e adequações ao conteúdo estudado. Ao final deste estudo foi possível considerar que os docentes que ministram aulas em ambas as escolas objetos de análise utilizam diferentes critérios e recursos para avaliar seus alunos. Os docentes, em sua maioria, pensam a avaliação conforme a

¹ Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei

² Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei

legislação e as concepções pedagógicas atuais. E os principais desafios elencados pelos professores são: a falta de compromisso dos discentes com os estudos e a compreensão de suas reais necessidades de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Ensino. Aprendizagem. Escola.

1 Introdução

Este trabalho tem como temática investigar a questão da avaliação por professores do Ensino Médio em duas escolas do interior de SP, sendo uma escola da rede pública e outra da rede particular, ambas localizadas na cidade de Franca. A escolha desse tema foi motivada por inquietações cotidianas vivenciadas em sala de aula com alunos do Ensino Médio, no que tange aos critérios utilizados para avaliar os discentes, e como os professores veem a questão da avaliação nesse nível de ensino.

O problema de pesquisa é: como os professores do ensino médio de escolas do interior de SP entendem a avaliação escolar? As questões que norteiam o presente estudo são: como deve ser avaliada a aprendizagem dos alunos de modo a atender a heterogeneidade presente em uma sala de aula? Quais critérios devem ser utilizados? A avaliação tem sido mediadora e de caráter não punitivo? Contém questões dissertativas ou objetivas? As provas corrigidas são discutidas com os alunos para que eles verifiquem por que erraram determinada questão? Como é avaliada a participação do aluno na realização das atividades? Há coerência entre a avaliação e os conteúdos e objetivos propostos? De acordo com Andriola (2012, p. 156)

a avaliação torna-se uma atividade necessária e imprescindível, porque é uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso escolar e, por conseguinte, das desigualdades sociais.

O autor apresenta os resultados de um estudo realizado com 40 docentes do Sistema Educacional do Estado do Ceará sobre as potencialidades e dificuldades referentes à avaliação da aprendizagem dos alunos (ANDRIOLA, 2012).

2 Avaliação: conceito, história e reflexões sobre sua prática

2.1 O conceito de avaliação

O conceito de avaliação relaciona-se com a ação ou o ato de avaliar. A etimologia se deve à palavra francesa *évaluer*, que pode significar *estimar, apreciar ou calcular o valor de alguma coisa* (ANDRIOLA, 2012). O dicionário online Michaelis da Língua Portuguesa (s.d.) define *avaliação* como *apreciação, cômputo, ato de avaliar, estimação*, entre outros significados relacionados ao valor de bens móveis ou imóveis. Para Luckesi (2000, p. 2),

avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela.

O termo *avaliar*, segundo Luckesi (1998, p. 76), tem sua origem também no latim, *a-valere*, que significa *dar valor a...* O conceito de avaliação foi formulado a partir de determinações referentes à atribuição de valor a alguma coisa e requer um posicionamento negativo ou positivo em relação ao objeto avaliado (LUCKESI, 1998).

No que diz respeito à avaliação escolar, temos a contribuição de vários autores e pesquisadores que se debruçaram sobre a temática, procurando compreender sua implicação no processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Savarego (2012) trouxe importantes contribuições para a compreensão do conceito, do histórico e da função social da avaliação da aprendizagem. A mencionada autora, ao propor sua análise, embasou-se em teóricos da avaliação como Jussara Hoffmann, Cipriano Carlos Luckesi e Regina Cazaux Haydt – especialistas que serão apresentados ao longo deste trabalho.

Savarego (2012, p. 1) objetivou “investigar qual o conceito dos professores da rede municipal de ensino da cidade de Itapevi sobre a importância da avaliação nas séries iniciais do Ensino Fundamental [...]”. No presente trabalho, o foco da investigação está relacionado aos professores que ministram aulas no Ensino Médio. Contudo, optamos pela pesquisa de campo embasada em questionários e na metodologia de análise qualitativa. Por isso, entendemos que a pesquisa produzida por Savarego nos será de grande valia no que se refere aos aspectos teóricos e metodológicos. Para a autora, aprender é inerente ao ser humano, e ensinar, portanto, é favorecer aspectos intelectuais, psicológicos e morais a partir de situações de aprendizagem capazes de atingir os objetivos esperados. Nesse sentido, a avaliação é uma importante ferramenta, pois é por meio dela que se dará o direcionamento do processo ensino-aprendizagem, visando o alcance dos objetivos propostos (SAVAREGO, 2012, p. 1). A autora procurou investigar o seguinte problema: “qual a concepção dos educadores sobre a função da avaliação para o processo ensino-aprendizagem?” e levantou a hipótese de que

a avaliação pode ser uma grande aliada no processo ensino-aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental (SAVAREGO, 2012, p. 1). Isso foi confirmado em suas considerações finais, entretanto, com a ressalva de que ainda há muito que melhorar para que a avaliação “assuma seu papel fundamental na educação: subsidiar o processo de construção da aprendizagem” (SAVAREGO, 2012, p. 20-21). No tocante à concepção de avaliação, a autora observou que os educadores a entendem sob os aspectos de diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos discentes, determinar se os objetivos propostos foram ou não alcançados e aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem. Contudo, há uma desconexão entre teoria e prática. A avaliação possui ainda um caráter disciplinador, variando de educador para educador, pois é uma questão pessoal. Entre as dificuldades encontradas pelos educadores na prática avaliativa estão as limitações impostas pelo sistema educacional que não oportunizam aos docentes condições para que coloquem em prática todos os seus conhecimentos.

Luckesi (1998, p. 71) enfatiza que “a avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino”. Ao analisar os conceitos de avaliação e de verificação, o autor esclarece que

a avaliação é um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais; a verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais. A primeira é dinâmica, a segunda, estática. (LUCKESI, 1998, p. 80).

A avaliação, diferentemente da verificação, pressu-

põe o encaminhamento de decisões a partir dos dados obtidos. Nas palavras do autor, “a avaliação implica a retomada do curso de ação, se ele não tiver sido satisfatório, ou a sua reorientação, caso esteja se desviando” (LUCKESI, 1998, p. 80).

Haydt (2008, p. 7) entende que “ensinar e aprender são dois verbos indissociáveis, duas faces da mesma moeda. Ao avaliar seus alunos, o professor está, também, avaliando seu próprio trabalho”. Nesse sentido, podemos inferir que o trabalho do educador também tem seu direcionamento dado pela avaliação. A partir dos resultados obtidos, define-se o caminho a ser percorrido, bem como a necessidade de se fazerem retomadas de conteúdos e de habilidades ainda não contemplados pelos discentes. Para Tyler (1978, p. 99 apud SAVAREGO, 2012, p. 3),

a avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino.

De acordo com Hoffmann (2005), a influência do pensamento desse autor permanece nos dias de hoje quando se observa que o processo de avaliação está relacionado aos objetivos que se espera alcançar quando determinado conteúdo é trabalhado.

2.2 A avaliação ao longo da História

Conforme Luckesi (1997), os exames escolares, tais como conhecemos atualmente, foram sistematizados nas pedagogias dos séculos XVI e XVII durante o processo de ascensão da burguesia. No século XVI, quando da chegada dos primeiros padres jesuítas ao

Brasil com o Governador-Geral Tomé de Souza, havia a *pedagogia jesuítica* que dava uma atenção especial às provas e exames. Consistia-se em ocasiões especiais com bancas examinadoras e publicação dos resultados. No século XVII, na *pedagogia comeniana*, Comênio também considerava importante o uso de exames como forma de incentivar os estudantes a um trabalho intelectual da aprendizagem. Dessa forma, com o medo de não se sair bem nos exames e sabendo do acentuado valor dos mesmos, os alunos se dedicariam mais aos estudos e se preparariam para a sua realização (LUCKESI, 2008). Portanto, a realização da “avaliação por medo” seria uma forma de fazer com que os alunos ficassem mais atentos às atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula. Ao longo do tempo, considerando a história da educação moderna e a prática educativa, continua Luckesi (2008, p. 23), a avaliação tornou-se um fetiche, uma “entidade”, sendo realizada de tal forma que em determinados casos acaba destoando do que foi ensinado, sendo as provas e exames “realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino”. (LUCKESI, 2008, p. 23).

Para Luckesi (2000), a avaliação da aprendizagem é um recurso útil e necessário que não pode continuar sendo a “tirana da prática educativa”, nem tampouco confundida com exames. Ela deve ser

amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam. (LUCKESI, 2000, p.1).

O autor tece duras críticas à prática avaliativa ba-

seada nos exames e propõe uma forma de avaliar que tem por objetivo a construção do conhecimento sem traumas, sem medos, e inclusiva. O ato de avaliar implica em diagnosticar e tomar decisões, instâncias, portanto, indissociáveis, uma vez que “não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico sem uma decisão é um processo abortado.” (LUCKESI, 2000, p. 2). O ato de avaliar não pode ser impositivo; deve ser acolhedor, dialógico, amoroso e construtivo.

De acordo com Hoffmann (2005), a influência do pensamento desse autor permanece nos dias de hoje quando se observa que o processo de avaliação está relacionado aos objetivos que se espera alcançar quando determinado conteúdo é trabalhado. Uma coleta de dados satisfatória favorece bastante o diagnóstico e a tomada de decisões. Muitas vezes, segundo Luckesi (2000), os educandos possuem determinadas habilidades que não são detectadas devido aos instrumentos de avaliação inadequados. Há casos em que os instrumentos de aprendizagens são utilizados para manter a disciplina, por meio da ameaça, da reprovação e da geração de um estado de medo (LUCKESI, 2000). É necessário cuidado com a teoria que orienta a prática educativa, bem como com os atos de avaliar. Na concepção de avaliação de Luckesi (2000) não há exclusão, e sim diagnóstico e construção. No lugar da submissão há a liberdade. No lugar do medo há a espontaneidade e a busca. Não existe um ponto de chegada, e sim uma orientação permanente por parte do docente, visando o desenvolvimento do educando (LUCKESI, 2000).

2.3 Avaliação mediadora: o erro como ponto de partida

Hoffmann (1994) propõe uma perspectiva de avaliação que se contraponha ao que ela mesma chama de paradigma sentencioso e classificatório. A essa perspectiva de prática avaliativa a autora dá o nome de avaliação mediadora. A proposta da autora é que se evolua para uma prática avaliativa reflexiva e desafiadora, que possa favorecer a troca de ideias entre os alunos e o educador e seus alunos “num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados.” (HOFFMANN, 1994, p. 51).

Contudo, a autora considera que o que se percebe é um movimento no qual, em vez da referida evolução, há um reforço da prática de julgamento dos resultados obtidos pelos alunos por parte do professor. Tal postura conservadora dá à avaliação um caráter meramente reprodutivista. Para Hoffmann (1994), a experiência vivenciada enquanto estudantes, nos cursos de magistério e de licenciatura, acaba por ser reproduzida pelos professores em sala de aula. A avaliação implementada, muitas vezes sem reflexão e sem consciência de seu real significado para a escola, denota que muitos professores não percebem a reprodução de um modelo e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem (HOFFMANN, 1994). Para a autora,

se o professor oferecer explicações claras, textos explicativos consistentes e organizar o ambiente pedagógico, o aluno aprenderá, exceto se não estiver presente, ou não estiver atento às explicações, ou não memorizar os dados transmitidos pelo professor, ou

não cumprir as tarefas de leitura solicitadas. (HOFFMANN, 1994, p. 54).

Para Hoffmann (1994), em uma perspectiva de avaliação mediadora, o professor deve promover um diálogo com o aluno, discutir sobre suas dificuldades, tecer comentários escritos nos trabalhos, etc. Isso permite que o professor faça adequações em seu planejamento sempre que houver necessidade, de modo a atender às necessidades de aprendizagem dos discentes.

Conforme afirma Perrenoud (1999), é necessário mudar a escola. As práticas habituais de avaliação ainda privilegiam a nota, visto que, ao final de cada bimestre, os professores devem atender a parte burocrática da escola. Após corrigir provas, trabalhos, considerar a participação do aluno, recuperação, etc., o professor deve entregar as notas na secretaria, as quais classificam os alunos em bons ou ruins, estigmatizam, reforçando comportamentos negativos, como a sensação de incompetência.

Para Luckesi (1997), a ideia de tirar nota para passar para a série subsequente está muito arraigada na cultura escolar, mesmo que o conteúdo não tenha sido apreendido de forma satisfatória. Nesse mesmo sentido, Vasconcelos (2004, p. 3) argumenta que a existência do sistema classificatório exige do aluno uma preocupação com a nota, pois, caso a mesma não seja satisfatória ao longo do ano letivo, ele ficará retido. Para Luckesi (1998, p. 78)

De fato, o ideal seria a inexistência do sistema de notas. A aprovação ou reprovação do educando deveria dar-se pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários, com o conseqüente desenvolvi-

mento de habilidades, hábitos e convicções. Entretanto, diante da intensa utilização de notas e conceitos na prática escolar e da própria legislação educacional que determina o uso de uma forma de registro dos resultados da aprendizagem, não há como, de imediato, eliminar as notas e conceitos da vida escolar.

Perrenoud (1999) entende que o professor não deve supervalorizar as avaliações classificatórias. Elas devem ser consideradas; todavia, observações diárias e avaliações diagnósticas devem fazer parte do repertório avaliativo do docente. O autor considera que a avaliação deve possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno. Para Luckesi (1997), a avaliação deve ser utilizada pelo professor para identificar o erro como processo do aprender, e não para punir o aluno. A avaliação deve permitir que o aluno avance na aprendizagem sem traumas, sem frustrações, por meio de diferentes tipos de avaliação que costumam ser utilizadas pelos professores, como: provas com questões objetivas e dissertativas, pesquisas, trabalhos em grupo, participação em leituras compartilhadas e/ou colaborativas, entre outros. De acordo com Luckesi (1997), a avaliação não deve ter caráter punitivo; a mesma deve ser o ponto de partida para que o aluno possa avançar na construção de seu conhecimento. Deve servir de motivação para os discentes e de referencial para o docente, a fim de que decisões importantes possam ser tomadas diante dos resultados obtidos.

De acordo com Gonçalves (2007), a despeito de mudanças na didática do professor em sala de aula, a avaliação por meio de provas escritas com questões iguais para todos os alunos ainda é recorrente nas escolas. Para a mesma autora, a pesquisa demonstra a

existência de uma consciência formada de uma avaliação desvinculada de classificação e medida. O aluno é considerado um ser individual, afetivo, social, com diferentes ritmos de aprendizagem e expressão do que aprendeu. Todavia, continua a autora, “se faz necessário um avanço mais ousado para tornar essas ideias uma realidade no contexto escolar”. (GONÇALVES, 2007, p. 47). Jorge (2008) observou que avaliar e examinar ainda são vistos como equivalentes. A autora considera que a avaliação, “de forma geral e abrangente, contribui para a aprendizagem do aluno, bem como serve de subsídio para a prática do professor”. (JORGE, 2008, p. 42-47).

3 Análise quali quantitativa: a avaliação por professores do Ensino Médio de escolas do interior paulista

Utilizamos como metodologia de pesquisa a abordagem quali quantitativa, por meio da qual tabulamos e analisamos dados coletados em questionários respondidos por trinta e dois professores que ministram aulas no Ensino Médio. Destes, vinte e três docentes ministram aulas na escola pública e nove no colégio particular. A abordagem quali quantitativa proporciona a observação e interpretação das respostas assinaladas e construídas pelos docentes, respectivamente, nas questões objetivas e nas dissertativas. Por meio da análise da tabulação dos dados e das porcentagens percebemos a concepção dos docentes sobre a avaliação praticada nas escolas, atendendo, assim, ao nosso problema de pesquisa.

A elaboração do questionário foi realizada com base em leituras feitas sobre a temática. Parte das

questões foi adaptada da pesquisa de campo empreendida por Savarego (2012). Entendemos que a autora trouxe uma importante contribuição para os estudos sobre avaliação. Por isso, embora ela tenha tratado da avaliação para as séries iniciais do Ensino Fundamental, optamos por seguir sua linha de raciocínio em nosso trabalho.

O questionário contendo, em sua maioria, perguntas objetivas, e de modo a facilitar a tabulação, foi respondido por vinte e três docentes que ministram aulas no Ensino Médio nos períodos noturno e diurno em uma escola estadual da periferia da cidade de Franca, SP. Houve uma conversa inicial com a equipe gestora para que os questionários fossem respondidos em reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), pois, dessa forma, teríamos a possibilidade de que um maior número de docentes respondesse aos questionários. Para que os professores ficassem mais à vontade para manifestar suas ideias e posicionamentos, foi salientado que os questionários não precisavam de identificação.

Já no colégio particular, por não haver horário de reunião pedagógica, optamos por deixar os questionários sob a responsabilidade de um dos professores para que o mesmo os distribuísse aos docentes que ministravam aulas no Ensino Médio e, depois de respondidos, devolvesse-nos.

Após a tabulação dos dados realizamos uma comparação entre as concepções de avaliação das duas escolas, objetivando termos uma visão sobre o que pensam professores de uma escola pública e de uma escola particular sobre a avaliação, bem como as difi-

culdades encontradas ao avaliar os discentes.

Tabela 1: Sobre o critério de avaliação

Critério de avaliação	Escola estadual	Percentual	Colégio particular	Percentual
Prova com questões objetivas	7	31%	1	11%
Prova com questões dissertativas	6	26%	7	78%
Trabalhos em grupo	5	22%	0	0%
Apresentação de seminários	1	4%	1	11%
Pesquisas	4	17%	0	0%
Outro	0	0%	0	0%
Total	23	100%	9	100%

Enquanto na escola pública 31% dos professores utilizam provas com questões objetivas, no colégio particular 78% dos docentes optam pelas provas com um maior número de questões dissertativas. Provavelmente esse fato decorre do número de alunos por sala. Provas dissertativas demandam mais tempo para correção e deixam margens para discussões sobre o que o aluno quis dizer com determinada resposta construída por ele. No colégio particular, a sala com maior número de alunos contém 25 integrantes. Na escola estadual há salas com 35 alunos ou mais. Portanto, um professor que ministra aulas em 10 salas terá em média 350 provas para corrigir ou 700, caso aplique duas avaliações por bimestre. Com isso, as avaliações com questões objetivas proporcionam maior agilidade no momento da correção. Contudo, devemos salientar que os professores lançam mão de diferentes critérios de avaliação, embora com menor frequência.

No colégio particular estão previstas no calendário escolar as semanas de provas. São duas provas por bimestre de cada disciplina, chamadas de AV1 e AV2, e uma nota de trabalho, sendo que esta inclui menções

referentes à participação do aluno em sala de aula, realização de lições de casa e uma pesquisa sobre um tema estabelecido pelo professor. As notas das provas e a nota de trabalho possuem pesos diferentes que, após serem digitadas em uma plataforma específica, são calculadas, gerando uma média. Esta deve ser 6 - caso contrário o aluno deverá fazer prova de recuperação do bimestre ou do semestre, se a nota inferior a 6 persistir.

Cada professor, após corrigir sua prova e apresentar o resultado da mesma aos alunos, faz a correção e a retomada de conteúdos em sala de aula. Dessa forma, o aluno tem a oportunidade de compreender por que errou determinada questão e se preparar para a recuperação, se for o caso. Posteriormente, as provas são arquivadas em pastas individuais identificadas com o nome do aluno e série para análise por parte dos pais ou responsáveis em reuniões de pais e mestres.

Tabela 2: Sobre a avaliação mediadora

A avaliação tem sido mediadora?	Escola estadual	Percentual	Colégio particular	Percentual
Às vezes	1	4%	0	0%
Somente quando o aluno pede para ver a prova	0	0%	1	11%
Sempre	19	83%	8	89%
A prova é devolvida aos alunos, apenas	1	4%	0	0%
As provas ficam com o professor; somente as notas são passadas aos alunos	2	9%	0	0%
Total	23	100%	9	100%

No que diz respeito à avaliação mediadora proposta por Hoffmann (1993), observamos que 83% dos professores da escola pública e 89% do colégio particular que responderam ao questionário consideraram praticá-la sempre. Os docentes de ambas as escolas consideraram que dialogam com os alunos sobre os resulta-

dos, corrigem as provas com eles para que os mesmos compreendam por que erraram determinadas questões e possam avançar na construção do conhecimento.

Tabela 3: Objetivo da avaliação

O objetivo da avaliação é:	Escola estadual	Percentual	Colégio particular	Percentual
Verificar a aprendizagem do aluno	7	30%	4	44%
Avaliar a aprendizagem para posterior tomada de decisões	16	70%	5	56%
Garantir a disciplina dos alunos	0	0%	0	0%
Atribuir uma nota ao aluno	0	0%	0	0%
Total	23	100%	9	100%

Para 70% dos professores da escola pública e para 56% dos professores do colégio particular que responderam ao questionário, o objetivo da avaliação está relacionado a uma reflexão sobre a própria prática para posterior tomada de decisões. Em outras palavras, a avaliação tem a função de reorientar o trabalho do professor. Salientamos que a verificação da aprendizagem, conforme apontou Luckesi (1998), foi considerada, respectivamente, por 30% e 44% dos docentes da escola pública e do colégio particular que responderam ao questionário.

Tabela 4: Sobre a avaliação diagnóstica

Com que frequência você aplica avaliações diagnósticas?	Escola estadual	Percentual	Colégio particular	Percentual
Às vezes	6	26%	1	11%
Sempre que se inicia um novo bimestre	4	18%	2	22%
Sempre que se inicia um novo conteúdo ou tema de estudo	11	48%	3	33%
Em todas as aulas	1	4%	3	33%
Nunca	1	4%	0	0%
Total	23	100%	9	100%

A avaliação diagnóstica tem por objetivo realizar

um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos em relação a determinado tema ou conteúdo. Por meio dela, o professor tem a sua disposição dados que após serem analisados proporcionam uma reflexão sobre a própria prática, norteando, assim, o trabalho dos docentes. Para 48% dos professores da escola pública objeto de estudo, a avaliação diagnóstica é aplicada sempre que se inicia um novo conteúdo ou tema de estudo. Já no colégio particular, esse percentual é de 33%.

Quanto à concepção dos docentes a respeito do erro cometido pelo aluno em uma avaliação, observou-se o seguinte:

Tabela 5: Concepção sobre o erro cometido pelo aluno

O que você pensa sobre o erro cometido pelo aluno em uma avaliação?	Escola estadual	Percentual	Colégio particular	Percentual
O aluno deve ser punido pelo erro com uma nota vermelha	0	0%	0	0%
O erro pode ser uma oportunidade para que o aluno avance em seu processo de aprendizagem	23	100%	9	100%
O erro evidencia a incapacidade do aluno em aprender	0	0%	0	0%
Considerar os erros é menos importante que os acertos em uma avaliação	0	0%	0	0%
Total	23	100%	9	100%

Todos os professores que responderam ao questionário, considerando as duas unidades escolares, entendem que o erro pode ser uma oportunidade para que o aluno avance em seu processo de aprendizagem, o que demonstra a compreensão das discussões atuais acerca da avaliação. Vimos que, para Luckesi (1997), o aluno não deve ser punido pelo erro em uma avaliação; o mesmo deve ser uma oportunidade para que o discente avance na construção de seu conhecimento.

Sobre a concepção que os professores têm sobre o que é avaliar, observamos o seguinte:

Tabela 6: O que é avaliar?

Para você, qual a frase que melhor explica o que é avaliar?	Escola estadual	Percentual	Colégio particular	Percentual
Avaliar é aplicar teste	0	0%	0	0%
Avaliar é medir conhecimentos	1	4%	2	22%
Avaliar é verificar se os objetivos foram alcançados	18	78%	4	45%
Avaliar é verificar o conhecimento do aluno no dia a dia	4	18%	3	33%
Total	23	100%	9	100%

Analisando a tabela, percebemos que dezoito professores, ou 78% dos que responderam ao questionário, entendem que avaliar é verificar se os objetivos foram alcançados. Essa concepção de avaliação que leva em conta se os objetivos educacionais estão sendo ou não alcançados foi definida por Tyler (1978) e, conforme já salientou Hoffmann (2005), o pensamento desse autor continua influenciando a prática avaliativa nas escolas.

Tabela 7: Por que avaliar?

Para você, qual a frase que melhor explica por que avaliar?	Escola estadual	Percentual	Colégio particular	Percentual
Porque a escola exige a nota	0	0%	0	0%
Para verificar se os objetivos foram alcançados	4	17%	1	11%
Para acompanhar o desenvolvimento do aluno	16	70%	8	89%
Para verificar o que é preciso retomar	3	13%	0	0%
Total	23	100%	9	100%

Quando questionados sobre por que avaliar, os docentes consideraram que avaliam para acompanhar o desenvolvimento do aluno – 70% dos professores da escola pública e 89% do colégio particular que responderam ao questionário.

Tabela 8: O que deve ser avaliado?

Para você, qual a frase que melhor explica o que deve ser avaliado?	Escola estadual	Percentual	Colégio particular	Percentual
Resultados finais de testes e trabalhos	0	0%	0	0%
Participação, atenção e comprometimento do aluno	5	22%	3	33%
Participação, resultados de testes e trabalhos e desenvolvimento do aluno	18	78%	6	67%
Total	23	100%	9	100%

Sobre o que deve ser avaliado, conforme a tabela acima, são valorizados pelos professores a participação do aluno na realização das atividades, o resultado de testes aplicados e trabalhos realizados por ele.

Tabela 9: Momento mais apropriado para avaliar

Para você, quando é o momento mais apropriado para avaliar?	Escola estadual	Percentual	Colégio particular	Percentual
Ao final de cada etapa de ensino	0	0%	0	0%
Todos os dias, observando a participação do aluno	5	22%	3	33%
Em todos os momentos, contando também com resultados dos exames ao final de cada etapa	18	78%	6	67%
Total	23	100%	9	100%

Quanto ao momento mais apropriado para avaliar, os dados são idênticos aos da tabela 8. Segundo 78% dos professores que responderam ao questionário na escola pública e 67% dos professores do colégio particular, a avaliação deve ocorrer em todos os momentos da aula, ou seja, deve ser contínua, o que demonstra o conhecimento da legislação pertinente à prática avaliativa (BRASIL, 1996) e das discussões atuais sobre a necessidade de se avaliar o aluno de forma global e não somente a partir de um único critério, como uma prova objetiva ao final do estudo de determinado assunto, por exemplo.

Tabela 10: Quem deve ser avaliado?

Para você, quem deve ser avaliado?	Escola estadual	Percentual	Colégio particular	Percentual
Os alunos	1	4%	0	0%
Os alunos e professores	3	13%	1	11%
Todos os agentes envolvidos no processo de aprendizagem	19	83%	8	89%
Total	23	100%	9	100%

A grande maioria dos professores, 83% dos que responderam ao questionário na escola pública e 89% do colégio particular, considera que todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem devem ser avaliados. Essa concepção se relaciona com a tabela seguinte, em que 96% dos professores participantes da pesquisa na escola pública e 100% no colégio particular consideram que a função da avaliação é direcionar o processo de ensino e aprendizagem rumo aos objetivos propostos. Ou seja, a partir dos resultados da avaliação implementada, podem-se fazer retomadas de conteúdos, promover adequações de atividades, tomar decisões e encaminhar ações que levem o aluno a superar dificuldades e a avançar na construção de seu conhecimento.

Tabela 11: Função da avaliação

Para você, qual a função da avaliação?	Escola estadual	Percentual	Colégio particular	Percentual
Manter a ordem e a disciplina	0	0%	0	0%
Motivar o aluno ao estudo	1	4%	0	0%
Direcionar o processo ensino-aprendizagem rumo aos objetivos propostos	22	96%	9	100%
Total	23	100%	9	100%

A função da avaliação para 96% dos docentes que responderam ao questionário na escola pública e para 100% dos professores que responderam ao questionário

rio no colégio particular é direcionar o processo ensino-aprendizagem rumo aos objetivos propostos.

Tabela 12: Concepção sobre ensinar e avaliar

Para você, ensinar e avaliar são:	Escola estadual	Percentual	Colégio particular	Percentual
Atos totalmente distintos, sem nenhuma relação	0	0%	1	11%
Funções de responsabilidade do professor	0	0%	0	0%
Faces da mesma moeda; um ato complementa o outro	23	100%	8	89%
Total	23	100%	9	100%

Ensinar e avaliar são faces de uma mesma moeda, um ato complementa o outro. É o que pensam todos os professores que responderam ao questionário nas unidades de ensino que fizeram parte da presente pesquisa.

Considerações finais

O presente trabalho se propôs a investigar como os professores que ministram aulas no Ensino Médio, considerando duas escolas, uma estadual e outra particular, entendem a avaliação e como a implementam em sala de aula. Os dados analisados demonstraram que a maioria dos professores de ambas as escolas compreendem a avaliação conforme as discussões pedagógicas atuais, bem como conforme estabelece a legislação vigente, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Para 83% dos docentes que ministram aulas no Ensino Médio na escola estadual, conforme questionário respondido pelos mesmos, há sempre um diálogo com os alunos sobre o resultado das avaliações para que os discentes possam perceber por que erraram determinadas questões, permitindo, assim, avanços na aprendizagem. No colégio particular, o percentual de professores que responde-

ram ao mesmo item foi de 89%.

Sobre o erro cometido pelos alunos, todos os docentes que ministram aulas no Ensino Médio nas unidades escolares objetos de nosso estudo o compreendem como uma oportunidade para que o aluno avance em seu processo de aprendizagem. Observamos que, na escola estadual, 78% dos professores que lecionam no Ensino Médio consideraram que os alunos podem ser avaliados a todo momento, evidenciando a prática da avaliação contínua. No colégio particular esse índice foi de 67%. Quanto à função da avaliação, observamos que 100% dos docentes que ministram aulas no Ensino Médio, no colégio particular, consideraram que a avaliação tem por objetivo direcionar o processo ensino-aprendizagem. Na escola estadual esse percentual foi de 96%. Essa análise demonstra que os resultados de uma avaliação permitem ao docente uma reflexão sobre a sua prática, se há necessidade de promover adequações, como e quando fazê-las, considerando que o foco de seu trabalho em sala de aula não está no ensino, e sim na aprendizagem.

Para 89% dos docentes que responderam ao questionário no colégio particular, ensinar e avaliar são faces de uma mesma moeda. O mesmo percentual desses mesmos professores consideraram que todos os agentes envolvidos no processo de aprendizagem devem ser avaliados. Esses percentuais na escola estadual foram, respectivamente, de 100% e 83%.

Os docentes compreendem que a avaliação se deve dar de forma contínua, sem a supervalorização de uma única prova ou critério de avaliação. Os docentes entendem a importância do diálogo com os alunos

sobre os resultados das avaliações, bem como do erro como oportunidade de aprendizagem.

No que diz respeito às avaliações com questões objetivas, há um predomínio da aplicação das mesmas na escola pública analisada: 31% frente aos demais critérios de avaliação utilizados pelos docentes que trabalham com turmas do Ensino Médio. Os professores que utilizam questões dissertativas representam 26% dos que responderam ao questionário. Os docentes que ministram aulas no Ensino Médio no colégio particular, os quais ao elaborarem uma avaliação dão preferência às questões dissertativas, representam 78% dos que responderam ao questionário. Para 11% desses mesmos professores, o critério de avaliação utilizado é uma prova com questões objetivas.

Muitos desafios foram elencados pelos professores ao avaliarem seus alunos, como: falta de interesse e compromisso, quantidade de alunos por sala, elaboração de avaliações significativas, contextualizadas e adequadas à realidade dos alunos, verificação com precisão do conhecimento absorvido ou não pelos alunos para retomar ou avançar no processo de aprendizagem, diagnóstico dos objetivos que realmente foram alcançados e quais ainda precisam ser retomados, tomada de decisões a partir dos dados auferidos em uma avaliação, entre outros. Apesar desses desafios, percebemos mudanças significativas em relação aos conceitos discutidos no decorrer do presente texto: avaliar em vez de examinar; avaliar em vez de verificar; dialogar com os alunos sobre os resultados da avaliação; considerar o erro como oportunidade para uma aprendizagem significativa.

Referências

- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação do aprendizado discente: estudo com professores de Escolas Públicas. In: **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, Brasil, n. 46, p. 141-158, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a11.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.
- Avaliação deve orientar a aprendizagem.** Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/avaliacao-aprendizagem-427861.shtml>>. Acesso em: 10 jul. 2016.
- Conceito de avaliação.** Disponível em: <<http://conceito.de/avaliacao>>. Acesso em: 10 jul. 2016.
- GONÇALVES, Silvane Cacciatori. **Avaliação da aprendizagem no ensino médio.** Criciúma, março/2007 (monografia de especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior). Disponível em: <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/su-mario/000037/0000379B.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2016.
- HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** 6ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento.** Série Ideias, nº 22, São Paulo: FDE, 1994. p.51-59. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_l.php?t=001>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- _____. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção – da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.
- _____. **Avaliação, mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. 10 ed. Porto Alegre: Revistas Educação e Realidade, 1993.
- _____. **Avaliação – mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. nº 9394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <http://www.derita.com.br/antigo/comunicados_2013/ane-xo_255_avaliacao_da_aprendizagem_escolar.pdf>. Acesso em: 02 set. 2016.
- _____. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.
- _____. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? **Série Ideias**, nº 08, São Paulo: FDE, 1998. p.71-80. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_l.php?t=001>. Acesso em: 20 set. 2016.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: NÓVOA, A. **Avaliação em educação: novas perspectivas**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993.

_____. **A avaliação no espírito da excelência e do êxito escolares**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVAREGO, Érika Aparecida. A avaliação como uma poderosa aliada do processo ensino-aprendizagem para séries iniciais do ensino fundamental. In: **E-Faceq**: revista eletrônica dos discentes da Faculdade Eça de Queirós. ISSN 1111-1111, Ano 1, número 1, junho de 2012. Disponível em: <<http://www.faceq.edu.br/nucleo/images/pdf/a%20avaliacao%20como%20uma%20poderosa%20aliada%20do%20processo.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

JORGE, Selma Moreira Lara. **Auto-avaliação**: instrumento avaliativo de apoio aos processos ensino e aprendizagem. Batatais: Centro Universitário Claretiano, (monografia de pós-graduação no ensino de Matemática), 2008.

Significado da palavra avaliação. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=avalia%E7%E3o>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Superação da lógica classifica-**

tória e excludente: a avaliação como processo de inclusão. **III Seminário de Educação de Arcos/MG**, 2004. Disponível em: <<http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/Superacao.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2016.

ALFABETIZAÇÃO EM FOCO: REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO MUNICÍPIO DE LAGOA DOURADA – MG

O presente trabalho tem como foco principal compreender as contribuições das políticas públicas educacionais no processo de formação continuada dos professores alfabetizadores do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), bem como seus impactos na alfabetização. É relevante destacar que as políticas públicas são programas criados em uma ação conjunta entre a sociedade e o Estado, com vistas a resolver um problema que se apresenta naquele momento, caracterizando-se, ainda, por terem efeito democratizador das ações governamentais. No que se refere à temática sobre a formulação de Políticas Públicas e sua formatação, serão trazidas as contribuições de Stephen Ball (2011). A sustentação teórico-metodológica se fez baseada na Análise do Discurso orientada por Mikhail Bakhtin (1997), na qual o autor destaca a importância do diálogo e da discursividade nas ações humanas. Entre os principais resultados obtidos, destaca-se que as professoras que participaram do PNAIC puderam expressar seus posicionamentos frente às transformações decorrentes da política educacional, bem como a relevância da formação continuada de professores alfabetizadores, enfatizados pelos dados que mostraram que há uma consonância entre os objetivos elencados na proposta do curso e mudanças significativas nas práticas pedagógicas. Considera-se que o PNAIC cumpre as propostas de sua formulação, tendo em vista a garantia do direito de aprendizagem das crianças que estão no ciclo de alfabetização.

¹ Especialista em tutoria em EAD e em Designer de Plataforma e Designer Instrucional para a EAD. Bacharel licenciado em Filosofia e História e licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei.

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas.

³ Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas. Alfabetização. PNAIC. Prática Alfabetizadora. Formação continuada.

1 Introdução

O presente trabalho apresenta reflexões sobre as contribuições das políticas públicas educacionais em nosso país, em especial o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas contribuições no processo de alfabetização. Foram analisadas as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras, que realizaram o PNAIC nos anos de 2014 e 2015, no município de Lagoa Dourada, a fim de verificar as contribuições dessa política pública educacional no processo de alfabetização.

Na percepção de Ball (1998), as políticas públicas são a reunião de discursos e textos que possuem em comum um propósito social, compreendendo, ainda, discursos associados a linguagens próprias e regras constitutivas particulares voltadas a cumprir um fim público e social.

Enquanto política pública, o PNAIC foi criado em 2012, com objetivo fundamental de garantir que todos os alunos brasileiros até oito anos estejam alfabetizados plenamente. Trata-se de uma política pública de continuidade na formação dos educadores brasileiros, desenvolvida pelo Governo Brasileiro (BRASIL, 2012a, p. 9). Este se apresenta como uma política pública voltada para a formação continuada de professores que atuam no Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental).

A metodologia utilizada neste artigo foi a análise

discursiva de questionários aplicados em 23 professores da rede pública do ensino da cidade de Lagoa Dourada (MG), tal como propõe Bakhtin (1997), com vistas a verificar a percepção dos mesmos no que diz respeito à implantação e funcionamento do PNAIC. Ademais, também foram empreendidas leituras de documentos governamentais oficiais, tais como leis e decretos que normatizam o PNAIC.

O trabalho apresenta um breve panorama sobre a educação brasileira e as políticas públicas, especialmente sobre as condições de ensino e aprendizagem na etapa da alfabetização, com ênfase nas práticas voltadas para o ensino e aprendizagem da leitura. Em um segundo momento o PNAIC é abordado como possibilidade e realidade no contexto educacional. No terceiro momento são apresentadas as análises dos dados, coletados junto aos professores, por meio da aplicação de questionário, na perspectiva de Bakhtin (1997), buscando contextualizar as teorias propostas pelo dialogismo.

2 Os caminhos e “descaminhos” da educação brasileira na atualidade: o PNAIC como possibilidade

É possível observar que, gradativamente, no cenário educacional brasileiro, a acessibilidade à educação, sobretudo ao ensino básico, tem melhorado. Nessa perspectiva, considera-se importante analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, programa implementado pelo Governo Federal com apoio dos estados e municípios com a finalidade de atuar na formação continuada de professores e possibilitar melhores condições de aprendizagem no ciclo ou fase da alfabe-

tização.

2.1 A Conferência “Educação para Todos” e os resultados atuais da educação brasileira

A preocupação com uma educação de qualidade e acessível a toda a população esteve na pauta dos governos nas últimas três décadas e teve como desdobramento o estabelecimento de políticas públicas voltadas para a melhoria da situação educacional brasileira, marcada por consideráveis índices de analfabetismo. Dentro desse contexto, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou, no ano de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação, denominada de “Educação para Todos”, em Jomtien, Tailândia. Esta tinha como objetivo central discutir propostas que atendessem às necessidades básicas de aprendizagem de classes historicamente excluídas. Por essa razão, estabeleceram os seguintes objetivos que demonstram seu compromisso com a educação:

Objetivo 1 - Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência.

Objetivo 2 - Assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária gratuita, obrigatória e de boa qualidade.

Objetivo 3 - Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos por meio de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida.

Objetivo 4 - Alcançar, até 2015, uma melhoria de 50%

nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e ao longo da vida para todos os adultos.

Objetivo 5 - Eliminar, até 2005, as disparidades de gênero na educação primária e secundária, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho, na educação primária de boa qualidade.

Objetivo 6 - Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma que resultados de aprendizagem reconhecida e mensurável sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida. (UNESCO, 2001, p. 19).

É importante destacar que, no contexto analisado neste artigo, procurou-se verificar, especialmente, o cumprimento da meta 6, ou seja, de que forma as ações dos professores foram modificadas tendo em vista os objetivos para a alfabetização linguística.

O cumprimento dos objetivos da Conferência em nosso país ainda se faz distante do esperado, uma vez que a qualidade desejada por ela não foi plenamente atingida. As estatísticas sobre a educação contrastam com as expectativas propostas pelo Plano Nacional da Educação (PNE). O PNE trata da questão do planejamento da educação em âmbito nacional, estadual e municipal pelos próximos dez anos; sendo assim, analisar a situação da alfabetização é de grande relevância no contexto educacional, pois:

juvencs de até 16 anos concluíram o Ensino Fundamental. Apesar de haver uma evolução constante desde 2011, o indicador ainda está longe da meta de 95% definida pelo PNE e a qualidade ainda é deficitária, conforme têm mostrado os números resultados das avaliações externas. (CRUZ e MONTEIRO, 2016, p. 24).

Percebe-se, portanto, que uma educação de qualidade no ciclo de alfabetização continua sendo um grande desafio a ser superado, especialmente pelas políticas para a educação na próxima década, segundo as determinações do PNE 2014-2024. A preocupação com a etapa da alfabetização se justifica por ser o momento da aprendizagem das primeiras competências da leitura, escrita e de competências matemáticas.

A alfabetização no contexto brasileiro suscitou um debate intenso sobre a fragilidade do ensino e condições de acesso à educação, levando professores e gestores a estabelecerem um diálogo necessário no que se refere às dimensões do ensino e aprendizagem, na tentativa de se alcançar qualidade no processo de alfabetização. Além disso, também têm sido exigidas ações do Estado brasileiro, no sentido de melhorar a qualificação e a formação dos professores, em especial aqueles que atuam no ciclo de alfabetização.

Nessa conjuntura, torna-se relevante a contextualização da criação das políticas públicas educacionais, pois os direitos sociais podem ser definidos como o “[...] acesso de todos os indivíduos ao nível de bem-estar possibilitado pelo padrão de civilização vigente.” (SAVIANI, 2013, p. 744). A Educação é tratada como direito social no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, ou seja, “como condição necessária, ainda que não sufi-

ciente, para o exercício de todos os direitos.” (SAVIANI, 2013, p. 745).

3 Políticas Públicas Educacionais: o PNAIC como realidade e possibilidade

Segundo Oliveira (2010, p. 98), as políticas educacionais são “[...] aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar”. Nessa mesma perspectiva, Klein (2006, p. 140) entende que elas “[...] devem ser formuladas para se obter e manter uma educação de qualidade”, orientando as ações, que buscam ou deveriam buscar a implementação das políticas públicas na área.

Essas políticas pressupõem medidas governamentais adotadas historicamente no contexto brasileiro com determinadas intencionalidades. Por essa razão, nem sempre há um consenso entre as propostas oficiais e o desfecho obtido com as mesmas quando colocadas em prática. No contexto mundial em que se têm discutido os paradigmas educacionais modernos, as políticas públicas educacionais se apresentam como modelos de amenização ou superação de situações de desigualdade.

As políticas educacionais devem materializar a construção de estratégias que resgatem princípios de ensino e aprendizagem e promovam o desenvolvimento da educação. A observação dos programas educacionais criados e implementados no Brasil nos últimos 30 anos nos permite verificar que a grande preocupação esteve relacionada à fase da aprendizagem da leitura e da escrita. Outro fator que chama a atenção está no fato

de que esses programas eram substituídos por novas propostas que modificavam os anteriores. Essa descontinuidade talvez seja uma das razões para a obtenção de resultados abaixo do esperado pelos programas desenvolvidos no país.

O quadro abaixo apresenta os principais programas voltados para a alfabetização já implementados no Brasil:

Quadro 1 – Programas de Governo voltados à alfabetização no Brasil

Ordem	Lançamento	Programa	Esfera
01	1999	PCN em Ação – Alfabetização	Governo Federal
02	2000	GESTAR – Programa Gestão de Aprendizagem Escolar	Governo Federal
03	2001	PROFA – Programa de Formação de Professores	Governo Federal
04	2003	PRALER – Programa de Apoio a Leitura e a Escrita	Governo Federal
05	2005	PRO-LETRAMENTO – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem	Governo Federal
06	2007	PAIC – Programa pela Alfabetização da Idade Certa	Governo do Estado do Ceará
07	2008	Programa Além das Palavras	Governo do Estado do Mato Grosso do Sul
08	2012	PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Governo Federal

A política educacional presente é um processo ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos que se manifestam por meio de estratégias utilizadas pelos governantes, cujo conteúdo referencia princípios e diretrizes constitucionais, tendo por suportes declarações, leis, regulamentos, planos, projetos e programas.

Em outras palavras, as políticas públicas atendem a todos os segmentos da sociedade, mas, no caso deste artigo, interessa o conjunto de ações desenvolvidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Cer-

ta (PNAIC), instituído pelo Ministério da Educação por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Este foi complementado pela Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012), enviada ao Congresso Nacional para regulamentar outros aspectos, tais como a colaboração, por meio de apoio técnico e financeiro da União, aos entes federados no âmbito do Pacto, entre outras providências, a necessidade de rever e de promover uma reflexão pedagógica sobre o contexto do analfabetismo no país. Um dos aspectos relevantes do programa está em sua meta 9, a qual podemos observar:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014, p. 35).

Ressalta-se que os conceitos de alfabetizar e letrar, fundamentais na compreensão do processo de alfabetização, são retomados e discutidos de uma maneira mais aprofundada para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e, por isso, é importante considerar que

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2005, p. 39).

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzi-

dos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas... [revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional]... Em tentativas de ampliação do significado de alfabetização/alfabetizar por meio de afirmações como “alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, e outras semelhantes. (SOARES, s.d., p. 96-97).

É importante destacar que letramento não está dissociado do processo de alfabetização:

É necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. (SOARES, s.d., p. 97).

Tais conceitos encontram-se articulados em um processo que deve privilegiar a aquisição de saberes e competências. Soares (s.d.) concebe o processo de alfabetização como aquele que torna o indivíduo capaz de ler e escrever; porém, pode-se afirmar que a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita pelo indivíduo, tornando-o capaz de reconhecer um código de sinais para tomar ciência do processo de escrita. Nessa perspectiva, mediante sua adesão ao PNAIC, os governos federal, estaduais e municipais comprometem-se a:

- (i) alfabetizar a todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática até os oito anos de idade;*
- (ii) realizar avaliações anuais universais, aplicadas*

pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, junto aos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental; e (iii) no caso dos Estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012a, p. 11).

Não se trata de uma medida pioneira, pois essa meta havia sido estabelecida pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, e tornou-se uma meta efetiva com a aprovação do Congresso Nacional do Plano Nacional da Educação (PNE). Para a consolidação do PNAIC o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou “um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas” (BRASIL, 2012, p. 11) e, nesse sentido, as redes públicas de ensino (federal, estadual, municipal) devem se estruturar para assegurar a efetivação de três condições fundamentais:

I – O envolvimento de professores alfabetizadores bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar [...] esta etapa na trajetória escolar [das crianças]. II – O acesso e a apropriação de materiais pedagógicos por parte dos professores alfabetizadores para promover situações didáticas eficazes, e III – A capacidade de os professores, diretores e gestores locais acompanharem permanentemente a aprendizagem das crianças, por meio de observações e registros em sala de aula, bem como de avaliações mais estruturadas. Os Estados e municípios, ao assinarem os termos do PNAIC, também assumem a responsabilidade de implementar medidas complementares que contribuam para que a meta central do Pacto seja alcançada. (BRASIL, 2012, p. 11-20).

As ações desenvolvidas no âmbito do PNAIC têm como objetivo aprimorar a proposta de ensino no ciclo de alfabetização, para que durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental os alunos desenvolvam suas habilidades, sendo

capazes de entender e se apropriar do sistema de escrita, adquirindo o domínio das correspondências grafofônicas para aperfeiçoar sua fluência em leitura e elaborar estratégias de compreensão e produção de textos. (BRASIL, 2013, p. 27).

Isso porque o PNAIC define a alfabetização como a capacidade de “interagir por meio de textos escritos em diferentes situações [...] e com diferentes propósitos” (BRASIL, 2012, p. 17). Nessa perspectiva, o trabalho do professor alfabetizador é fundamental para o sucesso de todo o processo que se baseia nos seguintes princípios pedagógicos defendidos pelo PNAIC:

1 - O sistema da escrita é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador.

2 - O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado nos primeiros anos da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias.

3 - Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade.

4 - A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012a, p. 27).

A formação oferecida pelo PNAIC consiste de um programa que capacita os professores responsáveis pela alfabetização dos alunos de 1º, 2º e 3º anos com a participação dos mesmos em momentos de formação nos quais as

dúvidas e conflitos que surjam na sala de aula possam ser discutidos com outros profissionais da educação favorecendo a troca de experiências e a reflexão sobre a própria prática pedagógica. (BRASIL, 2012, p. 23).

Contudo, é importante destacar que o programa procura, também, fortalecer a formação anterior dos professores, pois valoriza suas experiências, possibilitando a reinterpretação e a integração de ferramentas avaliativas ao planejamento que realizam.

É necessário destacar que o conteúdo e a metodologia de trabalho do PNAIC se baseiam no Pró-letramento desenvolvido pelo MEC, em 2005. A formação no PNAIC é desenvolvida por meio de encontros presenciais realizados com o objetivo de cumprir uma carga horária de 200 horas. No primeiro ciclo do programa, realizado entre 2013 e 2014, os professores receberam formação em Língua Portuguesa; no segundo ciclo, entre 2014 e 2015, a formação foi em Matemática. A proposta para o terceiro ciclo, que ocorreu entre 2015 e 2016, foi abordar a interdisciplinaridade, com a integração de áreas como Artes, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

3.1 O PNAIC e suas propostas para a fase da alfabetização no Município de Lagoa Dourada

Com vistas a alcançar os objetivos propostos neste trabalho, foi aplicado um questionário¹ junto a vinte

e três professoras² da rede pública municipal de Lagoa Dourada, o que permitiu constatar, inicialmente, que vinte e duas são licenciadas em Pedagogia e uma tem formação em Normal Superior. Todas já atuam há um tempo considerável como professoras alfabetizadoras: treze delas trabalham há mais de dezoito anos, seis atuam entre cinco e dez anos e quatro exercem a profissão há menos de cinco anos. Entre as professoras pesquisadas, treze trabalham na zona urbana e dez trabalham na zona rural, situação que permitiu observar situações particulares de formação dessas professoras, pois, na zona rural, por exemplo, elas atendem turmas multisseriadas, ou seja, alunos de idades e níveis educacionais diferenciados numa mesma sala, o que demanda planejamentos distintos.

Para a realização das análises foram consultados os estudos realizados por Ball (2011) sobre o contexto de elaboração das políticas públicas e, nesse caso, sua relação com os princípios do PNAIC, considerando que as políticas públicas se constituem por meio de quatro contextos: 1) de influência; 2) da produção de texto, da prática; 3) contexto de resultados e efeitos; e 4) contexto de estratégia política. O primeiro contexto, da influência, diz respeito aos fatores motivadores e influenciadores da política, ou seja, quais razões levaram o Governo a produzir o PNAIC? Os dados disponíveis apontam que há uma demanda por parte da população que anseia não só por acesso, mas também por melhorias na qualidade do sistema educacional. O segundo contexto é o da produção do texto da política, compreendendo

2 A fim de preservar a identidade das professoras, elas são identificadas pelas letras do alfabeto.

o resultado das disputas políticas e acordos para a reformulação política, que, nesse contexto, configurou-se como uma expectativa de melhorar aspectos pedagógicos. É a parte da materialização do discurso, linguisticamente revelando o poder das classes e os interesses dos atores com um processo de formulação política. O terceiro contexto, chamado de contexto dos resultados ou dos efeitos, corresponde à avaliação da política, seus efeitos e impactos na prática social, apresentados nos dados futuros a serem observados no período após o PNAIC, ou seja, uma observação sobre as várias faces dos resultados obtidos. Por fim, o último contexto, da estratégia, envolve uma identidade das ações sociais e políticas necessárias para que a política tenha sua eficácia aperfeiçoada, tratando-se aqui da forma como o programa foi aplicado às professoras participantes.

A apresentação desses contextos permite analisar a política pública, segundo suas propostas, e relacioná-la aos discursos das professoras entrevistadas, utilizando como referência as contribuições de Bakhtin (1997, p. 124), para quem a

[...] comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução.

Para tanto, as análises consideram que os discursos produzidos pelo PNAIC em sua proposta formativa buscam encontrar receptividade por parte das professoras, de modo que as mesmas reconheçam nela contribuições significativas para sua prática pedagógica. Isso porque, ainda segundo Bakhtin (1997, p. 124),

a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar.

Os dados aqui apresentados foram obtidos pelas respostas de dezoito questionários e, num primeiro momento, são apresentados, no quadro abaixo, de forma sucinta, informações relacionadas à participação das professoras pesquisadas em cursos de formação; sua relação com a política educacional aqui em exame, e o planejamento adotado em sua prática pedagógica.

Quadro 2 – Apresentação dos resultados

Questão detonadora	Número total de professoras = 18							
Avaliação do PNAIC	Excelente	14	Muito boa	03	Razoável	01	Ruim	01
Participação em capacitação continuada anterior	Pró-letra-mento	12	PROFA	06	GESTAR	13	PCNs em ação	05
Razão para participar do PNAIC	Bolsa, obrigatoriedade e novos conhecimentos		15		Bolsa	02	Obrigatoriedade	01
Tipo de planejamento realizado para as aulas.	Diário	13	Bimestral	04	Anual, partilhado em semanas		01	

Uma breve análise dos dados apresentados no quadro permite constatar que a maioria das professoras entrevistadas (doze delas) já tiveram a oportunidade de participar de outros programas de formação ao longo de suas carreiras e avaliaram positivamente o PNAIC, atribuindo a ele o status de excelente.

Esses dados demonstram, por um lado, a aceitação por parte das professoras em participar desses projetos com vistas ao aperfeiçoamento de sua prática, e, de outro, trazem uma reflexão sobre as suas condições de trabalho mal remunerado, uma vez que quinze professoras apontam que a bolsa oferecida aos participantes foi

um elemento favorável à sua participação.

É importante mencionar que o questionário aplicado considerou a opinião das professoras sobre o material disponibilizado para a realização do curso, e a grande maioria apontou, entre as alternativas de respostas disponíveis, que o material é inovador em sua metodologia, pois trabalha conteúdos já conhecidos de forma reflexiva; propõe atividades diversificadas com a linguagem e colabora para a sua prática pedagógica. Por outro lado, sete professoras, embora percebessem a política como atualizada, afirmaram que a mesma é de difícil aplicação às suas realidades escolares, não havendo nenhuma avaliação negativa em relação ao material.

As professoras afirmaram que realizam seus planejamentos com objetivos voltados para a alfabetização e letramento, e já adotam em suas práticas os materiais propostos pelo PNAIC, especialmente aqueles advindos dos direitos de aprendizagem. Também concordam que os propósitos do PNAIC para a leitura são significativos para a aprendizagem, e, conseqüentemente, transformadores da alfabetização e da prática docente, pois trazem grande contribuição para a formação individual, possibilitando novas práticas e metodologias.

Em sua totalidade as professoras afirmam utilizar as estratégias do PNAIC, especialmente no que diz respeito às sequências didáticas aprendidas. Compreende-se por sequências didáticas o conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor pretende alcançar, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação. Há, também, concordância de que o programa provocou uma

mudança no ensino da leitura, e isso faz com que as professoras relatem aspectos que demonstram como o PNAIC e seus objetivos foram em grande parte atingidos. De acordo com uma das professoras: *“desde quando fui comunicada sobre as condições e explicações sobre o plano do PNAIC, fiquei muito impressionada. As expectativas que criei não foram frustradas até o momento, em meus mais de 30 anos de profissão sinto-me ‘chacoalhada’ enquanto alfabetizadora”* (Professora B).

É importante destacar que três professoras afirmaram que, no início do curso de formação, não compreendiam a política pública e a entendiam como apenas mais uma capacitação obrigatória do Governo. Nas colocações iniciais dessas professoras, o que se pôde observar é que elas não viam uma possibilidade de transformação, mas, ao final de suas falas, elas evidenciam o contrário, como demonstram os seguintes trechos: *“Me enganei com o Pacto”* (Professora C); *“Compreendi que é um momento diferenciado e merece ser visto com outros olhos”* (Professora D).

Na etapa seguinte da análise foi apresentada às professoras a seguinte questão: *“Há alguma outra consideração que você gostaria de fazer sobre a implementação do PNAIC na escola?”*. As respostas apresentadas demonstram que a formação oferecida por essa política educacional trouxe inúmeras possibilidades de atuação pedagógica e, também, um momento de troca entre as professoras, momento muitas vezes limitado devido à várias atribuições docentes. Exemplar nesse sentido é a afirmação da professora C ao enfatizar que: *“Na aparente simplicidade da medida, da troca de experiências entre nós, professoras, e sendo um momento mais signifi-*

ficativo dos processos vivenciados, são mais marcantes e mais 'inovadores' do Pacto. Todas nós falamos a mesma língua, enquanto educadoras alfabetizadoras, juntas encontramos estratégias para favorecer o aprendizado das crianças. Não estamos e nem caminhamos mais sozinhas, esse programa nos acolheu”.

A professora D, por seu turno, pondera: “Nós, professoras, falamos muito da nossa solidão profissional que sentíamos em nossas angústias profissionais, na maioria das vezes ficamos cada uma em sua sala... A partir do momento em que novos materiais chegaram até nós, até nossa sala, tivemos a possibilidade de mudar nossa prática e trabalhamos juntas”.

As colocações das professoras reforçam a necessidade de um trabalho em equipe. Compreender essa necessidade é um dos objetivos, pois o programa pretende fomentar o protagonismo dos educadores em suas ações pedagógicas. Tal relação possibilita afirmar que, nesse aspecto pedagógico, no município de Lagoa Dourada, o PNAIC conseguiu atingir algumas transformações perceptíveis, pois os agentes educacionais são estimulados a produzirem seus materiais utilizando os recursos disponibilizados pelo Pacto.

Os documentos oficiais do PNAIC apontam caminhos para a formação continuada que expressam a concomitância com o sentimento das professoras. Fundamentada nas colocações do PNAIC, percebe-se a melhoria do processo de alfabetização em uma escala de tempo a ser obtida com o prolongamento do Pacto e a capacitação dos profissionais. Tal condição se associa à melhoria dos resultados nas avaliações externas, que é também objetivo político-pedagógico a ser concretiza-

do, o que se evidencia na fala da Professora K: *“Percebo o fortalecimento das políticas públicas em nosso país como o PNAIC, ou seja, a continuidade e a evolução desse processo, e não uma ruptura com o trabalho já desenvolvido. A diferença fundamental está em política educacional mais aprofundada, pois reúne três características fundamentais para o êxito: o processo de formação, o de avaliação e a disponibilização de materiais didáticos nas escolas para uso do educador e do aluno”*.

Faz-se necessário compreender, também, que a ação educativa é conduzida pelo processo dialógico entre os envolvidos, marcado pelo dinamismo das ações sociais e políticas que se dão entre seus pares, haja vista que, segundo Bakhtin (1997, p. 132), *“tudo o que é pronunciado, seja dito ou escrito, é feito como uma resposta, como réplica ou como uma confirmação, e traz sempre uma apreciação”*. Nesse sentido, as professoras observam o quanto o PNAIC tem cumprido sua função política de melhorias na formação profissional, pois a formação entre pares requer, sobretudo, a articulação de diferentes componentes curriculares.

Essa condição é reconhecida pelas professoras, quando elas afirmam: *“Somos alimentados de novas ideias, e isso desperta uma vontade enorme de aplicar tudo o que aprendemos. Também refletimos sobre a prática diária, tão enraizada em nosso percurso profissional, mas que muitas vezes não produz aprendizagem em nossos alunos. Essas discussões são uma grande oportunidade de refletir e perceber a necessidade de mudar a nossa atuação, por mais que isso seja difícil”* (Professora I). *“Nós, alfabetizadores, temos o péssimo hábito de nos preocupar exclusivamente com a alfabetização em Lín-*

gua Portuguesa, deixando de lado a Matemática. Com as intervenções feitas durante o curso de formação, vamos lembrando, por exemplo, como é importante o estudo da Matemática, inclusive para auxiliar na alfabetização de nossas crianças” (Professora J).

Nos limites da pesquisa realizada e que fundamentou o presente artigo, foi possível perceber que as professoras acreditam que existe uma coerência entre as propostas elencadas no discurso oficial e o processo de formação do qual participaram. A possibilidade de um trabalho coletivo entre as professoras também merece destaque, uma vez que essas profissionais afirmaram que se sentiam muito distantes e isoladas em suas práticas cotidianas.

As situações destacadas pelas professoras em seus depoimentos demonstraram que a continuidade do programa efetiva uma participação fundamental das ações dos professores e, por outro lado, consolida uma política pública no sentido de torná-la mais produtiva. Em outras palavras, as professoras, em sua maioria, demonstraram uma atitude positiva frente ao curso, afirmando que o mesmo modificou suas posturas didático-pedagógicas.

Considerações finais

Foi possível perceber que as professoras que realizaram o curso de formação propiciado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa estão convencidas de que o mesmo possibilitou novos modos/novas formas de perceber e compreender a alfabetização no Município de Lagoa Dourada. Os dados evidenciaram

que houve um envolvimento das professoras com o curso, a fim de aperfeiçoar sua prática e encontrar novos caminhos para a alfabetização. Na perspectiva apontada por Bakhtin (1997), essa postura demonstra que o propósito do discurso do PNAIC foi assimilado pelas professoras, resultando em mudanças nas suas práticas pedagógicas. Entre os aspectos mais relevantes apresentados por elas, destaca-se a adoção de novas práticas e metodologias de ensino, que seriam: o planejamento elaborado diariamente, uma postura crítica e reflexiva do processo de ensino/aprendizagem e ampliação dos métodos avaliativos.

Numa outra dimensão, analisar as políticas públicas educacionais no contexto aqui delimitado possibilitou compreender situações específicas voltadas para o professor alfabetizador, diante das inúmeras dificuldades que estes encontram no seu cotidiano, tais como a necessidade de materiais pedagógicos diferenciados, o trabalho com turmas multisseriadas e a necessidade de compartilhar saberes e experiências com seus pares. E, nessa perspectiva, é necessário destacar que a observação das respostas das docentes permite inferir, ainda, que, futuramente, novas metodologias podem ser adotadas, uma vez que o PNAIC enquanto curso de formação estimula estar sempre refletindo sobre novas possibilidades de trabalho.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL . Ministério da Educação. **Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: 2012. 43 p. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2013.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador**. Caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília : MEC, SEB, 2012 A.
- _____. Ministério da Educação. **Entendendo o Pacto**. Brasília: 2013. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/2-uncategorised/53-entendendo-o-pacto>>. Acesso em: 29 mai. 2013.
- _____. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), Brasília, 63 páginas, 2014.
- CRUZ, Priscila & MONTEIRO, Luciano (Org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016**. Editora Moderna e Fundação Paulo Montenegro. São Paulo, SP, 2016.
- KLEIN, R. **Como está a educação no Brasil? O que fazer?** Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: Cesgranrio, v.14, n.51, p.139-171,abr./jun. 2006.
- OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs). **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora PUC, 2010. p. 93 -99.
- SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas , v. 34, p. 124, set. 2013 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi=S0101-73302013000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 abr. 2016.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Conteúdo e Didática de Alfabetização Online. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNIVESP. São Paulo – SP, S/D, pág. 96 a 100. Disponível em: <www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/.../01d16t07>. Acesso 25 Jan. 2016.

_____. **Letramento um tema em três gêneros.** Editora Autêntica, 2005.

UNESCO. **Educação para todos:** O compromisso de Dakar. Brasília. UNESCO: CONSED, Ação Educativa, 2001. 70 páginas.

ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE OS MÉTODOS LÚDICOS DE UMA ESCOLA INFANTIL DE FRANCA-SP

Este artigo tem como objetivo conhecer as práticas de alfabetização por métodos lúdicos que são utilizados pelas professoras do pré 2 de uma escola de Educação Infantil de Franca. Esse tema foi escolhido, pois é crescente no meio acadêmico e na prática da educação o reconhecimento de que a escolaridade nos anos iniciais deve ter como foco atividades que envolvam a ludicidade, levando em conta suas características, proporcionando, assim, seu desenvolvimento integral e uma alfabetização mais envolvente, visto que estas trabalham com jogos e brincadeiras. Adotou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, que envolveu um estudo de caso por meio da análise do projeto político-pedagógico da escola, uma entrevista estruturada com as professoras do pré 2 e a observação de algumas atividades lúdicas desenvolvidas em sala de aula. A pesquisa constatou que a escola possui diversas atividades lúdicas visando à alfabetização, que utilizam jogos, brincadeiras e práticas envolventes, comprovando, assim, a efetividade de tais práticas pelas professoras entrevistadas. Nesse contexto, o trabalho alcançou os objetivos propostos permitindo a reflexão sobre o pensamento de diversos autores.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização com métodos lúdicos. Jogos e brincadeiras. Educação infantil.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei

² Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del-Rei

1 Introdução

Este trabalho tem como foco o estudo de práticas lúdicas utilizadas na alfabetização de alunos do pré 2 de uma escola de Educação Infantil de Franca-SP. Segundo o Portal Brasil (2014), as crianças de quatro anos frequentam o pré 1, e aquelas de cinco até seis anos frequentam o pré 2, ou seja, até completarem a idade para frequentar o primeiro ano do ensino fundamental. Nas escolas de Franca são utilizadas as nomenclaturas pré 1 e pré 2, ou fase 1 e fase 2, no caso das escolas municipais (PREFEITURA DE FRANCA, 2016). O tema foi escolhido devido à importância da ludicidade na alfabetização como um movimento crescente dentro da Pedagogia, considerando os aspectos defendidos por Paulo Freire (2002) com relação a uma educação libertadora e significativa para o aluno.

A criança, em seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, precisa encontrar na Educação Infantil (que acontece até os 6 anos de idade) a ludicidade necessária, que a ajude a se tornar “um ser que possui linguagem própria de expressão”, permitindo-lhe experimentar de forma mais profunda as atividades propostas (BONFIM apud SILVA, 2011, p. 19). Nesse sentido,

Uma possibilidade de conduzir as práticas educativas de maneira que o ensinar e o aprender se tornem ações interligadas é a ludicidade, aspecto fundamental ao desenvolvimento integral do ser humano. Isso lhe permite um maior acesso ao “campo de possibilidades para a imaginação, a criatividade, o desenvolvimento cognitivo e corporal, o reconhecimento da identidade do aluno e a interação social. (CANDA apud SILVA, 2011, p. 23).

Considerando os aspectos apresentados, este trabalho justifica-se por proporcionar o entendimento sobre algumas práticas lúdicas adotadas por uma escola de Educação Infantil de Franca-SP - práticas que levam o aluno a um aprendizado significativo e a uma alfabetização fundamentada na utilização de jogos e brincadeiras. A importância da elaboração deste trabalho reside no fato de que a criança possui características distintas dos adultos, e seu entendimento de mundo e da própria concepção da educação escolar deve ser tratado de forma diferenciada, com a qual a ludicidade pode contribuir em grande medida.

Este artigo apresenta um recorte do trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, cujo objetivo é conhecer as práticas de alfabetização com métodos lúdicos que são utilizados pelas professoras do pré 2 da escola de educação infantil de Franca. Os objetivos específicos ficaram assim definidos:

- Identificar as práticas de alfabetização lúdica que estão no projeto pedagógico das turmas do pré 2.
- Compreender o que dizem os professores do pré 2 sobre as práticas de alfabetização lúdica por meio de entrevista.
- Observar a atuação das professoras e alunos em sala de aula, com vistas a identificar as práticas de alfabetização lúdica empregadas.

No entanto, para atender aos requisitos do artigo, optou-se pela discussão sobre a compreensão das professoras com relação à alfabetização alcançada por meio das entrevistas realizadas. Para tanto, a metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa utilizando o es-

tudo de caso. O trabalho de campo aconteceu em uma escola de educação infantil de Franca-SP. Utilizou-se como recurso metodológico entrevista estruturada com duas professoras do pré 2.

2 Discussões sobre a educação infantil

Segundo Brasil (1998a), a educação infantil no país tem-se expandido muito nas últimas décadas, pois há uma intensificação da urbanização, a mulher tem participado mais do mercado de trabalho, e também há mudanças na estrutura e organização familiar. Há também outro aspecto relacionado a uma conscientização da sociedade com relação à importância das experiências vividas pelas crianças de zero a seis anos, que motivam a busca por uma educação institucional.

Até a década de 1980 as crianças pequenas contavam apenas com atendimento assistencialista, não havendo maiores preocupações com uma educação para a faixa etária de zero a seis anos. No entanto, Barbosa (2013) salienta que estudos científicos apontavam para a capacidade de desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo, nesse período, que deveriam ser estimulados e mensurados.

Em 1988, com a promulgação do novo texto constitucional, houve uma repercussão com relação ao reconhecimento de direitos sociais, refletindo-se diretamente no campo educacional. O inciso I especifica a obrigatoriedade do Estado em oferecer um ensino obrigatório fundamental, destacando os que não tiveram acesso na idade própria, corrigindo as legislações criadas na década de 1960, que apenas concediam gratui-

dade e obrigatoriedade para a faixa etária dos sete aos quatorze anos (GUIMARÃES, 2012). O inciso IV também é muito importante, já que trata do atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, passando a ser consideradas parte da educação básica. Para Guimarães (2012, p. 61),

essa extensão do direito à educação para a educação infantil significou uma mudança definitiva na forma de conceber e pensar as creches e pré-escolas brasileiras, instituições até então consideradas não educativas, mas apenas de assistência social.

No entanto, Guimarães (2012) nos informa que, como a Constituição não pode legislar sobre a educação de uma forma mais detalhada, foi necessária a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criada em 1996.

Segundo o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica” (BRASIL, 2013), a organização da educação no Brasil é regida pela Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e versa aos vários entes federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios. A cada um deles compete a organização do seu sistema de ensino, sendo a União responsável pela coordenação da política nacional de educação, exercendo uma função normativa, redistributiva e supletiva aos diferentes níveis e sistemas.

No que diz respeito aos conteúdos, foram traçados núcleos comuns para o território nacional, estimulando a adaptação de acordo com a realidade do aluno. Para tanto, foram produzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), distribuídos aos professores da rede pública, servindo de base para o planejamento das aulas

(GUIMARÃES, 2012).

Já conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), no título III, “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, art. 4º, IV, afirma-se que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Nesse sentido, a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação regular, sendo consideradas como instituições de educação infantil as creches, destinadas a crianças de zero a três anos, e as pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos.

2.1 Aprendizagem utilizando métodos lúdicos

Para Marín e Pénon (apud NONO, 2010, p. 1) brincar é a principal atividade na infância, pois

responde à necessidade de meninos e meninas de olhar, tocar, satisfazer a curiosidade, experimentar, descobrir, expressar, comunicar, sonhar... Brincar é uma necessidade, um impulso primário e gratuito que nos impele desde pequenos a descobrir, conhecer, dominar e amar o mundo e a vida.

Existem diversas abordagens com relação à ludicidade na educação infantil. Luckesi (2002) salienta que a compreensão sobre as atividades lúdicas perpassa várias áreas do conhecimento, especialmente quando se considera sua constituição sócio-histórica e seus papéis na vida humana. Dessa maneira, há uma história do brinquedo, um estudo psicológico sobre o brinquedo entre vários outros estudos relevantes que permitem compreender o papel e uso de atividades lúdicas.

Para Silva (2011, p. 30), “brincando, as crianças (re) elaboram suas vivências cotidianas em situações imaginárias ou virtuais. O faz-de-conta cria, portanto, na imaginação, um mundo dominado por significados” .

Nesse contexto, verifica-se que o processo de aquisição da leitura e escrita no contexto escolar deve considerar o desenvolvimento das crianças, pois este começa muito antes da escolarização. Para Emília Ferreiro (2001, p. 30),

é útil se perguntar através de que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita e como se apresenta este objeto no contexto escolar. Há práticas que levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode obter da boca dos outros, sem nunca ser participante na construção do conhecimento.

Esse trecho remete a Paulo Freire (1983, p. 72), o qual diz que

alfabetizar tem objetivo tríade: tematizar o mundo, dialogar sobre o mundo e transformar o mundo. Mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre o seu contexto.

- No contexto da educação infantil, observa-se de modo ainda mais contundente essa afirma-

ção de Freire (1983). Nesse sentido, Moyles (apud NONO, 2010, p. 2-3) corrobora¹:

Brincar é uma parte fundamental da aprendizagem e do desenvolvimento nos primeiros anos de vida. As crianças brincam instintivamente e, portanto, os adultos deveriam aproveitar essa inclinação “natural”. Crianças que brincam confiantes tornam-se aprendizes vitalícios, capazes de pensar de forma abstrata e independente, assim como de correr riscos a fim de resolver problemas e aperfeiçoar sua compreensão. Significa que os programas de educação infantil inicial devem estar baseados em atividades lúdicas como princípio central das experiências de aprendizagem. Isso é bastante difícil de conseguir na vigência de práticas excessivamente prescritivas em termos de conteúdo curricular. Crianças pequenas alcançam a compreensão através de experiências que fazem sentido para elas e nas quais podem usar seus conhecimentos prévios. O brincar proporciona essa base essencial. É muito importante que as crianças aprendam a valorizar suas brincadeiras, o que só pode acontecer se elas forem igualmente valorizadas por aqueles que as cercam. Brincar mantém as crianças física e mentalmente ativas.

Verifica-se, portanto, que a alfabetização lúdica pode proporcionar à criança um aprendizado mais prazeroso e significativo, levando-se em conta as características relacionadas à sua idade.

3 Metodologia de pesquisa

Este tópico traz a metodologia da pesquisa, bem como dados sobre a escola e os instrumentos de coleta

1 Entrevista concedida à Revista Pátio Educação Infantil.

de dados que foram utilizados no desenvolvimento da pesquisa de campo.

De acordo com Silva e Menezes (2005, p. 20), a

pesquisa é um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, que tem por base procedimentos racionais e sistemáticos. A pesquisa é realizada quando se tem um problema e não se tem informações para solucioná-lo.

Sendo assim, a classificação deste trabalho quanto à sua natureza utiliza a pesquisa aplicada, pois tem como objetivo “gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20), envolvendo verdades e interesses locais. Nesta pesquisa, as verdades e interesses locais se referem a uma escola de educação infantil de Franca-SP, que foi investigada com relação aos métodos lúdicos utilizados na alfabetização das crianças do pré 2.

Quanto à abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, visando a aprofundar os resultados alcançados, pois considera-se a existência de uma relação dinâmica entre os métodos lúdicos de alfabetização e a aprendizagem das crianças. Nesse contexto, há um problema de pesquisa que necessita ser entendido em suas particularidades e interpretado na perspectiva dos envolvidos e no contexto em que ocorrem, de forma que o problema não pode ser traduzido em números (SILVA; MENEZES, 2005).

Do ponto de vista dos objetivos, esta pesquisa é exploratória, pois, de acordo com Gil (apud SILVA; MENEZES, 2005), visa a proporcionar maior familiaridade com

o problema para torná-lo explícito e construir hipóteses. Como procedimento técnico, tomou-se o estudo de caso, que “envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL apud SILVA; MENEZES, 2005, p. 21). Nesta pesquisa o estudo de caso foi realizado em uma escola particular de educação infantil estabelecida em Franca em um bairro distante do centro, por meio da análise do projeto político-pedagógico, entrevista estruturada realizada com as professoras do pré 2 e a observação de algumas atividades realizadas ao longo do primeiro semestre de 2016. Para atender aos objetivos do artigo, apresentaram-se as considerações encontradas na entrevista.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE , 2016), dados de 2015, a cidade de Franca possui cerca de 342.112 habitantes e está situada na região Nordeste do Estado, a aproximadamente 400 Km da capital São Paulo. Possui uma área total de 605.679 Km². Ainda segundo dados do IBGE (2016), a faixa etária alvo desta pesquisa, que é de crianças na educação infantil, é de 22.907, de 0-4 anos, e 24.367, de 5-9 anos.

Escolheu-se pesquisar essa escola porque ela apresenta uma abordagem sócio-construtivista na alfabetização dos alunos, utilizando métodos lúdicos que permitem uma alfabetização mais prazerosa, do ponto de vista do aluno, visto que leva em conta as características específicas de sua idade. A escola conta com aproximadamente 190 alunos e 24 professores, entre os quais um professor de educação musical e outro de educação física. Abrange o ensino infantil com aulas

nos turnos matutino, vespertino e integral, compreendendo o horário das 6h30min. às 18h30min., com 14 turmas: berçário 1 e 2, maternal 1 e 2, jardim 1 e 2, pré 1 e 2, e 1º ano.

Este estudo contou com a entrevista das duas professoras que lecionam no pré 2 da escola. Essas professoras foram escolhidas para participar da entrevista, pois são as únicas que lecionam no pré 2 e também porque apresentam várias práticas lúdicas em sua atuação docente.

O roteiro da entrevista foi organizado com base em informações do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, visando a aprofundar algumas questões que pudessem elucidar como as práticas lúdicas são incorporadas no plano de trabalho diário das professoras. Nesse sentido, a elaboração das perguntas da entrevista visou a compreender e conhecer quais práticas lúdicas são utilizadas pelas professoras em sala para sustentar a abordagem sócio-construtivista de alfabetização. O roteiro da entrevista utilizou o formato estruturado, quando as perguntas são elaboradas anteriormente, e foi elaborado contendo doze questões, que permitem uma visão sobre as práticas lúdicas em sala de aula.

As entrevistas com as professoras foram realizadas no mês de maio de 2016. Foi utilizado um instrumento que permitiu gravar todas as respostas das professoras. Depois, foram feitas as transcrições das duas entrevistas, que permitiram a elaboração das análises apresentadas no próximo tópico.

Os professores receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo informados

do compromisso do sigilo e da não remuneração para a participação na pesquisa, concordando com a participação.

Entre os professores participantes da pesquisa, as duas são do sexo feminino. Na escola, há uma predominância de professoras; apenas o professor de educação física é do sexo masculino. As outras professoras e funcionárias da escola são mulheres.

Veja a caracterização das entrevistadas:

	Professora A	Professora B
Turmas nas quais leciona	1º ano manhã e pré2 tarde	Pré 1 e Pré 2
Há quanto tempo leciona nestas séries	13 anos	Pré 1 – 4 anos Pré 2 – 5 meses
Qual formação profissional	Magistério no Cefam, Licenciatura Plena em Pedagogia na Unifran, pós graduação em Psicopedagogia nas Claretianas	Licenciatura plena em Pedagogia na Unifran
Há quanto tempo trabalha na escola	13 anos	7 anos

Quadro 1 - Caracterização das entrevistadas

A primeira etapa desta pesquisa consistiu na análise do projeto político-pedagógico² do pré 2 da escola estudada, a partir da qual foi possível observar diversas atividades, jogos e brincadeiras, além da utilização de projetos que apresentam métodos lúdicos para atingir os objetivos propostos pelo referencial curricular para essa faixa etária.

A segunda etapa desta pesquisa traz as considerações encontradas na entrevista. As professoras demonstraram bastante conhecimento com relação aos métodos lúdicos esclarecendo e apontando em suas práticas os aspectos relevantes sobre a sua utilização

2 Para ver pesquisa completa, consultar BARBOSA (2016).

em sala de aula.

Quando questionadas sobre o que elas acham da fase do brincar para as crianças do pré 2, que atende crianças de cinco a seis anos, ambas explicitaram que a brincadeira é importantíssima e fundamental, já que *“através da brincadeira e do jogo simbólico que ela vai representar o que ela aprende, então tudo tem que vir da brincadeira para depois incluir o registro”* (professora 1). A professora 2 apontou que é por meio da brincadeira que *“as crianças se desenvolvem integralmente, o que contribui para a iniciação do processo de alfabetização proposta para essa fase”*. Segundo a professora 1, as crianças dessa faixa de idade *“já têm noção de regras, tem desafios, a competição, eles já podem usar estratégias durante as brincadeiras e isto tudo vai estimulando o processo de aprendizagem de todos os outros conteúdos, então o brincar é fundamental, principalmente o faz de conta que é a imaginação, ele vai construindo internamente tudo o que ele vai aprender pelo faz de conta”*.

Kishimoto (2010) corrobora com a fala das professoras quando diz que a principal atividade da criança no dia a dia é o brincar, pois é na brincadeira que ela pode tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si e a outras pessoas com as quais tem contato, podendo também repetir ações prazerosas, expressar sua individualidade, pode solucionar problemas e criar. Nesse contexto, verifica-se que a brincadeira é fundamental para que a criança possa se desenvolver de forma integral.

Quanto à utilização de práticas lúdicas em sala de aula, as professoras apontaram a utilização diária, já que *“nesta idade as crianças se interessam e desinteres-*

sam com muita rapidez, então se eu não usar de maneira lúdica para apresentar os temas eu não vou conseguir o domínio da sala e nem vou ter o retorno se eles gostaram ou não” (professora 1). A professora 1 ainda apontou que *“é preciso ser um pouco artista em sala de aula, elas devem ser envolventes”*, pois, no caso das poesias da Cecília Meireles, que estavam sendo trabalhadas na data da entrevista, existem algumas complexas, com um vocabulário difícil e que não têm começo, meio e fim, como nos contos a que as crianças estão acostumadas. Dessa maneira, para apresentar a Cecília Meireles, a professora se valeu de estratégias como transformá-la na *“melhor pessoa do universo, a mais inteligente para eles terem esse desejo de querer saber o que é e o que ela escrevia”*.

A literatura na infância é muito importante, já que ela trabalha o imaginário e a fantasia. Bettelheim (apud SILVA; SANTO, 2013, p. 68) diz que

para que uma história realmente prenda a atenção da criança deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação, ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e ao mesmo tempo sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

Silva e Santo (2013, p. 69) salientam ainda que falar de literatura na educação infantil é falar de imaginação e do universo lúdico. Sendo assim, verifica-se que é por meio da literatura que a criança desenvolve significados mais profundos, desenvolve sentimentos, emoções, aprende a lidar com sensações, entre outros.

Acredita-se que a literatura na infância é o alimento da imaginação, que desperta o pensamento e abre na criança sua compreensão de mundo, ajudando-a na resolução de conflitos internos, já que ela congrega o texto literário como arte da própria vida.

Segundo Brasil (1998, p. 143), quando a criança escuta a literatura

ela pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e um universo de valores, de costumes e comportamento de outras culturas situadas, como já foi dito, em outros tempos e lugares que não é o seu.

Dessa maneira, percebe-se a importância das ações das professoras entrevistadas no que tange à utilização de diversos gêneros literários na alfabetização das crianças, bem como nas práticas para encantar e envolver as crianças.

A organização das atividades e das práticas pedagógicas, como citado anteriormente, segue as recomendações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Volume 1 (BRASIL, 1998a), que trabalha com oito eixos: Formação pessoal e social e conhecimento de mundo; Identidade e autonomia; Movimento; Música; Artes visuais; Linguagem oral e escrita; Natureza e sociedade; e Matemática. Para a entrevista, abordaram-se aspectos com relação à linguagem oral e escrita, matemática e artes visuais.

Com relação à linguagem oral e escrita, as atividades lúdicas apontadas pelas professoras são: *“atividades a partir de histórias: imitar um personagem, brincar com as rimas e cantigas de roda, roda de conversa, leitura de diversos gêneros literários e músicas”* (professora 2).

Existe ainda a utilização de uma atividade chamada de “Caixinha da Surpresa”. Essa caixa é uma caixa de fósforo com uma figura do lado de fora, e dentro tem as sílabas (que são utilizadas no primeiro semestre) e letras (utilizadas no segundo semestre) que formam a palavra da figura. Semanalmente, as crianças levam essa caixinha para casa, e a ludicidade do desafio está presente nessa atividade, já que as crianças devem tentar montar a palavra do jeito que elas acham que é. Somente depois deve haver uma interferência dos pais para escrever da maneira correta. Depois as crianças fazem o registro, que compreende: escrita da palavra, escrita de uma frase simples e uma ilustração da palavra. Quanto a esses aspectos, a professora 1 complementou: *“esta é uma atividade lúdica totalmente a favor da alfabetização, porque é um jogo de estratégia, da tentativa, da percepção dos sons das sílabas, e depois tem o registro para reafirmar como que escreve. E quando volta, eles fazem a socialização, eles acham o máximo a diferença que o amigo desenhou aquela mesma figura que ele já levou: ‘ai, eu já levei o abacaxi, mas eu não desenhei assim’. Isso é muito legal!”*

Quanto à alfabetização, Leal et. al. (apud RODRIGUES, 2013, p. 21) dizem que é o “processo de apropriação do sistema alfabético de escrita e letramento, como o processo de inserção e participação na cultura escrita”. Dessa maneira, é importante que a escola ofereça, desde os primeiros anos de escolarização, “oportunidades de contato com a leitura e a escrita como práticas sociais, ou seja, revestidas de significado, nas quais se busca a interação com o outro”.

É necessário, portanto, oferecer às crianças siste-

mas que promovam a escrita alfabética, mas também “práticas de leitura, escrita e oralidade significativas, na alfabetização e no ensino da língua materna” (LEAL et. al., 2008 apud RODRIGUES, 2013, p. 21).

Ao mesmo tempo em que a criança se familiariza com o sistema de escrita alfabética, para que ela venha a compreendê-lo e a usá-lo com desenvoltura, ela já participa, na escola, de práticas de leitura e escrita, ou seja, ainda começando a ser alfabetizada, ela já pode (e deve!) ler e escrever, mesmo que não domine as particularidades de funcionamento da escrita. Na verdade, hoje não se pretende mais que o aluno primeiro se alfabetize e, só depois de “pronto”, possa usar a escrita para ler e escrever, e formular hipóteses sobre a organização do sistema de escrita alfabética; espera-se que os dois processos ocorram simultânea e complementarmente.

Sendo assim, observa-se um esforço constante das professoras em promover e trabalhar com práticas que estimulem a leitura, a escrita, o contato com diferentes gêneros literários, colaborando para que a criança possa ser alfabetizada e letrada de maneira que leve em conta suas particularidades.

Na matemática a professora 2 relatou que trabalha com blocos lógicos, receitas culinárias, brincadeiras envolvendo números, que são boliche e amarelinha, entre outros. A professora 1 diz que trabalha também com jogos, material dourado, cuisiner, ábaco e situações problema, como a relatada: “*Nós temos vinte e sete papéis, ‘peguem vinte e sete papéis’, então ali você já está trabalhando com eles a quantidade e o numeral vinte e sete. ‘Ah, mas temos que dividir esses vinte e sete em três pessoas’, eu já vou trabalhar divisão de uma maneira*

totalmente lúdica. Então, não precisa montar a continha, nós não ensinamos a montagem da continha, mas nós estimulamos e ensinamos a operação e a resolver esse problema”.

Outro ponto apontado pela professora 1 foi a relação entre as brincadeiras em que estão envolvidos movimentos e a matemática, pois *“é fato que se a gente não trabalhar a coordenação motora deles integralmente, muitas crianças terão dificuldade no raciocínio lógico”*. Nesse sentido, as professoras trabalham com atividades como elástico, tamaré e mar vermelho, que são atividades *“que trabalham a coordenação motora grossa, porque ela tem que pegar, ela tem que correr, no elástico ainda tem o salto, você tem que ter o equilíbrio então trabalha muito isso. Pois hoje em dia com a neurociência já ficou constatada a importância da coordenação do equilíbrio para a alfabetização e para qualquer outro estímulo”*.

Nesse contexto, Amaro (2010, p. 24) salienta que, no aspecto físico da criança, o desenvolvimento motor é caracterizado como um processo dinâmico no qual cada vez mais ela é capaz de controlar movimentos que são aprimorados *“pela interação entre a tarefa desenvolvida, a biologia do sujeito, suas experiências anteriores e o ambiente”*. Dessa maneira,

o trabalho motor privilegia o ato físico, associado ao trabalho mental, pois para descrever o ato motor deve-se escutar, interpretar, imaginar, organizar, representar e finalmente transformar em um ato motor. Esta evolução do abstrato para o concreto, forma uma base imprescindível ao aprendizado formal. (NACARATO apud AMARO, 2010, p. 24).

Nesse contexto, Rosa Neto et. al. (apud AMARO,

2010, p. 25) salientam ainda que a motricidade inclui a interação de várias funções motoras, tais como:

perceptivomotoras, neuromotoras, psicomotoras e neuropsicomotoras – tendo como elementos básicos: motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial, organização temporal e a lateralidade. Sua estimulação é fundamental no desenvolvimento da criança pois será através das explorações motoras que a criança desenvolverá consciência de si mesma e do mundo exterior.

As habilidades motoras constroem o domínio básico que leva tanto às aprendizagens motoras quanto às atividades da formação escolar (MEDINA, ROSA; MARQUES apud AMARO, 2010). “Para a alfabetização é necessário que a criança tenha vivido experiências de cor, espessura, longitude, profundidade, tempo, espaço, entre outras”. (AMARO, 2010, p. 25).

Percebe-se, com isso, que a postura da escola é de estímulo tanto à parte intelectual das crianças como aos aspectos motores, que se sabe são de extrema importância para a alfabetização das crianças. Não é suficiente, portanto, oferecer vários estímulos apenas dentro de sala de aula se não forem oferecidos, nessa etapa, estímulos que colaborem para o desenvolvimento motor da criança.

Com relação à organização da sala de aula, foi questionado se ela tem como foco a ludicidade e se sua disposição favorece ou desfavorece o trabalho lúdico. A professora 1 disse que em alguns pontos ela favorece, pois as mesas podem ser organizadas em círculos; então, em alguns momentos ela trabalha em duplas, em grupos, individual. No entanto, como o espaço é peque-

no, não há muitos recursos para colocar cartazes nas paredes, já que o estímulo à alfabetização também vem de cartazes e do mural da sala. Já a professora 2 disse que a organização da sala favorece o trabalho lúdico, pois *“as crianças ficam próximas umas das outras, contribuindo para o favorecimento do trabalho coletivo. Nela, tem espaço para trabalhar com rodas de conversa e jogos coletivos”*.

Com relação ao processo de avaliação das atividades lúdicas, as duas professoras apontaram que a participação e o interesse em participar das atividades propostas, bem como as suas reações afetivas e emocionais, são fatores considerados para avaliar se a atividade alcançou o objetivo. A professora 1 completou ainda dizendo que *“aqueles que têm dificuldade, a gente já tenta achar outros recursos para favorecer que eles consigam também equilibrar o desenvolvimento. Porque tem crianças que se dão muito bem com essa maneira de aprendizagem e outras não, e isso é muito sério. Porque tem crianças minhas que não alfabetizam de forma alguma com esse nosso método que é uma alfabetização sócio-construtivista. Daí tem mãe que muda para uma escola totalmente tradicional e em dois meses a criança se alfabetiza. Então, depende também do perfil da criança e não só da escola”*.

No que tange a momentos de brincadeira livre, as professoras apontaram os momentos no parque, e também em sala em alguns momentos em que ela pode utilizar sua imaginação. A professora 1 apontou uma situação que favorece o ensino da matemática: *“às vezes eu coloco dois dados e eles ficam brincando ‘quem tirou mais pontos?’. E a gente percebe que tem muito mais in-*

teresse do que se eu ficar só na apostila”.

Finalizando a entrevista, foram questionadas suas opiniões com relação às práticas lúdicas: elas contribuem ou não para o desenvolvimento e alfabetização dos alunos? A professora 1 disse: “Com certeza, só contribui. Eu não consigo achar uma maneira negativa das atividades lúdicas, porque ela contribui tanto no emocional da criança, na socialização e na aprendizagem. Então ela não é uma atividade que você acha que vai atingir só um objetivo, ela atinge um todo e engloba tudo que a criança precisa de aprendizagem, mas também o lado emocional, porque você trabalha confiança, percepção, assimilação. Eu acredito que só contribui. Eu só percebo que para algumas crianças não há identificação. A criança que não se identifica com aquilo, não é nem muito bom eu trabalhar com isso porque não vai contribuir em nada. Se está no grupo ela vai participar porque é um coletivo, mas no individual eu nem avalio aquela criança porque eu percebo que aquela condição da atividade lúdica não vai favorecer ela, e ao contrário, pode deixar ela uma criança muito mais inibida, sem estímulo, sem interesse, então a gente respeita também”.

A professora 2 disse: “Sendo a brincadeira a principal linguagem da criança, acredito que as atividades lúdicas são de suma importância para o desenvolvimento dos alunos. A criança que brinca, aprende mais rápido, então, com certeza, as brincadeiras contribuem para a alfabetização. Brincar com cantigas de roda, trabalhar com rimas, ritmo, favorece o momento em que as crianças começam a ter contato com a formação das sílabas. As brincadeiras de movimento como: corda, elástico, corrida e dança ajudam as crianças na coordenação motora

quando escrevem as letras”.

Dessa maneira, observou-se, com a entrevista, que as práticas lúdicas adotadas pelas professoras, que contemplam jogos matemáticos, jogos silábicos, leitura de poesias, brincadeiras que favorecem a motricidade, corroboram para a formação integral da criança, permitindo uma alfabetização que não utiliza métodos tradicionais, nos quais a criança memoriza o ‘ba-be-bi-bo-bu’ por meio da repetição, modelo utilizado quando a pesquisadora foi alfabetizada, mas trabalha com métodos construtivistas, que levam as crianças à associação, por meio de rimas, à compreensão, pois a criança compreende os sons das palavras ‘nariz rima com feliz’, no caso da poesia da Cecília Meireles, e depois ele memoriza. Esse processo é o inverso do modelo tradicional de alfabetização, já que a memorização é a assimilação do que a criança conseguiu aprender. E esse processo é feito de uma maneira muito mais prazerosa e significativa para a criança.

A última etapa do trabalho contou com a observação das atividades desenvolvidas pelas professoras entrevistadas, realizada no primeiro semestre de 2016 (fevereiro a junho), com relação aos projetos e a atuação das professoras em sala de aula. A observação permitiu à pesquisadora conhecer os projetos desenvolvidos e ter contato com os diversos trabalhos confeccionados pelos alunos e que permitem visualizar as práticas lúdicas apontadas na entrevista.

Considerações finais

Esta pesquisa foi motivada pela percepção da im-

portância da utilização de métodos lúdicos como forma de alfabetização, levando o aluno a um aprendizado significativo, já que este é um método que utiliza jogos e brincadeiras, e não um processo mecânico de memorização, levando em conta os aspectos da criança, que possui características e entendimento de mundo diferentes dos adultos.

A revisão bibliográfica deste trabalho permitiu a análise de todas as etapas da pesquisa à luz dos autores pesquisados, permitindo o conhecimento das práticas lúdicas que favorecem a alfabetização na escola estudada.

A entrevista possibilitou observar a preocupação das professoras e da escola com o desenvolvimento integral das crianças, com a utilização de métodos que favorecem tanto a alfabetização lúdica quanto o desenvolvimento motor das crianças, fator fundamental no processo de aquisição da leitura e escrita, conforme constatado por pesquisas discutidas ao longo do trabalho.

Sendo assim, considera-se que os objetivos propostos pelo trabalho foram alcançados, permitindo uma reflexão dos diversos autores, bem como a conciliação com a prática das professoras entrevistadas. Nesse contexto, acredita-se que essa concepção de alfabetização lúdica é extremamente importante para a criança, e deve ser disseminada cada dia mais nas instituições de ensino infantil, pois sua efetividade é comprovada dia a dia pelas professoras da escola estudada e também por outras instituições que se utilizam desses métodos.

Referências

- AMARO, Kassandra Nunes. **Intervenção motora para escolares com dificuldades na aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade do Estado de Santa Catarina: Florianópolis, 2010.
- BARBOSA, Ana Rubia Menezes. **Ludicidade e aprendizagem na educação infantil**: um estudo de caso no Proinfantil em Rondônia. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia: Porto Velho, 2013.
- BARBOSA, Vanessa Cintra Alves. **Alfabetização**: um estudo sobre os métodos lúdicos de uma escola de educação infantil de Franca-SP. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal de São João Del-Rei: Franca, 2016.
- BONFIM, Patrícia Vieira. **A criança de seis anos no ensino fundamental**: uni-dunitê... corporeidade e ludicidade – mais que uma rima, um porquê. 2010. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares. Departamento de Ciências da Educação. Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Introdução. Brasília: MEC/ SEF, 1998a.
- CANDA, Cilene Nascimento. Aprender e brincar é só começar. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Educação e ludicidade**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Gepel, 2004. p. 123-140.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GUIMARÃES, Paula Cristina David. **História da educação**. São João Del Rei: UFSJ, 2012.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=351620>>. Acesso em: jun. 2016.
- KISHIMOTO, Tizuko Mochida. A importância do brincar para a criança de 0 a 5 anos e 11 meses. I Seminário Nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.
- LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (org.). **Ludicidade**: o que

é mesmo isso? Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Gepel, 2002, p. 22-60.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. s/l: Global Editora, 2012.

NONO, Maévi Anabel. **O brincar na educação infantil**. 6 dez. 2010. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/231/1/01d12t05.pdf>>. Acesso em abr. 2016.

PORTAL BRASIL. **Saiba como funciona o sistema de educação no País**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/creche>>. Acesso em: abr. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA. Disponível em: <<http://www.franca.sp.gov.br/portal/historia-franca.html>>. Acesso em: maio 2016.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muzkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Fabiana Fernandes. **A vivência lúdica na prática da educação infantil: dificuldades e possibilidades expressas no corpo da professora**. Dissertação (Mestrado de Educação Processos socioeducativos e práticas escolares), UFSJ: São João Del Rei, 2011.

SILVA, Rita de Cássia Santana; SANTO, Luciene Souza. O lúdico e a literatura: o mundo encantado para a infância. D'AVILA, Cristina; CARDOSO, Marilete; XAVIER, Antonete (org.).. In: VII

Encontro de Educação e Ludicidade. Cultura lúdica e Formação de Educadores, 2014, Salvador. **Anais...** Salvador, 2013.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA REGULAR



OS DESAFIOS DA ESCOLA REGULAR NA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Por ser a grande dificuldade na realidade das escolas, este estudo pretende mostrar as deficiências da escola regular na inclusão do aluno com deficiência intelectual, que caminha na contramão da produção do conhecimento, função primordial da escola. Sua relevância se justifica por ser bastante complexa a inclusão da criança com deficiência em turma comum, com concepções variadas e políticas públicas que, valorizando índices e custos, desprezam os sujeitos envolvidos. Tem como objetivo analisar o paradigma da inclusão do estudante com deficiência intelectual na escola regular da rede pública de educação. Como sustentação teórico-metodológica, baseia-se na teoria sócio-interacionista de Vygotsky, a partir da qual as interações do indivíduo com o meio em que se insere desencadeiam o desenvolvimento sócio-cognitivo. A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo com base nos referenciais da pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos a observação e entrevista abertas à luz de teorias atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Deficiência Intelectual. Ensino Regular.

¹ Professora com
Licenciatura em
Pedagogia, UFSJ
- grazuela
pedagogia2012@
gmail.com

² Orientadora Prof.^a
Ma. Laís Maria
de Oliveira, UFSJ
- lais.oliveira@
ifmg.edu.br

1 Introdução

Este estudo tem como foco as deficiências da escola regular na inclusão do aluno com deficiência intelectual. A escolha desse tema de pesquisa partiu de uma inquietação sobre as ações praticadas e adotadas pelos profissionais da educação na inclusão do aluno com deficiência intelectual em turmas comuns no ensino regular. O interesse investigativo está vinculado diretamente com a minha trajetória profissional e pautado em algo desafiador, que trouxesse um conhecimento relevante e facilitador da prática pedagógica para minha carreira e demais pessoas envolvidas nessa esfera social. O que me impacientava sobremaneira eram os alunos com dificuldades na aprendizagem, que são assim rotulados e deixados de lado como seres incapazes de aprender qualquer coisa; bem como os alunos com deficiência intelectual, que são recebidos pela escola para se socializarem em um ambiente paternalista, recebendo apenas proteção e amizade, sem seguir as regras comuns da escola. Nesse sentido, valida-se o conceito de integração, mas é camuflado o direito da inclusão.

É grande a dificuldade em se diagnosticar com precisão a deficiência intelectual a partir unicamente de causas orgânicas; a mesma dificuldade é atribuída à tentativa de um diagnóstico a partir da avaliação da inteligência. É certo, também, que algumas crianças não consigam aprender algumas coisas como qualquer outra pessoa que também não consegue aprender tudo. Por isso, devem ser estimuladas para facilitar o processo de inclusão e fazer com que a pessoa adquira autonomia em suas relações com o mundo.

Segundo publicação online do Portal Brasil (2015), de dados do Censo Escolar em 2014, as matrículas de alunos com deficiência em classes comuns estão aumentando; no entanto, ainda que exista melhoria nos índices, especialistas em inclusão afirmam que a escola, organizada como está, produz a exclusão.

Isso ocorre não só com crianças com deficiência. A escola trabalha com um padrão de aluno, e quem não se encaixa nele fica de fora, afirma a educadora Maria Teresa Eglér Mantoan, coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Para a educadora,

Na escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças. Esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa. A escola é a instituição responsável por introduzir a criança na vida pública. E você não pode dizer que esse aqui vai ser introduzido na vida pública e esse não. (MANTOAN, 2013, s.p.).

Por essa lógica, Mantoan (2013) considera que a escola ainda reproduz padrões metodológicos de ensino tradicionais, fazendo um pouco melhor do mesmo quando deveria reconstruir, ressignificar a produção do conhecimento.

Assim sendo, este trabalho tem como objetivo geral analisar o paradigma da inclusão do estudante com deficiência intelectual na escola regular da rede pública de educação. Quanto aos objetivos específicos: identificar a deficiência da escola regular na inclusão de alunos com deficiência intelectual; investigar recursos teóricos, técnicos e metodológicos adequados para a inclusão

de indivíduos com deficiência ou déficit intelectual e debater informações sobre autonomia e integração social da pessoa com essas deficiências no contexto escolar.

Em face ao processo de ensino-aprendizagem e à prática pedagógica para alunos com DI, muitas perguntas surgiram e formularam a indagação central e norteadora da pesquisa: como diminuir a deficiência da escola regular na inclusão de alunos com deficiência intelectual? Na procura de respostas para a pergunta central da pesquisa e demais questões, iniciamos o trabalho de investigação naturalística. A metodologia adotada foi a pesquisa de campo com base nos referenciais da pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos de pesquisa a observação, a entrevista aberta, dados oficiais disponibilizados pela rede de ensino e análise com base em pesquisa bibliográfica eletrônica.

A escola campo foi a EMEF “Monsenhor João Teelho”, situada na cidade de Tabapuã, estado de São Paulo, pois o tema sobreveio em meio a um trabalho realizado nessa instituição. Os sujeitos entrevistados foram quatro docentes, sendo duas regentes de turma de inclusão do ensino regular, nomeadas por P1 e P2, uma professora em exercício de direção da escola, nomeada por G, e uma professora de turma segregada, a qual não aceitou responder à entrevista, alegando ter que estudar e se preparar para falar sobre a inclusão. Essas pessoas foram escolhidas por estarem diretamente ligadas à inclusão de alunos com DI.

2 Da exclusão à inclusão: movimentos históricos, políticos e conceitos

Em todo o mundo a educação é vista como um importante elemento para o desenvolvimento do sujeito e da própria humanidade. O direito à educação é universal e inalienável; é um direito que viabiliza a concretização de outros direitos, como o do trabalho e da dignidade. Este capítulo apresenta um prospecto da história da inclusão e movimentos sociais contra todas as formas de discriminação, surgindo em nível mundial a defesa por uma sociedade inclusiva, contra a homogeneização, categorização e segregação de estudantes encaminhados para a educação especial. Além disso, procura fazer alguns esclarecimentos sobre as nomenclaturas e definições utilizadas ao longo da história da atenção aos indivíduos com deficiência no Brasil.

2.1 Breve histórico da educação inclusiva

Após um longo período de omissão e estagnação, é criado, no Brasil, em 1854, o Instituto dos Meninos Cegos, e, em 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos. Em 1874, inicia-se a assistência médica às pessoas com deficiência intelectual, com a criação do Hospital Juliano Moreira, no estado da Bahia. Segundo Mendes (2010), prevaleceu no período colonial um descaso generalizado com a educação, assistindo apenas os casos mais graves e de maior visibilidade política, sendo os ditos “anormais” encaminhados para sanatórios psiquiátricos.

Com a Primeira República, dá-se a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública. Nessa época, a deficiência era vista como uma doença adquirida por falta de higiene, pobreza, doenças venéreas e/ou tuber-

culose. Nos anos vinte a trinta, após a Primeira Guerra Mundial, inicia-se o processo de popularização da escola primária pública e emerge no panorama mundial o movimento escola-novista, objetivando superar o tradicionalismo com interesse em pesquisas científicas e redução das desigualdades sociais. No Brasil, o movimento defende o direito de todos à educação, com a construção de um ensino público, laico e gratuito. Nesse movimento, em 1927, ocorre, no Rio Grande do Sul, a criação de classes e escolas especiais com o nome Pestalozzi. O movimento que pregava a educação para todos e a igualdade de oportunidades acabou por segregar e excluir ainda mais, com a criação da escola especial. Grande parcela de crianças “anormais”, em função de critérios ainda incertos, eram consideradas com problemas e não deveriam frequentar a escola comum.

O Estado Novo (1937-1945) foi marcado pela dualidade dos sistemas de ensino: escolas para a elite e escolas para a classe popular. Prossegue o descaso em relação à educação de pessoas com deficiência, fomentando a estratificação social. Na Segunda República (1945-1964) há um aumento da pobreza da população e de estabelecimentos públicos de ensino especial, ainda restritos às iniciativas regionalizadas isoladas, e é criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A partir da promulgação da LDB de 1961, intensifica-se o crescimento das instituições privadas, de natureza filantrópica, através de iniciativas comunitárias, crescem os níveis de reprovação e evasão nas escolas populares, fatos ligados à deficiência intelectual de grau leve, sendo essa justificativa usada pelo poder público para a criação de classes especiais.

Na década de setenta, no período da ditadura militar, a educação é alterada, criando os ensinos de primeiro e segundo graus. Segundo Nunes e Ferreira (1994 apud MENDES, 2010), mantém-se uma abordagem “mais terapêutica do que educacional”. No final desse período surgem os primeiros cursos de formação de professores, prevalece a tendência da privatização e o caráter assistencialista e filantrópico da instituição de educação especial no país. O atendimento segregado, realizado por instituições especializadas particulares, marcado por uma assistência terapêutica em vez de educacional e baseado na associação repetência = deficiência intelectual, permeou até meados da década de noventa. Além de uma evolução pouco significativa, o agravante foi que o acesso à escola serviu

[...] mais ao processo de legitimação da marginalidade social do que à ampliação das oportunidades educacionais de crianças que possuem alterações que prejudicam sua escolarização no ensino regular. (BUENO 1994 apud MENDES, 2010, p. 103).

Assim, segundo Mendes (2010, p. 104):

Cumprе ressaltar que a utilização dos serviços de ensino especial como mecanismo de exclusão ou como aponta Ferreira (1989) de “deficientização escolar”, só não era tão grave no Brasil, em função da insuficiência da rede de serviços de ensino especial, que efetivamente jamais conseguiria comportar o contingente excluído, por repetência ou evasão, das escolas regulares brasileiras ao longo da década de noventa.

A descentralização promovida pela Constituição Federal de 1988 e por discursos fictícios, passando aos municípios de maior autonomia e melhores perspectivas quanto à política da educação especial, não pro-

moveu mudanças na qualidade de ensino. Diante dos problemas da política da educação especial e influência das orientações internacionais, a educação inclusiva começou a fazer parte integrante da educação nacional, forçando o país a adotar políticas de “educação para todos” e de “educação inclusiva”. Terminamos os anos noventa com discursos baseados na inclusão escolar, porém sem mudanças significativas para a realidade da pessoa com deficiência intelectual.

2.2 Políticas públicas e internacionais

Muitas leis e documentos internacionais estabeleceram os direitos das pessoas com deficiência no nosso país. A Constituição de 1988; a Lei nº 7.853/89; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a Declaração de Salamanca; a LDB; a Convenção da Guatemala; o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). O acesso ao ensino fundamental é, portanto, um direito humano, e privar pessoas em idade escolar dele, mantendo-as unicamente em escolas ou classes especiais, fere a convenção e a Constituição. Os discursos originados das declarações internacionais aclamam pelos direitos humanos e anunciam o lema “Educação para todos”, arranjado em interesses econômicos.

A propósito da importância da educação na vida das pessoas com deficiência, a falta de escolarização dificulta ainda mais a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho, reforçando a crença na incapacidade produtiva dessa minoria dentro do sistema capitalista e refletindo em uma sobrecarga familiar e dependência do Estado. Em sua pesquisa, Souza (2016) aponta que a baixa escolaridade das pessoas com deficiência consiste em um dos argumentos utilizados pelas empresas

privadas no intuito de justificar o não cumprimento da Lei de Cotas (art. 93 da Lei nº 8.213/91), que estabelece uma reserva legal de cargos para pessoas com deficiência nas empresas com cem ou mais empregados. De acordo com a mencionada autora, dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que “de fato, as pessoas com deficiências apresentam níveis de instrução menores que as demais pessoas”. No entanto, seus estudos demonstram que, mesmo com alto grau de instrução, o indivíduo com deficiência depara-se com enorme dificuldade em encontrar emprego condizente com sua escolaridade. Isso ocorre porque o principal motivo da não inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho consiste na “visão empresarial sobre as pessoas com deficiência estigmatizada, como uma questão de incapacidade”. Em se tratando exclusivamente da pessoa com deficiência intelectual, a situação torna-se ainda mais grave.

2.3 Definições e nomenclaturas

É grande a dificuldade em estabelecer diagnósticos exatos da deficiência intelectual somente a partir de causas orgânicas, igualmente a partir da avaliação da inteligência. A DI, segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD, do inglês *American Association Intellectual and Development Disabilities*), caracteriza-se por um funcionamento intelectual (QI) inferior à média, associado à limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que

ocorrem antes dos 18 anos de idade. Esses indivíduos podem precisar de mais tempo para aprender a falar, a caminhar e a aprender as competências necessárias para cuidar de si, tal como vestir-se ou comer com autonomia.

Muitos termos foram utilizados no decorrer da história para designar as pessoas com deficiência. Por isso podemos dizer que não houve ou haverá um termo único correto; todavia, passam a ser incorretos quando são substituídos por outros. Segundo Sasaki (2003), foi aprovado o termo “pessoas com deficiência” a partir de movimentos mundiais, sendo essa uma condição da pessoa, agregando valores como poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e contribuir para mudar a sociedade em relação à inclusão de pessoas com ou sem deficiência.

Outro termo pertinente é o capacitismo – traduzido do inglês “ableism” ou “disablim”, tradução proposta por Ana B. Pereira (2008, p. 18) – concepção presente no meio social utilizada para descrever a discriminação, o preconceito, opressão e abuso direcionado às pessoas com algum tipo de deficiência, dada a sua condição. Relaciona-se àqueles com deficiência assim como o racismo relaciona-se com a cor da pele do indivíduo ou o machismo para as mulheres. O discurso capacitista resume os indivíduos à sua deficiência, diminuindo-os a seres não iguais, menos humanos. Associa a deficiência a falhas de caráter, incapacidade e ingenuidade, gerando estereótipos não por sentir-se diferente, mas por entender-se superior.

3 A educação especial na contramão da escola inclusiva: concepções, embasamentos e propostas

A educação inclusiva requer um novo modelo de escola: uma escola aberta às diferenças, onde é possível o acesso e a permanência de todos os alunos independente de cor, classe social, crença, condições físicas ou psicológicas. Defende o direito de todos desenvolverem as potencialidades e competências que lhes permitam exercer sua cidadania e participar da sociedade da qual fazem parte, o direito de uma educação de qualidade, de serem respeitados e aceitos independente da condição que os diferencia dos outros. Para Glat (2007, p. 16-17), é “uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos”.

3.1 Um embate entre educação especial e educação inclusiva

A educação especial é uma modalidade de atendimento alicerçada no paradigma integracionista (Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007), fundamentada no princípio da normalização, que mantém conservado o modelo de organização e classificação de estudantes, com atendimento domiciliar, em classe hospitalar e em salas de recursos multifuncional. É uma estrutura paralela e substitutiva ao ensino regular, tendo como foco o modelo clínico de deficiência e o assistencialismo.

Segundo Glat (2007), a educação especial deve ser parte da escola comum, constituindo um “suporte permanente e efetivo à escola” para atender à diversi-

dade de seus alunos e não funcionar como um anexo exportando métodos e técnicas para a escola regular. Na perspectiva da autora, a educação inclusiva efetivar-se-á num processo histórico de desenvolvimento e transformação das concepções teóricas e práticas da educação especial, acompanhando movimentos sociais e políticos a favor dos direitos das pessoas historicamente excluídas. Glat e Pletsch concluem que “a inclusão de alunos com deficiência intelectual em turmas onde já há um grande contingente de ‘analfabetos funcionais’, sem programas efetivos de intervenção, só vem aumentar a desmotivação dos professores.” (GLAT e PLETSCHE, 2012, p. 200).

Pode-se dizer que, no caso dos alunos com deficiência intelectual, esta situação só é ampliada, já que este sujeito continua sendo considerado ‘da Educação Especial’, o que representa um papel determinante na vida escolar da maioria desses sujeitos. Enquanto a Educação Especial continuar - de fato, mesmo que não no discurso - atuando como um sistema paralelo, pouco progresso se fará na aprendizagem, desenvolvimento e inclusão destes alunos. (GLAT e PLETSCHE, 2012, p. 200).

Historicamente a educação especial serviu para isolar os alunos em ambientes educacionais segregados com ensino pré-escolar, minimizando as potencialidades de aprendizado e legitimando a exclusão e discriminação social. Em se tratando da educação especial, há um sistema frágil e caracterizado pelo assistencialismo filantrópico com patrocínio do poder público, e o Estado, cada vez mais, minimiza sua responsabilidade diante das necessidades educacionais.

3.2 O desenvolvimento das aprendizagens e práticas pedagógicas curriculares

Muitas teorias abordam o desenvolvimento humano, mas foi na perspectiva vygotskyana que se estabeleceu a diretriz desta pesquisa. Para Vygotsky (2003), o desenvolvimento humano ocorre no meio social e cultural. O homem não nasce pronto; é no convívio, na interação com o outro que vai se configurando como ser humano. A influência mútua com o professor ou colegas de classe, que desafiem o potencial das crianças com DI e as estimulem a ampliar sua capacidade cognitiva através de mediações, é capaz de torná-las cada vez mais habilitadas a desenvolverem aprendizagens no âmbito curricular e social. “É importante ter uma visão positiva da deficiência, pois uma criança com deficiência não é uma criança defeituosa.” (VYGOTSKY, 1995 apud MITTLER, 2003, p. 47). Suas áreas de desenvolvimento devem ser devidamente estimuladas para que o docente caracterize em que área tem melhor desenvolvimento e, assim, trabalhar para que se desenvolva.

A respeito da falta de planejamento e intervenções sistemáticas, Pletsch e Glat (2012) propõem uma forma colaborativa de trabalho entre o professor especializado e o professor do ensino regular no processo de escolarização de alunos com DI. Uma parceria colaboradora para o emprego da ficha de acompanhamento individual proporcionaria subsídios para a construção, aplicação e avaliação de outro instrumento, denominado Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PDEI). Para a autora, sua aplicação mostra-se positiva, acompanha a trajetória escolar e o desenvolvimento dos alunos com DI, possibilitando novas estratégias pe-

pedagógicas individualizadas e instrumentos para avaliar e acompanhar o processo educacional de alunos com deficiência intelectual, como também auxiliar o planejamento de práticas pedagógicas.

Para Vygotsky (1995 apud MITTLER, 2003, p. 47), a prática pedagógica que se busca para os alunos em questão são tarefas elementares como pintar, recortar, copiar, dificultando o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas. Como nos reporta Pletsch e Glat, Vygotsky (apud VEER; VALSIER, 2001, p. 87) já alertava para esse problema, ao afirmar que “o potencial do desenvolvimento para crianças defeituosas [refere-se às crianças com alguma deficiência] deveria ser buscado nas áreas das funções psicológicas superiores”, e não nas elementares (PLETSCH; GLAT, 2012, p. 199). Nos autores pesquisados encontramos apenas o PDEI e algumas atividades como a “aula passeio”, “cantinhos” de leitura, artes, teatro, etc. e jogos, os quais já fazem parte da dinâmica escolar na maioria das escolas regulares.

4 Do idealismo ingênuo à sistematização da pesquisa: reflexões e práticas pedagógicas

Este capítulo apresenta a descrição e análise da coleta de dados e das observações atitudinais na escola campo de pesquisa, refletindo a inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular e os discursos sobre práticas pedagógicas. Não é nosso objetivo julgar atitudes pessoais ou profissionais dos participantes desta pesquisa; no entanto, é importante destacar a situação em que se encontra o atendimento educacional público, sobretudo a situação do aluno com deficiência intelectual no ensino regular.

As pessoas participantes da pesquisa são professoras da mesma instituição, tendo de 15 a 25 anos de exercício no magistério, faixa etária entre trinta e sete e cinquenta anos, pós-graduadas, porém sem formação em educação especial: apenas a gestora participou de curso sobre inclusão. Ratificamos, portanto, uma das principais deficiências da escola regular, uma vez que a resolução NCE/CEB nº 2, de 2011, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinando, em seu artigo 8º, que os profissionais de sala comum devem ser capacitados para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais, explanando como professor capacitado “aqueles que comprovem que, em sua formação de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial.” (Art. 18, § 1º da mesma resolução).

Essa escola se pretende inclusiva e possui salas de inclusão, porém mantém uma sala segregada, com alunos apresentando dificuldades de aprendizagem e alunos com deficiência intelectual, dos quais alguns se encontram matriculados em outras turmas. Essa sala consta oficialmente como sala comum, apesar de existir lei que ampare a criação da sala segregada, sala especial ou sala de aceleração - termos encontrados na pesquisa para referir-se à sala no ensino regular com alunos escolhidos pela equipe escolar com mesmo nível de aprendizagem entre eles, mas destoantes dos alunos das salas comuns:

Art. 9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para

atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos. (LDBEN nº 9394/96, Art. 59º, Resolução nº 2).

Nas classes especiais o currículo é adaptado e flexibilizado de acordo com o desenvolvimento do aluno. O ingresso à classe especial e o retorno para a classe comum deve ser avaliado e discutido pela equipe pedagógica em conjunto com a família.

Quando indagadas sobre como veem a política de inclusão, as docentes apontam como algo justo, mas intensamente difícil e não concordam com a maneira como foi feita. P2 aponta o benefício em não manter o DI preso dentro de casa; em contrapartida, fala sobre a incapacidade do professor que *“está de mãos atadas, entra em sala de aula com uma expectativa de ensinar, mas fica sem saber o que fazer, por onde começar”*. G vivenciou a implantação da política de inclusão e teve algumas formações sobre o assunto; contudo, afirma que *“é na prática mesmo do dia a dia que a gente se atualiza, pois as deficiências são múltiplas e cada professor deve procurar um meio para trabalhar, e não é fácil”*.

Em relação à questão de como trabalhar em uma sala de aula seguindo a política de inclusão, como deve ser o currículo e a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, P1 responde: *“Ai, e agora? Acho que deve ser diferente, de acordo com cada criança”*, considerando necessária a observação do relatório médico para definição do trabalho a ser realizado. Entretanto, destaca que com os alunos com DI procura desenvolver a

coordenação motora, pois o aprendizado é muito lento. P2 evidencia a afetividade usando o termo *amorização*, e uma investigação inicial desde a gestação aos conflitos vividos até então, pois a criança chega à escola insegura. É preciso socializar a criança e, posteriormente, pensar na prática pedagógica. Para a mesma, o currículo deve ser flexível, de acordo com o Plano Político-Pedagógico (PPP) da escola, e atender a todos os alunos.

Ainda sobre a aprendizagem, P2 diz que é complexa devido à própria deficiência e ao descuido dos pais quanto à medicação e acompanhamento clínico: *“assim o docente sente-se frustrado, pois não vê o sucesso do aluno”*. De antemão, G menciona a sala de aula heterogênea e a necessidade de se preparar o grupo que receberá o *“aluno diferente”* em sua turma. Para ela, o currículo é adaptado e cabe ao professor buscar descobrir em qual área o aluno melhor se desenvolve e programar estratégias que ampliem seu aspecto cognitivo, *“porque no mesmo conteúdo de sala de aula o aluno vai ficando com autoestima baixa e se desenvolve menos ainda [...]”* – corroborado pelo conceito de *“compensação”*, apontado por Vygotsky (1997 apud PLETSCHE, 2012).

Questionamos as docentes sobre a função do monitor (cuidador da criança com deficiência) em sala de inclusão. P1 responde que o monitor ajuda na autonomia do aluno e desempenha o papel de cuidar da criança. P2 relata que pode auxiliar e também atrapalhar o desenvolvimento do aluno e até mesmo da sala. Ainda assegura que o maior problema é que ele seja apenas cuidador, não uma pessoa capacitada ou especializada. Para G, o monitor deve assumir uma postura de mediador e não atrapalhar a autonomia do aluno. Os dados

revelam que os cuidadores são de suma importância, e sua capacitação é fundamental para a execução do trabalho de inclusão em sala de aula. Ademais, acusamos a existência do Projeto de Lei 8014/10, que torna obrigatória a presença do cuidador nas escolas para acompanhar os alunos com deficiência que necessitem de cuidados individuais quanto à higiene, alimentação, locomoção e desenvolvimento das atividades em sala de aula. Nesse projeto de lei o monitor continua com a função de pajem e não de alguém que possa fomentar o crescimento do indivíduo com DI. Um preceptor seria imperioso.

O aluno com deficiência intelectual aprende mais em uma sala com outros alunos de mesmo nível, ou seja, alunos com deficiência intelectual/déficit de aprendizagem ou incluído em sala comum com alunos em níveis diferentes? A essa questão P1 alega que, para esse aluno se socializar, é preferencial a sala comum; contudo, para seu desenvolvimento cognitivo, é preferível uma sala com estrutura física e humana. Para P2: *“Aí fica aquele impasse, porque a classe heterogênea é a classe mais correta, mais certa, seguindo a política de inclusão, mas para nós, que já trabalhamos em salas homogêneas, salas de aceleração, e iniciamos novamente em 2015, numa tentativa de atender os alunos com atraso idade/série e alguns alunos com DI numa sala segregada, onde cada criança depende da outra, está sendo muito produtivo. Apesar de juntos, estes alunos encontram-se em níveis diferentes de escolarização e diferenciam-se ainda mais, das salas comuns, onde estão matriculados. Então, eu acredito que eles têm que ficar juntos, pois há aprendizado. E, em salas comuns, podem sentir-se excluídos por não conseguir acompanhar os demais alunos. Tivemos*

as duas experiências. Por isso, não são todos os alunos que estão segregados nessa turma. Esses alunos foram avaliados pela equipe escolar em conselho de classe, e em conjunto com a família montamos essa turma, que seguiu para aprovação pela Secretaria de Educação”.

Não obstante, G acentua a complexidade que os professores encontram em saber do cuidado especial, de atividades diversificadas, de como lidar com esse público e com os demais alunos e, ainda, atingir o objetivo primordial da escola, que é fazer com que todos alarguem seus conhecimentos.

A respeito dos recursos indispensáveis, as entrevistadas consideram prioritários recursos humanos qualificados; no caso do monitor, que esse seja ininterrupto e especializado; melhor estrutura física que assista a todos os tipos de deficiência; capacitação dos professores e recursos pedagógicos.

No que concerne à avaliação, P1 diz ser diária, porém complicada, registrando atitudes e comportamentos do aluno. P2 menciona avaliação visando a todos os aspectos, pois o aluno com DI pode mostrar-se superior a um aluno sem DI em alguma função. Para G, a avaliação é a questão mais complicada, pois há uma tendência em se comparar o aluno com DI ao aluno sem DI. O aluno deve receber uma nota consoante o desenvolvimento adquirido, uma vez que há a necessidade de se atribuírem notas.

Para as professoras, indagamos se recebem apoio de profissionais especialistas e a periodicidade do atendimento. P1 acusa ser insuficiente esse trabalho. P2 deixou vaga a informação. G afirma a frequência sema-

nal de uma psicopedagoga na escola, porém insuficiente devido ao contingente cada vez maior de alunos de inclusão. Indicam, para promover o desenvolvimento de seu alunado, profissionais especialistas nas áreas da psicologia, saúde e educação em constante atendimento na própria instituição, a fim de suprir as necessidades dos alunos com DI e demais educandos.

Os alunos que chegam à instituição, em sua maioria, não trazem registros de sua trajetória escolar. Assim que fazem a matrícula e a equipe escolar identifica ou é informada pelos pais sobre alguma desordem no desenvolvimento da criança, a equipe promove encaminhamentos e avaliações para determinar, de fato, se há algum problema para ser laudado e informado ao professor. G afirma o benefício do laudo, pois, assim, estando no sistema, facilita a aquisição de recursos material e humano, citando como exemplo a possibilidade de esse aluno ter um aplicador que o assista em sua deficiência em uma avaliação externa.

Para a questão da participação dos pais de aluno com DI nesse cenário, P1 julga muito complicado e P2 assegura a grande existência de pais omissos. G explica sobre o trabalho feito com os pais no momento em que a escola acolhe o aluno, pois muitos e frequentes são os casos em que os pais querem desistir dizendo: *“Ah, ele não vai aprender mesmo, tem dificuldade, já levamos ao médico, que disse que ele não vai aprender mesmo”*. Existem pais que se interessam pela aprendizagem, mas há os que não admitem a limitação do filho.

Ao final da entrevista, G manifestou-se afirmando ser ampla a necessidade de muitas formações continuadas para a inclusão, a fim de dar apoio ao docente

e garantir o aprendizado do aluno com deficiência intelectual dentro de sua limitação. As professoras sabem que as atividades devem ser diferenciadas, porém mantêm-se nas tradicionais folhinhas pré-escolares. A escola disponibiliza vários materiais lúdicos, vários tipos de jogos, os quais pouco são utilizados por motivo de indisciplina, pela falta de professor de apoio que auxilie na mediação dos jogos ou por não terem tempo disponível devido ao extenso conteúdo das apostilas. As professoras regentes explanam sobre a dificuldade de aprendizagem demonstrando certo desânimo, pois se sentem incapazes de fazer com que o aluno com DI compreenda algum conteúdo acadêmico.

A instituição conta com apoio especializado de uma psicopedagoga que assiste a escola e pais em intervalos maiores do que o relatado, o que foi julgado insuficiente pelas entrevistadas. Solicitam a permanência diária de profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, fisioterapeutas, mesmo que por um breve período de tempo, mas que fosse diário e permanente, dentro do ambiente escolar. Dessa forma, podem fornecer o apoio impreterível de que o professor necessita. Isso reafirma o discurso de Glat (2012): o fato de existir a escola especial e profissionais especializados na rede não significa que o atendimento seja proveitoso com os alunos, e a comunicação com os professores da rede regular seja efetiva.

Considerações finais

Com base nos resultados observados nesta pesquisa, percebe-se que são raras as atividades que fomentam o desenvolvimento das funções superiores do

aluno com DI nas rotinas escolares. As práticas pedagógicas continuam tradicionais, resumidas a folhinhas com atividades elementares de pré-escola, não atendendo à diversidade escolar, muito menos à inclusão da criança objeto deste estudo.

A sala segregada da escola em observação foi evidentemente importante no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Houve uma evolução de analfabetos para alfabetos funcionais. As crianças foram alfabetizadas, porém não letradas, não compreendem o que leem. Discutida sobremaneira no último conselho de ano/classe, a permanência dessa sala não se justifica para o próximo ano letivo. Todas concordam que houve, sim, uma evolução e consentem com o término dessa sala e a devida inclusão dos alunos em suas salas comuns.

Para que se concretize a educação como direito humano e social, sem discriminação, é necessária a consolidação de um novo paradigma educacional, referenciado na concepção de educação inclusiva, objetivando a construção de uma escola aberta às diferenças e uma sociedade que reconheça e valorize a diversidade sem demagogia, sem paternalismo e com responsabilidade. É impreterível que o Estado e o Poder Público assumam seu dever para com a sociedade, criando condições concretas, a fim de extinguir os obstáculos encontrados nas instituições escolares quanto ao tratamento das pessoas com deficiência, bem como assegurar aos magistrados meios para que se efetive um trabalho de qualidade diante do contingente e diversidade do aluno.

Muitos artigos conceituam e justificam a inclusão; porém, na prática, é tudo muito incerto. Além da omis-

são do Poder Público, há um lamentável despreparo arquitetônico, social e pedagógico que acaba tornando a inclusão mais como um encargo imposto aos professores do que um respeito ao direito do próximo. Essa resistência se dá não apenas pela desvalorização do educador, mas também pela falta de conhecimento de pais, gestores e professores e pela falta de estruturação governamental, que apenas propaga discursos.

Ao final deste estudo foi possível considerar que os artigos e documentos encontrados nesta breve investigação apontam a necessidade de ampliação das pesquisas com maior relevância às práticas pedagógicas e intervenções acerca das concepções, sentimentos e atitudes das pessoas sem deficiência em relação às com deficiência e à inclusão nas interações sociais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana Para

a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 05 ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 7853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 24 jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 26 jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN Capítulo II, da Educação Básica. Capítulo V, da Educação Especial Art. 59 Resolução 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

BRASIL. Leis e Decretos. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 29 jul. 2016.

MANTOAN, T. E. Inclusão de alunos com deficiência intelectual cresce e desafia escolas. [Entrevista cedida a] Ana Carolina Moreno e Vanessa Fajardo. **Portal G1 Educação**, São Paulo, mar. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/03/inclusao-de-alunos-com-deficiencia-intelectual-cresce-e-desafia-escolas.html>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar / Rosana Glat (organização). Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. 210p.: (Questões atuais em educação especial; VI). ISBN 978-85-7577-394-9 1 Capítulos disponíveis em: <[clusiva_Cultura_E_Cotidiano.html?hl=pt-BR&id=LduRS34UuWgC>. Acesso em: 06 jun. 2016.](https://books.google.com.br/books/about/Educacao_In-</p></div><div data-bbox=)

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación Y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <linea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/9842/9041>. Acesso em: 13 maio 2016.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artemed, 2003.

Nova Escola – **Inclusão promove a justiça** – Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com Deficiência**, 2006. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoopessoascomdeficiencia.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

PEREIRA, Ana Maria Baila Albergaria. (2008 p.18) Dissertação de Mestrado em sociologia. **Viagem ao Interior da Sombra**: Deficiência, Doença Crônica e Invisibilidade numa Sociedade Capacitista. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/8517/1/Ana%20B%20Pereira%20-%20Tese%20de%20Mestrado%20-%20Vers%C3%A3o%20Final%20com%20Capa.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. (2012) **A escolarização**

de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6831>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

PORTAL BRASIL. **Educação.** Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em: 09 mar. 2016.

Relatório mundial sobre a deficiência / World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. - São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p. Publicado pela Organização Mundial da Saúde em 2011 sob o título **World Report on Disability**. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2015.

RESOLUÇÃO NCE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Lei 9.394** de 20 de dezembro de 1996, Artigos 58 a 60. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Matéria publicada no livro de Romeu Sasaki: **Vida Independente:** história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

SOUZA, Raquel Robles de. **Análise jurídica dos argumentos**

utilizados pelas empresas privadas para o não cumprimento da cota prevista no art. 93 da Lei 8.213/91 – 2016. LXXXVII, 87 f.

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 153.65 - V631.

PROPOSTAS LÚDICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM SURDOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Este trabalho é fruto de um relato de experiência no Atendimento Educacional Especializado com surdos (AEE), no qual são retratadas práticas lúdicas utilizadas com determinado grupo de alunos, considerando suas especificidades. A ludicidade é bem-vinda nessa modalidade de ensino, especialmente pelo fato de incentivar a busca por novos conhecimentos, não se restringindo às aulas tradicionais meramente expositivas. Para tanto, esta pesquisa tem como sustentação teórica as propostas de experiência lúdica elencadas por Bonfim (2012), em relatos sobre os jogos dramáticos, a música, a dança e o desenho. Além disso, foram consideradas algumas práticas didáticas registradas no trabalho de Santos e Silveira (2013), que consideram as intervenções pedagógicas no AEE com surdos utilizando fábulas, além do trabalho de Oliveira (2010), que retrata experiências com o uso dos Objetos de Aprendizagem (OA), tais como os jogos e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), na educação de surdos. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, por meio da qual foram descritas as atividades consideradas lúdicas, desenvolvidas no AEE com um grupo de surdos dos ensinos fundamental e médio, incluídos na rede municipal de ensino. Como resultado, observaram-se algumas iniciativas que favoreceram o aluno surdo no desenvolvimento da autonomia, responsabilidade, criatividade, como nas atividades envolvendo a confecção de blog, material de divulgação do Dia Nacional do Surdo, bem como da encenação de uma peça,

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei

² Mestre em Física e Química pela Universidade Federal de São João del-Rei

³ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais

entre outras atividades que contribuíram para o fortalecimento de sua identidade enquanto surdos. Desse modo, é possível perceber a importância de ir além das práticas tradicionais, especialmente quando se tem em vista a inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Surdez. Atendimento Educacional Especializado - AEE. Inclusão.

1 Introdução

A inclusão de alunos com diversidade funcional traz consigo alguns desafios para o contexto educacional. A fim de atender esses alunos, até então acompanhados pela educação especial, criou-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), modalidade que funciona no contraturno do ensino regular. O AEE com surdos, especificamente, possibilita um espaço de troca de conhecimentos em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sobre a própria LIBRAS, além do ensino do Português.

De acordo com Damázio (2007, p. 26), na organização didática do AEE, deve-se atentar para a adequação das práticas a fim de se desenvolverem atividades didáticas compatíveis com o público-alvo a que se destinam. É necessário fazer “uso de muitas imagens visuais e de todo tipo de referências que possam colaborar para o aprendizado dos conteúdos curriculares em estudo, na sala de aula comum”. A pesquisadora ainda afirma que: “os professores utilizam imagens visuais e quando o conceito é muito abstrato recorrem a outros recursos, como o teatro, por exemplo.” (DAMÁZIO, 2007, p. 29). Ou seja, compreende-se que os conteúdos vistos em sala comum sejam retomados, no AEE, com recursos didáticos e metodologia que melhor atendam às necessidades dos surdos.

Diversos estudos destacam a importância da ludicidade no desenvolvimento da aprendizagem (PIAGET, 1990; VYGOTSKY, 2007; WALLON, 2007). Acreditando nos benefícios que o lúdico pode trazer junto aos surdos, é preciso despertar os profissionais da educação para a importância da ludicidade como uma alternativa às aulas unicamente expositivas e teóricas.

O principal objetivo deste trabalho, portanto, é apresentar a importância da ludicidade, por meio do AEE, na aprendizagem de alunos surdos. Pretende-se responder ao seguinte questionamento: como o lúdico pode promover o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo de maneira prazerosa no AEE?

2 Metodologia

Com o intuito de nortear possíveis respostas ao questionamento proposto neste trabalho, a metodologia escolhida é qualitativa, com utilização do relato de experiência como estratégia de compreensão das atividades desenvolvidas no AEE com surdos, a partir da observação das práticas lúdicas que melhor promoveram um aprendizado por parte dos alunos, tendo em vista suas especificidades. Cunha (1997) aponta relatos de experiência como oportunidades ímpares nas quais investigação e formação são realizadas no mesmo processo. O relato utilizado para análise neste trabalho se baseia na experiência da autora, em 2012, no AEE com surdos da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Ângelo Raphael Pellegrino”, em São Caetano do Sul, São Paulo. Como amostra de dados, foram analisados documentos que registram as práticas desenvolvidas junto aos surdos no AEE, por meio de vídeos, fo-

tos, *blog* e relatórios, como o diário de bordo. A análise desses documentos somada à revisão bibliográfica de pesquisas publicadas sobre o tema compõem a base de análise da problemática estudada. Assim, a partir do relato de experiência, a atenção é voltada aos aspectos lúdicos evidenciados em diferentes atividades utilizadas no AEE com surdos a fim de tecer algumas considerações, apontando a importância da prática lúdica no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da mencionada escola.

3 Uma experiência lúdica no AEE com surdos

As atividades aqui relatadas têm como eixo norteador as propostas de experiências lúdicas, tais como os jogos dramáticos, a contação de histórias, a dança e a música, o desenho e a pintura, conforme descritas por Bonfim (2012).

Conforme dados da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, o atendimento educacional especializado (AEE) é um

serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (SEESP/MEC, 2008, p. 16).

O ensino de LIBRAS é um exemplo de atendimento educacional especializado oferecido. Destaca-se que não é um espaço de reforço escolar ou complementação das atividades escolares. Na experiência em relato, em 2012, foram desenvolvidas práticas com um grupo de alunos surdos de séries diferentes (entre o 6º ano do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio), totali-

zando nove alunos da rede municipal de ensino de São Caetano do Sul, no estado de São Paulo. Os encontros ocorreram no período da tarde, no contraturno das aulas do ensino regular, na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Ângelo Raphael Pellegrino”, que sediava a sala de recursos do AEE com surdos do município, pelo fato de a maior parte dos alunos surdos frequentar essa escola no período da manhã.

3.1 Jogos dramáticos

Bonfim (2012, p. 23) assim define o jogo dramático:

*O jogo dramático é uma atividade expressiva menos elaborada que a representação cênica e **utiliza a improvisação como aspecto essencial**. Por meio dessa atividade é possível trabalhar-se a criatividade, a socialização, a integração grupal, a imaginação, a flexibilidade, as emoções, a motricidade e a memória. (grifo nosso).*

Os jogos dramáticos apontados por Bonfim (2012) fazem muita referência ao caráter criativo da brincadeira de “faz-de-conta” muito utilizada na educação infantil. No entanto, como nosso trabalho observa alunos já com idades entre 12 e 19 anos, essa representação não surge espontaneamente.

Um exemplo dessa proposta lúdica trata de uma atividade bastante significativa realizada com os alunos do AEE, que foi a encenação intitulada “Jornal do Surdo”¹. A temática sugerida disse respeito às conquistas dos surdos na sociedade atual e suas dificuldades.

¹ O produto final desse trabalho, editado, está disponível em: https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=M1o5qL-GIA9c.

Apesar de os alunos encenarem uma proposta pré-estabelecida, seguindo os textos sugeridos para a encenação, o “jornal” contou com improviso e criatividade por parte dos alunos, como, por exemplo, na expressão das alunas que fizeram papel de “âncoras” e na cena que representou uma matéria externa em que uma das alunas abordava a professora do AEE para uma entrevista. Tudo isso foi encenado dentro da sala de recursos.

Essa encenação teve um aspecto interessante de brincadeira de “faz-de-conta”, pois trabalhou com o imaginário dos alunos sobre a postura de um jornalista, como fazer uma matéria; enfim, além do improviso, também rendeu boas risadas, prova do aspecto lúdico e de descontração dessa proposta.

Outra experiência a ser mencionada foi o ensaio e encenação de uma peça teatral, apresentada pelos alunos do AEE no evento em comemoração ao Dia Nacional do Surdo. A peça trazia uma temática sobre o ser diferente e a necessidade de se enquadrar em um grupo². Apesar de haver um “roteiro” e sugestões dadas pelas professoras do AEE, os alunos improvisaram bastante nas representações e deram vida aos personagens de forma espontânea. Os ensaios tiveram como base o vídeo de uma filmagem de uma peça semelhante, mas a professora do AEE em Libras deu mais flexibilidade para que as cenas fossem compostas juntamente com os alunos.

Alguns ajustes foram necessários devido a algumas dificuldades iniciais dos alunos, como o uso corre-

2 O vídeo com a filmagem da peça está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5NF5_WiWIXU.

to do espaço do palco e maior descontração e segurança no desempenho dos papéis. O processo criativo de construção de cada personagem compondo as cenas foi muito rico e os alunos se divertiram.

A atividade foi gerenciada de maneira tranquila e os alunos demonstraram especial empenho na LIBRAS ao interpretar seus personagens. A atividade também possibilitou uma reflexão por parte dos alunos, sobre conflitos sociais representados por cada personagem da peça, ressaltando a importância de valores como a aceitação do outro e o respeito à diferença.

3.2 Contação de histórias

Sobre a contação de histórias, pode-se ressaltar o trabalho desenvolvido com dois alunos do grupo de surdos do AEE. Uma prática significativa emergiu da necessidade de auxiliar os alunos na redação de uma história de terror/suspense proposta pela professora de LP do ensino regular. O início da história já tinha sido sugerido e os alunos deveriam continuar a redação. No entanto, pela dificuldade apresentada em realizar essa tarefa, a própria professora de LP solicitou a ajuda das professoras do AEE, o que culminou na utilização da LIBRAS como ferramenta para a criação da história, para posteriormente ser redigido o texto em português, já que o processo criativo do texto não ocorria de maneira natural na LP.

Dessa forma, primeiramente, cada um dos alunos criou uma história sinalizada em LIBRAS, registrada em vídeo³, para então escrevê-la em português. Essa expe-

3 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=PS_fySUW2PQ https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=oqvAOWwByns.

riência possibilitou uma riqueza de conhecimentos envolvendo a LP e a LIBRAS e despertou nos alunos envolvidos um maior interesse pelas produções textuais, uma vez que a presença da LIBRAS neste processo criativo quebrou muitas barreiras encontradas por eles na língua portuguesa escrita.

Pode-se considerar que essa é uma forma mais dinâmica de se trabalhar a redação, uma vez que, conforme observado no relato da pesquisa de Santos e Silveira (2013), há uma maior aceitação por parte dos alunos surdos no processo de reconto das fábulas primeiramente em LIBRAS, sua língua natural, para então buscar no português a melhor forma de redigir o texto.

3.3 Música e dança

Apesar de serem sugeridas algumas músicas a serem interpretadas em LIBRAS para que os alunos surdos pudessem apresentá-las no evento em comemoração ao Dia Nacional dos Surdos, os alunos não demonstraram interesse por nenhuma delas.

Ao longo das aulas no AEE com a professora de português, foram trabalhados alguns poemas com os alunos, o que despertou a ideia de fazer uma dramatização em LIBRAS na ocasião do evento do Dia Nacional do Surdo na escola. Em pesquisa na *internet* foi encontrada uma versão musical em vídeo do poema “Ismália”, de Alphonsus de Guimarães, que atraiu uma das alunas. Tratava-se de uma produção bem visual feita por Reinaldo Filho pela Escola Brasileira de Música Contemporânea de São Paulo. Interessante notar que, na descrição do vídeo, o produtor faz referência ao “cenário lúdico” que serve como pano de fundo da interpretação musi-

cal, conforme exposto na Figura 1.

Juntamente com a aluna, a professora de Português do AEE fez a tradução e o estudo do poema para LIBRAS. Para isso trabalharam na sala de recursos com o texto em português, utilizando o vídeo musical como ilustração do poema. Esse mesmo vídeo foi projetado no dia da apresentação da dramatização no evento do Dia Nacional do Surdo, incorporando vida ao poema, juntamente com o figurino utilizado pela aluna e o cenário confeccionado pelos surdos durante os encontros no AEE.

O resultado foi uma surpresa, pois, apesar da timidez e de algumas limitações na fluência em LIBRAS, a desenvoltura e expressão que a aluna demonstrou no palco superaram as expectativas. De igual forma, foi notável a evolução dessa mesma aluna tanto na comunicação em Libras quanto na escrita em LP, após o longo trabalho desenvolvido no AEE.

Figura 1 - Dramatização do poema "Ismália" (Fonte: acervo da autora)



3.4 Desenho e pintura

Segundo Bonfim (2012, 2012, p. 31), o desenho e a pintura são formas pelas quais as crianças expressam o mundo em que vivem. Essa proposta foi colocada em prática por meio da confecção dos materiais de decoração para o Dia do Surdo.

Um dos alunos com habilidades para desenhar reproduziu o desenho da capa de um livro sobre o Dia do Surdo. Para obter uma imagem em tamanho ampliado, foram utilizadas as imagens impressas em transparências e então projetadas por um retroprojetor em um papel pardo colado na lousa, para posteriormente serem transferidas no papel *collor set* colorido.

Após esse processo, os desenhos foram recortados e todos colaboraram com a disposição e colagem dessas figuras em um grande painel comemorativo, localizado, estrategicamente, no pátio de entrada da escola, conforme exposto na Figura 2.

Figura 2: Montagem de painel em comemoração ao Dia do Surdo (Fonte: acervo da autora)



Acredita-se que a composição desse painel, mais do que uma atividade lúdica envolvendo o desenho, teve um papel social importante, ao evidenciar um dia expressivo para a comunidade surda como um todo, envolvendo imagens que de alguma forma representam aspectos de sua cultura, como os sinais da LIBRAS ali representados no painel e a escrita utilizando o Alfabeto Manual. O orgulho e satisfação dos alunos ao término do trabalho e ao longo dos dias em que as pessoas entravam e saíam da escola observando o painel contribuíram como fator de autovalorização para os alunos enquanto sujeitos surdos, uma vez que estavam imersos numa cultura majoritariamente ouvinte.

Além de serem responsáveis pela confecção do cenário para a dramatização do poema *Ismália*, decorando o fundo do palco com algumas estrelas, uma lua e uma torre, os alunos fizeram um mural intitulado “Aprenda LIBRAS”, que não pareceu muito empolgante para os alunos, provavelmente por envolver apenas o recorte e a colagem de sinais do dicionário de LIBRAS e a confecção do título do mural em EVA. Além disso, aos poucos o mural foi depredado pelos demais alunos, o que, além de ser uma atitude ofensiva, desanimou ainda mais os surdos em manterem o mural atualizado. Apesar do ocorrido, deve-se ressaltar o fato de que muitas crianças foram vistas se colocando, ainda que informalmente, à frente do mural, reproduzindo os sinais.

Os alunos também fizeram marca-páginas como lembrança pelo Dia do Surdo em uma espécie de linha de produção, o que empolgou os alunos, pelo fato de representar um dia memorável para eles. O texto impresso nos cartões foi retirado do livro “*Le cri de lamou-*

ette”, de Emmanuelle Laborit, atriz surda francesa, que faz referência à experiência visual dos surdos. O detalhe final foi a fita azul entrelaçada colada ao cartão como símbolo do “orgulho surdo”.

Muitas das atividades até aqui relatadas culminaram em um produto final que foi o evento em comemoração ao Dia Nacional do Surdo. Para resumir o trabalho realizado ao longo de quase um ano foi transmitido um vídeo, inclusive para homenagear os alunos surdos ao final das apresentações. Este vídeo trouxe uma retrospectiva⁴ com registros de fotos e gravações de vários momentos do AEE com surdos.

3.5 Outras propostas lúdicas

Algumas atividades lúdicas desenvolvidas no AEE com surdos não necessariamente se enquadram naquelas elencadas por Bonfim, mas foram consideradas importantes, por também apresentarem aspectos da ludicidade. Apresentamos, a seguir, algumas propostas lúdicas que funcionam para o trabalho cotidiano do professor no AEE.

3.5.1 Poemas em LIBRAS

Conforme pontuado anteriormente, a música, por depender da audição, não é tão significativa para os surdos quanto a encenação ou o teatro, que são mais visuais. Nesse contexto, tivemos experiências marcantes com a interpretação de alguns poemas para a LIBRAS. Um dos poemas trabalhados com uma das alunas do AEE foi “Borboletas”, de Vinicius de Moraes. Primeira-

4 O vídeo da retrospectiva está disponível em: https://youtu.be/R_xL-5ZvLvLU.

mente, registrou-se em vídeo⁵ a aluna fazendo uma leitura do texto em português, sinalizando as palavras em LIBRAS. No segundo vídeo, após o estudo aprofundado do poema em português, pode-se notar que a interpretação em LIBRAS ganha mais expressão e fluência, mesmo que a aluna ainda realizasse a leitura do poema escrito na lousa em português.

3.5.2 Exibição de filmes e vídeos

A exibição de filmes foi uma prática bem aceita pelos alunos. Em alguns encontros, selecionamos filmes sem muitas palavras, como o cinema mudo de Charles Chaplin ou mesmo produções mais recentes como Mr. Bean. Foram momentos de descontração, com direito à pipoca e muitas risadas.

Em outros momentos, a exibição de alguns filmes teve fins pedagógicos específicos, como a exibição do filme *Diário de Anne Frank*, do diretor George Stevens, sugerido pela professora de LP. Outros vídeos selecionados sobre o livro *Capitães de Areia*, por exemplo, foram exibidos com atividades que exploraram a “cultura visual dos surdos”, como menciona Oliveira (2010, p. 11), de maneira a facilitar a compreensão dos respectivos livros indicados pela professora de LP. Ressalta-se que o propósito de trabalho com linguagem, além do tratamento da dimensão linguística da LIBRAS e do Português, enfatiza a ideia de trabalho com o plano socio-cultural que deve permear as atividades didáticas dos professores que lidam com a comunidade surda.

Apesar de serem exibidos com uma finalidade específica, os filmes foram apreciados pelos alunos, prin-

principalmente o *Diário de Anne Frank*, que contou com explicações pontuais em LIBRAS. É importante destacar que esse tipo de atividade contribuiu para quebrar uma barreira imposta pela dificuldade de leitura de livros em português pelos surdos, o que poderia levar muito tempo, mesmo com acompanhamento de um dos professores do AEE. Nessa experiência, os recursos visuais promoveram, em primeira instância, o acesso ao conhecimento da parte dos alunos, constituindo linguagem e cognição como processos importantes na realização das aulas objeto do presente relato.

É importante ressaltar que nas atividades envolvendo pequenos textos ou livros indicados pela professora responsável pela disciplina de LP de alguns dos alunos surdos, tivemos total apoio no trabalho desenvolvido no AEE, no sentido de explorar Objetos de Aprendizagem (OA) como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), utilizando vídeos e outras ferramentas visuais. Podemos dizer, portanto, que essa parceria foi essencial, e o objetivo principal de acesso ao conhecimento foi atingido.

3.5.3 Jogo de cartas com Classificadores de Mão (CM)

Outra atividade importante realizada no AEE foi o jogo de cartas com as configurações de mão da LIBRAS. Essa atividade é condizente com o que defende Oliveira (2010, p. 11), que comenta: “os educadores devem explorar mais os jogos como atividades pedagógicas, tornando as aulas mais atrativas para as crianças surdas devido ao caráter lúdico dos jogos, apoiado em representações visuais”. Nesse contexto, damos especial destaque a uma aula temática que utilizou um

jogo de cartas com configurações de mão da LIBRAS, desenvolvida com os surdos no AEE e relatada no *blog* do projeto:

Escrevi na lousa o tema a ser desenvolvido: "CM - Configuração de Mão" e questionei os alunos sobre o conhecimento deles sobre o tema.

Num primeiro momento, todos disseram não conhecer o tema. Vendo a capa do jogo de cartas em minhas mãos, uma das alunas disse que já sabia o que era e que era fácil, achou que era o Alfabeto em libras ("A, B, C"). Perguntei pra esta aluna se conhecia o jogo ou já havia trabalhado com ele, ela respondeu que não, então expliquei que não se tratava do alfabeto manual.

Pegando algumas cartas como exemplo, mostrei que aquelas imagens representavam uma configuração de mão com a qual era possível realizar vários sinais. Pedi então que me ajudassem com exemplos de sinais feitos com as respectivas configurações de mão.

Após a compreensão do que se tratava nas configurações de mão e o reconhecimento dos sinais correspondentes, passamos ao uso do material propriamente dito com duas modalidades de jogos sugeridas pelo próprio material:

1ª Atividade:

Com as cartas voltadas para baixo, cada aluno retira uma carta e sinaliza o máximo de sinais que conseguir com aquela configuração de mão. Vence quem conseguir o maior número de sinais.

O interessante nesta atividade foi que cada aluno deveria realizar os sinais sozinho, sem ajuda de ninguém, mesmo porque se tratava de uma competição, mas os próprios alunos ficaram querendo um ajudar

o outro. É verdade, também, que algumas configurações são mais difíceis de encontrar do que outras.

Outra situação interessante foi que em alguns casos os alunos ficavam se protegendo na afirmação de um ou outro sinal, mas por vezes acabavam inventando a existência de sinais.

2ª Atividade:

Após embaralhar as cartas, cada aluno retira uma e deve fazer uma frase com a respectiva configuração de mão. Esta atividade foi interessante para contextualizar os alunos na hora de formar a frase em libras. Uma das alunas acabou formando uma frase em português sinalizado e precisei intervir com a explicação de que deveriam formular uma frase em libras. (FIDELIS, 2012 s.p.).

O relato dessa atividade demonstra um conflito que pode existir entre o brincar por mero prazer ou como recurso didático para ensino de determinado conteúdo, mas entendemos que a utilização desse OA promoveu, de acordo com o proposto por Bonfim (2012, p. 14), “uma aprendizagem prazerosa, dinâmica e significativa”.

3.5.4 Criação de *blog*

Em um primeiro momento, procurou-se abordar os conceitos presentes nas diferentes disciplinas com a confecção de um *blog* que funcionaria como um “sinalário”, ou seja, um dicionário dos termos em LIBRAS. Para tanto, foram necessárias aulas que dessem conta dos aspectos básicos das ferramentas tecnológicas a serem utilizadas, que foram desde o entendimento do sistema de *internet* sem fio a ser acessado, até a identificação dos ícones dos *netbooks*, para efetivar o acesso

à internet.

Esse primeiro passo teve como intuito provocar uma maior autonomia dos alunos no uso das TICs e, nesse sentido, os alunos aprenderam e praticaram a criação de uma conta de e-mail para então criarem os seus *blogs* com a produção de seu “perfil” em LIBRAS e português. Foram exercitadas e aplicadas as ferramentas de configuração do visual do *blog* com a escolha de fontes para os textos, cores e imagens que compunham o *layout* (visual) do *blog*, além da inserção de fotos e imagens, bem como a criação de páginas para “alimentar” com materiais das respectivas disciplinas.

A fim de registrar o conjunto do trabalho no AEE, foi desenvolvido um *blog*⁶, que funcionou como um diário de bordo, atualizado pela professora do AEE. Dentro desse *blog* foram criados *links* de acesso aos blogs individuais de cada aluno. Uma vez que o objetivo era apreender os conceitos e matérias em libras, elaborou-se um material predominantemente visual. Para tanto, os alunos criaram uma conta no *Youtube* e utilizaram *softwares* de gravação de vídeos para desenvolverem seus *blogs*. Infelizmente, a câmera disponível nos *netbooks* não reproduziu vídeos com qualidade e foi necessário gravá-los em câmera externa, o que tornou o trabalho mais lento, sem a possibilidade de cada um trabalhar com a edição de seu próprio vídeo. As gravações, portanto, foram feitas pela professora do AEE, para então os arquivos serem depositados nos *netbooks* e carregados no *Youtube*. O ponto positivo é que os alunos aprenderam a realizar esse procedimento. Os resultados das filmagens estão disponíveis no *blog* anteriormente citado e podem incentivar professores a amplia-

rem e refletirem sobre suas práticas didáticas.

Considerações finais

A partir das vivências relatadas de atividades realizadas no AEE com surdos, compreende-se que, para promover uma maior autonomia do aluno na construção do conhecimento, é preciso, além da comunicação na língua natural dos surdos, a LIBRAS, fazer escolhas criativas na metodologia de ensino.

O AEE com surdos deve constituir um conjunto de práticas didáticas em que sejam utilizados recursos lúdicos, tais como a dramatização e diferentes OA que viabilizem experiências visuais, tais como jogos didáticos. Não podemos excluir as TICs do acervo de ferramentas disponíveis, pois elas, para além dos jogos criados, do papel, da cartolina e dos pincéis, são de grande relevância pedagógica no trabalho com esse público. Desse modo, a exibição de vídeos, fotos e utilização de programas, aplicativos e jogos trazem inúmeras possibilidades de ampliação do capital linguístico e cultural do aluno. Essa orientação se dá no sentido de favorecer o aluno, para que ele desenvolva seus conhecimentos de maneira efetiva e prazerosa.

Não há dúvidas de que o lúdico, por ser capaz de despertar a imaginação e a criatividade, é uma forma de aprendizado significativo no ensino e na aprendizagem de alunos surdos. O professor que incorporar uma proposta lúdica à sua prática pedagógica perceberá resultados muito positivos no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem, além do aspecto social de seus alunos.

Embora existam controvérsias sobre os métodos utilizados na educação dos surdos, em especial sobre o ensino bilíngue, podemos observar que existe um ganho considerável na educação dos surdos a partir do momento em que a LIBRAS ganha espaço por meio dos diversos OA que melhor atendem às especificidades dos alunos surdos.

Sabe-se que muitos desafios podem surgir quando se quer desenvolver uma proposta lúdica de aula, uma vez que requer um olhar mais atento e cuidadoso para o aluno em comparação com as aulas tradicionais. O presente trabalho trouxe o relato de um percurso que precisa tornar-se realidade nas salas de aula, especialmente aquelas que atendem alunos surdos. Não basta, portanto, ensinar os significados dos sinais; é importante trabalhar com estratégias que possibilitem ao surdo interagir em LIBRAS e em língua portuguesa.

Pode ser que ao longo do percurso surjam obstáculos, tais como a limitação ou mesmo ausência de recursos e infraestrutura adequados, falha em equipamentos, como no caso dos materiais eletrônicos (aparelho de DVD, computadores), falta de acesso à *internet* ou baixa capacidade de conexão, pois essa é a realidade de muitas escolas. No entanto, é importante que o professor provoque seu aluno a interagir, e esse é o papel de muitas práticas didáticas do AEE.

Além disso, é de fundamental importância a parceria dos professores do ensino regular com os professores do AEE, de forma a intensificar o aproveitamento do aluno surdo em ambos os momentos de ensino, ensino regular e AEE. A troca de informações, por exemplo, quanto a conteúdos vistos em sala de aula do ensino re-

gular ou mesmo atividades propostas que possam ser, de alguma forma, abordadas no AEE, tornam o planejamento do educador especialmente desafiador.

Por fim, deve-se reafirmar a necessidade de a comunidade escolar, como um todo, respeitar o aluno surdo em sua diferença, não como um deficiente, mas como um sujeito com identidade e língua próprias, realmente passível de inclusão. Os profissionais da educação devem estar atentos às ferramentas lúdicas que podem incorporar à sua prática, a fim de promover uma aprendizagem significativa e prazerosa aos alunos surdos, sabendo que, apesar dos desafios, ainda há um longo percurso a ser percorrido e a esperança é poder testemunhar muitos ganhos na educação dos surdos.

Referências

- BONFIM, Patrícia Vieira. **Ludicidade e Desenvolvimento infantil**. São João del-Rei, MG: UFSJ, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**: Pessoa com Surdez. Brasília: DF, 2007.
- CUNHA, Maria Isabel da. **CONTA-ME AGORA!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. In: **Revista da Faculdade de Educação - USP**, v. 23, n.1-2, jan./ dez. 1997, pp. 185/195.
- DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado**: Pessoa com surdez. 2007.
- FIDELIS, Ester Barbosa. **Atendimento Educacional Especializado com Surdos**: Atividades. 2012. Disponível em: <<http://aeesurdos.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da BioSSinte

se. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.) **Ludopedagogia** – Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, Vol. 1, p. 9-41, 2000.

OLIVEIRA, Emanuely Caldas de. Jogos na Educação de Surdos: propostas de uso de objetos de aprendizagem. In: **V Encontro de Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, Ética e Responsabilidade Social**. Maceió, v. 13, n. 2, p. 316-326, ago./set., 2010.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na criança**. Editora: Livros técnicos e científicos, 1990.

SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha dos; SILVEIRA, Anamaria. Atendimento educacional especializado para alunos com surdez: intervenções pedagógicas a partir das fábulas no AEE. In: **VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina, p. 3701-3709, nov., 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM FOCO



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA SOCIEDADE INFORMACIONAL: REFLEXÕES SOBRE O USO DAS FERRAMENTAS DE INTERATIVIDADE E AVALIAÇÃO

Este trabalho apresenta as estratégias de ensino na Educação a Distância (EaD) por meio do uso de ferramentas de interatividade disponíveis em Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem e contempla, também, os modos de avaliação do processo educacional possibilitados por essas ferramentas. Esta abordagem se justifica pelo aumento expressivo do número de alunos matriculados nessa modalidade de ensino e pelas contribuições da EAD no cenário educacional brasileiro. Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico de teóricos que se dedicam à temática da EAD, tais como: Chaves (1999), Moran (2002), Aretio (1990), Neder (1996) e Preti (1996). Os resultados obtidos mostram que as estratégias de ensino e aprendizagem mais comuns citadas nas referências da pesquisa da área de EAD se utilizam de ferramentas que oportunizam a interatividade entre os alunos, professores e tutores, sendo elas classificadas como ferramentas síncronas e assíncronas. A escolha da estratégia mais adequada e da avaliação a ser realizada dependem dos objetivos da atividade previamente estabelecidos pelo professor.

PALAVRAS-CHAVE: EAD. Estratégia. Ferramentas. Interatividade.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei e Mestra em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas

³ Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei

1 Introdução

As últimas décadas do século XX trouxeram muitas mudanças no que se refere às tecnologias da informação, ao acesso a informação nos cenários econômicos, político, cultural e tecnológico, assim como na área educacional. Tendo em vista tais mudanças, o presente trabalho analisa quais são as estratégias de ensino e avaliação utilizadas por professores e/ou tutores que atuam no ensino de Educação a Distância (EaD). Isso porque as distintas abordagens no tratamento da informação marcam o surgimento da sociedade informacional, definida por Grossi (2008 apud ARAÚJO; DIAS, 2005, p. 28) como:

[...] etapa do desenvolvimento da sociedade que se caracteriza pela abundância de informação organizada; surgiu no fim do Século XX, com a Globalização e encontra-se em processo de formação e expansão. A sociedade da informação representa uma nova era, na qual as transmissões de dados são de baixo custo e as tecnologias de armazenamento de dados e informações são amplamente utilizadas, dentre outras características.

A sociedade informacional possui novas formas na organização social dos indivíduos, interferindo exponencialmente nas maneiras de comunicar-se, relacionar-se, dialogar, compreender, de aprender e de pensar, em diferentes segmentos sociais, em especial na educação. Ela se desenvolve simultaneamente à implementação das tecnologias digitais; em grande medida, desenvolve-se concomitantemente com a implementação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Essas tecnologias contribuíram e influenciaram também o contexto educacional, permitindo que os

atores sociais (re)pensassem sua práxis pedagógica e otimizassem os processos de ensino e aprendizagem, seja por meio das TDICs e/ou ainda a partir da utilização da internet.

No que diz respeito aos benefícios trazidos pela TDICs para a educação e o ensino, Romaní e Kuklinski (2007, s.p.) ressaltam que:

No contexto da sociedade do conhecimento, as tecnologias para o uso educacional, sejam elas utilizadas no ensino presencial ou a distância, passaram a ser um apoio fundamental para a instrução, beneficiando um universo cada vez mais amplo de pessoas. Essa associação entre tecnologia e educação não só gera melhorias de caráter quantitativo, ou seja, a possibilidade de ensinar mais estudantes, mas, sobretudo de ordem qualitativa: os educandos encontram na internet novos recursos e possibilidades para enriquecer seu processo de aprendizagem. A educação tem sido uma das disciplinas mais beneficiadas pela incursão de novas tecnologias, especialmente as relacionadas à Web2.0. Por isso, é fundamental conhecer e aproveitar a bateria de novos dispositivos digitais, que abrem inexploradas potencialidades para a educação e a pesquisa.

A implementação das TDICs na educação, em especial na Educação a Distância (EaD), também pode ser entendida como uma possibilidade de se oferecer um ensino de qualidade, já que essa modalidade de ensino propõe e tem como princípios a interatividade, a autonomia e a aprendizagem colaborativa entre os atores sociais que participam do processo de ensino e aprendizagem.

A EAD, definida, também como: “Ensino a Distân-

cia”, “Educação a Distância”, “Aprendizagem a Distância” (*e-learning*), tem-se consolidado cada vez mais a partir do uso das TDICs, configurando novas dinâmicas para o processo de ensino e aprendizagem.

Na sociedade informacional, a EAD pode ser entendida como uma modalidade adequada e desejável para atender as novas demandas de educandos diante das transformações e nova dinâmica social, e que requerem uma flexibilidade temporal e espacial para estudar e, também, uma redução de custos para ter acesso e permanecer no ensino.

Nesse sentido é importante destacar que a EAD tem cada vez mais crescido no cenário educativo. Segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), no censo de 2012, resultado da análise dos dados do ano de 2011, o número de matrículas correspondeu a 779.078; matrículas em cursos autorizados corresponderam a 22% do total, enquanto os cursos autorizados de instituições corporativas (38.809), a 1%, e as matrículas em cursos livres (2.771.486), a 77%. A maioria delas é de instituições privadas, sendo 60,5% em instituições com fins lucrativos e 14,5% em instituições sem fins lucrativos. As matrículas em instituições públicas corresponderam a 15% do total, sendo 8% em instituições públicas federais e 7% em instituições públicas estaduais. As fundações educacionais possuem 2%. Nos cursos promovidos pelas secretarias estaduais, elas corresponderam a 4% e, nas instituições que

compõem o sistema “S”¹, a 3%.

Nesse contexto de mudanças, a EAD é uma modalidade educacional que busca as especificidades de um público que deseja ter acesso a um curso superior, mas não disponibiliza de tempo, condições de deslocamento e recursos financeiros. Sendo assim, a EAD se constitui num instrumento de acesso e democratização educacional para pessoas que por inúmeros motivos não tiveram a oportunidade de seguir ou prosseguir o seu processo de escolarização. As perspectivas apresentadas despertaram o interesse em compreender de que forma a EAD pode contribuir para um processo de ensino bem sucedido.

Para tanto, este trabalho apresenta as estratégias de ensino utilizadas por professores e/ou tutores, tendo em vista as seguintes questões: quais são as estratégias de ensino e aprendizagem mais comuns citadas na literatura da área de EAD? Quais são as concepções de avaliação como forma de aferição de aprendizagem que estão mais presentes na literatura da área de EAD?

Essas questões possibilitaram refletir sobre as possibilidades e estratégias de ensino utilizadas em um Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) e analisar a influência dessa metodologia de ensino no processo de ensino/aprendizagem. Possibilitaram, ainda, refletir e compreender os modos pelos quais os

1 O Sistema “S” é o termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que, além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares, tais como: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC). (AGÊNCIA SENADO). Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

profissionais que atuam na EAD repensam sua prática pedagógica e de que forma buscam promover o ensino de qualidade e combater a evasão.

2 Educação a Distância

A educação a distância é uma modalidade de ensino que vem oportunizando o acesso ao ensino superior à população que não teve a oportunidade de estudar ou dar continuidade ao processo educacional. De acordo com Moran (2002, p. 1), a EAD pode ser definida como “[...] processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”.

Para Chaves (1999, p. 31),

Ensinar a distância, porém, é perfeitamente possível e, hoje em dia, ocorre o tempo todo como, por exemplo, quando aprendemos através de um livro que foi escrito para nos ensinar alguma coisa, ou assistimos a um filme, a um programa de televisão ou a um vídeo que foram feitos para nos ensinar alguma coisa, etc. A expressão “ensino a distância” faz perfeito sentido aqui porque quem está ensinando o “ensinante” está “especialmente distante” (e também distante no tempo) de quem está aprendendo o “aprendente”. (O termo “distância” foi originalmente cunhado para se referir ao espaço, mas pode igualmente ser aproveitado para se referir ao tempo).

Aretio (1990) afirma que o conceito de EAD representa um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que substitui o contato pessoal entre os educadores e educandos, como meio principal de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diferentes recursos di-

dáticos e pelo apoio de uma organização, que favorece a aprendizagem e a autonomia dos alunos.

Nesse processo de comunicação bidirecional é fundamental que o estudante de EAD desenvolva a sua autonomia, procurando construir um conhecimento que não se restrinja aos conteúdos apresentados pelos outros sujeitos, mas que seja resultado de reflexão e aprendizado constantes.

Segundo Preti (1996) a Educação a Distância deve ser compreendida como uma ação educativa situada e mediatizada, um modo de se democratizar o acesso à educação para todos, independentemente do lugar, do tempo e das estruturas formais do ensino.

Diante disso, torna-se ímpar ressaltar que o conhecimento deve ser socializado entre todos, para que possa chegar aos lugares mais inóspitos, pois a educação é um direito de todos.

Nesse viés reflexivo, Neder (1996) destaca que a EAD é uma modalidade que permite maior atenção aos ritmos individuais, e por isso extrapola um modelo de fluxo linear, possibilitando um ir e vir abertos aos acontecimentos produzidos pelos atores enquanto sujeitos culturais, na circunstanciada de seus tempos e espaços próprios e diversos.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a EAD oportuniza uma dinamicidade diferenciada em relação ao tempo e em relação a um “novo” espaço de estudo, tendo em vista que há tempos e ritmos diferenciados de aprendizagem, o que é uma característica fundamental dessa modalidade de ensino.

2.1 Educação a distância e as estratégias utilizadas em Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem

O processo de ensino/aprendizagem é um grande desafio para os educadores. Os seres humanos são múltiplos, e cada indivíduo aprende de forma singular, o que torna necessário que os educadores conheçam estratégias de ensino que permitam otimizar e potencializar os processos de aprendizagem.

Masetto (2003) define estratégia de ensino e aprendizagem como os meios utilizados pelo professor para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Nessa conceituação podemos citar a organização escolar, os recursos didáticos como livros, visitas técnicas, debates, exposição oral, estudos de casos e tecnológicos.

Assim, é possível afirmar que as estratégias de ensino são importantes por possibilitar a aprendizagem. É preciso ressaltar que essas estratégias devem estar relacionadas a objetivos bem definidos, norteando o percurso metodológico que deve ser seguido.

Vygotsky (1991) aponta que o processo de aprendizagem se efetua através de um contexto de interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio, possibilitando com isso, uma apropriação do conhecimento.

Paiva (2005) destaca que os educandos possuem comportamentos diferenciados. Alguns são mais introvertidos, existem aqueles que apenas observam, há os que são mais atraídos por experimentar, os que são mais emocionais e outros mais voltados para aspectos racionais.

A partir das contribuições dos autores supracitados é possível afirmar que a aprendizagem é um processo peculiar de cada sujeito, uma vez que há educandos que assimilam melhor os conhecimentos de forma individual, em sequência e analisando os fatos, ao passo que outros aprendem de forma global, contextualizada e intuitiva. Estes últimos têm maior facilidade de interagir com os outros e de realizar experiências concretas.

De acordo com Freitas (2005), seja qual for o perfil de aprendizagem, a motivação é o elemento-chave que auxilia os alunos a atingirem seus objetivos acadêmicos. Nesse sentido, os gestores de programas de aprendizagem a distância devem pautar as suas ações em motivações extrínsecas, visando, assim, a apoiar os alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem.

Com o advento da *internet* novos espaços de comunicação foram construídos, como, por exemplo, o **ciberespaço**, que ampliou e diversificou as formas de interação.

A palavra *ciberespaço* faz referência ao universo virtual e, apesar de não ter sido Pierre Lévy o seu precursor, foi por meio dele que o termo ganhou popularidade no que concerne à literatura da área de ciências humanas. Lévy (1999, p. 92) define o *ciberespaço* como o “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”.

No *ciberespaço* é possível construir conhecimentos e verificar possibilidades educativas que podem ser realizadas através de Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEAs), definido e diferenciado de AVA

por Roncarelli et. al. (2007, p. 3):

Como um sistema que disponibiliza diversas ferramentas de comunicação e interação tem o propósito de promover aprendizagem não desvinculada de um processo de ensino que é sistemático, organizado, intencional e tem caráter formal. Um AVEA diferencia-se de um AVA porque contempla quatro pilares: sistematização, organização, intencionalidade pedagógica e caráter formal/institucional.

Considerando que a EAD possibilita a construção e a socialização do conhecimento com o apoio das TDI-Cs, pode-se inferir que as formas de ensino diferenciadas efetuam-se nessa modalidade educacional através dos usos dos AVEAs por professores e tutores.

São vários os recursos e ferramentas disponibilizados na internet que auxiliam tanto o professor como o aluno no processo educacional; contudo, neste trabalho, optou-se por expor algumas ferramentas disponíveis em AVEAs, como instrumentos que podem contribuir com o processo de ensino e motivar os alunos que optam por estudar a distância.

De acordo com Martins Junior (2006), as ferramentas mais comuns que oportunizam a interatividade entre os alunos e que são mais utilizadas no processo de ensino em AVEAs estão divididas em dois tipos: as síncronas e as assíncronas.

As ferramentas síncronas devem proporcionar uma comunicação simultânea entre os participantes. Entre aquelas encontradas com maior frequência nos AVAs, Peters (2002) destaca as seguintes:

- **Chat:** também conhecido como “bate-papo” -

oportuniza momentos de conversação *online* entre alunos e professores, e dos alunos entre si, com o objetivo de um maior esclarecimento de temáticas que porventura não foram assimiladas plenamente. A utilização dessa ferramenta é importante, uma vez que o aluno pode esclarecer suas dúvidas em tempo real e se sentir mais seguro e confortável por saber que há, ao mesmo tempo, o acompanhamento pedagógico de seu tutor e a interação com seus pares.

- **Whiteboard:** É um espaço para a realização de atividades que permite a interação dos sujeitos a partir de imagens gráficas e ferramentas básicas de texto e desenho. Estrategicamente essa ferramenta permite que se amplie o conteúdo para além do texto, potencializando o processo de aprendizagem, pois, de acordo com Bosi (1993, p. 67) “o homem de hoje é um ser predominantemente visual”, o que implica dizer que quanto mais dados lhe forem apresentados, maior será a possibilidade de assimilação.
- **Videoconferência:** É uma ferramenta de comunicação bidirecional, realizada através de envio de áudio e vídeo em tempo real pela internet, similar a uma audioconferência. Entre as ferramentas síncronas, essa é a que mais se aproxima da modalidade de ensino presencial, haja vista a dinâmica propiciada pelos recursos audiovisuais.

As ferramentas assíncronas são ferramentas que viabilizam a comunicação em tempos distintos. Peters (2002) relaciona as que mais são utilizadas:

- **E-mail:** É um tipo de ferramenta baseada em mensagens individuais e coletivas, uma vez que permite a formação de grupos de discussão com troca de mensagens (*bulletinboards*). A importância dessa ferramenta no AVEA se justifica por ela permitir o registro das informações enviadas e recebidas.
- **Fórum:** É um espaço de discussão coletiva que pode ser mediado ou livre, organizado em tópicos nos quais as contribuições ocorrem a partir de uma temática motivacional. Apesar de o tempo para participação ser limitado, os fóruns permitem que o aluno tenha condições de elaborar seus textos e comentários com mais rigor acadêmico, consultando referências da área e procurando dialogar com o conteúdo que já foi trabalhado na disciplina.
- **File Transfer Protocol (FTP):** Protocolo de Transferência de Arquivos e Download – É a disponibilização de arquivos contendo áudio, texto, imagens ou vídeos para posterior avaliação do professor e/ou tutor. Essa ferramenta possibilita avaliar, por meio de feedback, se o conhecimento foi consolidado a partir da manifestação do aluno. É importante ressaltar que o retorno do professor ou tutor é fundamental, pois, assim, os mesmos podem fazer interferências e inferências sobre o conteúdo abordado.

O estudo bibliográfico aqui realizado permitiu verificar os modos pelos quais diversos autores abordam as ferramentas de interatividade e suas contribuições para a EAD. As ferramentas são fundamentais para propiciar

uma interação mútua e colaborativa, para promover o diálogo entre os participantes, a troca de informações e o esclarecimento de dúvidas de forma a fazer com que cada sujeito assuma o compromisso de ser protagonista de seu aprendizado.

Nessa perspectiva, é importante destacar o processo avaliativo, uma vez que as ferramentas supracitadas também possibilitam ao professor e/ou tutor ponderar sobre a aprendizagem dos estudantes, por meio da realização de atividades específicas.

3 Avaliação na EAD

A avaliação do processo educacional, seja no ensino presencial ou na modalidade a distância, é uma temática que está relacionada diretamente à concepção de ensino do educador.

Luckesi (1997) aponta que a avaliação da aprendizagem é uma prática de investigação do educador, cujo sentido é intervir na busca dos melhores resultados do processo de aprendizagem dos educandos em sala de aula. Segundo o autor, a avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão.

De acordo com Victorino e Haguenaer (2004, s.p.) a avaliação em EAD deve ser percebida em sua complexidade:

A avaliação em Educação a Distância envolve diversos aspectos, bastante complexos e relacionados entre si; não deve se restringir apenas a aspectos cognitivos (projeto final, prova), mas englobar também aspectos comportamentais. Avaliar e acompanhar o aprendi-

zado do aluno envolve, além das teorias pedagógicas, questões tecnológicas.

A avaliação da aprendizagem na EAD deve ocorrer de forma diferenciada do ensino presencial, tendo em vista que, no ensino presencial, o professor é capaz de avaliar cotidianamente o aluno em um espaço escolar, pois, até mesmo através de um olhar ou expressão facial, o aluno consegue demonstrar para o professor se determinado conteúdo foi apreendido ou não.

Na EAD o professor não possui esse retorno visual, auditivo ou verbal em tempo real, ou seja, não conta com a observação do comportamento, com o diálogo e com as atitudes comuns no ensino presencial. Em contrapartida, há outros processos de interação que ocorrem com mais frequência na EAD, tais como avaliações das atividades escritas, das discussões realizadas nos fóruns, enfim, momentos que muitas vezes não ocorrem no ensino presencial.

Nos cursos de EAD que possuem AVEAs a avaliação pode ocorrer também por meio da utilização das ferramentas de interatividade, levando-se em consideração o acesso no ambiente, o tempo de estudos, as formas de interação e as avaliações quantitativa e qualitativa que fornecem informações sobre os percursos dos alunos durante a sua formação.

Enfim, quando se aborda o processo de avaliação na EAD e toda a sua complexidade, cabe destacar que não existe um critério único, melhor ou exclusivo dessa modalidade de ensino. Ela deve ocorrer de forma contínua, avaliando não apenas o cumprimento de tarefas, mas também a forma como o educando se relaciona com o conhecimento a partir de posturas críticas e refle-

xivas e ainda na relação de cooperação e colaboração entre sujeitos que compõem o AVEA.

3.1 Possibilidades de avaliação com as ferramentas de interatividade dos AVEAs

Entre as formas de avaliação realizadas através de AVEAs, destacam-se os usos das ferramentas de interatividade, haja vista que a interatividade pode ser considerada um dos alicerces do mundo digital. Segundo Silva (2009), para que haja interatividade, tão importante quanto a presença da tecnologia, é a compreensão, por parte do professor, da necessidade de um novo estilo de pedagogia amparado por uma modalidade educacional que supõe a interatividade, isto é, a participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e sujeitos envolvidos.

Quando se preconiza a interatividade na EAD, pode-se dizer que ela alude à possibilidade de os sujeitos envolvidos nas ações dialógicas interagirem em uma relação: homem-máquina e homem-máquina-homem, para a troca de informações e a construção de conhecimentos. Segundo Lévy (1999), a interatividade permite o diálogo, a reciprocidade e a comunicação efetiva.

Na EAD, a avaliação com as ferramentas síncronas é adequada em momentos em que se privilegiam respostas imediatas, em que o aluno deve responder a partir do conhecimento que foi construído ao longo do processo educacional, pois ele não dispõe de tempo para pesquisar sobre a temática abordada. Ela pode ser realizada, por exemplo, a partir da discussão de um vídeo ou texto motivacional previamente sugerido pelo professor e/ou tutor. Outra possibilidade é a realização

de seminários, a fim de avaliar as habilidades orais e argumentativas. Nesse caso, particularmente, as ferramentas permitiriam, também, avaliar as dúvidas e/ou críticas apresentadas pelos alunos e adensar reflexões sobre a temática abordada por meio da interação instantânea.

A avaliação com ferramentas assíncronas permite diagnosticar as dificuldades dos alunos de forma mais específica, porque o professor e/ou tutor tem acesso ao registro produzido pelos mesmos. Isso porque, conforme já foi mencionado, no e-mail e nos fóruns, as respostas ficam arquivadas. Dessa feita, tem-se um oportuno momento para que o professor e/ou tutor realize uma avaliação individual do aluno, avalie a sua capacidade argumentativa e reflexiva, verifique o que foi apreendido ao longo do processo educacional e possa intervir por meio de *feedbacks*.

Considerações finais

As estratégias de ensino na educação a distância estão relacionadas à utilização de ferramentas que oportunizam a interatividade entre os alunos, professores e tutores. A escolha da estratégia mais adequada vai depender dos objetivos da atividade previamente estabelecidos pelo professor.

Dessa forma, não se pode afirmar que uma estratégia seja melhor do que outra, pois uma ferramenta de interatividade utilizada de forma inadequada pode vir a tornar-se obsoleta se o planejamento não estiver bem claro e definido.

No que diz respeito às concepções de avaliação

da aprendizagem, é possível considerar que a avaliação pode ocorrer a partir dos usos das ferramentas de interatividade, sendo necessário avaliar as potencialidades e desafios que cada ferramenta oferece.

É importante ressaltar que não há uma forma única e exclusiva de se avaliar na EAD - a avaliação deve ocorrer de forma processual, contínua e global, com vistas a acompanhar o desenvolvimento dos alunos mediante os diversos conteúdos apresentados e discutidos ao longo do curso.

Finalmente, cabe destacar que a variedade dessas ferramentas é fundamental para a construção da aprendizagem, bem como a atuação do professor/tutor no AVEA no que diz respeito à concepção da disciplina, ao planejamento das aulas e seleção das ferramentas mais apropriadas para os objetivos que se pretende alcançar, uma vez que a utilização dessas ferramentas numa perspectiva dialógica e interativa oportuniza aprendizagens cooperativas e colaborativas.

Referências

ARAÚJO, Eliany Alvarenga; DIAS, Guilherme Atayde. A atuação profissional do bibliotecário no contexto da sociedade de informação: os novos espaços de informação. In: OLIVEIRA, Marlene de (Org.). **Ciência da Informação e Biblioteconomia: novos conteúdos e espaços de atuação**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005. Cap.6, p.110-122.

ARETIO, J. Un concepto integrador de em senansaa distância. In: **International Conference on Data Engineering**. Caracas: ICDE, 1990.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). Disponível em: <<http://www.abed.org.br/censoead/censo2012.pdf>>. Acesso em: 08. jun. 2016.

BOSI, A. Fenomenologia do Olhar. In: NOVAES, A. (Org.). **O Olhar**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990. p. 65-87.

CHAVES, Eduardo O. Tecnologia na educação, ensino a distância e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v.3, n.7 novem-

bro de 1999. 29-43 p. Disponível em: <<http://www.chaves.com.br/TEXTSELF/EDTECH/EAD.htm>>. Acesso em: 03 ago. 2012.

FREITAS, Kátia Siqueira. **Um panorama geral sobre a história do ensino a distância.** (2005). Disponível em: <www.proged.ufba.br/ead/EAD%2057-68.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2010

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. **Estudo das características de software e implementação de um software livre para o sistema de gerenciamento de bibliotecas universitárias federais brasileiras.** 2008. Tese (Doutorado Ciência da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:wY1zX1S1GEJ:www.isapg.com.br/2011/ciepg/download.php%3Fid%3D120+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 08 set. 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem Escolar.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS JUNIOR, Silvio Antonio Rodriguez. **Integração de objetos de aprendizagem em ambientes virtuais.** Dissertação. 2006. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2007-09-06T081934Z-638/Publico/Silvio%20JR.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2011.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância?** 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

NEDER, M. L. C. Avaliação na educação a distância: significações para definição de percursos. In: PRETI, O. (org.). **Educação a distância:** início e indícios de um percurso. Cuiabá: NEAD/UFMT, 1996.

PAIVA, V.L.M.O. Refletindo sobre estilos, inteligências múltiplas e estratégias de aprendizagem In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p.11-30.

PETERS, Otto. **Didática do Ensino a Distância.** São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2002.

PRETI, Oreste. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In:_____. **Educação a distância:** inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: UFMT, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 1996.

ROMANI, Cobo Cristóbal; KUKLINSKI, Pardo. **Planeta Web 2.0.** Inteligência colectiva, o médiosfastfood. Grup de Recerca d'interaccionsDigitals, Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona/México/ DF, 2007. Disponível em: <<http://www.planetaweb2.net/>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

RONCARELLI, Dóris; CATAPAN, Araci Hack; MALLMANN, Elena Maria. **EADList:** uma ferramenta para escolha de um Ambiente Virtual de Ensino-Aprendiza-

gem, 2007. Disponível em:
<<https://ead.moodle.ufsc.br/file.php/2314/420200743710PM.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa: A Educação Presencial e a Distância em Sintonia com a Era Digital e com a Cidadania.** Disponível em: <<http://www.saladeaulainterativa.pro.br/textos.html>>. Acesso em: 19 set. 2015.

VICTORINO, A., e HAGUENAUER, C. (2004). **Avaliação em EAD apoiada por Ambientes Colaborativos de Aprendizagem no programa de capacitação para a Qualidade da COPPE/UFRJ.** Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/159-TC-D3.htm>>. Acesso em: 09 nov. 2015.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ABRINDO AS PORTAS PARA INCLUSÃO E ASCENSÃO SOCIAL

Este artigo tem por objetivo apresentar aspectos que inter-relacionam a Educação a Distância com a inclusão e ascensão social de indivíduos envolvidos nessa modalidade de ensino. Os procedimentos metodológicos se deram em diferentes etapas: primeiramente, foram levantados aspectos históricos e de fundamentação pedagógica sobre novas tecnologias educacionais, incluindo a educação a distância, como suporte teórico para a pesquisa; em seguida, foram descritos os eventos principais sobre essa modalidade de ensino até desembocar na criação da Universidade Aberta do Brasil; e, finalmente, foram entregues questionários aos alunos do Curso de Graduação em Pedagogia a distância, no polo de apoio presencial de Itamarandiba (MG), com a finalidade específica de coletar dados e analisar as condições de oferta de tal curso e uma visão mais realista que os discentes apresentam sobre o mesmo. Como resultado desse levantamento, ficou patente o caráter de contribuição do curso para as possibilidades de inclusão e ascensão social dos indivíduos da pesquisa, que compõem um microcosmo na área educacional que certamente reflete condições gerais da oferta dessa modalidade de ensino no país.

¹ *Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei*

² *Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)*

³ *Especialista em Supervisão e Inspeção Escolar pela Instituição Educacional Claretiano*

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância. Inclusão Social. Ascensão Social. UAB. Pedagogia.

1 Introdução

Esta pesquisa tem como foco principal identificar as contribuições da Educação a Distância (doravante EAD) para a inclusão e ascensão social de sujeitos em condições sociais menos favorecidas, que, por diversos motivos relacionados a localidade de moradia, trabalho, família, recursos financeiros, entre outros, não puderam dar continuidade aos seus estudos em idade regular.

Pretende-se, por intermédio deste, relatar como a EAD apresenta possibilidades para a inclusão e ascensão social; identificar se a EAD é um instrumento que visa à diminuição de desigualdades através da aquisição da cultura; expor as dificuldades que a EAD encontrou em sua implementação no Brasil; e, ainda, as conquistas da EAD como modalidade de ensino. Este estudo toma por base a oferta do curso de Pedagogia a distância no polo de Itamarandiba (MG), pelo Núcleo de Educação a Distância (NEaD) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

A escolha do tema foi motivada pela dimensão que a EAD vem tomando no cenário geral da educação no Brasil, gerando, não raro, debates e polêmicas a respeito de vários aspectos de oferta dessa modalidade. De um lado, há aqueles que acreditam que a EAD é a forma de mudar os rumos da educação no país, auxiliando na diminuição das desigualdades sociais; de outro lado, situam-se aqueles que acreditam que a EAD é uma ilusão, que serve apenas para ludibriar o sistema e distribuir cursos e formação sem precedentes, aumentando ainda mais a exclusão social.

No histórico de origem da EAD no mundo, sinali-

za-se uma estreita vinculação do ensino com aspectos sociais bastante relevantes: é praticamente indiscutível, a título de exemplo, que, por sua capacidade de atender a milhares de pessoas ao mesmo tempo, ajudou a recuperar a economia na Inglaterra após a Segunda Guerra Mundial. Os governantes acreditavam que a única saída para acabar com o caos seria oferecer educação de qualidade à população, surgindo, assim, a *United Kingdom Open University* (UKOU). O Brasil teve a oportunidade de ter acesso ao programa, mas os investimentos na área educacional acabaram sendo utilizados com outras finalidades à época, e a EAD teve a sua implantação postergada. De qualquer maneira, com o advento da Internet e a propagação da utilização de computadores pessoais ao final do século XX, foi inevitável voltar os olhares para essa nova modalidade de ensino.

Atualmente, não só os cursos de graduação e pós-graduação estão sendo oferecidos regularmente a distância, mas é notável o aumento de oferta de cursos livres, a exemplo dos *Massive Open Online Courses* (MOOCs) em plataformas de EAD, capazes de atender a milhares de pessoas ao mesmo tempo, expandindo o acesso à educação. No Brasil, esse modelo ainda é recente, mas já conquistou muitos adeptos.

A EAD, por sua dinamicidade e potencialidade de superar as barreiras geográficas, foi uma alternativa significativa para auxiliar na formação de professores em todo o território brasileiro, surgindo com essa possibilidade a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Atualmente, ela atende milhares de pessoas, além de possibilitar a formação adequada e de qualidade para muitos professores, oferecendo cursos em várias áreas, inclusive

técnicos. Os polos de apoio presencial são situados em locais estratégicos, em muitos casos onde não existem instituições de ensino superior, para que todos os interessados possam ter acesso a cursos de graduação, pós-graduação ou técnicos gratuitos. Os cursos ofertados são de instituições públicas federais, estaduais e municipais.

Vejam os alguns aspectos históricos e de fundamentação teórica sobre a EAD, para depois chegarmos à abordagem de aspecto mais prático empreendida nesta pesquisa.

2 Breves considerações sobre a EAD

2.1 Novos paradigmas educacionais

Ao longo da história da humanidade encontramos relatos e evidências de que o fazer pedagógico é uma propriedade inerente ao ser humano, desde os tempos imemoriais, em que habitava as cavernas, e o processo de ensino e aprendizagem era uma necessidade básica para a sua sobrevivência, até o mundo contemporâneo, em que os processos de informação são submetidos a mecanismos que ora fomentam a corrida capitalista, ora promovem a dignidade humana.

A aprendizagem baseada na solução de problemas, *Problem Based Learning* (PBL), é um procedimento que surgiu na década de 1960 na área da Saúde (MORAN, 2013) e que, ao que tudo indica, não tem retorno. Surgem cada vez mais escolas e métodos inovadores, que se vão mesclando, fazendo surgirem daí metodologias híbridas cada vez mais eficientes, no sentido de tornar o aprendiz o próprio sujeito da sua aprendizagem. Junto

a esse quadro, os jovens estão passando cada vez mais tempo conectados, seja em computadores, celulares ou *tablets*, não somente acessando conteúdos, mas também gerando conteúdos nesses novos espaços (GARRIDO, 2011).

Não se trata de uma ode à evolução tecnológica, nem tampouco um menosprezo a modelos educativos que não tomem por base as plataformas educacionais, salas invertidas, os *e-boards* ou quaisquer outros recursos viabilizados pela tecnologia contemporânea. Rocha (2012), por exemplo, mostra-nos muito bem que as novas metodologias ainda são um desafio dentro do nosso sistema educacional, e os próprios educadores, apesar de reconhecerem sua eficácia, não deixam de salientar aspectos negativos, como a resistência por parte de uma boa parcela dos professores universitários, a dificuldade de enquadramento do processo nas ciências humanas, a escassez de tempo por parte de professores e alunos para a preparação prévia das atividades a serem discutidas em encontros presenciais, a dificuldade de incentivar um maior hábito de leitura pelos alunos, além de outros aspectos relacionados à autodisciplina e as relações interpessoais.

No contexto dessas ideias, cumpre aos profissionais ligados à área da Educação, tanto no âmbito da prática pedagógica quanto no âmbito da pesquisa educacional, procurar entender melhor os fundamentos filosóficos que dão suporte a essa dita revolução, a fim de que ela não seja tomada como um modismo de inclusão social do alunado. Em termos discursivos, é de bom tom alocar o aprendiz no centro do processo, mas a EAD e as metodologias ativas exigem mais do que

isso. Centrar o aluno implica, de certa forma, descentrar o professor, e isso na prática pode ferir suscetibilidades, ainda mais num contexto de país terceiro-mundista que almeja a valorização profissional do professor nos moldes como acontece em vários países do bloco oriental. Só uma clara visão de todo o processo será capaz de demonstrar que o descentramento do professor não é sinônimo de desvalorização do profissional, e que, até para que esse descentramento aconteça de forma adequada, será necessário muito conhecimento por parte do professor e de todo o sistema educacional no qual ele se insere.

Maia e Mattar (2007, p. 13) enfatizam que as tecnologias de informação não só facilitam como também viabilizam a EAD. Segundo os autores,

[...] talvez nenhuma novidade tenha produzido um impacto tão intenso na história da educação quanto o desenvolvimento da educação a distância, especialmente da educação online, nos últimos anos.

Essa visão nos aponta claramente o grande avanço das diversas formas de EAD com o advento da Internet e os diferentes e aperfeiçoados *softwares* e plataformas, que facilitam a vida das pessoas, pois hoje não é necessário estar em uma sala de aula presencial para estudar; o contato face a face, em larga escala, deu lugar aos computadores e outros recursos tecnológicos.

Ainda há muito a se buscar no aperfeiçoamento da EAD, principalmente no que diz respeito à capacitação de recursos humanos para atuarem nesse novo modelo e também no que diz respeito ao acesso à Internet, que ainda não é disponível para todas as pessoas em nível nacional. Inclusive, muitos que têm acesso à mesma en-

contram dificuldades em manuseá-la por receio ou falta de conhecimentos básicos. Assim, acabam fazendo da EAD uma cópia do ensino tradicional, provocando muitos equívocos, uma vez que essa modalidade de ensino exige formas diferenciadas de estudos e trabalhos de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

2.2 A questão da inclusão e ascensão social

A EAD é uma modalidade de ensino que veio para facilitar a vida das pessoas que, por diversos motivos, não puderam concluir o ensino em idade regular ou que não tiveram a oportunidade de realizar um curso superior ou técnico, por questões de ordem pessoal ou familiar. Nesse sentido, a EAD emerge como, no mínimo, um meio de tentar sanar esses problemas.

A EAD oportuniza a muitos cidadãos o direito de retomar os estudos com vistas a um futuro melhor, pois o mercado de trabalho atual exige mão-de-obra qualificada e em constante atualização. Um indivíduo, por exemplo, que tem uma vida agitada – que ao mesmo tempo trabalha, estuda e cuida da família – encontra na EAD uma possibilidade de se aperfeiçoar sem sair de casa, sem enfrentar diariamente quilômetros de estradas ou o trânsito dos grandes centros urbanos e, portanto, aproveitando mais o seu tempo. A EAD também auxilia aquelas pessoas que moram na zona rural ou em pequenas cidades do interior, que dificilmente poderiam fazer um curso presencial pela inexistência deste nas redondezas.

A EAD, nos últimos anos, vem crescendo de forma extraordinária, gerando grande transformação na nos-

sa sociedade, pois possibilita que a educação chegue às partes mais distantes do nosso país, seja nas zonas rurais, nas populações ribeirinhas, nos grandes sertões nordestinos, etc. A EAD democratiza a educação.

A ninguém deve ser negada a oportunidade de aprender, por ser pobre, geograficamente isolado, socialmente marginalizado, doente, institucionalizado ou qualquer outra forma que impeça o seu acesso a uma instituição. Estes são os elementos que supõem o reconhecimento de uma liberdade para decidir se quer ou não estudar. (WEDEMEYER, 1981 apud KEEGAN, 1986, p. 186).

A partir do exposto, fica nítida a ideia de que os cursos a distância não estão relacionados somente com o aspecto tecnológico. Obviamente, é necessário todo um aporte instrumental para a sua implementação e eficiência; porém, há que se levar em conta também o aspecto humano envolvido no processo, especialmente em relação às possibilidades de inclusão e de ascensão social.

2.3 EAD no Brasil: do IUB à UAB

A criação do Instituto Universal Brasileiro (IUB) foi fundamental para o desenvolvimento da EAD no país. Ele foi criado em 1941 com o ensino por correspondência. Trabalhava-se inicialmente com a formação de mão-de-obra para o setor industrial e de serviços; logo após, passou a ofertar cursos que exerciam o papel de “suplência”, preparando jovens e adultos para prestar os exames de natureza ginasial e colegial. Segundo o que nos apresenta Farias (2010), o primeiro curso do IUB foi Contabilidade, tendo sido iniciado com ampla divulgação na revista O Cruzeiro. Os demais cursos foram sen-

do implantados ao longo dos anos, com destaque para Rádio-TV, Corte e Costura, Desenho Artístico, Mecânica de Automóveis, Auxiliar de Escritório, somando 35 cursos em poucos anos.

Os cursos do IUB se destacaram entre os demais por fazerem uso de todos os meios de divulgação disponíveis na época, principalmente o rádio, que conseguia atingir as regiões mais afastadas do país, aonde não chegavam jornais e revistas:

Destaque do sucesso eminente dos cursos oferecidos pelo IUB se deu por parte das inúmeras propagandas, em diversos meios de divulgação, com ampla publicação nacional e com grande foco apelativo. Principalmente com o lançamento da Revista do Instituto Universal Brasileiro, lançada em 1984. Em uma de suas revistas (nº 48/1988), o Editorial cita os quatro anos de existência da mesma, com lançamento de matérias sobre diferentes assuntos e projetos de 104 kits para os alunos que têm por hobby montar os seus próprios aparelhos. (FARIAS, 2010, p. 101).

O IUB ainda se destacou entre os outros pelo seu contato com a realidade, por estar atento às necessidades dos educandos, oferecendo matérias práticas e de fácil compreensão. Assim, formou milhares de alunos por todo o país, com excelência em qualidade.

Nas décadas de 1940 e 1950, mais instituições passaram a fazer uso do ensino a distância via correspondência, impulsionado pelo sucesso do Instituto Universal Brasileiro. (MAIA; MATTAR, 2007, p. 25).

Por ser um dos precursores mais importantes da EAD no Brasil, o IUB merece destaque na história, pois auxiliou na formação profissional dos trabalhadores,

ajudando na melhoria da qualidade de vida e na ascensão social de muitos, contribuindo, dessa forma, para a construção da educação brasileira.

Os anos foram se passando, e com eles veio a revolução tecnológica de que tomou parte o computador. Aos poucos, as apostilas e os programas de rádio foram sendo substituídos por material digitalizado e web aulas, que foram ganhando cada vez mais adesão e espaço na sociedade brasileira.

Diante desse novo contexto, em 2005, o Ministério da Educação (MEC), ciente de que a EAD tinha capacidade para levar a educação para as partes mais distantes do país, cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB), para auxiliar na formação de milhares de professores que estavam atuando em salas de aula sem a devida qualificação. Esse projeto mostrou-se capaz de levar ensino de qualidade para as partes mais distantes do país, democratizando o acesso à educação, não somente para os professores, mas também para todos os alunos, que também receberam, conseqüentemente, um ensino de melhor qualidade.

[...] o objetivo do Sistema UAB é expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior pública no país, ampliar seu acesso e estimular a formação de centros de formação permanente por meio de Polos de Apoio Presencial. (MILL, 2012, p. 280).

Atualmente, além de formar professores, os polos de apoio presencial também oferecem outros tipos de cursos, inclusive técnicos. Todos os cursos oferecidos são gratuitos e promovidos por instituições públicas.

A EAD modificou a visão de educação, pois o foco

do processo de ensino-aprendizagem passou a ser o aluno, e não mais o professor. Nesse contexto, percebe-se a importância que várias instituições tiveram nesse percurso, desde os recursos hoje considerados mais elementares do IUB até a efetiva atuação da UAB e os modernos recursos tecnológicos.

3 A pesquisa no polo de apoio presencial de Itamarandiba (MG)

3.1 Dados do campo de pesquisa¹

Criado em 17 de novembro de 2008, o Polo de Apoio Presencial de Itamarandiba (MG), cidade situada no Alto Vale do Jequitinhonha, atende a 18 municípios, além da própria cidade: Carmésia, Sete Lagoas, Teófilo Otoni, Montes Claros, Belo Horizonte, Carbonita, Arican-duva, Capelinha, Água Boa, Turmalina, Minas Novas, Bocaliúva, Olhos d'Água, Ipatinga, Senador Modestino Gonçalves, Coluna, Frei Lago Negro e São João Evangelista.

O polo, atualmente, atende a 639 alunos, sendo 199 de graduações, 400 de cursos técnicos e 40 de pós-graduações. Os cursos oferecidos são de instituições de ensino superior públicas, a saber: Universidade Estadual de Montes Claros, Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais e UFSJ .

Como elementos de sua infraestrutura, o polo conta com sala de informática, banheiros, salas de aula para encontros presenciais, recepção, secretaria e sala de professores. O mesmo se situa em lugar estratégico

1 Os dados aqui apresentados foram obtidos diretamente no polo de apoio presencial da UAB em Itamarandiba (MG). Agradecimentos à Coordenação do polo pelo fornecimento de informações e participação nesta pesquisa

da cidade, de fácil acesso, para que todos possam frequentá-lo com facilidade.

3.2 Coleta e análise de dados

Pretendeu-se, com o procedimento empírico desta pesquisa, identificar as contribuições e os entraves produzidos pela EAD na vida de alguns indivíduos, que por motivos diversos não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos em idade regular.

Baseando-se numa abordagem quali-quantitativa, após o estudo de aspectos de ordem histórica e de fundamentação pedagógica sobre a EAD, realizou-se uma intervenção com base na aplicação de questionários semiestruturados, objetivando a posterior análise e interpretação dos dados, com base na fundamentação teórica, para se compreender e explicar o problema pesquisado na realidade local.

O questionário, composto por seis perguntas, foi aplicado a 20 (vinte) alunos do Curso de Graduação em Pedagogia a Distância da Universidade Federal de São João del-Rei, turma 2012-2016. O questionário abordou itens através dos quais se buscou entender se de fato a EAD contribui para a inclusão e ascensão dos sujeitos da pesquisa em seus respectivos meios sociais.

Dos sujeitos entrevistados, a maioria é da própria cidade de Itamarandiba, mas o curso em questão atende também a alunos de Aricanduva, Carbonita e Olhos d'Água, de acordo com os dados abaixo:

Tabela 1: Cidade de origem dos alunos atendidos pelo Curso de Pedagogia a distância no polo de Itamarandiba (MG)

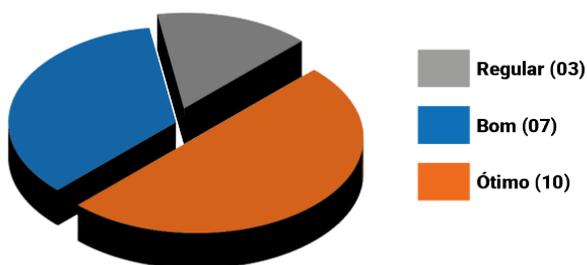
Município	Nº de alunos
Itamarandiba	09
Aricanduva	05
Carbonita	04
Olhos d'Água	02

Tabela 2: Frequência dos alunos do Curso de Pedagogia a distância no polo de Itamarandiba (MG)

Nº de alunos	Frequência
5	Diária
7	Semanal
2	Mensal
0	Anual
6	Somente quando é obrigatória
0	Nunca

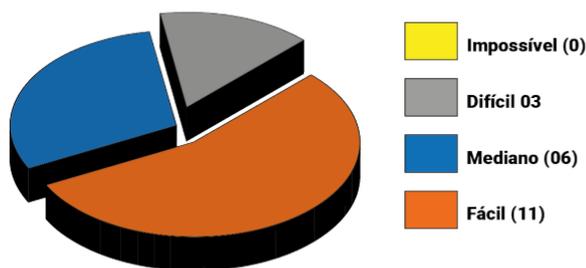
Quando questionados sobre a frequência no polo de apoio presencial, as respostas dos alunos se divergem bastante, pois cada aluno organiza os estudos de acordo com a sua disponibilidade. De qualquer maneira, em todas as 20 (vinte) respostas, pode-se perceber que o polo é fundamental para o apoio ao aluno, onde podem tirar dúvidas, realizar pesquisas, interagir com os outros colegas, enfim, se sentir em um ambiente universitário.

Gráfico 1: Nível de satisfação dos alunos com relação ao polo de apoio presencial



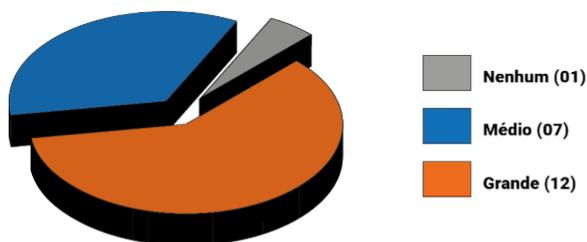
Segundo o levantamento dos questionários, o apoio oferecido pela equipe do polo e sua estrutura são suficientes para atender as suas necessidades. 15 (quinze) alunos gostariam que os cursos tivessem maior quantidade de encontros presenciais, pois acreditam que se sentiriam mais seguros. Já 5 (cinco) afirmaram que aumentar a quantidade de encontros dificultaria a realização do curso, pois moram em outras cidades e não teriam condições de frequentar a todos. A opinião dos alunos pode ser verificada no gráfico abaixo: dos alunos entrevistados, 13 (treze) relataram que, no início, tiveram dificuldades de realizar o curso a distância, de organizar horários de estudo, de concentração; mas, com o decorrer do curso, essas dificuldades foram sendo superadas. Relatam também que, se possível, gostariam de realizar outros cursos a distância. Os outros 7 (sete) alunos não relataram ter tido dificuldades no decorrer do curso, mas afirmaram que ainda é preciso organizar as disciplinas, pois algumas não são claras e objetivas para o estudo a distância. Ainda no tocante a esses aspectos, o gráfico abaixo apresenta o grau de dificuldade ou facilidade geral que os entrevistados apresentaram em relação ao curso em análise:

Gráfico 2: Grau de dificuldade/facilidade dos alunos em relação ao curso a distância



Grande parte dos alunos (17) afirmou categoricamente que foi grande o impacto do curso em suas vidas. A EAD possibilitou a qualificação profissional de muitos desses alunos, que já são professores que trabalham em educação infantil, mas que não possuíam a devida formação; e, ainda, a EAD possibilitou a realização de um curso superior àqueles que possivelmente nunca teriam condições de frequentar um curso presencial, pela distância das cidades que oferecem tais cursos, pelas exigências full-time do trabalho, por possuírem filhos e cônjuges, e outras dificuldades de ordem pessoal. O gráfico abaixo resume a opinião geral dos entrevistados em relação ao impacto do curso superior a distância em suas vidas pessoais:

Gráfico 3: Nível de impacto produzido pelo curso superior a distância na vida dos entrevistados



Através das informações obtidas no levantamento dos questionários aplicados aos alunos do polo de apoio presencial de Itamarandiba (MG), fica patente o quanto é importante a presença dessa modalidade de educação para a inclusão e ascensão social dos sujeitos, uma vez que a grande maioria dos alunos atendidos nesse curso (17 alunos dentre os 20 respondentes) já são professores e buscam, através desse curso, aprimoramento profissional e crescimento pessoal. Os alunos que ainda não trabalham na área da educação (3 alunos dentre os respondentes) veem o curso como uma possibilidade de inclusão no mercado de trabalho e consequente melhoria da qualidade de vida – sem mencionar, obviamente, o aspecto humano correspondente à satisfação e realização pessoal dos alunos ao ingressarem na carreira do Magistério.

Considerações finais

Este trabalho se propôs a tratar sobre a EAD no Brasil e teve como foco principal mostrar se a educação a distância realmente auxilia na inclusão e ascensão social de indivíduos, na visão dos próprios alunos da EAD. Atualmente, é farto o material bibliográfico produzido apresentando vantagens e benefícios da EAD, mas, por se tratar de uma modalidade praticamente nova no Brasil, é de suma importância realizar pesquisas voltadas para uma análise direta da realidade em que se encontram os alunos.

Pelos resultados obtidos, é visível que existem problemas relacionados a essa modalidade de ensino; porém, os aspectos positivos prevalecem no universo dos sujeitos desta pesquisa, o que sinaliza uma situação

bastante satisfatória nos rumos da EAD no Brasil para os próximos anos.

A legislação da educação no país também acompanha esse quadro, a partir do momento em que se valoriza e se avalia todo curso de EAD com os mesmos critérios utilizados para os cursos presenciais. Obviamente, existem diferenças que são levadas em conta, a partir do próprio aparato tecnológico necessário para a EAD. Mas, no cômputo final, os objetivos são os mesmos: empreender uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino.

Os resultados obtidos através da pesquisa indicam que a maioria dos alunos considera a EAD uma forma de qualificação profissional e inserção social. Sem dúvida, a EAD abriu um novo caminho para diversas pessoas. O novo sistema de educação ainda necessita de muitas mudanças, pois está dando seus primeiros passos no sistema educacional brasileiro, mas já traz consigo grandes conquistas, que, se bem estruturadas, podem tornar o nosso país referência em educação. Para isso, é necessário mais que elaborar projetos; é preciso colocar tais projetos em prática, investir em pesquisas. É preciso reconhecer a educação como prioridade e entender que o nosso país pode e deve investir nessa modalidade rica e promotora de inclusão e ascensão social.

Referências

FARIAS, A. **A história do Instituto Universal Brasileiro e a gênese da educação a distância no Brasil**. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

GARRIDO, Susane. Qual é o sentido da tecnologia? In: **Computerworld**, ano XVIII, nº 541, out. 2011. Disponível em: <<http://computerworld.com.br/estaticas/cwdigital/cw541.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2016.

KEEGAN, Desmond. **Foundations of distance education**. 3 ed. London: Routledge, 1986.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EAD**. São Paulo: Pearson / Prentice Hall, 2007.

MILL, D. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2012, v. 2, p. 280-291.

ROCHA, Enilton. **Metodologias ativas: um desafio além das quatro paredes da sala de aula**. 2012. Disponível em: <http://www.abed.org.br/arquivos/Metodologias_Ativas_alem_da_sala_de_aula_Enilton_Rocha.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

**CASA, FAMÍLIA
E ESCOLA:
AMBIENTES
EDUCACIONAIS**

PROJETO ASAS DA FLORESTANIA INFANTIL: UMA POSSIBILIDADE ALTERNATIVA DE GARANTIA DE ACESSO À EDUCAÇÃO NO BIOMA AMAZÔNICO DO ESTADO DO ACRE

Este tema se justifica diante da necessidade de se apresentar a realidade educacional na qual estão inseridas as crianças de quatro e cinco anos das comunidades isoladas do estado do Acre. O tema se torna ainda mais relevante diante do fim do prazo para a universalização da educação infantil, questionando a eficácia da totalidade do direito constitucional da educação dentro da logística e da realidade geográfica do bioma Amazônico do Acre, interpelando o projeto Asinhas como uma possibilidade alternativa de garantia de acesso à educação. Para realizar este estudo a metodologia adotada foi uma abordagem qualiquantitativa, com pesquisa bibliográfica, a partir da qual se pode justificar não só a necessidade da existência do projeto diante das singularidades condicionantes da realidade dos povos da floresta, mas também as alterações no sistema educacional nacional para se fazer valer a cidadania desses povos. Nesse sentido, foi necessária também uma pesquisa etnográfica e análise de dados estatísticos para se constatar que mais que uma possibilidade alternativa de acesso à educação, o Asinhas é uma garantia viável, cumprindo, assim, sua razão de ser: dar asas à educação.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei

² Mestra em Teoria Literária e Crítica da Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo/da Floresta. Comunidades Rurais Isoladas do Acre. Asas da Florestania Infantil.

1 Introdução

Este artigo se constitui como um fragmento de um trabalho maior que descreve e avalia a atuação do Projeto Asas da Florestania Infantil, também conhecido por “Asinhas”, a partir do trabalho de observação, análise de materiais e entrevistas com os sujeitos envolvidos no projeto (sobretudo agentes/professores e pais de alunos). Este texto se ocupa, principalmente, da descrição do projeto e de sua contextualização geográfica e histórica. Optou-se pela análise do Asinhas, por ser um projeto peculiar que oferece Educação Infantil para crianças de quatro e cinco anos, residentes em comunidades isoladas¹. Possuindo uma abordagem metodológica que compreende o aluno como sujeito ativo e central do processo educativo, a educação infantil nessas comunidades é ofertada em regime de atendimento domiciliar e se desenvolve em um sistema modular, com dois encontros semanais com cada criança, com duração entre duas e quatro horas, despontando como uma possibilidade para a garantia de acesso à educação no bioma amazônico do Acre.

A partir do convívio com moradores das longínquas zonas rurais, algumas questões se tornaram imperiosas: como garantir o acesso à educação? Como possibilitar a permanência em condições tão adversas? Como assegurar que a educação ofertada seja efetivamente de qualidade? Se essas já são questões que assombram tantos municípios bem estruturados, a questão se torna ainda mais latente diante das realidades locais: a escas-

1 Por comunidades isoladas entende-se, aqui, grupos familiares residentes longe de centros urbanos. Neste contexto, especificamente, residentes na Floresta Amazônica, em locais de difícil acesso. (Fonte: Considerações das autoras)

sez de recursos financeiros nos municípios e Estado, as peculiaridades do bioma amazônico (especialmente as dificuldades de acesso), a baixa densidade demográfica e a baixíssima taxa de urbanização.

Ao mesmo tempo em que nosso país assina modernos marcos legais² se comprometendo com uma educação de qualidade para todos, o Acre ainda está iniciando sua caminhada rumo à efetividade dos direitos educacionais de seus cidadãos. Restou, assim, a necessidade de abordar como esse projeto adaptou toda a estrutura educacional nacional à realidade local, e somente por tais alterações é que a educação nas comunidades tradicionais da floresta vem sendo garantida.

O recorte feito para este texto demonstra alguns resultados das análises obtidas em estudo de campo na comunidade isolada Ramal do Arco-Íris, pertencente ao município de Rodrigues Alves e atendida pelo projeto³. Destacamos, também, alguns pontos fundamentais de nossa pesquisa bibliográfica, que adota contribuições de Paulo Freire (1987, 1978) e Carlos Rodrigues Brandão (2006), fortalecendo as concepções de educação adotadas no projeto em questão e corroborando a ideia de que a educação deve se adequar ao contexto dos educandos para se fazer eficaz.

2 Agenda 2030, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e Plano Nacional de Educação (2014/2024).

3 Uma das autoras, Camila Mateus, no momento da elaboração do presente trabalho, era postulante em uma Ordem Religiosa, e vivia essa etapa de formação e discernimento vocacional na cidade de Rodrigues Alves/AC na Congregação das Irmãs Dominicanas de Santa Maria Madalena.

2 O bioma amazônico do estado do Acre

Acre é a corruptela do topônimo indígena “Uakiry”, que na língua nhengatu, do Povo Apurinã, é traduzido por “rio dos jacarés”. O rio Aquiry, hoje, Rio Acre, contém em seu traçado trifronteiriço marcas das disputas que essas nações travavam por seus territórios. Tem sua nascente no Peru, passa pela fronteira com a Bolívia, cortando o atual estado do Acre em oito de seus vinte e dois municípios e deságua em território amazonense.

Começamos pela água por ser ela a verdadeira dominadora da vida, especialmente na Amazônia: a ocupação territorial se conforma aos sentidos dos rios: as cidades amazônicas assentam-se às margens dos caminhos fluviais, diria Tocantins (1984).

Falaremos da geografia do bioma amazônico do estado do Acre, utilizando mais uma vez a justificativa apresentada por Tocantins (1984, p. 39-40), por ser ainda tão plausível:

E ao lado do social eu me propus destacar certo condicionamento do fenômeno acreano com a Geografia. É impossível negar a marcante influência do meio geográfico na configuração social e política do caso do Acre. (...). Ouso até afirmar que o drama histórico do Acre se explica pela Geografia.

2.1 Contextualização geográfica do estado do Acre

A Amazônia sempre exerceu um enorme fascínio sobre os olhares dos amantes da natureza. Uma imensa mancha verde em nosso território. Embora não seja exclusividade brasileira, mais da metade do nosso país é Amazônia. Ela ocupa cerca de 60% do território brasilei-

ro, abrangendo nove estados: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Tocantins, Rondônia, Roraima e Maranhão. É grande a preocupação ambiental com essas terras, rios, árvores, frutos, animais. Parece que o mundo todo volta o seu olhar para a vasta planície verde-esmeralda, mas esquecem-se dos povos da floresta. Povos que enfrentam os mesmos problemas do sobreviver numa das últimas reservas de floresta tropical úmida do mundo: terras que exalam riquezas, ao mesmo tempo em que são habitadas por pessoas tão privadas do mínimo para sua existência digna. Continuamos, como afirmou Papa Francisco (2015), a admitir que alguns se sintam mais humanos que outros, como se tivessem nascido com maiores direitos.

Devemos, certamente, ter a preocupação de que os outros seres vivos não sejam tratados de forma irresponsável, mas deveriam indignar-nos, sobretudo, as enormes desigualdades que existem entre nós, porque continuamos a tolerar que alguns se considerem mais dignos do que outros. Deixamos de notar que alguns se arrastam numa miséria degradante, sem possibilidades de melhoria, enquanto outros não sabem que fazer ao que têm, ostentam vaidosamente uma suposta superioridade e deixam atrás de si um nível de desperdício tal que seria impossível generalizar sem destruir o planeta. (FRANCISCO, 2015, p. 90).

Talvez nisto, além do que veremos na história e geografia dessas paragens, também se explique por que, apesar de grande extensão territorial, o bioma amazônico brasileiro seja povoado por menos de 13% da população nacional, restando uma densidade demográfica baixíssima, de cerca de 4 habitantes por Km².

O Estado do Acre pertence à Amazônia Ocidental

e localiza-se no sudoeste da Região Norte, do qual faz parte o ponto mais ocidental do país, extremo-oeste brasileiro. De acordo com a nova Linha Cunha Gomes (LCG), que define os limites das fronteiras legais brasileiras, o estado ocupa uma superfície de 164.221,36 Km², sendo que 90% de seu território são compostos de cobertura florestal, sendo metade dessas terras de áreas naturais protegidas. Faz divisa com os estados do Amazonas e Rondônia, bem como faz fronteira com Bolívia e Peru. De acordo com o Censo IBGE (2010), contava com uma população de pouco mais de 700 mil habitantes. Destes, aproximadamente 14.500 são indígenas. A população está distribuída em 22 municípios, que são divididos em cinco macrorregiões: Alto Acre, Baixo Acre, Purus, Tarauacá/Envira e Vale do Juruá. As particularidades geográficas conferem ao Acre uma baixíssima taxa de urbanização, conferindo, de acordo com Rancy (1986, p. 14-15) uma sensação de isolamento:

Numa síntese impressionista, é assim o Acre: planície, rios, floresta, seringueira, castanheira, calor e umidade, situado num extremo em que a distância e a fraca densidade populacional acentuam a sensação de isolamento.

Em seis municípios do Acre a taxa de urbanização é inferior à metade da média nacional. No município de Rodrigues Alves, por exemplo, mais de dois terços da população vivem na zona rural. Dele é que nos ocuparemos aqui.

2.2 Indicadores sociais mínimos

De acordo com o Censo Demográfico IBGE (2010), o estado possuía uma população em idade economicamente ativa de 574 mil pessoas; entretanto, apenas 54%

da população estavam efetivamente ativas, o que quer dizer que quase metade das pessoas em plena idade laborativa vive no Acre sem uma ocupação produtiva.

Quanto à infraestrutura dos domicílios: a estimativa é que, no ano de 2011, 95% dos domicílios possuíam iluminação elétrica, quase 90% possuíam esgotamento sanitário adequado, 75% tinham acesso à água canalizada e 73% possuíam coleta de lixo. Tais dados não refletem a realidade das cidades do interior e muito menos a situação dos ramais, seringais e comunidades isoladas, que abordaremos mais adiante, mas que adiantamos: poucos são os que possuem um adequado esgotamento sanitário, não há coleta de lixo e tampouco água canalizada; em algumas dessas localidades remotas “já” chegou a energia elétrica.

A rede rodoviária é recente; até a década de 1950 o transporte era exclusivamente fluvial. Os ramais, estradas municipais vicinais, são exclusivamente de terra, ou, nas chuvas, de lama. No inverno (época de chuvas) são intransponíveis, gerando o isolamento.

2.3 Indicadores educacionais do estado do Acre

Quanto à educação básica, em 2010 havia pouco mais de 250 mil alunos matriculados, sendo que na educação infantil o número ultrapassava a marca de 27 mil alunos para 1319 docentes, divididos em 1351 turmas, nos 434 estabelecimentos de educação infantil. Ocorre que há uma taxa baixíssima de matrícula na educação infantil. Cumpre-nos lembrar que o ano de elaboração deste trabalho, 2016, é o prazo final para a universalização da educação infantil.

Outro dado alarmante no que diz respeito à Educa-

ção Básica do Acre é a taxa de analfabetismo. A média nacional para pessoas de 15 anos de idade ou mais é de 9,7% e a média estadual, de acordo com o Censo IBGE (2010)⁴, foi de 16,6%, ou seja, quase o dobro. É verdade que nas últimas décadas houve um grande decréscimo, uma vez que na década de 1990 a taxa superava 34% e no início deste século era de mais de 23%. Mas, se analisarmos os dados por município, perceberemos que, em dez dos vinte e dois municípios, a taxa de analfabetismo ainda é superior aos 23% do início do século. A taxa de analfabetismo no município de Rodrigues Alves é superior a 30%. E essas estatísticas incluem somente os maiores de 15 anos. Jovens e crianças que deveriam estar alfabetizados na idade correta sequer entram nesses dados alarmantes.

2.4 O município de Rodrigues Alves (AC)

O município de Rodrigues Alves, limítrofe de Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima e fronteira com o Peru (a partir do Parque Nacional Serra do Divisor), situa-se na margem direita do Rio Juruá e também às margens do Rio Paraná dos Mouras. Já foi a terra dos índios Náuas, no Ciclo da Borracha. Eram terras do Seringal Buritizal, de propriedade do coronel Francisco Carioca e, posteriormente, do coronel Mâncio Lima, que por volta de 1920 doou parte de suas terras para a implantação de uma colônia de pescadores: a colônia Rodrigues Alves. Na década de 1960 a Petrobrás iniciou perfurações na região, o que atraiu mais famílias para a pequena colônia, que se tornou então uma vila da cidade de Cruzeiro do Sul. Em 1993 ocorreu a instalação do município, ou seja,

4 Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 10 set. 2016.

ele possui, hoje, pouco mais de 20 anos. Possui mais de 3.000 Km² de extensão territorial, com uma população de 14.389 habitantes (Censo IBGE, 2010), resultando em uma densidade demográfica extremamente baixa, de 4,68 hab/Km². O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)/2010 era de 0,567 (ocupando o 4903º lugar no *ranking* nacional). A economia da cidade gira em torno de pequenos agricultores e pecuaristas, piscicultura, mas essencialmente de benefícios sociais como o Bolsa Família, pensão vitalícia aos soldados da borracha (Lei 7986/89), BPC/LOAS (Lei 8742/93) e benefícios previdenciários (aposentadorias, pensões e seguro defesa da pesca artesanal). Possuía, em 2010 (Censo IBGE, 2010), 622 matrículas na Educação Infantil.

Cidade predominantemente rural, possui uma taxa de urbanidade inferior a 30%, ou seja, mais de 10.000 habitantes da cidade moram na zona rural. O acesso à zona rural, ramais ou comunidades ribeirinhas depende das condições climáticas, sendo que em muitas comunidades o acesso a partir da sede do município só é possível em uma das duas estações⁵ do ano (as ribeirinhas são acessíveis no inverno, por conta das chuvas e os ramais acessíveis no verão, por conta da seca). A extensão de todos os ramais do município ultrapassa 1.000 Km, e muito mais da metade desses ramais se tornam inacessíveis em metade do ano.

Escolhemos este município por conter todas as singularidades amazônicas: geográficas, históricas, econômicas e sociais que acabam por moldar, e - por

5 Na Amazônia o regime de estações do ano se dá de acordo com as chuvas (inverno) ou sua ausência (verão). (Fonte: Considerações das autoras)

que não dizer? - determinar, o sistema educacional. Em suma: um jovem município dando seus primeiros passos rumo à efetivação do direito de seus cidadãos.

3 O projeto Asas da Florestania Infantil

A implantação da Educação do Campo é sempre um desafio, e, no caso específico das comunidades do estado do Acre, somam-se desafios específicos. Assim, a implementação do projeto Asas da Florestania Infantil certamente se deparou com tais questões: como gerir a educação frente à existência de comunidades isoladas? Como construir e manter uma escola para comunidades de duas ou três famílias? Ainda que sejam construídas escolas em locais estratégicos (próximos a duas ou mais comunidades), como manter o transporte escolar nas situações logísticas de que já tratamos? Os desafios dessas possíveis escolas ainda seriam grandes, exigindo que os alunos caminhassem na mata ou na lama por longos trechos, atravessassem igapós, ou que embarcassem em canoas dentro de igarapés. Como pensar a contratação de professores para trabalhar em uma dessas localidades remotas? Como seriam enviados os gêneros alimentícios para a merenda escolar e até mesmo o material didático nos meses em que a comunidade fica isolada? Como operar a educação considerando a alta rotatividade da população, que fixa a residência para o período de roçado ou que troca de moradia conforme as condições geográficas?

3.1 Razão de ser: dar asas à educação

Considerando os desafios da Educação do Campo, o projeto Asas da Florestania Infantil possui metodolo-

gia própria para trabalhar no contexto de alunos que não mais precisariam deixar a comunidade para prosseguir seus estudos. Não seria mais a “educação da cidade dada no campo”, mas, sim, uma educação do campo e para o campo, oferecida para os seus sujeitos, prevendo a abordagem de temas regionais de forma a contribuir com a qualidade de vida dos moradores, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e os Referenciais Curriculares do Estado.

O projeto-piloto foi exitoso, e após os ajustes dos três anos iniciais, nasceu, em 2008, o Asas da Florestania Ensino Médio e, posteriormente, Ensino Fundamental. As perspectivas de atendimento aos alunos dessas comunidades finalmente foram atendidas. Entretanto, surge um novo problema: a obrigatoriedade da inclusão da Educação Infantil na Educação Básica (Lei 11700/2008 e a Emenda Constitucional 59/2009), que apresentou o desafio de alcançar esse novo público. Já que não seria possível dar asas a essas crianças para que pudessem se deslocar para agrupamentos próximos, ou escolas, seria preciso dar asas à educação, para que ela conseguisse chegar ainda mais longe. Desse questionamento, desenvolveu-se o “irmão mais novo” do Asas: o Asas da Florestania Infantil (Asinhas).

Para que esse projeto realmente acontecesse, precisava-se de financiamento para o seu desenvolvimento: criação da proposta pedagógica, desenvolvimento do material pedagógico, formação dos gestores e educadores. O recurso foi proveniente do Banco Mundial, o mesmo financiador dos “irmãos mais velhos”. No caso da Educação Infantil, havia um desafio a mais para a implantação do projeto: ainda que o Governo do Estado

tivesse desenvolvido toda a estrutura, preparado todo o material, o projeto só poderia acontecer com a anuência e parceria dos governos municipais, uma vez que é ao município que compete essa etapa da Educação Básica. Foi assim que nasceu esse projeto, que traz em seu próprio nome sua razão de ser e a dimensão da sua existência: dar asas à educação! O material do agente de educação assim apresenta a razão de ser do programa:

[...] construir a cidadania das pessoas que vivem na floresta, enquanto direito do ser humano, que precisa ser garantido desde a infância. A exemplo dos pássaros, que recebem no ninho a alimentação e o cuidado da mãe para fortalecer suas asas e alçar voo para a liberdade, a independência e assim viver, o “Asinhas” empresta da natureza o significado para, através da educação, permitir que nossas crianças, estejam elas onde estiverem, recebam as bases para sua formação e ainda na família, sob os cuidados dos pais possam dar os primeiros passos rumo a um futuro melhor e mais feliz. (ACRE, 2009, s.p.)

Sendo assim, poderíamos dizer que o projeto Asas da Florestania Infantil é a oferta domiciliar de Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos residentes em comunidades rurais de difícil acesso, sendo o seu objetivo geral garantir a Educação Infantil às populações rurais residentes em áreas isoladas. De acordo com a coordenação estadual, o principal objetivo do programa é

ofertar situações que possam favorecer a ampliação do universo de conhecimento das crianças, a partir da experimentação, informação, troca de experiências

relacionadas aos quatro⁶ eixos de abordagem do projeto⁷. (ACRE, 2009, s.p.)

Os objetivos específicos são: compartilhar, conhecer e aprender com as diferentes comunidades, com seus costumes, crenças e formas de viver, bem como “desafiar a criança a ir mais além do que ela acha que é capaz”! (ACRE, 2009, s.p.)

3.2 Estrutura hierárquica

O programa funciona a partir de uma parceria entre o Estado do Acre e o Município que deseja oferecer essa modalidade de ensino rural. O governo estadual, através da Secretaria Estadual de Educação, oferece o sistema de gestão (que inclui monitorar e avaliar o funcionamento do projeto), todo o material didático e pedagógico e a formação inicial e continuada dos agentes de educação e dos supervisores municipais. Cada município, por meio de sua secretaria de ensino, deve indicar e custear um supervisor municipal do projeto, que irá, inicialmente, mobilizar as comunidades para implantação do programa e realizar as matrículas.

De acordo com as turmas formadas, o município deve, então, selecionar e contratar os agentes de educação, de acordo com o perfil preconizado pelo projeto: ser maior de 18 anos; ter concluído ou ser concluinte do Ensino Médio; ser, preferencialmente, morador da comunidade onde irá atuar; ter afinidade para desenvolver trabalhos com crianças; expressar-se oralmente com

6 São eles: linguagem verbal, letramento e conhecimento de mundo; conhecimento de temas da natureza, da sociedade e das suas relações; conhecimento matemático; artes e cultura corporal.

7 De acordo com a formação inicial, 2016, dos agentes de educação de Rodrigues Alves/AC.

clareza e com postura ética. É dever de cada município a assessoria técnica e pedagógica a cada um dos agentes e o acompanhamento das ações por eles desenvolvidas, assegurando um padrão mínimo de qualidade.

3.3 Propostas pedagógicas

A Educação Infantil ofertada pelo programa é desenvolvida em dois anos, por meio de cento e vinte encontros, divididos em seis módulos consecutivos, cada um com vinte encontros, com duração mínima de duas horas. Ocorre, aqui, uma desconstrução da estrutura nacional: não mais os duzentos dias letivos divididos em quatro horas diárias.

3.3.1 Atendimento Domiciliar

A originalidade do programa é oferecer a Educação Infantil em regime de atendimento domiciliar. É o agente de educação que se desloca até cada criança atendida. Cada agente pode atender até dez famílias, cuja participação é incentivada. Ainda que em algum ponto da comunidade exista um salão amplo (como o de uma igreja ou da sociedade dos moradores), a aula não deve ocorrer nesses espaços, mas somente no domicílio da criança. O agente deve explorar todas as possibilidades que o domicílio oferece: encontrar locais agradáveis, não só como a sala da casa, mas principalmente os extensos quintais, onde o agente coloca um tapete feito com tecido de chita, criando a sala de aula daquele encontro. Nas palavras dos coordenadores estaduais: *“Quando o agente veste a mochila do programa, ele se torna a escola, e quando o agente estende o tapete, ali se torna a sala de aula!”*. (ACRE, 2009, s.p.)

Se a carga horária se tornou bem mais reduzida que

o preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases, o que se observa é que há um efetivo aproveitamento das horas ofertadas pelo projeto. Primeiro porque não há faltas, nem do professor e nem do aluno: qualquer encontro perdido será repostado. Segundo, porque o agente se dedica integralmente àquele aluno e, exclusivamente, às atividades lúdicas e pedagógicas. Em uma classe regular, o professor deve dividir sua atenção a todos os alunos presentes, acompanhar cada um em suas atividades, o que, na prática, é desafiador. Soma-se a isso o fato de que o professor para, por diversas vezes, a atividade, por motivos diversos, o que reduz o tempo efetivamente dedicado às atividades lúdicas e pedagógicas.

3.3.2 Adequações ao público-alvo e ao contexto da criança

A educação do campo não pode ser “a educação da cidade dada no campo”, mas deve refletir o contexto do educando. Nessa linha, o projeto não se limitou a somente levar o atendimento domiciliar em sistema modular, mas precisou desenvolver um material didático próprio, que fosse contextualizado com a realidade das crianças que vivem nessas comunidades isoladas. Os eixos propostos pelo programa são: Linguagem Verbal, Letramento e Conhecimento de Mundo; Conhecimento de Temas da Natureza, Sociedade e Relações; Conhecimento Matemático; e Artes e Cultura Corporal. As Diretrizes Curriculares Nacionais devem ser iguais tanto na zona urbana quanto na rural, mas as atividades podem e devem ser repensadas de acordo com cada realidade; é justamente essa a proposta do Asinhas.

3.4 Material didático e pedagógico

Considerando a inviabilidade da contratação de professores com formação superior nas comunidades isoladas, foi definido, desde o início do projeto, que o agente de educação deveria ter concluído o Ensino Médio ou até mesmo ser concluinte. Para que o agente pudesse ter uma atuação satisfatória, era necessário elaborar um material de apoio completo e eficaz. Coube, assim, ao Instituto Abaporu⁸, por intermédio da professora Rosana Dudoit, a pesquisa e o desenvolvimento de todo o material pedagógico. Agentes e alunos recebem os materiais necessários: caderno, lápis, borracha, giz de cera, bambolês, bexigas, bola, kit de letras e números móveis, dado, fantoches, CDs de músicas, tinta guache, etc.

3.5 O papel do agente de educação

O agente participa semestralmente de uma formação continuada e, antes do encontro, deve ler o caderno de planejamento, compreender a proposta e separar o material pedagógico. Durante o processo educativo, este deve conduzir o encontro de acordo com o roteiro previsto, fazendo as adequações que forem necessárias e efetuando os registros⁹. Na fase posterior ao encontro, o agente arquiva os registros das crianças, finaliza seus relatórios e, mensalmente, envia a documentação para a Secretaria Municipal.

A eficácia do projeto depende da atuação dos agen-

⁸ O Instituto Abaporu de Educação e Cultura é uma associação privada de Salvador - BA, fundada em 04/12/2006. Sua atividade principal é o apoio à educação.

⁹ O agente possui um caderno de anotações, no qual descreve o andamento de cada encontro, avaliando o aprendizado da criança.

tes. Ainda que exista uma estrutura por parte das secretarias de Governo, com investimento em recursos pedagógicos e didáticos, é por meio da prática de cada agente que os objetivos do projeto serão ou não alcançados. O caderno de planejamento assim explica essa relação:

Esse trabalho, no entanto, dificilmente aconteceria se não pudéssemos contar com "Agentes Educacionais", dispostos a enfrentar o desafio de serem pioneiros de uma experiência educacional inovadora, sem parâmetros de experiências semelhantes e que por isso requer, além de grande responsabilidade a capacidade de aprender sempre ao longo da caminhada. Ter a responsabilidade de construir algo novo e contribuir com a formação de cidadãos das comunidades mais distantes do Estado, numa experiência ao mesmo tempo inovadora e desafiadora é digno de destaque no currículo de qualquer profissional. Vocês serão protagonistas de um grande feito e poderão escrever uma das mais belas páginas da História do Acre, na construção da cidadania de seu povo. (ACRE, 2009, s.p.).

3.6 As comunidades isoladas do município de Rodrigues Alves (AC) com o projeto, em 2016

O município de Rodrigues Alves possui sete comunidades longínquas: Ramal do Arco Íris, Ramal do Esquecido, Comunidade Chico Preto, Igarapé do Apuí, Igarapé Grande, Comunidade Continuação e Igarapé Esquerdo. Das sete comunidades, duas são acessíveis somente por via fluvial, e as demais são por meio de ramais da zona rural.

Quanto às dificuldades das comunidades, foram apontadas pelos agentes: a dificuldade de transporte/ acesso, inexistência de serviços de saúde e a falta de

empregos. Já no que diz respeito ao que as comunidades dispõem: duas comunidades não possuem energia elétrica, cinco não possuem rede de esgoto, quatro não têm água encanada, cinco não têm rede de telefonia fixa/celular e nem internet. Somente duas comunidades possuem posto de saúde, apenas uma é atendida pela entrega dos Correios, só existem postos bancários em duas comunidades e quatro dessas comunidades não são atendidas por transporte público. É flagrante a situação precária dessas comunidades, o que enaltece a importância da existência do projeto.

3.7 Visita de campo: ramal do Arco Íris

O ramal do Arco Íris é acessível somente por via terrestre; um ramal bem trafegável, mas somente durante o verão. Saindo da prefeitura da cidade, localizada na região central, até a primeira casa da comunidade foram cinquenta minutos em um veículo tracionado. A comunidade não dispõe de rede de esgoto e nem abastecimento de água encanada. Passou a contar com energia elétrica no ano de 2010 e possui somente rede de telefonia rural.

Acompanhamos a agente em sua segunda visita. A primeira foi para apresentar-se a cada família e efetuar as matrículas das crianças para o ano de 2016: seis crianças na faixa etária dos quatro a cinco anos, em cinco casas diferentes. A segunda visita consistia em confirmar a matrícula da criança no projeto e combinar os horários e dias de atendimento. A distância entre todas as casas foi percorrida a pé, a partir da entrada da comunidade, em aproximadamente uma hora e vinte minutos de caminhada (descontado o tempo utilizado em cada família). Sua carga horária para o ano letivo

de 2016 seria de, aproximadamente, 28 horas semanais, distribuídas em 20 horas de encontros, 4 horas de deslocamento entre as casas dos alunos e 4 horas para planejamento e preparação de atividades, distribuídas semanalmente.

3.7.1 Alguns relatos das famílias visitadas

- **Casa 01:** Aluna “R”: Dona Bila, 57, avó de uma aluna e de duas ex-alunas, afirmou que as netas aprenderam muitas coisas e que sentia uma emoção grande em vê-las aprendendo. Questionada sobre a importância do Asinhas, afirmou: *“É dever da mãe pôr a criança pra participar do Asinhas porque as crianças aprendem nele muitas coisas importantes para o futuro delas!”*. E quando lhe foi perguntado o que seria das netas se não houvesse o Asinhas na comunidade: *“Não ia ter futuro para essas meninas! Porque é desde pequena que tem que aprender as coisas!”*.
- **Casa 03:** Aluno “M”: Dona Maria Alice, tia da agente da comunidade. Cria o neto, que é aluno do projeto. Relatou ter muita vontade de aprender a ler e escrever, que se matriculou várias vezes na EJA da comunidade, mas que de noite já está muito cansada de trabalhar no roçado e que os professores, por virem do centro de Rodrigues Alves, faltavam muito. Não conseguia fazer os encontros junto com o neto, pois precisava ajudar o marido no roçado, a principal fonte de renda da família, junto com o Bolsa Família. Questionada sobre como ela explicaria o Asinhas para alguém que não o conhece, respondeu: *“Mas menina, todo mundo aqui sabe o que é o Asinhas! Os nossos*

filhos tudinho fazem o Asinhas!". Depois acrescentou: "O Asinhas é assim: a criança não sabe ler nem escrever. Aí a professora vem e vai ensinando as letras, os números, ensina sobre os pés de árvores, ensina sobre as criações que a gente tem em casa! É muito bom o Asinhas!"

- **Casa 04:** Alunos "P e N": Mãe de dois alunos. Questionada sobre como seria a educação para os filhos dela se não houvesse o Asinhas ela afirmou: *"As crianças iriam ter que ficar sem estudar até chegar no primeiro ano! E iriam acabar repetindo muitas vezes o primeiro ano até aprender bem o ABC e as outras coisas. Ou então a mãe teria que ir embora do ramal porque aqui não tem escola pros nossos filhos! Com o Asinhas eles vão pro primeiro ano já sabendo, aprende porque as professoras ensinam muito bem!"*

Considerações finais

Dentro da concepção de Educação Popular de Brandão (2006), o Asinhas vem fazendo o seu alvorecer como uma educação para essa sociedade igualitária que tanto almejamos. Na sua narrativa do contexto da Educação Popular, Brandão (2006, p. 51) aponta para o estado do Acre por suas iniciativas pioneiras nos cursos de alfabetização entre seringueiros, sendo eles referências de formas educativas que acontecem "dentro e além de situações formais de ensinar e aprender". E mais uma vez o Acre se faz pioneiro da Educação Popular, mas, dessa vez, através de sua educação infantil domiciliar para famílias moradoras de localidades isoladas.

Inserese, assim, a necessidade da implantação do projeto a partir da contextualização das singularidades condicionantes do sistema educacional dos povos da floresta - questões solucionadas nas propostas pedagógicas do projeto.

Vimos que tais propostas pedagógicas do Asinhas podem ser definidas em três pilares: o atendimento domiciliar; adequações dos eixos norteadores em atividades totalmente adequados ao contexto das crianças (respeitando, assim, a cidadania dos povos da Floresta); e as adequações das Diretrizes Nacionais para o contexto local (distribuição dos dias letivos em encontros, e da carga horária em sistema modular, como medida para se evitar a evasão escolar). Essas propostas diferenciadas são a sistematização do que o mesmo Brandão (2006, p. 51) chamou de “possibilidade da prática regida pela diferença, desde que a sua razão tenha uma mesma direção: o fortalecimento do poder popular”.

Freire (1987) por sua vez nos apresenta a “Educação como prática da liberdade” e uma “Pedagogia do oprimido”. O projeto Asas da Florestania Infantil surgiu, exatamente, de uma inquietação: “o que serão de nossos filhos?” e é justamente uma inquietação que justifica a Pedagogia do Oprimido:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas per-

guntas. (FREIRE, 1987, p. 16).

Ainda Freire (1978) apresenta como oprimidos todos aqueles que em sua existência são proibidos de ser. Existir é arriscar-se!

A trajetória histórico-social do Acre revela justamente esses personagens anônimos, que ainda que proibidos de serem, revelaram a bravura (e por que não dizer também braveza?) histórica dos povos da Floresta. Foram esses índios, desbravadores europeus, missionários, bandeirantes, caboclos, bolivianos, peruanos e nordestinos, que, arriscando-se, tornaram-se acreanos. E são eles que carregam a bandeira estadual da estrela solitária. Ela contém as particularidades de o Acre ter sido um país antes de ser estado, de ser uma república antes mesmo da proclamação da república brasileira, de lutar na Segunda Guerra Mundial, enfrentando o sangue e o lodo do sistema econômico do aviação, que reinou nos seringais. É dos resquícios desses seringais, palco das lutas silenciosas dos oprimidos, que desmontaram as comunidades rurais isoladas de quem se ocupou o projeto Asas da Florestania Infantil.

A educação popular se apresenta como uma educação capaz de fazer com que o oprimido construa condições de libertar-se. Assim se apresenta o motivo pelo qual aqueles povos da Floresta, embora tendo libertado um estado inteiro, não conseguiram ainda efetivar sua própria liberdade: só haverá, assim, a liberdade do oprimido, quando este tiver condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria existência! Fiori prefacia Paulo Freire (1987) e apresenta o sentido exato da alfabetização, a qual vislumbramos que se inserem as práticas do Asas da Flo-

restania Infantil: “aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”¹⁰.

Para Freire (1987, p. 101):

Descobrirem-se, portanto, através de uma modalidade de ação cultural, adialógica, problematizadora de si mesmos em seu enfrentamento com o mundo, significa, num primeiro momento, que se descubram como Pedro, Antônio, como Josefa, com toda a significação profunda que tem esta descoberta. No fundo, ela implica numa percepção distinta da significação dos signos. Mundo, homens, cultura, árvore, trabalho, animal, vão assumindo a significação verdadeira que não tinham. Reconhecem-se, agora, como seres transformadores da realidade, para eles antes algo misterioso, e transformadores por meio de seu trabalho criador.

Dentro das práticas e propostas do Asinhas se revela essa nova alfabetização, e se esconde a vocação dos povos da Floresta. A vocação dos homens dentro da Pedagogia do Oprimido é humanizar-se. Nesse sentido, entra em vigor o neologismo Florestania, do qual o projeto se utiliza. Florestania é a cidadania dos povos da Floresta, o pilar-mestre da economia verde inclusiva no qual o Acre começa a se inserir. Florestania é reafirmar a cultura antes subjugada, é valorizar sua própria identidade, é permitir-se ser! Ou seja, a vocação de todo homem passa a ser a meta, e a vocação de cada aluno do Asinhas: permitir-se ser, e ser mais!

Referências

Geografia, História e Sociedade.
Rio de Janeiro: Philobiblion,
1984.

ACRE. Secretaria de Planejamento. **Acre em Números, 2013**. AC, 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Ensino Rural. **Caderno de Planejamento Asas da Florestania Infantil**: Módulo I. 4 ed. Rio Branco: AC, 2009.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **LDB - Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

FREIRE, P. **Os Cristãos e a Libertação dos Oprimidos**. Lisboa: Edições Base, 1978.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PAPA FRANCISCO. **Laudato Si - Louvado Sejas**: sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulus, 2015.

RANCY, C. M. D. **Raízes do Acre (1870-1912)**. Rio Branco: Governo do Estado do Acre, 1986.

TOCANTINS, L. **Estado do Acre**:

UMA ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO CONTEXTO ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE SANTOS DUMONT-MG

O presente trabalho tem como objetivo principal compreender a participação da família no contexto escolar e suas contribuições para a aprendizagem. De forma específica pretende verificar como a família está inserida no ambiente educacional e suas responsabilidades perante o comportamento do aluno frente à aprendizagem. Apresenta, também, a família e escola como parceiras, de forma permanente, para o sucesso dos alunos. A metodologia utilizada foi a qualitativa, e a estratégia de pesquisa foi o estudo de campo. O procedimento metodológico inclui a pesquisa bibliográfica para o levantamento das informações e um questionário com perguntas abertas e fechadas. Como resultados obtidos temos que o distanciamento da família em relação à escola reflete na vida dos alunos. O diálogo com a família é fundamental, visto que a presença constante na escola favorece o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo do aluno. Conclui-se que a parceria família e escola é benéfica para a vida escolar do aluno. A família que não interage com o ambiente escolar dificulta as relações de boa convivência e prosperidade nos estudos.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei

² Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Família. Parceria. Educação.

1 Introdução

Este trabalho tem como objetivo principal compreender a participação da família no contexto escolar e suas contribuições para a aprendizagem. Como professora contratada da Rede Municipal de Ensino de Santos Dumont e, atualmente, trabalhando como professora eventual, tive a oportunidade de conhecer diferentes realidades do comportamento da família e da escola diante das situações que envolvem a aprendizagem dos alunos. A partir de reuniões agendadas pela escola, convidando os pais a participarem da mesma, surgiu o interesse pela temática.

Diante do exposto, o trabalho se fundamentou em uma sociedade escolar que reconhece e valoriza a diversidade como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio, observa-se a preocupação em garantir o acesso e a participação da família em todas as oportunidades, independentemente das particularidades de cada indivíduo inserido no ambiente escolar. Segundo Diogo (1998, p. 37),

[...] a família, espaço educativo por excelência, é considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se "criam" e "educam" as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria.

Nesse sentido, é necessário investigar, para assim compreender as causas das ausências dos responsáveis no ambiente escolar para conhecer suas particularidades e insatisfações diante dos acontecimentos. O que está distanciando a família da escola? Sabemos que a escola é um lugar onde as pessoas se encontram

e convivem, mas, quando se trata de assuntos referentes à aprendizagem ou comportamento do aluno, percebe-se o afastamento da família no ambiente escolar.

2 A família no contexto escolar

O primeiro espaço onde se recebe educação é na família, sendo essa a primeira instância de aprendizagem e transferência de cultura que a criança tem. Logo após, a escola, um espaço amplo, onde o ser humano recebe conhecimentos científicos, culturais e éticos, além de aprender a viver em sociedade. É na escola que ele tem a oportunidade de produzir conhecimento e trocar com os demais participantes.

De acordo com Piletti (1990), a família é o primeiro elemento social que influencia na educação. Sem a família a criança não tem condições de subsistir. Essa necessidade é psicológica, intelectual, moral e espiritual. A família, no entanto, encontra uma série de problemas na sua missão de educar.

Assim, a escola deve ser o ambiente em que os pais e professores promovam conjuntamente a educação. Aliás, toda a comunidade deve participar, criando condições e buscando recursos, para que os pais e educadores possam desempenhar sua missão. Só assim a escola deixará de ser um meio de perpetuar os vícios da sociedade para tornar-se um lugar, um ambiente, em que as crianças ou jovens se reúnem entre si e com educadores profissionais, para tomarem consciência mais profunda de suas aspirações e valores mais íntimos e mais legítimos, e tomarem decisões mais esclarecidas sobre sua vida, a partir de aprendizagens significativas. (PILETTI, 1990, p. 17).

Nesse sentido, é importante ressaltar que tanto a família quanto a escola participam da transmissão de hábitos, atitudes e valores, mediante determinadas práticas. Alguns estudos, como os de Lahire (1997), afirmam que, em se tratando de instituição familiar, essa transmissão necessita de mobilização dos pais e também dos filhos para que produza efeito.

Segundo esse mesmo autor, apesar de o êxito escolar se fazer presente predominantemente nos meios favorecidos, não há uma relação determinante entre resultado escolar e condição social capaz de explicar por si só as diversas situações existentes, seja no sucesso ou fracasso escolar. Um sujeito que dispõe de recursos culturais para investir em sua educação pode não obter sucesso devido a vários fatores. Para Lahire (1997, p. 105), a família nem sempre consegue

[...] construir os dispositivos familiares que possibilitaram “transmitir” alguns de seus conhecimentos ou algumas de suas disposições escolarmente rentáveis de maneira regular, contínua, sistemática. É por essa razão que, com capital cultural equivalente, dois contextos familiares podem produzir situações escolares muito diferentes[...].

O núcleo familiar pode ser um dos fatores determinantes do resultado escolar das crianças, sobretudo no momento decisivo do aprendizado. Esse papel da família na preparação dos filhos para o processo da escolarização é descrito por Bourdieu (1997, p. 56) ao pontuar que

além de um léxico e de síntese, cada indivíduo herda, de seu meio, certa atitude em relação às palavras e o seu uso que o prepara mais ou menos para os jogos

Complementando a discussão, Zago (2000) aponta que a família tem um papel muito importante na vida escolar de seus filhos e que a influência familiar não pode ser desconsiderada, visto que se trata de influência que resulta em ações sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas.

Por isso, o que se passa na família tem muitos efeitos na vida escolar dos filhos. Compreende-se que nenhum processo determina o desenvolvimento escolar, mas familiarizam-se uns com outros. Sobre isso, Charlot (1996, p. 57) afirma que “sem dúvida, o que se passa na família não é sem efeito na história escolar dos jovens, mas esses efeitos operam articulados com outros processos” - o que ressalta o peso da participação da família e também o peso da escola.

3 Família e escola: uma parceria possível

A parceria com a família exige uma mudança de atitudes dos educadores, que terão de encarar os pais como educadores capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo. Segundo Diogo (1998), havendo uma comunicação entre a escola e a família, o relacionamento entre ambos torna-se mais fácil e agradável. Para que isso aconteça, faz-se necessário que ambas conheçam suas realidades e limitações, e busquem caminhos que permitam e facilitem o entrosamento entre si, para o sucesso educacional do filho/aluno.

Neste contexto, para o mencionado autor, a comunicação escolar e familiar surge como uma via de aumentar a compreensão das famílias sobre a escola,

na medida em que viabiliza juízos mais fundamentais sobre a realidade dos estabelecimentos do ensino.

Szymanski (1994) ressalta a relevância de um trabalho em conjunto com a família permeado em ações que podem ser transformadas e aprendidas junto aos familiares. Essa prática cotidiana de interagir com os pais permite a aprendizagem onde os mesmos são os principais agentes educacionais no processo de formação.

Nesse contexto, é indispensável que a família estabeleça uma parceria com a escola, parceria que deve ser de confiança, respeito e cumplicidade, a fim de enriquecer o rendimento escolar do aluno. Um ponto de tensão nessa temática é o que, segundo Esteves (2004), a família está negando suas reais responsabilidades com a educação escolar de seus filhos e, com isso, passa a exigir da escola funções que são cabíveis àquela. Nesse sentido, ele diz que as crianças estão chegando à escola sem o apoio de seus familiares.

É importante para os filhos a presença da família em todos os momentos da vida de seus filhos e de forma especial na vida escolar deles. Essa boa relação deve fazer-se presente em qualquer trabalho educativo que tenha como alvo principal o aluno. Além disso, a escola deve discutir, orientar, informar sobre os mais variados assuntos, para que, em reciprocidade, escola e família possam oferecer ferramentas importantes para um bom desempenho escolar e social das crianças.

4 Aspectos metodológicos

Optou-se pela abordagem qualitativa por entender ser a mais apropriada à perspectiva deste estudo, que se propõe compreender a participação da família no contexto escolar e suas contribuições para a aprendizagem. A estratégia de pesquisa escolhida foi o estudo de campo, pois este tem como característica a busca do conhecimento mais próximo da realidade, permitindo o seu amplo e detalhado conhecimento.

A pesquisa qualitativa é aquela que, de acordo com Godoy (1995, p. 58), tem como principais características

[...] o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados foi realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requereu o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, teve como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados.

Na pesquisa bibliográfica foram consultadas as fontes: livros, artigos, revistas especializadas e meios eletrônicos, que, pela flexibilidade e rapidez de acesso, ofereceram aprofundamento e reflexão sobre a temática apresentada. Tal procedimento de investigação explora o trabalho de autores que abordam o tema, visando com isso a um aprofundamento do estudo para uma melhor compreensão dos aspectos teóricos que permeiam o assunto investigado. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, foi utilizado um questionário fechado e aberto com perguntas previamente estabelecidas.

5 Análise e discussão

No que se refere ao contexto da pesquisa, esta foi desenvolvida com a função de compreender a participação da família no contexto escolar e a necessidade de se permear situações que favoreçam o aprendizado do filho/aluno.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, participaram três famílias da comunidade escolar situada na área rural de Santos Dumont. A primeira família (F1) foi representada por M.S., idade entre 30 e 40 anos e mãe na juventude. Seu estado civil era solteira e escolaridade ensino fundamental incompleto. Em relação à sua participação na vida escolar de sua filha, relatou que sempre foi bem acolhida na escola, mas que não acompanhava as atividades escolares da filha por não ter tempo e trabalhar na roça.

A segunda família (F2) foi representada por A.G., idade 45 anos. Seu estado civil era separado e tinha ensino superior incompleto. Sua profissão era enfermeiro concursado, trabalhando na cidade vizinha de Santos Dumont. Em relação à sua participação na vida escolar do filho, o mesmo relata que a mãe era a responsável por verificar o aprendizado da criança e que pouco participava das atividades (reunião de pais, festas, reuniões individuais) quando chamado pela escola.

A terceira família (F3) foi representada por M.F., idade 49 anos. Seu estado civil era casada e tinha ensino fundamental completo. Sua profissão era dona de casa. Em relação à sua participação na vida escolar de seu filho, a mesma relata que sempre estava atenta ao aprendizado e acompanhava as atividades da sala de

aula. Sempre que possível enviava bilhetes, telefonava e sentia-se muito feliz todas as vezes em que ia à escola.

No que tange ao desafio proposto para a aprendizagem, as três famílias apontaram que a escola fortaleceu os laços entre seus filhos para superar as dificuldades relatadas e, assim, contribuir para a aprendizagem. Tal fato pode ser constatado na fala da representante da Família 1: *“Um belo dia sem saber fui chamada na escola. Sabia que minha filha ia tomar bomba pelo comportamento e que ela não fazia nada na sala, fazia de tudo, só não estudava. Chegando lá conversei com a professora. Deu certo. Ela virou outra pessoa”*.

Nas palavras de Castro e Regattieri (2010), uma das funções importantes da educação escolar é aproximar escola e família para ajudar nessa recuperação. Compreender a parceria da família e escola é fundamental para o aprendizado do educando. Quanto mais a família se afastar, os conflitos evidentes e as possibilidades de problemas como a reprovação, evasão escolar e indisciplina continuarão a se apresentar de forma permanente, dificultando a relação entre a família, filho/aluno e a escola.

As sugestões apresentadas pelos sujeitos da pesquisa sobre como aproximar a família do seu cotidiano e superar as dificuldades existentes no ambiente escolar refletem na vida de qualquer indivíduo. As três famílias apresentaram como sugestão possibilidade de realizar campeonatos na escola envolvendo a comunidade, feiras, palestras, projetos, festas temáticas, além das reuniões de pais. Esse é um momento oportuno para dialogar e estimular a família, visto que a presença constante na escola favorece o desenvolvimento afeti-

vo, social e cognitivo do aluno.

É necessário repensar a prática pedagógica com ações que aproximem mais a família da escola. Segundo Castro e Regattieri (2010), a parceria das famílias na vida escolar de seus filhos deve ser vista como parte integrante do trabalho de planejamento educacional.

No que tange às consequências da vida escolar para o futuro de cada família escolhida, verifica-se nas respostas de F1, F2 e F3 que o comprometimento e a responsabilidade que cada família assume é primordial para o sucesso dos filhos. Aberta ao diálogo e à participação escolar, as famílias manifestam mudanças em relação a acompanhar mais de perto o cotidiano escolar dos filhos, visando ao seu desenvolvimento e aprendizado.

Diante da análise dos dados, percebe-se que o sucesso entre família e escola depende de envolvimento, participação e acompanhamento do aluno, trazendo, entre outros benefícios, a redução da evasão e a melhora no desempenho escolar. Ambas as instituições têm em comum a preparação dos filhos/alunos para sua inserção futura na sociedade. Enquanto na família a criança adquire as primeiras experiências educativas e aprende a se harmonizar nos diversos grupos sociais, a escola é o ambiente onde ela vai receber conhecimentos para tornar-se um sujeito pensante e questionador.

Considerações finais

Este trabalho foi construído quando assumimos o desafio de compreender a participação das famílias dos educandos na instituição escola, o que permitiu verifi-

car o quanto é primordial e benéfica a relação família/escola no processo educativo da criança. Ambas as instituições são referenciais que alicerçam o bom desempenho escolar e o pleno desenvolvimento da criança.

Consideramos que o diálogo é fator determinante para uma aproximação e começo de grande mudança no relacionamento entre essas duas instituições. As sugestões apresentadas pelas três famílias para superar esse distanciamento e melhorar a aprendizagem dos alunos podem ajudar a vencer as dificuldades existentes nessa relação. Os familiares que não interagem com o ambiente escolar dificultam muito as relações de boa convivência, prosperidade nos estudos e o desenvolvimento do pleno potencial de cada aluno.

Nesse sentido, o interessante é não outorgar total responsabilidade somente a uma das instituições e efetuar parcerias ao processo educativo, com o propósito de conquistar resultados mais amplos e positivos.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do Mundo**. Trad. Mateus S. Soares Azevedo. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação Escola-Família**: subsídios para práticas escolares. Brasília, 2010.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n.97, p. 47-63, maio 1996.

DIOGO, J. M. L. **Parceria Escola-Família**: a caminho de uma educação participada. Coleção Escola e Saberes, vol.15. Porto: Porto Editora, 1998.

ESTEVES, José M. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

PILETTI, Claudino. **A motivação da aprendizagem**. Didática Geral. 11. ed. São Paulo: Ática, 1990.

SZYMANSKI, Heloísa. Educação para família: uma proposta de trabalho preventivo. **Rev. Bras. Cresc. e Des. Humano**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 34-39, 1994.

ZAGO, Célia Cristina. **Modelo de Arquitetura da Cultura Organizacional**: as dimensões da cultura organizacional suportadas pela sua inter-relação com as variáveis do comportamento humano. 2000. 162f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Santa Catarina, 2000.

UM DIÁLOGO ENTRE ARQUITETURA E PEDAGOGIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Este artigo foi fundamentado em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que procurou explorar a influência da arquitetura no processo ensino-aprendizagem. Nossa intenção foi analisar a arquitetura como símbolo e expressão de manifestação cultural que pode se inserir em uma determinada localidade escolar, promovendo alguma influência no processo de ensino. O artigo aborda apenas as ideias principais; a intenção é apresentar um assunto vasto e complexo de se analisar, devido, principalmente, aos contatos com a subjetividade que, em conjunto com os conhecimentos objetivos, estruturados quase sempre pela ciência tradicional, podem promover conhecimento e influenciar na aprendizagem. Entendemos que essa análise pode contribuir para um profícuo diálogo entre a arquitetura e a pedagogia.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Arquitetura. Pedagogia.

¹ Licenciado em
Pedagogia pela
Universidade
Federal de São
João del-Rei

² Mestra em Teoria
Literária e Crítica
da Cultura pela
Universidade
Federal de São
João del-Rei

1 Introdução

É praticamente impossível falar de arquitetura sem falar do espaço geográfico, visto que os artefatos humanos conhecidos como obras arquitetônicas se inserem nesse espaço.

Milton Santos fala do espaço como um produto-produtor da existência do homem na sociedade. E Lefebvre fala da reprodutividade espacial das relações de produção como condição da própria reprodução da sociedade humana. (MOREIRA, 2007, p. 33).

Este artigo procura abordar como as obras arquitetônicas podem ser entendidas como artefatos capazes de promover aprendizagem especialmente em um contexto escolar, promovendo, assim, um diálogo entre a arquitetura e a pedagogia.

É muito comum analisar uma escola no contexto de políticas públicas para educação, pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem, aspectos socioeconômicos do público atendido, livros didáticos, maneiras de conduzir as aulas, e assim por diante. Pouco se tem pensado, no âmbito da pedagogia, a respeito do prédio escolar com seus aspectos arquitetônicos como conforto térmico, acústico, etc. e também como símbolo capaz de gerar percepções e atitudes capazes de influenciar na aprendizagem

2 A percepção da arquitetura

Presenciamos a arquitetura de forma diferente; somos incapazes de qualificar uma grande cidade com seus prédios ou uma pequena vila com poucas dezenas de casas se não tivermos um lastro sentimental capaz

de agregar valores. A percepção da arquitetura não está ligada apenas a fatores de ordem objetiva, mas também ao que vivemos e sentimos em determinados lugares; ou seja, há uma subjetividade do espaço.

Alguns lugares seriam capazes de dialogar com o entorno promovendo situações de aprendizagem? Acreditamos que sim. A arquitetura pode ser pensada de forma a influenciar no processo ensino-aprendizagem, em especial em um prédio escolar.

A percepção da arquitetura também se transforma no tempo, além do espaço. Um prédio escolar, por exemplo, atende concepções estéticas do contexto temporal e cultural no qual está inserido. Se fizermos um breve histórico de como essas concepções se alteram fica evidente que há uma correspondência entre a percepção estética, modelo de ensino e cultura local.

Kowaltowski (2011) observa que durante o Império o prédio escolar era, na maioria das vezes, concebido através de adaptações de espaços não escolares. Em alguns casos as escolas se instalavam nas casas de professores e em paróquias, lugares em que as adequações necessárias deixavam a desejar.

É no final do século XIX até a década de 1920 que as edificações em estilo Neoclássico começam a se destacar. Surgem prédios imponentes com pé-direito alto e andar térreo acima do nível da rua. Os modelos educacionais franceses inspiram a arquitetura escolar brasileira. Muitas escolas ficavam em áreas contíguas às praças, áreas que representavam poder (KOWALTOWSKI, 2011).

Da década de 1920 até meados do século passado

o país viveu momentos e circunstâncias que influenciaram diretamente na educação e na construção de prédios escolares. Eventos como a Semana de Arte Moderna e Revolução de 30 são exemplos culturais e políticos.

Entre 1960 e a década de 1990, na visão de Kowaltowski (2011), as regras da arquitetura moderna se consolidam. É essa tipologia arquitetônica que predomina nesse período.

Politicamente o Brasil passa por momentos singulares na sua história; o golpe militar de 1964 refletiu na sociedade e por consequência na educação. Saviani (2010) observa que foi uma época repleta de experimentações na área da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 5692/1971) coloca o Estado como responsável pelo ensino fundamental. Diante disso, os estados se viram obrigados a atender a demanda escolar, que não era pouca.

Kowaltowski (2011, p. 90) observa que:

Para vencer esses desafios, o novo sistema de construções escolares era simplificado, distribuído em um grande corredor que dá acesso às dependências escolares, com paredes de alvenaria de blocos aparentes de concreto; o teto de laje pré-moldada, com cobertura de telha de fibrocimento.

A padronização que havia sido iniciada no período entre 1970 e 1990, como vimos anteriormente, ganha maiores dimensões no final do século XX.

A padronização de prédios escolares é criticada por alguns arquitetos. Quanto à padronização, Kowaltowski afirma que ela: “[...] nem sempre leva em conta situa-

ções locais específicas, resultando em ambientes escolares desfavoráveis, com problemas de conforto ambiental.” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 101). O mesmo autor ainda nos lembra que construções públicas costumam ser padronizadas em nome da economia, da racionalidade construtiva e da funcionalidade.

A redução de custos nos projetos de prédios escolares padronizados às vezes pode influenciar em aspectos funcionais, conforto térmico, por exemplo, mas também faz com que o prédio não se identifique com determinada comunidade. Nesse caso, mais uma vez é Kowaltowski que nos lembra que o projeto padrão facilita a identificação do prédio com a administração pública (KOWALTOWSKI, 2011).

Quando Coll (2003) aborda as comunidades de aprendizagem, apesar de o próprio autor reconhecer a complexidade do conceito, podemos perceber que a escola como um todo, os bairros e comunidades ao redor da escola, o que o autor chama de comunidades de aprendizagem territoriais, são ambientes propícios à aprendizagem. Esses ambientes são providos de determinada arquitetura, a qual é percebida de forma peculiar coletivamente e individualmente, promovendo uma comunicação com o entorno e dialogando com a comunidade inserida em um espaço geográfico.

O prédio arquitetônico é pensado e entendido em conjunto com seus usuários diretos e indiretos; a própria intervenção paisagística que o prédio provoca em um determinado local já o coloca na condição de dialogar com o entorno.

Para Kowaltowski (2011. p. 40), “o meio ambiente

exerce uma influência direta no indivíduo, seja uma comunidade, seja um ambiente isolado.” Dessa forma, a arquitetura é percebida conforme a utilização pela comunidade.

Quando um morador local caracteriza uma escola, raramente as descrições cessam na análise estritamente arquitetônica, mas se faz um juízo de valor sobre quem usa, como funciona, se é “boa” ou “ruim”. Não é raro escutar, por exemplo: “aquela escola de dois andares, verde, próxima a uma padaria em um determinado bairro”. Outras vezes histórias “más” ou “boas” sobre determinadas escolas são contadas e, independente de serem verdades ou não, há um efeito significativo para a imagem da mesma.

Não raro os poderes constituídos se esforçarem para que a imagem de certas escolas seja reforçada como positiva, como veremos posteriormente, sem um real lastro com a comunidade, forjar uma imagem é algo muito difícil.

Nota-se que tanto a escola como o ambiente onde ela se localiza são perceptíveis e geram uma comunicação com a comunidade. Esse certo etnocentrismo com a escola e com a comunidade no geral é abordado por Tuan (1980) de forma mais abrangente, envolvendo povos e civilizações. Ele cita que, no decorrer da história, vários povos se achavam no centro do mundo, como sendo os mais evoluídos e inteligentes, mesmo que, às vezes, não tivessem noção de que outros povos existiam. Para Tuan (1980 p. 36), “a ilusão de superioridade e centralidade provavelmente é necessária para a manutenção da cultura.”

Normalmente escolas são apelidadas, são comentadas e descritas nos locais onde se localizam, tornam-se pontos de referência. São ambientes construídos que centralizam a atenção em determinados lugares, tornam-se referências, em especial à medida que vão ficando velhas e construindo suas histórias.

Essa percepção arquitetônica muitas vezes não é levada em conta no processo ensino-aprendizagem. Acreditamos que esse é um fator de significativa importância no contexto arquitetura-pedagogia - um fator capaz de ser incluído desde a construção do prédio até a divulgação-manutenção da história e da memória da unidade educacional.

3 A influência da arquitetura no processo ensino-aprendizagem: a proposta do diálogo

Possivelmente, se uma pessoa não versada no assunto fosse interrogada sobre se a arquitetura influencia na aprendizagem, ela diria que sim, a arquitetura influencia na aprendizagem. É fato. Contudo, nossa investigação consiste em tentar explicar como isso ocorre, e, para isso, lidaremos com o ambiente físico em si e com a questão da cultura.

Aqui nossa intenção é entender o ambiente físico como o substrato onde vive o ser humano, com suas paisagens naturais e culturais. As escolas urbanas, via de regra, estão inseridas em ambientes altamente alterados nos quais há predomínio absoluto de obras humanas ou sociais. A cidade é a maior expressão de interferência do ser humano. Schneider (s.d., p. 11) afir-

ma que: “A cidade é o mundo que o homem constrói para si próprio”. Quanto à cultura, para fins deste trabalho, utilizamos a adequação de Tuan (1980, p. 68), o qual afirma serem “[...] as atitudes e preferências de um grupo [...]”.

A arquitetura por si só é insuficiente para melhorar o processo ensino-aprendizagem. Um prédio escolar pode atingir todos os objetivos e se configurar nas concepções estéticas vigentes, mas, mesmo assim, não garante que as situações de aprendizagem sejam satisfatórias.

O conforto e o atendimento das normas técnicas que regem uma construção, apesar de indispensáveis, também não garantem um ambiente totalmente propício à aprendizagem. É muito comum escolas cuja arquitetura é ideal, mas o processo-ensino aprendizagem deixa a desejar, ocorrendo também o contrário, ou seja, escolas em locais adaptados, mas que geram uma significativa satisfação na aprendizagem.

Assim, defendemos que o prédio escolar funciona como um símbolo capaz de agregar valor. Possui uma marca capaz de influenciar nos seus usuários diretos e indiretos. Entra-se na escola com uma expectativa boa, pois a escola possui história e memória.

Nossa análise leva-nos a crer que as escolas teriam que manter vivas sua história e memória. Para isso o projeto arquitetônico, além das condições físicas que proporcionam o conforto térmico, acústico etc., deve se relacionar com a cultura da comunidade onde ela está inserida. Ou seja, o prédio deve ser um signo representativo no local. Arquitetos, professores, demais profis-

sionais da educação e comunidade deveriam participar ativamente das discussões sobre como a escola deve ser construída.

Acreditamos, também, que esse é um processo de médio e longo prazo e envolve, além da comunidade escolar, todos que fazem uma escola funcionar: professores, diretores, coordenadores, merendeiras, inspetores etc., mas, com prioridade do poder público responsável pela construção das unidades escolares. É o poder público que inicia o diálogo entre arquitetura e a pedagogia, o qual será capaz de promover melhorias no processo ensino-aprendizagem.

O estudo do local onde será construída uma escola, como as pessoas interagem com esse local, o que elas pensam e sentem sobre aquele espaço geográfico, são elementos tão essenciais quanto os próprios materiais de construção. Na verdade são materiais subjetivos, presentes desde o início das primeiras cidades. Se uma cidade pode se identificar por sua arquitetura como Nova Iorque com seus arranha-céus, Paris com sua famosa Torre Eiffel e o Rio de Janeiro com o Cristo Redentor, uma localidade pode se identificar por sua escola.

Essa nossa análise encontra correspondência em alguns estudiosos do assunto, como podemos perceber em Kemnitz (2005 apud KOWALTOWSKI, 2011, p. 72)

[...] mesmo com um suporte forte da arquitetura, há necessidade de sistemas educacionais que abracem a mesma causa, pois a arquitetura sozinha não é capaz de modificar o comportamento humano ou as suas instituições.

Consideramos que a criação de símbolos não é

nova e em boa parte dos casos visa a fortalecer um sentimento de pertencer nem sempre positivo. O caso da proclamação da República no Brasil é emblemático. A criação desse vínculo quando desprovido de lastro não tem ressonância com a sociedade.

Considerações finais

Este artigo procurou analisar a influência da arquitetura no processo ensino-aprendizagem. Entendemos, no desenrolar deste trabalho, que a arquitetura influencia, sim, no processo ensino-aprendizagem. Essa influência se dá tanto em seus aspectos físicos, os quais se relacionam com o conforto ambiental e promovem bem-estar aos usuários do prédio, como também em seus aspectos culturais: a representação simbólica de um prédio escolar em uma determinada comunidade e como essa instituição é sentida e pensada pela população.

Todavia, a constatação que mais caracterizou este trabalho foi o fato de que a arquitetura por si só não promove melhoras no processo ensino-aprendizagem. Essa melhora ocorre na relação entre a arquitetura e o ser humano. Ou seja, por mais que um prédio escolar siga os melhores preceitos da arquitetura com suas concepções estéticas e funcionais plenamente coerentes, há a necessidade de os frequentadores do prédio se sentirem pertencentes a ele. Nesse sentido:

(...) da mesma forma que dialeticamente o objeto modifica o sujeito, este contribui para modificar o objeto, à medida que cada indivíduo ou grupo busca o seu lugar numa ordem, procura ao mesmo tempo forçar [modificar] essa ordem conforme a sua própria traje-

tória pessoal. (BAUDRILLARD, 1972, p. 23 apud SALES, 1999, p. 27).

Assim, apresentamos a proposta de promover a construção de um prédio escolar levando em conta em seus projetos as concepções dos trabalhadores na educação e da comunidade na qual a escola será inserida. Também alertamos para a necessidade de fortalecer os vínculos da comunidade com a escola, criando de forma ética, honesta e coerente uma afirmação de que tal espaço é essencial na comunidade e que pode promover as mudanças positivas esperadas.

Referências

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia da Letras, 1990.

COLL, César. **Comunidades de Aprendizagem e Educação Escolar**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=011> Acesso em: 04 jan. 2017.

KOWALTOWSKI, Doris C.C. K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia**: ensaios de história epistemológica e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2007.

SCHNEIDER, Wolf. **De babilônia a Brasília**. 2ed. [trad. Guttorm Hanssen] São Paulo: Boa Leitura [s/d]. pp.11-17.

SALES, Luís Carlos. **O valor simbólico do prédio escolar**. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1999.

TUAN, Yi-fu. **Topofilia**: estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. [trad. Livia de Oliveira] São Paulo: Difel, 1980.

