

Scientific Magazine

Ano: XIV -n° 125/-
2020-

ISSN: 2177-8574



SCIENTIFIC MAGAZINE-,

Ano: XIX -nº 125/- 2020- São Paulo. SP.

Publicação contínua

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com

ISSN: 2177-8574

Versão online

Resumo português

Resumo inglês

Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-2016.

Quadrimestral: 2017-. Mensal: 2018

Modo de acesso: <http://scientificmagazine.com.br/>

1. Ciências humanas – Periódico. 2. Educação – Periódico.

A SCIENTIFIC MAGAZINE (On-line)

Registro no ISSN: 2177-8574, composta pelo Conselho Editorial

A fim de cumprir com a periodicidade contínua corresponde ao Ano XIII, nº 125/Agosto - 2020.

As opiniões emitidas nos textos publicados são de responsabilidade de seus respectivos autores.

de pareceristas *ad hoc* e consultores sobre compreensibilidade, sendo publicada ininterruptamente desde 2006.

ORGANIZADORES

Fabiana Catellan Erich

Walmir Chagas

Luiz Carlos Fabian

Revisão:

Joel Farias Pettiere

Angela Costa Fillage

Marcondes Ferreira Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny



CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins

Prof. Dr. Fabio Marques Barros

Prof. Dr. José Contenatto

Profa. Dra Paula Lerner Marques

Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa

Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz

Profa. Doutoranda Rosana Erenice Xavier da Silva Lucas

Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato

Profa. Dra. Maria Antônia Costa Pereira

Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Profa. Dra. Lemert Hernandez Paz

Profa. Esp. Juliana Luz Rodrigues

Profa. Dra. Pilar Castillo

Profa. Dra. Llena Sánchez

Profa. Dra. Ivet GarcíaDUSSEL

Profa. Dra. Esther MuñozCARRIEGO

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto

Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

SECRETÁRIOS DE ASSUNTOS EDUCACIONAIS

Ms. André Luís

Ms. Francisca Lira Schummer

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof Dr. Elton Castro Rodrigues dos Santos

Prof Esp. Atanilde Costa da Silva

Prof. Esp. Vilmar Souza Silva

Profª Doutoranda Delma Ferreira do Nascimento

Profª Doutoranda Jessyca de Paula Nascimento

Azulay

Profª Esp. Elizete Ribeiro Silva

Profª Esp. Débora Fernandes Fontes

Profª Esp. Edite Baccin Henika

PROFª ESP. Isis Monteiro Moitinho

Profª Esp. Keila Feitosa as Neves

Profª Esp. Priscila Ribeiro Silva

Profª Esp. Rosemary da Silva Lima

Profª Mestranda Fátima Araújo Carrijo

Profª Ms. Elizangela Aparecida Lima Menezes

Profª Ms. Lucineide Maria De Jesus Santos

SUMÁRIO

A EDUCAÇÃO E SEU DIREITO GERAL: PERSPECTIVAS EM TORNO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME) E A LUDICIDADE	9
A FUNÇÃO DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO CONSENSUAL DA DISCIPLINA	31
A EMOÇÕES E A AUTOESTIMA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	62
CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	76
FAMÍLIA E ESCOLA: UMA ANÁLISE DOS OBSTÁCULOS QUE GERAM A BAIXA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS	85
PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA VIDA ESCOLAR DE SEUS FILHOS.....	99
O DESAFIO DE ENSINAR NO ENSINO FUNDAMENTAL NO PERÍODO DE PANDEMIA	121
POLÍTICAS EDUCATIVAS E A AÇÃO INTEGRADORA PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA	128
REFLETINDO ACERCA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA.....	151

A EDUCAÇÃO E SEU DIREITO GERAL: PERSPECTIVAS EM TORNO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME) E A LUDICIDADE

Vilmar Souza Silva¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo: evidenciar a importância social do ensino para a aprendizagem, apresentando como este pode vir a ser utilizado para aperfeiçoar o conhecimento. Trouxe como problema da pesquisa: é possível por meio de métodos adequados e sequências de pesquisa válidas, metódicas e coerentes para a interpretação da temática? A metodologia baseou-se pesquisa bibliográfica, com método qualitativo. O estudo apontou como resultado: que a relação da educação com a questão lúdica contribui para construir o conhecimento, bem como nas relações físicas e sociais dos indivíduos, com forte contribuição dos docentes, bem como da família em uma forma mais próxima que deve ser mantida a todo tempo, tendo em vista as crianças agirem embasados pelo que vivenciam em suas casas e em seu cotidiano.

Palavras-chave: Conhecimento. Lúdico. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to: highlight the social importance of teaching for learning, showing how it can be used to improve knowledge. It brought as a research problem: is it possible through adequate methods and valid, methodical and coherent research sequences for the interpretation of the theme? The methodology was based on bibliographic research, with qualitative method. The study pointed out as a result: that the relationship between education and the playful issue contributes to building knowledge, as well as in the physical and social relationships of individuals, with a strong contribution from teachers, as well as from the family in a closer way that must be maintained at all times, in view of the children acting based on what they experience in their homes and in their daily lives.

Keywords: Knowledge. Ludic. Teaching. Learning.

¹ Licenciatura em Normal Superior-Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Especialização Lato Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA-Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas-IFAM.

1. INTRODUÇÃO

Vivenciamos atualmente um contexto social o qual se almeja a inserção dos diferentes sujeitos nos processos educacionais, sendo que constantemente há tentativas sociais de superação da exclusão dos indivíduos que participam do contexto social. Neste sentido a Educação se apresenta como uma ferramenta possível para inserir as pessoas com alguma deficiência no contexto social.

Devemos observar esse tema como uma forma de compreender o desenvolvimento e a promoção da educação em torno de uma educação voltada para a amplitude da questão relacionada a inclusão educacional em uma perspectiva mais ampla.

O tema em si é extremamente importante para se pensar e contextualizar o processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva da construção de um indivíduo voltado para o exercício da cidadania de forma mais crítica e emancipada, diante das atividades que possuem potencialidades no processo de ensino. Isso é necessário para que criemos uma forma de apoio aos alunos, estimulando o pensamento coletivamente, explorando temáticas que esclareçam e ajudem estes a crescerem em uma perspectiva diferente da tradicional, quebrando paradigmas e pré-conceitos em torno da sociedade.

Tivemos como objetivos neste trabalho alguns pontos essenciais para a construção de um debate em torno do conhecimento científico, entre eles, pensar a prática dos educadores para que o processo de ensino possibilite o desenvolvimento das crianças, bem como a importância que o docente possui

em torno da transmissão e da construção do conhecimento, atribuindo sentido e direcionamento. Também pensaremos a introdução, no interior dos espaços escolares como atividade a ser analisada demonstrando papéis e possíveis atividades para que se construa, fazendo com que seja necessário também pensar os espaços nos quais estão inseridos para que seja possível desenvolver projetos e papéis que desperte ou coloque em foco as curiosidades, bem como o pensamento crítico das crianças em torno do pensamento e do desenvolvimento do coletivo. Este trabalho busca desvelar a importância de atividades que possam construir o entendimento da diversidade, assim como criar o sentimento de empatia.

No entanto, não basta apenas que a Educação se pretenda inclusiva, mas sim que esta se efetive. Para tanto faz-se necessário a constituição de ferramentas que viabilizem a Educação Especial e a Inclusão. Diversas são as variáveis que envolvem a Educação Especial, no entanto neste trabalho nos atentaremos nas necessidades demandadas pelas pessoas surdas no contexto educacional.

Neste sentido, a pesquisa justifica-se, pois é de suma importância possibilitar que estes sujeitos sejam de fato integrados no cotidiano ao qual vivem e que tenham possibilidades de desenvolverem-se de forma integral, onde a música e outros meios lúdicos se tornam importante recurso capaz de auxiliar que estas crianças vivenciem experiências sociais, sensoriais e artísticas que as permitam conviver com a multiplicidade de experiências que circundam os seres humanos.

Responder esta indagação e problema de pesquisa: é possível por meio

de métodos adequados e sequências de pesquisa válidas, metódicas e coerentes para a interpretação da temática?

Já com relação ao Programa Mais Educação (PME), este foi criado por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, firmado entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente, e posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 7.083 de 2010 no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Toda pesquisa científica carece de justificativa que a sustente, neste trabalho não seria diferente. Justifica-se a presente pesquisa em virtude da necessidade real e concreta de se compreender a educação especial como um suporte pedagógico essencial. Sendo que esta compreensão se refere a uma construção social em formação, a qual necessita ser amplamente difundida na sociedade. A fim de propiciar que estas pessoas tenham de fato as possibilidades de vivenciarem e experimentarem a educação em plenitude. Objetivamos com o presente trabalho evidenciar a importância social do ensino para a aprendizagem, apresentando como este pode vir a ser utilizado para aperfeiçoar o conhecimento.

A fim de que a pesquisa se materializasse, no que tange aos procedimentos técnicos utilizados nos valem da pesquisa bibliográfica, haja vista que este nos permitiu analisar, compreender e apreender a real condição do ensino.

A pesquisa foi alicerçada em materiais bibliográficos, para realizarmos uma análise de dados marcadamente qualitativa. Análise está que nos

permitiu compreender as nuances da realidade vivida no Brasil contemporâneo.

Encerraremos o trabalho expondo as conclusões que a pesquisa nos possibilitou frente a temática e a abordagem, perspectivando contribuir para pesquisas futuras e para o aperfeiçoamento do ensino.

2. A INFÂNCIA E SUA FORMAÇÃO ENQUANTO INCLUSÃO

Quando falamos especificamente da educação pré-escolar existe uma legislação própria que trata do tema, que seja a lei nº 5 de 10 de fevereiro de 1997 estabelecendo como princípio geral a primeira etapa da educação, complementando as ações educativas da família, ou seja, há a necessidade de uma relação que, necessariamente, irá estabelecer uma ligação com o desenvolvimento infantil, contribuindo para a inclusão social, como ser mais independente e transformador.

A mesma legislação em questão estabelece diversos objetivos gerais em torno da construção de uma educação inicial, podendo ser resumidos em alguns pontos. Relaciona a questão da educação democrática com o desenvolvimento pessoal e social deste; pensa a criança em um espaço de aprendizado coletivo, levando em conta a diversidade cultural no interior da sociedade; coloca também a questão do acesso às oportunidades em uma perspectiva maior de igualdade entre os indivíduos; fomentar um desenvolvimento mais amplo para a criança, porém levando em conta as características individuais colocando em foco a aprendizagem; desenvolver mais as relações de comunicação e a expressão com a multiplicidade de

linguagens , informação e compreensão do mundo diante da sensibilidade; ampliar o senso crítico e a curiosidade; colocar em uma perspectiva educacional o bem-estar e a segurança individual e coletiva; por fim incentivar a participação das famílias em uma maior atuação na educação e no desenvolvimento infantil de modo geral.

Os objetivos em questão possuem uma ênfase que segundo Marchão (2012), estão intimamente relacionados ao processo de desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos em uma perspectiva tanto da educação como a cidadania e a educação de forma mais efetiva, o que ele chama de “global individualizado”, também estando ligado a uma socialização e ao aprendizado, direcionando a uma nova interpretação ou dando possibilidade para que o indivíduo possa desenvolver sua própria interpretação do mundo.

Ainda acerca da legislação específica da educação infantil, em 1997 há uma publicação por meio do Ministério da Educação orientações curriculares voltadas para a educação Pré-Escolar, a OCEPE, por meio do Despacho nº 5220 de 10 de julho de 1997. Estas orientações são desenvolvidas para apresentar diversos princípios norteadores com foco em apoiar os docentes em tomadas de decisões acerca das práticas de forma geral. Para tanto, estes devem ser observados diante do planejamento no interior dos processos educativos que são inseridos no contexto escolar, ou seja, temos estes como uma forma de referência comum a todos os meios educativos. A OCEPE não é um programa, mas sim uma orientação em forma de aprendizagem para as crianças.

Já as orientações curriculares têm por base quatro fundamentos básicos para a construção de uma perspectiva de educação em torno do ensino infantil,

que sejam:

[...] o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens; a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como comportamentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada; a exigência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo (ME, 1997, p. 14).

Temos aqui uma referência direta às formas que o docente irá interferir diante dos espaços escolares para a construção, com apoio das orientações curriculares, em desenvolver a educação de forma mais efetivo para observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular em conjunto com a escola, os alunos e a família. O professor também deve pensar em objetivos gerais, na organização do ambiente escolar, do grupo e espaço de tempo disponível, relacionando este com a organização da instituição escolar e a família, que também deve participar, em consonância com certa continuidade da educação e da formação.

Para Marchão (2012), as responsabilidades do docente, com base na OCEPE, estão também ligadas a uma afirmação “integrada, transversal e contextualizada” levando-se em conta que existe no aluno/criança uma forma natural e curiosa de se observar o mundo, desenvolvendo o senso crítico e formas de aprender. Ainda segundo o autor mencionado acima, é essencial que se pense na questão do interveniente como fundamental em torno da costura entre os diversos universos que se conectam entre suas diversidades, culturais

e de aprendizagem, bem como suas formas de descoberta.

O currículo escolar para o efetivo ensino e a aprendizagem, deve ser pensado de forma a expor diversos eixos em torno das formas necessárias e fundamentais, como por exemplo os objetivos essenciais para educação, uma delimitação específica e muito bem definida, entender como as crianças aprendem e se desenvolvem, bem como compreender de forma muito próxima, o que é educar.

2.1. As Atividades Lúdicas para a Inclusão

Quando falamos de crianças é importante pensarmos na questão de seus sentimentos e suas relações intrínsecas com o mundo, tendo em vista as formas diferenciadas que estas observam o mundo que as cerca. Com referência a essa questão, é essencial pensarmos nas relações que elas possuem com todo mundo ao seu redor, para tanto se faz necessário refletir sobre as questões lúdicas para que o ensino e a aprendizagem se efetivem.

Muito ligado ao Programa Mais Educação, as atividades lúdicas são incentivadas, muito em torno das atividades interdisciplinares, sendo este

[...] O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contra turno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional,

convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (BRASIL, 2007)

Os sentimentos dos pequenos, bem como suas emoções estão intimamente ligadas as suas formas de vislumbrar e apreender as formas que lhes são apresentadas, devendo então a ludicidade fazer parte de seu cotidiano. Em nossa atualidade, os jogos de forma geral, ao menos aqueles que geram ludicidade em torno do ensino e da aprendizagem são considerados essenciais para o desenvolvimento educacional infantil. Conforme exposto por Abramowicz & Wajskop (1996) a brincadeira ou as formas lúdicas fornecem um arcabouço à criança para que construa uma identidade de forma autônoma, coletiva e baseada na criatividade.

Diante das relações da criança com as outras, bem como com os adultos em um espaço lúdico, de brincadeiras, estes podem construir relações e aprendizados em torno de conhecimentos sobre o mundo em que vivem de forma mais efetiva. O espaço escolar em conjunto com a família, conforme apresentamos anteriormente contribuem para que a criança se construa numa perspectiva de liberdade, escolhendo seus brinquedos, bem como as pessoas com quem irá se relacionar. Podemos perceber que ocorrerá aqui uma forma de socialização com certa tendência democrática, no qual a criança irá interagir com diversas partes e pessoas. O brincar em si é uma forma de colaborar com que a criança crie esse espaço de socialização, assim fazendo com que se desenvolva uma perspectiva do conhecimento, com maior prazer.

Para Garvey (1979) o brincar em si é uma satisfação para a criança, bem como também um entretenimento. Há aqui, segundo o autor uma necessidade

de que a criança se veja no interior de uma atividade natural e com espírito voluntário e não como uma obrigatoriedade em torno daquilo que muitas vezes cria um sério desgaste, ou seja, podemos observar a criança nessa relação como um agente ativo em um processo de aprendizagem. A autora ainda continua dizendo que dentro dessas atividades lúdicas deve-se prezar pelo desenvolvimento da criatividade, do aprendizado da linguagem, bem como com características sociocognitivas. A Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1990), também segue nessa mesma linha de pensamento e atribui as crianças diversos direitos, entre eles o de participar de jogos e atividades recreativas, bem como atividades culturais, todas em torno de sua faixa etária, pensando em uma perspectiva de igualdade a estas.

Isto posto, vale ressaltar que a forma de brincar é a primeira atividade e linguagem com que a criança tem contato, ou seja, é a partir das atividades mais voltadas para o mundo lúdico que a criança cresce e se desenvolve de forma mais geral, o que de fato contribui para o seu processo de socialização, comunicação e elaboração do pensamento e raciocínio.

Notemos que em primeiro momento da vida da criança ela se utiliza da questão lúdica ainda meio isolada, brincando sozinha e atribuindo figuração aos seres inanimados, bem como emoções a estes, evoluindo o nível de complexidade ao longo do tempo, assim como a evolução do desenvolvimento mental e de equilíbrio corporal.

Para Oliveira (2002), o brincar em si afeta de forma direta a motricidade, a linguagem, a percepção do mundo, suas representações, a memória e diversas outras funções cognitivas que vão estabelecer forte ligação com o mundo ao seu

entorno.

Os brinquedos, para Cunha (2001), colaboram no desenvolvimento em um âmbito social para a criança, com especial atenção aos que trabalham ou atuam com atividade de cooperação entre indivíduos, sendo para o autor fundamentais para o desenvolvimento, bem como para a educação de forma mais específica diante do crescimento da criança, atribuindo maior estímulo a imaginação e a capacidade de raciocínio e de autoestima de forma mais geral em torno da vida. Outra posição do autor é com relação ao brinquedo de forma individual da criança, sendo que se torna uma forma de “parceiro silencioso”, criando formas de desafios e descobertas diante das novas experiências.

Observa-se aqui a necessidade de liberdade em torno da questão lúdica, conforme apresentado por Kishimoto (1997), devendo explorar os espaços de forma livre e desimpedida, brincando e aprendendo ao mesmo tempo. Para tanto não se deve criar uma forma intermitente, mas sim contínua, assim como também a questão simbólica deve permanecer contínua na mente da criança, não se fazendo interferência no sentido de alteração por parte do adulto presente nesse momento. O limite aqui deve se ater às sugestões e aos estímulos, bem como com explicações, por óbvio sem qualquer forma de imposição de vontade para que haja um aprendizado lúdico e o mais independente possível, para que ela descubra e compreenda o mundo ao seu redor, não agindo por uma mera imitação, notando que o brinquedo em si possui e interage com a criança em uma relação íntima.

Também podemos notar o desenvolvimento o companheirismo, conforme apresentado por Cunha (2001). Diante das brincadeiras elaboradas

entre os colegas, ou com outros indivíduos, até mesmo com animais, a criança pode e deve desenvolver um senso de convivência, bem como as noções de ganhar e de perder no interior de jogos, assim como na vida de modo geral, também às regras de forma mais geral, gerando participação positiva em torno da efetivação das brincadeiras.

Com relação as regras, denota-se, ainda segundo Cunha (2001), que cria espaço para a aceitação destas que são impostas muitas vezes pelas convenções sociais, assim como respeitando os outros, respeitando a vez de cada um, aceitando resultados, frustrações, bem como a motivação. Nessa fase, existe uma forma de dramatização quase que artística na qual a criança se vê e vive diversos personagens, o que resulta em um maior entendimento acerca de diferentes papéis, bem como os relacionamentos humanos, interagem com diversas formas de brinquedos que vão evoluindo conforme estas vão crescendo.

Diante do exposto podemos afirmar que o brincar em si, segundo Chateau (1975), cria uma espécie de mundo paralelo, o qual escapa de certa forma ao mundo dos adultos diante da diferença de percepção da realidade. A criança em si brinca diante da relação com o prazer e a diversão, enquanto o adulto tende a levar demasiadamente a sério as questões de jogos, mesmo que sejam brincadeiras, ou seja, ainda segundo o autor, enquanto a criança brinca de uma forma, o adulto brinca de outra, criando uma menor interferência pela diversidade de mundos estabelecidos.

A infância em si é um período da vida de qualquer indivíduo completamente fora do comum, sendo nesse período o mais importante para

a inserção das diversas brincadeiras como fontes do conhecimento e das relações com o mundo de uma forma mais geral, ou seja, age de forma a desenvolver todos os seus sentidos com especial atenção para o lúdico, explorando todos os meios em que está inserido. Segundo Mukhina (1996) é através das brincadeiras de forma geral que a criança vai interiorizar diversas regras, bem como papéis sociais, fazendo com que essa se torne capaz de viver e conviver em sociedade, conforme apresentado a seguir:

[...] na verdade, a autêntica atividade lúdica só ocorre quando a criança realiza uma ação subentendendo outra, e manuseia um objeto subentendendo outro. A atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico). No jogo revela-se a função semiótica em gestação na consciência infantil. Essa função revela-se através do jogo e reveste-se de algumas características especiais. O sentido lúdico de um objeto pode ter com esse uma semelhança muito menor do que a que tem um desenho com a realidade que representa. Mas o substituto lúdico oferece a possibilidade de ser manuseado tal como se fosse o objeto que ele substitui (MUKHINA, 1996, p. 155 - 156)

Percebemos na passagem que as atividades lúdicas de forma geral não só giram em torno do prazer da criança, mas também formam um embasamento mental para que ela viva em sociedade, criando e atribuindo formas para que esta resolva problemas e situações de conflito em seu cotidiano. Não é somente mental o seu desenvolvimento, mas também diversas habilidades físicas, podendo desenvolver a aceitação de regras e a vontade de se sociabilizar em coletivo, tornando-a mais criativa. Estamos aqui falando da idade mais criativa de um indivíduo, devendo ser observado a máxima estimulação positiva com questões lúdicas, sendo tudo isso essencial

para o processo de ensino e de aprendizagem.

2.2. A Psicopedagogia do Jogo

Existem diversos estudos em torno da psicopedagogia que apresentam as atividades lúdicas como proporcionadoras de um forte processo de ensino e aprendizagem na infância, permitindo compreender de que forma acontece o processo de construção e formalização do conhecimento no interior da mente humana, abordando também uma questão da formação lúdica como transmissor do desenvolvimento mental, cognitivo e social, que diante de diversas brincadeiras a criança cria capacidades para ajudar a facilitar seu processo de aprendizagem. Não é um mero jogo ou brincadeira, mas sim uma atividade de extrema relevância para a criança, desenvolvendo capacidades que antes não estavam presentes, como o entendimento de competições, frustrações e diversos outros sentimentos.

Almeida (2011), expõe que o lúdico como o conhecemos tem sua origem na palavra latina “ludus” que significa jogos, podendo ser entendido, segundo o autor que possui uma compreensão limitada ao jogo, brincar ou movimento espontâneo, evoluindo em nossa atualidade contemporânea para o reconhecimento de uma posição imprescindível no interior do comportamento humano, deixando para trás a sua simplória ligação com a palavra jogo em si e indo para muito além.

As relações no interior das questões lúdicas vão para além das relações de brincadeiras na forma espontânea, sendo considerada como uma forma

psicopedagógica com grande influência nos processos de ensino e de aprendizagem infantil, na perspectiva de que forma essas atividades lúdicas e as formas de brincar no cotidiano infantil tornam-se significativos na produção, reprodução e elaboração do conhecimento e dos métodos didáticos. Se faz necessário observar os conceitos apresentados tanto por Piaget, quanto por Vygotsky, sendo que ambos demonstram grande importância às formas lúdicas e brincadeiras em relação a construção do conhecimento.

Para Piaget (1997), as formas de brincar se tornam em si uma atividade de assimilação em uma perspectiva completa, fazendo com que a criança crie formas de ajustes acerca de suas ações no interior do seu próprio mundo e cotidiano, não havendo limites por parte do mundo externo.

Ainda conforme apresentado por Piaget (1997), podemos identificar três estágios que são tidos como essenciais para o entendimento da evolução da inteligência, bem como para o desenvolvimento psicomotriz diante das operações concretas e formais relacionadas a educação, dividindo o jogo de forma mais específica em três grandes grupos, sendo o de exercício, o simbólico e o de regras, cada qual intimamente ligado em uma estrutura mental específica do ser humano.

Vygotsky (1998) também se debruça acerca do tema relacionado a infância, pensando as relações intrínsecas acerca da questão lúdica. Para o autor devemos para que se perceber o desenvolvimento infantil é necessário compreender as necessidades das crianças, bem como suas formas incentivadoras que colocam a ação voltada para o desenvolvimento da criança estando necessariamente relacionada de forma íntima a uma mudança nos

paradigmas de motivações e incentivos. De forma mais geral, a criança tem como necessidade a satisfação das formas de brincar que evoluem ao longo do espaço tempo, o que resulta em um determinado desenvolvimento cognitivo no sistema de ensino e aprendizagem. Diante de tantas mudanças, é essencial que haja a possibilidade e a preocupação em acompanhar tais mudanças, compreendendo suas singularidades em torno das atividades lúdicas de brincar e aprender. Para Vygotsky (1967) o brincar é:

[...] a fonte condutora do desenvolvimento no pré-escolar o principal meio através do qual a aprendizagem de regras é dominada. (...) A criança cria uma situação imaginária e passa a operar segundo as regras observadas na situação de vida real ou formuladas expressamente para a situação do brincar. Objetos que tinham um significado na “vida real” são modificados de modo que uma nova série de regras possa ser seguida (VYGOTSKY, 1967, p. 177)

A criança de forma geral, em diversos momentos de suas vidas tendem a ter desejos que não podem serem realizados ou se veem em situações impossível e inalcançáveis, o que torna-se possível diante de sua imaginação, ou seja, diante dessa situação a criança utiliza-se de uma forma de brincadeira com sua imaginação para efetivar algo que deseja, criando um mundo mágico de ilusão em conjunto com suas possibilidades imaginéticas. Ainda para Vygotsky (1998), a imaginação tende a criar um processo de imaginação muito voltado para a questão psicológica totalmente nova para a realidade da criança, o que de fato se apresenta como uma especificidade humana em uma atividade de consciência.

Vygotsky cria uma teoria quase que totalmente nova em torno da

brincadeira, a qual possibilita uma situação de imaginação para a criança nas relações com os brinquedos, transformando as representações de forma ampla para a sua consciência, bem como seu estado emocional. Nesse momento a criança deve respeitar algumas regras específicas no relacionamento comportamental com os pais ou responsáveis induzindo a comportamentos específicos.

É essencial que pensemos o jogo, nessa perspectiva, como uma forma de construir situações no interior do imaginário, ou seja, para o autor, existem no interior dos jogos e do lúdico regras previamente estabelecidas que podem ser alteradas ao longo do jogo, podendo ter origem no próprio imaginário da criança que ali participa. Ainda para o autor, é através dos jogos que a criança efetiva um aprendizado, e não diante dos incentivos exteriores.

Para Vygotsky (1998), são as situações do imaginário relacionados com as formas de brincar que contribuem para que a criança fortaleça seu comportamento muito relacionado a percepção mais imediata daqueles objetos que estão a sua frente, bem como as significações que a situação em si tem para ela, sendo que para o autor "(...) o brinquedo e não a simbolização é a atividade da criança (...) considera a propriedade das coisas, mudando, no entanto, o seu significado.", o que de fato ocorre no cotidiano da criança de uma forma geral, criando espaço para o conhecimento.

Entendemos que a criança pode e deve realizar seus desejos em torno de suas próprias experiências, fazendo com que a criança, ao pensar em um determinado objeto faça com que ela aja, o que torna essencial para a

construção da sua imaginação, bem como servindo como fonte de interpretação dos jogos estando o brinquedo inserido nesse contexto como intermediador fundamental para este desenvolvimento.

Ainda pensando acerca da teoria de Vygotsky (1998), este estabelece o desenvolvimento proximal infantil como a zona específica criada para o devido desenvolvimento da criança com relação ao brinquedo de forma mais específica em torno da criança, conforme apresentado por este:

[...] a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. (...) o brinquedo contém todas as tendências de desenvolvimento (...) sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento." (VYGOTSKY, 1998, p. 135)

Denota-se das passagens expostas que para o autor em questão, o brinquedo em si não é o objeto mais relevante para as questões da infância da criança, mas sim, por óbvio, um fator grande de desenvolvimento, atribuindo situações relacionadas a imaginação. Também podemos notar a presença de regras fundantes para que haja uma efetiva transformação interna e externa nas perspectivas da infância a partir de contatos efetivados com os brinquedos, estando também relacionados com o processo de desenvolvimento cognitivos em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos o tema como deveras importante para compreender o mundo em si e em especial a relação da educação com a questão lúdica, em torno de construir um conhecimento para colaborar em uma nova perspectiva e

realidade de mundo.

As interações lúdicas atribuem a criança cada vez mais independência e valores como igualdade e sentido de âmbito social para o aperfeiçoamento do entendimento das regras de mundo, bem como o desenvolvimento físico e cognitivo do indivíduo.

É essencial que entendamos essas questões para construir um coletivo e uma sociedade com mais respeito, e senso de coletivo em si, fazendo com que a educação se torne mais democrática para que diversos paradigmas, estereótipos e pré-conceitos sejam arrancados do interior da sociedade que se mostra demasiadamente conservadora.

Outrossim, vale ressaltar a necessidade da participação da família em torno da construção dessa nova perspectiva de educação, em especial na construção da identidade da criança, fazendo com que a sociedade futura ultrapasse diversas questões que atravancam a evolução de uma outra percepção da realidade que pode ser considerada violenta em detrimento de indivíduos como minoria em especial.

As crianças tendem a imitar o que lhe é atribuído enquanto ensino e aprendizagem, tanto no espaço escolar como no espaço familiar, por este motivo a necessidade de interação tanto entre família, quanto a escola, ou seja, funciona como uma espécie de simbiose no exercício do ensino e aprendizagem por meio das formas lúdicas.

Podemos concluir que o papel do educador, bem como da família de uma forma geral possuem papel fundamental em torno de contribuir com as crianças para eliminar pré-conceitos e estereótipos, criando formas de

representação de papéis diante das dramatizações no mundo lúdico.

É demasiadamente importante nos espaços escolares, estas devem proporcionar diversas áreas que explorem também diversos jogos e modalidades que atribuíam as crianças a formação de suas identidades, fazendo com que estas demonstrem seus sentimentos e emoções que antes poderiam serem desconhecidas para elas. Diante dessas brincadeiras, os docentes podem acabar por descobrir problemas ou situações que antes estavam escondidas, ou que as crianças omitiam de forma mais específica.

Podemos concluir de forma mais clara que as atividades lúdicas contribuem para a evolução relativamente as diversas áreas do conhecimento, bem como nas relações físicas e sociais dos indivíduos, com forte contribuição dos docentes, bem como da família em uma forma mais próxima que deve ser mantida a todo tempo, tendo em vista as crianças atuarem muito pelo que vivenciam também em suas casas e seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. (2011). **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acedido em 10 de Agosto de 2014.

ABRAMOWICZ, A. & WAJSKOP, G. **Creche: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1996

CHATEAU, J. (1975). *A Criança e o Jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. (1990). Cimeira Mundial Para a Infância. UNICEF.

CUNHA, N. H. S. (2001). **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Vetor.

GARVEY, C. (1979). **Brincar**. Lisboa: Moraes Editores.

KISHIMOTO, T. M. (1997). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez.

KISHIMOTO, T. M. (2010). **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil**. *Cadernos de educação de infância*, n.º 90, (p.p. 4-7). VYGOTSKY,

L. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. MICHAEL Cole. (Org.). São Paulo: Martins Fontes.

MARCHÃO, A. (2012). **No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico**. Gerir o currículo e construir oportunidades para construir o pensamento crítico. Lisboa: Edições Colibri.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

MUKHINA, V. (1996). **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes.

OLIVEIRA, V. (2002). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes.

PIAGET, J. (1969). **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense.

PIAGET, J. (1972). **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense.

PIAGET, J. (1978). **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar.

VYGOTSKY, L. (1991). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. MICHAEL Cole. (Org.). São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. (1998). **O papel do brinquedo no desenvolvimento**. In: VIGOTSKY, L. S. A formação Social da mente. São Paulo: Martins Fontes, (p.p. 121-137).

A FUNÇÃO DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO CONSENSUAL DA DISCIPLINA

Edite Baccin Henika²

Débora Fernandes Fontes³

Rosemary da Silva Lima⁴

RESUMO

O presente artigo trouxe como objetivo discutir sobre a disciplina em sala de aula como um aspecto da formação dos alunos, que sempre preocupou os educadores, assim como os pais. O estudo constitui numa pesquisa descritiva, bibliográfica, com método qualitativo. A descrição do que acontece em sala de aula, compilada e discutida sob a ótica da disciplina, permitiu que essa abordagem refletisse a necessidade de um ambiente escolar, onde todos os participantes trabalhem de forma harmoniosa, ambos. para que o professor se desenvolva como profissional, bem como para que os alunos realizem ações e atividades naturais e adequadas à sua idade. As normas ou regras de conduta que se estabelecem devem basear-se em um parâmetro padrão de comportamento, que facilita o entendimento dos limites necessários dos alunos, do que é permitido e do que não é permitido na sala de aula ou na escola.

Palavras-chave: Disciplina. Respeito. Atitudes.

ABSTRATC

The purpose of this article was to discuss classroom discipline as an aspect of student training, which has always concerned educators, as well as parents. The study constitutes a descriptive, bibliographic research, with qualitative method.

² Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales -Estado de são Paulo. Pedagogia -Licenciatura Plena.

³Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás, UEG. Pós-graduada na área de Alfabetização e Letramento, pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna - ISEIB. Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior Albert Einstein - ISALBE. Bacharel em Direito pela Faculdade Cândido Rondon - FCR.

⁴ Pedagogia Licenciatura Plena e Bacharelado pela UNIVAG. Especialização em Educação Infantil pelo Instituto Invest.

The description of what happens in the classroom, compiled and discussed from the perspective of the discipline, allowed this approach to reflect the need for a school environment, where all participants work harmoniously, both for the teacher to develop as a professional, as well as for students to perform natural actions and activities appropriate to their age. The norms or rules of conduct that are established must be based on a standard parameter of behavior, which facilitates the understanding of the necessary limits of the students, of what is allowed and what is not allowed in the classroom or at school.

Keywords: Discipline. Respect. Attitudes.

1. INTRODUÇÃO

Diante das mudanças no cenário atual, a escola deve sempre acompanhar o percurso da história e buscar caminhar junto com essas mudanças. Sob essa perspectiva apresenta-se neste trabalho com a intenção de contribuir para uma reflexão sobre alguns aspectos cristalizados da escola atual, apesar do avanço de várias técnicas pedagógicas, a indisciplina em sala de aula ainda é um desafio para muitos professores.

Hoje vivemos uma situação preocupante de violência escolar, indisciplina e caos nas escolas. Todos os dias há notícias nos jornais ou informações na televisão sobre ataques a professores ou alunos, por parte de um aluno ou de um grupo deles. A taxa de violência escolar realmente cresceu? Agora existem mais agressões e motins dentro de escolas? Não há necessidade de apresentar dados de investigações de campo ou estatística, parece claro que a situação atual, não só Brasil, mas em todo o mundo, parece confirmar que o grau de violência e caos nas escolas aumentaram nas últimas décadas.

Por outro lado, é verdade que, independentemente do seu real grau, a presença insistente nos meios de comunicação a este respeito tem criado um quadro de alarme social e de grande preocupação. Ao dialogar com vários professores, não é difícil escutar reclamações sobre a indisciplina dos alunos, algo que por vezes acaba desanimando o educador, porque se sentem incapazes de reverter essa situação. Não encontraram uma solução capaz de transformar a sala de aula em um lugar de plena harmonia. É exatamente por saber que não existe nenhuma receita pronta, mas que é necessário repensar esse tema, que desenvolveu este estudo.

Em tempos de isolamento social, a escola e toda a sociedade estão ainda procurando entender esse novo normal que tanto se comenta nas mídias. Sabendo que mudanças já estão ocorrendo em vários âmbitos da sociedade atual, é hora de pensar no futuro, ainda incerto, no que tange a várias transformações nos comportamentos sociais, mas é preciso olhar para passado e fazer esse paralelo. Não sabemos ainda como as crianças estão de fato lidando com toda essa situação e como estarão diante desse novo normal. É preciso entender a indisciplina em qualquer época e em qualquer circunstância.

Ninguém está pensando em indisciplina no momento, mas o principal propósito desse trabalho é organizar informações teóricas que contribuam para uma ponderação, sem apontar um único “culpado”, mas buscar o entendimento para que essa reflexão seja produtiva e desperte a quebra de vários paradigmas. É preciso pensar sobre o que tem acontecido nas escolas que possa de forma direta ou indireta colaborar para a manutenção dessa tão temida indisciplina.

Mas o que é indisciplina? Será que o conceito de indisciplina não é algo que foi erroneamente construído em nossas escolas desde os tempos mais remotos

2. COMPREENSÃO DA HISTÓRIA DA CRIANÇA

Todo educador deve saber o que é ser criança, conhecer sua essência, e compreender alguns aspectos peculiares à sua personalidade.

Devido a essa preocupação considera-se trazer para o corpo desse trabalho a concepção de Áriès (1975), que estudou a história social da criança apresentando fatos de extrema relevância para a ampliação do nosso parecer a respeito do tema. O referido autor descreve os dois sentimentos de infância que permearam por volta dos séculos XI e XVII.

O primeiro sentimento da infância caracterizado pela “paparicação” surgiu no meio familiar. As pessoas sentiam prazer em paparicar as crianças pequenas, se distraíndo com as suas gracinhas encantadoras. Mas esse primeiro sentimento era acompanhado por certa indiferença. Não havia uma preocupação com a criança em si, com o que ela era, mas sim com o que nela representava aquela família, a sua maneira de ser que encantava a todos.

Essa paparicação se estendia também às famílias mais pobres e não somente às bem nascidas, os pais não se importavam com a falta de educação de seus filhos, não por negligência, mas por esse sentimento que dava-lhes o desejo de idolatrá-la como objeto.

O outro sentimento de infância surgiu entre os educadores do séc. XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Sentimentos que inspiraram a educação do séc. XX.

Havia agora uma sensibilidade maior pela infância não sendo mais admissível o tratamento que era dado às crianças, como se fossem brinquedos divertidos, como animaizinhos que distraiam os adultos. Era preciso preservar e discipliná-las, pois eram vistas como criaturas frágeis e delicadas, depois esse sentimento chegou à vida familiar.

Alguns textos entre o séc. XVI e XVII apresentavam várias observações sobre a psicologia infantil, assim relatada por Áriès (1975). Observava-se uma tentativa de penetrar na mente da criança para melhor adaptá-las à aos métodos de educação e a necessidade de proteger tão tenra criatura.

É difícil acreditar que esses sentimentos não existiam numa época anterior, na sociedade medieval, onde as crianças se misturavam aos adultos. Não havia a mesma afeição por elas, nem a consciência da particularidade infantil.

No entanto, ao voltarmos para a realidade, ainda percebemos a maneira como a infância é tratada, como as crianças têm seus direitos (há pouco tempo conquistados) desrespeitadas.

Apesar de toda a evolução dos sentimentos, percebe-se que persiste uma certa indiferença, independente da classe social, pois até mesmo nos lares compostos por pessoas com maior poder aquisitivo, é possível notá-la. Também não depende do nível cultural e nem intelectual.

Estudar esse histórico dos sentimentos de infância contribuiu para a compreensão de alguns aspectos relacionados à educação infantil e o desenvolvimento cognitivo e social da criança.

Áriès (1975) trata da relação direta com os problemas da educação e da escola, contribuindo para encontrarmos alguns caminhos, antes obscuros que nos levarão às respostas que procuramos.

Após o estudo da história da criança, podemos perceber a importância de se compreender às suas necessidades como um ser humano em desenvolvimento, antes de classificar suas condutas como indisciplinadas, assim, como saber exatamente o que a escola entende por indisciplina.

Para nortear sobre alguns conceitos de disciplina, destacam-se em seguida alguns aspectos abordados pelos teóricos Nash e Foucault.

2.1. Os significados de disciplina: O que é disciplina?

A falta de disciplina na escola é um fenômeno não muito recente é tão antigo quanto a escola, e tão discutido quanto ela.

Manter a disciplina é uma preocupação de várias épocas, professores reclamam da bagunça dos alunos, falta de respeito, de postura e de educação.

Diante dessa premissa é preciso saber o que se entende por disciplina, antes de discuti-la. Por isso, exploraremos mais um pouco sobre seus significados possíveis, apresentando a opinião de alguns renomados autores e defensores da liberdade em educação.

Nash (1975), apresenta uma preocupação referente à dicotomia entre as palavras disciplina e liberdade. Muitos creem que ambas não são capazes de habitar o mesmo espaço.

Segundo Nash (1975), há um conflito que distingue dois objetivos em educação. "... um deles é que o homem deve ser educado para tornar-se o que é; o outro, que o homem deve ser para tornar-se o que não é." (p. 123)

O primeiro considera a importância de se favorecer o desenvolvimento das potencialidades inatas do indivíduo, com ênfase na liberdade. O segundo revela uma preocupação em se reformular no indivíduo um caráter e um comportamento idealizado, referindo-se à disciplina.

A disciplina tem origem na palavra discípulo, que significa seguidor, aluno. Aprendiz, derivado do latim *discere* (aprender). Em educação a palavra disciplina é usada com conotações diferentes, pode significar controle, castigo, organização e treinamento mental. Para todos esses significados existe uma visível restrição aos impulsos espontâneos ou naturais das crianças.

Foucault (1997), também deste assunto em suas obras *Vigiar e Punir* e *Microfísica do Poder*, onde se refere à forma como a escola trata a disciplina para esquadrinhamento da sociedade, definindo a disciplina da seguinte forma: "De uma maneira global, pode-se dizer que as disciplinas são técnicas para assegurar a ordenação da multiplicidade humana". (p.179)

Assim, para os dois autores, a disciplina é algo coercivo, que pune, adentra, e tira do aluno o direito da liberdade, valendo aqui deixar claro que se trata de uma liberdade que não oferece riscos que detêm a autoridade vê-se tentado usá-la em favor próprio.

2.2. **Disciplina: um histórico sobre seus progressos**

De acordo com Áriès (1975), alguns educadores se preocuparam com educação dada aos jovens e crianças que deveriam ser submetidas aos limites hierárquicos. Eram organizadores que procuravam expandir uma nova ideia sobre infância e sua educação.

Assim, segundo o autor, nasciam duas novas ideias, a noção de fraqueza da infância e o sentimento de responsabilidade moral dos mestres.

Começava então a partir do século XV, a se estabelecer e desenvolver um sistema mais rigoroso para disciplinar, definido por três características principais e vigilância firme a relação rígida em princípios de governo e em instituição e a aplicação ampla de castigo corporal, aplicada a todas as idades sem distinção.

Depois houve a preocupação de distinguir a infância das demais idades através de humilhações, chicotadas percussoras das palmatórias que nossos avós e pais ainda alcançaram. Tais castigos foram adotados pelos odiados jesuítas e repudiados pela opinião pública, resultando na sua supressão em meados de 1763, após a condenação dos jesuítas.

Houve então um relaxamento dessa disciplina antiga, dando um novo direcionamento para os sentimentos de infância, distanciando do sentimento de sua fraqueza, descartando a humilhação que a distingue. É importante trazer as palavras de Áriès (1975) para a conclusão dessa ideia:

[...] Tratava-se de despertar na criança a responsabilidade do adulto o sentido de sua dignidade. A criança era menos oposta ao adulto (embora se distinguisse bastante dele na prática) do que preparada para a vida adulta. Essa preparação não se fazia de uma só vez, brutalmente, exigia cuidados e etapas, uma formação. Essa foi a nova concepção da educação, que triunfaria no século XIX (ÁRIÈS, 1975, p.182).

Mesmo depois de alguns progressos na forma de disciplinar, ainda podemos perceber diversos equívocos, consequentes desta concepção antiga de educação.

Educação que zela a todo custo por sua autoridade em sala de aula, confundindo-se quase sempre com autoritarismo. A escola dá prioridade para questões burocráticas e ao regime disciplinar em vez de preocupar-se com ser humano que a criança é e todas as suas potencialidades. Formar cidadãos também é dar-lhes o direito de pensar, se expressar de forma espontânea e criativa, prática essa ainda muito podada em muitas salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender os problemas de ordem e disciplina na sala de aula, do ponto de vista, seria o estabelecimento de um certo número de regras que, respeitando a criança em todos os momentos, a incentivar a respeitar seus colegas, seus professores. Tais padrões são estabelecidos de comum acordo ou pelo próprio professor –E seu bom senso– deve constituir uma série de barreiras dentro das quais a criança se sentirá segura.

Por meio do estudo compreendeu-se que a concepção muito comum da indisciplina diz respeito às atitudes dos alunos; aqueles que apresentam sentimentos ruins ou são problemas de disciplina. Assim, a disciplina aqui definida não pode ser entendida da mesma forma em uma instituição cuja finalidade é o desenvolvimento do indivíduo e a aquisição por este de habilidades intelectuais e habilidades sociais, como a escola, aquela em uma instituição que busca a aceitação da autoridade como um valor primário que precisa corrigir. Portanto, disciplina como equilíbrio entre poder e autoridade, disciplina como libertação individual dentro de instituições estabelecidas, disciplina como equilíbrio entre rigidez autoritária e permissividade descontrolada.

REFERÊNCIAS

ÁRIÈS, Philippe. História da Criança e da Família. Rio de Janeiro. Ed. Bloch. 1966

FOUCAULT, Michael. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

NASH, Paul. Autoridade e liberdade na Educação. Rio de Janeiro. Ed. Bloch: 1966.

A FUNÇÃO DO PEDAGOGO SUPERVISOR ESCOLAR

SILVA, Elizete Ribeiro⁵

SILVA, Priscila Ribeiro⁶

RESUMO

A função do pedagogo Supervisor escolar ainda é muito discutida no atual momento histórico. É conhecida, no entanto, de forma muito ampla. São atribuídas a ele inúmeras funções e com isso sua atribuição principal é muitas vezes negligenciada. A partir da reformulação do curso de pedagogia pelas atuais diretrizes curriculares nacionais. (Resolução CNE/CPN. 1 de 15 de maio de 2006). Ainda existem muitas dúvidas a respeito de sua função. Sabendo que não há mais a formação específica, mas a formação do pedagogo unitário. Por esses e outros questionamentos é que precisamos conhecer de forma clara e objetiva como é o cotidiano deste profissional no desejo de contribuir para uma melhor atuação e conhecimento desta figura que deve ter como objetivo o ensino-aprendizagem como o próprio trabalho educativo. A referida temática surgiu a partir da necessidade da realidade vivida por mais de 14 anos por mim nessa comunidade escolar bem conheço a realidade enfrentada nas instituições de ensino municipais. O mesmo tornou-se parte deste trabalho em um momento de discussão e desenvolvimento das atividades propostas durante o curso. A primeira parte da pesquisa baseou-se no estudo na pesquisa bibliográfica sobre o tema Função do pedagogo Supervisor Escolar que ajudou fornecer subsídios a prática dos futuros, pedagogos supervisores escolar que irão atuar e dar oportunidades aos mesmos de se preparar para sua atuação. A segunda parte consiste em estudo de caso da Escola Municipal Luiza Mendes, intencionalmente escolhida por já trabalhar na mesma por vários anos e apresenta elementos apreciáveis de gestão democrática e participação

⁵ Pedagoga, Especializando em O.P. Supervisão Escolar Grupo- UNINTER.

⁶ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales -Estado de São Paulo. Pedagogia - Licenciatura Plena.

comunitária. Os dados gerados no campo de pesquisa foram analisados à luz do referencial teórico.

Palavras-chave: Supervisão Escolar. Pedagogo. Processo Educacional. Gestão Democrática.

ABSTRACT

The role of the pedagogue School supervisor is still much discussed in the current historical moment. It is known, however, very widely. Numerous functions are attributed to him and his main assignment is often neglected. From the reformulation of the pedagogy course by the current national curriculum guidelines. (CNE / CPN Resolution. 1 of May 15, 2006). There are still many doubts about its function. Knowing that there is no more specific training, but the formation of the unitary pedagogue. For these and other questions, we need to know in a clear and objective way how is the daily life of this professional in the desire to contribute to a better performance and knowledge of this figure, who should aim at teaching and learning as the educational work itself. The aforementioned theme arose from the necessity of the reality experienced for more than 14 years by me in this school community, I am well aware of the reality faced in municipal educational institutions. It became part of this work at a time of discussion and development of the activities proposed during the course. The first part of the research was based on the study of bibliographic research on the topic of the role of the School Supervisor pedagogue who helped to provide subsidies to the practice of the future, school supervisors pedagogues who will act and give them opportunities to prepare for their work. The second part consists of a case study of the Municipal School Luiza Mendes, intentionally chosen for having already worked at it for several years and presents appreciable elements of democratic management and community participation. The data generated in the research field were analyzed in the light of the theoretical framework.

Keywords: School Supervision. Pedagogue. Educational Process. Democratic management.

1 INTRODUÇÃO

Em um contexto onde o desenvolvimento, é constantemente abalado por conflitos que refletem uma crise de relações sociais vindo do agravamento da desigualdade e da exclusão, cabe repensar o papel da educação e o ideal de pessoas que se pretende formar. À medida que a sociedade se torna cada vez mais dependente do conhecimento, é necessário questionar e mudar certos pressupostos que fundamentam a educação e o primeiro passo deve se conhecer as atribuições e atuações de cada um dentro do ambiente escolar. A referida temática busca identificar a função do pedagogo supervisor escolar, suas competências e atribuições para a melhoria da prática educacional, tendo como objetivos específicos: identificar as teorias que orientam a prática do pedagogo supervisor escolar identificar em que medida o pedagogo supervisor escolar pode contribuir para o ensino-aprendizagem.

A função do pedagogo escolar ainda é muito discutida no atual momento histórico, devido à crise de relações sociais existentes, a educação tem como tarefa fazer da diversidade dos indivíduos um fator de compreensão mútua, criando entre as pessoas vínculos sociais baseados em referências comuns, para que ajam integração e complementaridade nas ações individuais. Dessa forma, será possível fornecer os meios necessários para o exercício da cidadania consciente e ativa, somente exequível num contexto de sociedade democrática.

O que se pretende, por meio da pesquisa de abordagem bibliográfica, não são soluções, mas a intenção é alimentar o debate sobre o tema que precisa ser

tratado com atenção e propõe um desafio de formação sistemática do cidadão crítico e reflexivo dentro da sociedade onde está inserido.

No decorrer do curso observou-se a necessidade de se conhecer a história do coordenador supervisor pedagógico, pois não há clareza sobre o papel desses Profissionais nas escolas; constantemente sendo confundido com o substituto de professor quando esse falta ou como aquele que faz a ponte entre professores e diretor ou até mesmo fiscal além de outras atribuições errôneas. Diante dessa constatação necessita-se de um breve retorno a história desse profissional. Dessa forma faremos um breve estudo sobre seu papel na educação brasileira apoiando-se em Almeida (2010) e outros.

[...] Na escola, o profissional de supervisão escolar, em sua origem, exercia a função do controle sobre trabalho executado pelo professor, ou seja, cabia ao supervisor, como a própria denominação sugere "supervisionar o trabalho docente". O supervisor escolar era aquele profissional responsável por visitar os livros chamada /frequência dos alunos de cada série ,turma e área do conhecimento ;tinha a responsabilidade de " cobrar" os planejamento dos professores, verificando, além da sua elaboração ,o processo de sua execução dentro das normas preestabelecidas; também cabia a ele analisar os resultados alcançados no processo de ensino-aprendizagem, considerando as metas previamente definidas e propondo modificações necessárias(...)Na época ,o que determinava a sua realização era a hierarquia, na qual o supervisor predominava sobre o professor(.ALMEIDA 2010 P.26)

O sistema educacional "copiou" esse modelo, de "supervisor" do capitalismo. Com o nome de inspeção, na Era Vargas com o objetivo de controlar a ação do professor, pois a escola tinha que preparar o aluno alienado para a força de trabalho. Segundo Almeida (2010 p.22)

Já afirmamos que, assim como na supervisão escolar, a origem da orientação educacional coincide com o desenvolvimento da sociedade capitalista, de classes sociais, que entre outras coisas coloca a orientação educacional como um mecanismo de ajustamento dos indivíduos às necessidades da ordem social.

Desse modo a escola hoje deve dar total atenção a esse modelo, no sentido que se visa o desenvolvimento integral do educando e não alunos alienados. Busca-se melhorias na educação, para que se tome consciência, através de resultados e informações vindas de fatos historicamente construído e realidades diferentes.

2. UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Historicamente, o supervisor escolar teve um caráter profundamente controlador e, por isso, ainda se percebe certa desconfiança quanto á atuação desse profissional no interior das escolas.

Com o passar do tempo o mesmo começa assumindo sua principal função que é mobilizar os diferentes saberes dos profissionais que atuam na escola para levar os alunos ao aprendizado. Para Lima (2007, p. 28)

Para Paulo Freire. A ação coletiva e solidaria na organização do trabalho escolar sempre foi impossível, pois somos seres incompletos e inacabados, seres de relação, sem o outro não existimos (FREIRE, 1983). Dessa forma, uma escola com sentido é aquela que trabalha na perspectiva humaniza Dora, que se solidariza, valoriza e estimula a palavra, o saber e a cultura de todas as pessoas.

Agora é necessário que o supervisor pedagógico conquiste a confiança dos educadores para que essa ação coletiva e solidaria se concretize. Ele deve

levar os professores a aprimorarem suas práticas, resgatando a autonomia sobre o seu trabalho sem, no entanto, se distanciar do trabalho coletivo da escola.

É interessante que o supervisor escolar tenha ideias inovadoras para que venha enriquecer a metodologia aplicada pelos professores, de maneira que todos participem tanto os funcionários da escola quanto as famílias e a comunidade. Com a participação de todos, tornará uma educação democrática e participativa. Como ressalta Araújo (2010, p.61)

Para Dourado, mas participação significativa mais democracia quando as pessoas envolvidas dispõem de capacidade e autonomia para decidir e pôr em suas decisões. Nesse sentido, os pais e a comunidade são convocados a participarem das decisões da escola.

O papel do supervisor escolar ainda é muito polêmico dentro do contexto educacional, apesar de sua importância para o desempenho e atuação dos professores da educação, pois se sabe que essa função é a forma de auxiliar o corpo docente visando o aperfeiçoamento na utilização dos recursos didáticos proposto. Esse diferencial é a garantia do crescimento mútuo do educador e educando. Pois uma de sua função e propor um tipo de avaliação significativa aos educandos.

O supervisor, agindo como parceiro do professor vai construindo sua prática, com vista a melhorar a qualidade de ensino ofertada pela instituição na qual atua. Sua práxis comporta várias dimensões: é *reflexiva*, pois auxilia na compreensão dos processos da aprendizagem existente no interior da escola, é *organizativa* quando tenta articular o trabalho dos diversos atores escolares,

também é *conectiva*, pois possibilita elos não só entre os professores, mas também entre esses e a direção da escola e entre pais e alunos com os demais profissionais da educação. A dimensão *interventiva* acontece quando o supervisor ajuda a modificar algumas práticas arraigadas que não traduzem um ideal de escola pensado pela comunidade escolar e por fim, assume um caráter *avaliativo*, pois exige que o processo educativo seja sempre repensado (VASCOVCELOS, 2007).

O educador não pode ficar alheio a realidade do século XXI, isso significa, pensar numa formação do homem em sua integridade, para atender as exigências do mundo globalizado e tecnológico. Nesse novo contexto, a escola deve garantir a igualdade do aluno para atender as mudanças e transformações. O compromisso que todos os educadores, não somente o supervisor tem, são o de fazer seu trabalho ultrapassar os muros da escola, preocupando-se com a realidade em geral, com os problemas sociais e políticos que interferem diretamente na educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) propõe uma prática educacional adequada à realidade do mundo, ao mercado e à integração do conhecimento. Desta forma, entende-se, que a utilização efetiva das tecnologias da informação e comunicação na escola é uma condição essencial para inserção mais completa do cidadão nesta sociedade de base tecnológica. Hoje, já podemos dizer que os recursos tecnológicos devem constituir se em ferramentas para apoio e desenvolvimento da aprendizagem acadêmica, o objetivo não é fazer com que o aluno aprenda a informática simplesmente, mas que aprenda melhor português, matemática e as demais disciplinas a partir do uso do computador.

Numa sociedade como a que vivemos hoje, na qual ocorrem grandes transformações principalmente na utilização de novas tecnologias. É muito importante a elaboração de um bom planejamento dos recursos computacionais. Assim como e todos os outros conteúdos. Por isso concordo com BRITO, (2008 p. 113) ao citar que.

Consideramos que o desenvolvimento da tecnologia atinge de tal modo as formas da sociedade que a escola não pode ficar à margem dessa mudança. Não se trata simplesmente da implantação de novos projetos, trata-se de entender que são criadas novas formas de comunicação, novos estilos de trabalho, novas maneiras de ter acesso ao conhecimento e de produzi-los. “Compreendê-los em toda sua dimensão nos permitirá criar boas práticas de ensino para a escola hoje”. Temos certeza de que aqueles que se dedicarem consciente e prazerosamente á conquista das tecnologias aplicadas á educação jamais sofrerão o abandono e a solidão (e suas consequências) a que estão condenados no sistema tradicional.

Percebe-se, no entanto, que apesar das transformações que o mundo vem sofrendo, a escola ainda não está acompanhando no mesmo passo o ritmo das mudanças que estão acontecendo de modo muito rápido, o que exige dos educadores nova postura, novas habilidades para atendermos as exigências e necessidades da sociedade contemporânea.

Temos hoje muito mais alunos, resultante do mundo da escolaridade do Ensino Fundamental para nove anos e a obrigatoriedade do ensino básico, e uma escola básica frequentada e teoricamente acessível a todos, independentemente de suas motivações, capacidades, pré-requisitos, contextos familiares ou culturais.

Enfim, estamos na era digital no mundo globalizado, momento em que tudo muda rapidamente, mas é preciso tempo para que o supervisor escolar assim como os demais profissionais da educação e todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possam traçar seu próprio percurso reflexivo, visto que fomos formados em uma escola tradicional, convivemos com famílias tradicionais que muitas vezes são resistentes às mudanças e supervalorizam raízes locais presentes.

Neste contexto, a escola é chamada a desempenhar intensamente um conjunto de funções. Para além, da função de instruir e avaliar tem de orientar pedagogicamente, vocacionalmente e socialmente, de guardar e acolher as crianças e os jovens em complementaridade com a família, mas não somente em tempos letivos, mas também fora deles.

Além disso, a burocratização do sistema de ensino exige mais tempo para aquilo que é essencial à sua profissão: estar com seus alunos.

Essa multiplicidade de funções a exercer na escola e sua necessidade de articulação implicam o professor hoje não possa ser visto apenas no isolamento da sua turma. Ele é membro de um grupo que vive numa organização. Conforme cita LIMA. (2007, p.46).

Para a construção dessa escola dinâmica e acolhedora, são necessárias outras mudanças e conquistas, no que se refere ao sistema de educação mais amplo, mas as mudanças não acontecerão de cima para baixo, como uma dádiva. Elas precisam ser conquistadas pela equipe escolar, porque as grandes mudanças e transformações começam pelas pequenas e, nesse ponto, encontra-se o grande desafio do diretor de escola que, ciente dos obstáculos, adota uma nova postura para enfrentar os problemas, procurando alternativas e possibilidade para, coletivamente, encontrar o caminho profícuo.

A partir do que vimos um dos desafios à supervisão é a ampliação dos seus campos de atuação a fim de incluir, para além da formação inicial dos professores a responsabilidade pelo desenvolvimento qualitativo da escola. A supervisão tem de encarar fundamentalmente dois níveis 1: A formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. 2. O desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade de vida da escola.

A partir da discussão sobre o trabalho a ser realizado pelo pedagogo no interior da escola, ressaltamos a necessidade de se buscar a superação das habilitações (orientação educacional, supervisão escolar e administração escolar) e ter como fundamento da formação integral do pedagogo o trabalho pedagógico escolar.

Nesse sentido, compreendendo a educação como um “complexo “contraditório imerso numa complexidade também contraditória e repleta de mediações que e a sociedade capitalista ,ressaltamos que a educação, no contexto dessa sociedade, pode servir para adaptar, dominar, disciplinar os sujeitos ,mas ,contraditoriamente ,por meio do acesso ao conhecimento cultural e uma apreensão mais adequada do conhecimento.

3. METODOLOGIA

Com o intuito de refletir sobre a função do pedagogo supervisor escolar, num primeiro momento optei pela pesquisa bibliográfica para construção de um referencial teórico.

Segundo Neto (2010, p. 68). A pesquisa bibliográfica é:

É um momento de confronto entre o já feito e aquilo que você deseja fazer. Capta-se através desse trabalho árduo o estado da arte do fenômeno. Aqui, o pesquisador, o que há de literatura produzida sobre o assunto de interesse de sua pesquisa. Revista livros, textos, artigos produzidos, artigos de sites, além de outras fontes que também podem ser citadas no seu relatório de pesquisa, como filmes, palestras, aulas. Esta é a parte de seu relatório mais carregada de citação. Aqui o pesquisador muito mais fala através das palavras de autores que mapeou, que leu, confrontado sempre com o tema da sua pesquisa. É um item muito "carregado" de citações bibliográficas. A revisão de literatura traz o caráter universal da pesquisa. o objeto científico se conquista através de dois caminhos interligados, duas dialéticas, na busca de estabelecer uma ruptura com o saber imediato. Duas dialéticas para conquistar /desvendar o real através de um raciocínio aplicado.

Os estudos bibliográficos levantados foram com o objetivo de buscar novas formas de trabalho, que partiram de outros pressupostos para romperem com antigos paradigmas e, sobretudo que se adaptassem melhor ao objeto de estudo considerado importante pelos pesquisadores em educação. Os estudos do tipo levantamento bibliográfico já prestaram e continuarão a prestar grandes serviços à pesquisa educacional. Como afirmou Neto (2010 p.92) "a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem chegando a conclusões inovadoras."

No segundo momento realizou-se a observação direta que foi na escola Municipal Luiza Mendes, junto à gestora, professores, supervisora e alunos. Segundo Neto: (2010, p.118):

Coleta de dados: Compreende o efetivo trabalho de reconhecimento dos dados no campo junto às fontes de dados. É a etapa mais cara e crítica da pesquisa, muito sujeito a erros e atrasos. Processamento,

análise e interpretação: compreende a transformações relevantes para solucionar um problema. Esta etapa inclui: verificação do preenchimento dos instrumentos, codificação e digitação das respostas, processamento dos dados, realização de cálculos e testes estatísticos, análises e interpretações.

Como bem frisou o referido autor, a coleta de dados permite que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar aprender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem á realidade que os cercam e as suas próprias ações. As técnicas de observações são extremamente úteis para descobrir aspectos novos de um problema.

Pode se afirmar que a observação é o método mais adequado para um determinado problema, pois o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação e o fenômeno estudado juntamente com os dados coletados. Pois, trata-se de uma pesquisa-ação.

3.1. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Além de levantar dados referentes ao contexto ensino aprendizagem de escola, desenvolveram-se ações com toda a comunidade escolar, objetivando identificar as principais barreiras à aprendizagem e a busca de como superá-las. A implantação de um plano de ação consistiu em:

Realizar um diagnóstico preliminar;

Coletar dados sobre a situação da organização de grupos específicos supervisão e professores;

Divulgar e explorar esses dados com o grupo;

Planejar a ação;

Implantar a ação

Cada fase apresentada acima foi acompanhada de instrumentos para coleta de dados, posterior análise e discussão dos resultados.

As informações que nortearam esta pesquisa foram obtidas através de uma instituição escolar pública situada na Vila do Engenho, Município de Itacoatiara, mais precisamente na zona rural. Os critérios para a escolha desta temática residiam intencionalmente por já trabalhar na mesma por vários anos e apresenta elementos apreciáveis de gestão democrática e participação comunitária. Porém, há dificuldade de permanecer um gestor por um período longo de tempo.

Na fase de diagnóstico preliminar, o objeto principal era identificar os aspectos que o grupo da instituição escolar considerava como barreira ao sucesso educacional e administrativo.

O instrumento utilizado foi um questionário amplo, onde os elementos do corpo docente e a direção deveriam apontar algumas questões que tornavam o processo de gestão muito difícil.

As questões apontadas englobaram três aspectos:

Estruturais

Processuais

Contextuais

Ao analisar os dados coletados, em conjunto com o grupo da instituição escolar, pode-se observar como as questões relacionadas às barreiras enfrentadas pela gestão escolar é a cobrança da maioria das questões refere-se a fatores “externos” a comunidade escolar: sistema educacional, as famílias e aos próprios alunos, trazendo dessa forma a discussão do papel de cada um dos elementos do grupo.

Entretanto, o enfoque apresentado foi o de aprofundamento teórico das questões emergentes, pelo grupo, como barreira as relações entre pedagogo e professores.

Na fase de coleta de dados, após o diagnóstico preliminar, os instrumentos utilizados foram a observação e a entrevista. Na entrevista utilizou-se o papel de observador como participante, por fazer parte do trabalho do grupo estudado de seu objetivo principal e fazendo com que o observador se insira no cotidiano. Uma vez que o papel do supervisor é fazer o reconhecimento e crescimento do grupo de forma geral.

Na entrevista, utilizou-se a semiestruturada, porque ao elaborar um roteiro, este serve a adaptações, ao mesmo tempo em que garante a continuidade do foco de investigação. Condição, esta, necessária para levantar as opiniões e ideias dos elementos do grupo.

Os resultados obtidos durante a fase de coleta de dados foram analisados procurando estabelecer parâmetros entre as práticas pedagógicas, a filosofia adotada na instituição e a proposta de inclusão em educação. Tais parâmetros objetivam em reconhecer a origem do fracasso ou sucesso da organização

pedagógica na Instituição Municipal Luiza Mendes, e até mesmo do Universo educacional.

A proposta de educação para toda a escola tem apresentado levantamento de diversas barreiras à aprendizagem e a participação que ocasionam o “fracasso” da mesma diante de sua tarefa educacional, pois sempre que troca um gestor muda também vários professores e de certa forma atinge os educados.

A palavra-chave para que a escola consiga reverter o quadro de precariedade por falta de recursos e políticas públicas direcionada para o ensino na zona rural e a intervenção. Haja vista que a falta de uma gestão que tenha como alvo projetos educativos por meio de um processo participativo e com apoio contínuo aos agentes educacionais.

A meu ver, o cerne da questão encontra-se como na intervenção pedagógica a elaboração de estratégias de ensino em conjunto com os professores, objetivando a construção um referencial epistemológico.

A escola onde foi realizada a pesquisa, possui 08 salas bastante amplas, e mais duas salas que funcionam como anexos e mais o centro social que é usado pra sala de aula, uma secretaria, 01 diretoria, 01 depósito de merenda escolar, 01 biblioteca e DVD teca, 01 laboratório de informática, 01 sala dos professores com banheiro, 05 banheiro femininos, 05 banheiros masculinos, 01 copa e 01 refeitório. Todas as salas são climatizadas e possuem ainda 01 bebedouro, 04 armários, 01 fogão industrial, 02 mimeógrafos, 02 aparelhos de televisão, 01 vídeo cassete, 01 retro projetor, 05 computadores com acesso à internet, 14 mesas, cadeiras para professores e 450 carteiras, 10 quadros brancos, 01

máquina de datilografia, 01 impressora, 01 geladeira, 01 freezer, 01 micro-ondas, 01 sanduicheira, 01 liquidificador, 01 bandeira da escola. Também realizei uma observação direta na Escola Municipal Luiza Mendes, entrevista e aplicação de questionários. A primeira Escola climatizada com laboratório de informática na zona rural do município de Itacoatiara.

As atividades culturais organizadas pela escola resumem-se à festa junina (dança da quadrilha), peças teatrais e projetos pontuais, e alguns eventos nas datas comemorativas como dia das mães, pais, crianças, páscoa, e a coleta seletiva de lixo e higiene bucal. No ano de 2012 a escola teve 2 gestores e um tempo sem ninguém iniciou o ano com um Professor com formação no Curso Normal superior e cursando história pela UFAM, ficou um período de dois meses e saiu a escola ficou só com a supervisora por um período de tempo depois assumiu a gestora a professora , formada no curso superior de letras pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Como atividades rotineiras do calendário ela organizou e coordenou encontros pedagógicos e reuniões com pais e mães dos estudantes. Esse ano de 2013 está como gestora desde março á professora formada em pedagogia e pós em psicopedagogia e supervisora a professora formada em pedagogia com habilitação em supervisão educacional. Esta investigação teve como universo de estudo os professores alunos, gestor, supervisor e pais. Na escola também funciona o projeto MAIS EDUCAÇÃO com 8 monitores e uma coordenadora.

A relação entre pedagoga e professores na maioria das vezes, acaba não acontecendo como deveria, pois os problemas externos são vários. A diretora precisa se ausentar muito para viajar até a sede do município onde fica a

SEMED, a supervisora é responsável para resolver praticamente todo trabalho escolar, sem o apoio de outros profissionais da educação devidamente qualificados.

Sem contar que a gestora assumiu este posto no início de um novo mandato político com muitas mudanças no quadro de funcionários, além de esbarrar com funcionários que já trabalham muitos anos na escola e não querem mudar, resistindo desta forma as novas propostas de ensino recomendado pela gestora. Isto dificulta o seu trabalho, pois a escola deve trabalhar em conjunto, o trabalho coletivo deve ser aceito por todos e não apenas pela minoria, pois desta forma não surtirá nenhum efeito.

São comuns discursos críticos e inovadores, encontrados em documentos escolares, mas não traduzem o vivido.

O processo de assistência e coordenação recebeu enfoques variados durante a história da supervisão escolar. Mas, será que os atuais supervisores têm formação para desempenhar esses novos papéis?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização das atividades propostas neste projeto desempenhou um importante papel na vida profissional dos coordenadores pedagógicos, pois foi possível perceber que esses profissionais desenvolvem um trabalho muito

importante nas instituições escolares, pois os mesmos buscam a todo custo melhorar o processo ensino aprendizagem, desenvolver um senso crítico e ajudam formar cidadãos conhecedores de seus deveres assim como capazes de lutar por seus direitos, entende-se que, mudando a consciência dos alunos e familiares com relação à importância da educação para o futuro de todos, certamente teremos uma sociedade mais justa e humana.

O gestor e coordenadores foram mobilizados e com isso tiveram a oportunidade de repensar as atribuições do supervisor pedagógico e perceber a valor que esse profissional apresenta dentro de uma instituição. Com base nos resultados obtidos é possível concluir que a função do supervisor é conhecida, no entanto, de forma muito ampla. São atribuídas a ele inúmeras funções e com isso sua atribuição principal é muitas vezes negligenciada por conta da falta de definição da função por parte muitas vezes dos próprios gestores.

O presente trabalho foi resultado de incessantes pesquisas. Ressalto a importância deste para a preparação profissional do supervisor pedagógico.

No atual contexto, hoje a escola busca uma nova metodologia de ensino aprendizagens para os alunos nas escolas públicas da zona rural. E um desses métodos é o trabalho da coordenação pedagógica na escola. Atualizando conforme a realidade da escola onde está inserida.

A referida temática buscou evidenciar as atribuições da supervisão escolar dentro da própria escola. E um desses fatores foram à busca pela

necessidade de ajuda tanto aos professores quanto os alunos e os demais funcionários da escola.

É sabido, porém, que na escola pública inúmeros fatores dificultam a concretização de uma gestão democrática, é preciso unir forças integrando as ações. A democracia é um processo globalizante de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, que deve envolver cada indivíduo na plenitude de sua personalidade. Não existe um que sabe e ensina e outro que vão aprender. Cada qual, em determinado momento, coloca seu saber para a construção do novo conhecimento, que direcione a ação. O questionamento da atuação de cada um, dos conteúdos e dos meios que utiliza, da forma como participa e da participação que permite aos outros se torna fundamental. Por outro lado ,observou-se em gestores e supervisores um “querer” que não tem submetido e que busca desesperadamente os caminhos do “saber-fazer” É necessário que defina ,com clareza para si próprio, que objetivos persegue, que papel se propõe a desempenhar.

Mas a realização deste trabalho foi muito importante foram realizados questionários e conversa no qual desenvolveu maneiras aplicar adequadamente novas metodologias, com isso adquiri bons resultados em minha prática como educadora esse trabalho contribuiu para os desempenhos dos discentes de maneira diversificada desenvolvendo o seu aprendizado.

Para compreender este processo foram utilizadas pesquisa e leitura de alguns teóricos a respeito do assunto, esses contribuíram de maneira a dar suporte a pesquisa.

É claro foi apenas uma gota d'água do que poderia ser realizado com vista a uma ação mais efetiva e responsável de aprendizagem. Mas sem recriminações, ele só foi possível porque a universidade nos permite ter uma visão mais ampla e possibilita fugir-se das asperezas do senso comum pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA NETO, Honor de. **Construção do conhecimento científica**/Honor de Almeida Neto. -Canoas: Ed..UBRA, 2010.

ALMEIDA, Claudia Mara de. **Pedagogo Escolar:As funções supervisora e orientadora**/Claudia Mara Almeida, Katia Cristina Dambiski Soares-Curitiba:Ibpex, 2010.

ARAÚJO,Ester Figueredo. **Escola e família :Uma reflexão a partir das experiências vivenciadas nas escolas estaduais de Itacoatiara**. Ester figueredo Araújo.manaus:UEA.Edições e editora Valer,2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei 9394/96** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretriz e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília 20 dez.1996.

BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. **Políticas e Legislação da Educação básica no Brasil**-Curitiba: Ibpex,2010.

CASTRO, Ana Paula Pádua Pires de. **A Gestão dos recursos financeiros e patrimoniais da escola**. Curitiba: Ibpex,2008.

FREIRE, Paulo. Educação: **Pedagogia da Autonomia**:Saberes Necessarios á pratica educativa /Paulo Freire. 30ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, Marcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a administração Escolar** :A busca de sentido .-Brasília :Liber Livro Editora,2007.

MAIA, Benjamen Perex. **Os desafios e as superações na construção coletiva do projeto politico-pedagogico**/ Benjamin perex Maia ,Margarete Terezinha de Andrade Costa-Curitiba:Ibpex.2011.

MELO, Alessandro de. **Fundamentos de didatica** in:Sandra Terezinha Urbanetex. -Curitiba :Ibepex,2008.

<http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/o-papel-do-coordenador-pedagogico-da-atualidade-escolar-4621239.html>

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Coordenação do Trabalho Pedagógico. **Do Projeto Político-Pedagógico ao Cotidiano de Sala de Aula**. 8.ed. São Paulo: Libertad, 2007.

A EMOÇÕES E A AUTOESTIMA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Delma Ferreira do Nascimento⁷

RESUMO

O presente artigo é parte da dissertação de mestrado que traz o título: A influência da afetividade entre professor/aluno no 5º ano do Ensino Fundamental: estudo de caso na Escola Municipal Profª Márcia do Socorro Lima de França Oiapoque, Estado do Amapá-Brasil. Sob uma acometida psicopedagógica. Trouxe como objetivo: conhecer quais são as concepções de emoções que predominam no campo educacional. A pesquisa desenvolvida apresenta um estudo bibliográfico, descritivo e qualitativo. Como resultado compreendeu que: Dentro do processo educacional, os aspectos cognitivos tendem a ser privilegiados sobre os emocionais. Mesmo para muitos, esses dois aspectos devem ser considerados separadamente; no entanto, isso não é conveniente para que o desenvolvimento integral do aluno seja alcançado. Para incorporar os aspectos emocionais ao processo educativo, é necessário caracterizar em que consistem as emoções, como delas surge a educação emocional e qual o papel que desempenha nesse processo. Ao mesmo tempo, deve ser considerado o papel do professor e como as emoções - tanto as suas como as dos alunos - devem ser tidas em conta no seu ato pedagógico; finalmente, a relação entre emoções e estilos de aprendizagem deve ser considerada.

Palavras-chave: Emoções. Educação. Autoestima. Aprendizagem.

⁷ Mestra em Ciências da Educação e Doutorando em Ciências da educação, Graduação em Educação Especial Inclusiva, Especialização em Psicopedagogia, Especialista em Docência ao Ensino Superior e Graduação em Pedagogia.

ABSTRACT

This article is part of the master's thesis that bears the title: The influence of affectivity between teacher / student in the 5th year of elementary school: case study at the Municipal School Prof^a Márcia do Socorro Lima de França Oiapoque, State of Amapá-Brazil. Under a psychopedagogic attack. It brought as objective: to know which are the conceptions of emotions that predominate in the educational field. The developed research presents a bibliographic, descriptive and qualitative study. As a result, he understood that: Within the educational process, cognitive aspects tend to be privileged over emotional ones. Even for many, these two aspects must be considered separately; however, this is not convenient for the student's integral development to be achieved. To incorporate emotional aspects into the educational process, it is necessary to characterize what emotions are, how emotional education arises from them and what role they play in this process. At the same time, the role of the teacher must be considered and how emotions - both yours and those of the students - must be taken into account in your pedagogical act; finally, the relationship between emotions and learning styles must be considered.

Keywords: Emotions. Education. Self esteem. Learning.

1. INTRODUÇÃO

Os processos de aprendizagem são processos extremamente complexos porque são o resultado de múltiplas causas que se articulam em um único produto. No entanto, essas causas são fundamentalmente de duas ordens: cognitivas e emocionais. Apesar disso, o modelo educacional vigente, em geral, tende a ignorar ou minimizar os aspectos emocionais e à medida que o aluno se encontra dentro dele, eles são cada vez menos levados em consideração. No entanto, como resultado da revolução educacional gerada a partir da

emergência do construtivismo e do impacto da teoria das inteligências múltiplas, um novo debate na pedagogia se abriu, passando a incluir o papel das emoções como um dos aspectos fundamentais a serem considerados na formação integral do aprendiz.

Como é típico nas ciências sociais, definir construções teóricas com as quais trabalhar não é uma tarefa fácil, e as emoções não escapam desse dilema. Ninguém duvida que todos os seres humanos vivenciam a sua existência, embora nem sempre pode ser controlado seus efeitos, daí a importância de se considerar a educação emocional um aspecto tão importante na formação do indivíduo quanto a educação acadêmica, porque constitui que ambos estão tão intimamente ligados um ao outro que é impensável considerar a possibilidade de desenvolver algum desses aspectos separadamente.

E como o ato educativo só é possível graças à presença de seus dois atores principais, os educandos e os educadores, deve-se considerar como estes influenciam as emoções e os sentimentos daqueles, dentro de um contexto cultural específico, que é, em última análise, o lugar onde o que supomos ser emoções e sentimentos é definido.

Portanto, o paradigma da educação racional, centrada na aprendizagem de conteúdos, ignorando as dimensões não acadêmicas dos alunos, em particular as emoções, tem mostrado seu esgotamento. Por isso, é urgente uma mudança nesse sentido, que só será possível na medida em que a sociedade reavaliar o papel das emoções como um elemento primário, fundamental e

substantivo do processo de aprendizagem. Dessa forma, a partir desse contexto que este artigo estabelece o objetivo, a fim de conhecer quais são as concepções de emoções que predominam no campo educacional.

2. AS EMOÇÕES

Definir o que são emoções é extremamente difícil e complicado, visto que são fenômenos de origem multicausal. Estas estão associadas a reações afetivas de aparecimento súbito, de grande intensidade, de caráter transitório e acompanhadas de mudanças somáticas ostensivas, que surgem sempre em resposta a uma situação de emergência ou a estímulos de surpreendente ou grande intensidade. Estão vinculados a necessidades biológicas e sob o controle de formações subcorticais (QUEIRÓS, 2014), o que os faz aparecer de maneiras diferentes e cumprir determinadas funções, gerando consequências diferentes (FLORES, 2006).

As emoções predispoem os indivíduos a uma resposta organizada como avaliação primária Goleman (2005), essa resposta pode ser controlada como produto de uma educação emocional, o que significa ser capaz de exercer controle sobre o comportamento que se manifesta, mas não na própria emoção, visto que as emoções são involuntárias, pois os comportamentos são produto das decisões tomadas pelo indivíduo (CASASSUS, 2009).

Isso significa que as emoções são eventos ou fenômenos de natureza biológica e cognitiva, que fazem sentido em termos sociais. Podem ser classificados como positivos quando vêm acompanhados de sentimentos

agradáveis e significam que a situação é benéfica, como felicidade e amor; negativos quando são acompanhados de sentimentos desagradáveis e a situação é percebida como uma ameaça, entre os quais estão o medo, ansiedade, raiva, hostilidade, tristeza, nojo, ou neutros quando não são acompanhados por quaisquer sentimentos, entre os que a esperança e a surpresa sejam encontradas (CASASSUS, 2009).

As emoções também são classificadas de acordo com a resposta fornecida pelo sujeito em alta ou baixa energia, por fim, é importante ressaltar que é possível que diferentes emoções se manifestem ao mesmo tempo (FLORES, 2006).

Do exposto, é compreensível que existam diferentes opiniões sobre o que são emoções, mesmo alguns especialistas no assunto usam os termos emoção e afeto de forma intercambiável. No presente ensaio considera-se que as emoções se referem a estados temporários que incluem humor e disposição geral (GALVÃO, 2008), como respostas específicas a eventos específicos, geralmente de curta duração e relativamente intensos; enquanto os sentimentos e humores são de menor intensidade e ao contrário das emoções, podem durar mais (SANTOS, 2004).

2.1. As emoções e a autoestima no processo de ensino aprendizagem

O indivíduo humano é dotado de anseios, pretensão e sentimentos próprios que começam a se desenvolver desde o nascimento. Ao longo da

infância, ocorre o processo de desenvolvimento socioafetivo da criança, período em que são importantes as interações que proporcionam vivências afetivas.

Através deste intercâmbio a possibilidade entre a afetividade e a aprendizagem é comum de se estabelecer uma relação professor e aluno diante dos conteúdos utilizados pelos professores, acontece pela capacidade do professor amar seu aluno e estabelecer com ele um vínculo afetivo.

O professor que tem a disponibilidade de estar com o aluno, atualiza suas próprias potencialidades amorosa, permitindo que tanto ele, quanto o aluno, cresçam e se humanizem nesta relação. “Uma classe em que o que se pede e se espera é o melhor que a pessoa tem é uma classe que desenvolve tanto o aprendizado como a autoestima” (BRANDEN, 1994, p.261).

Sendo assim, um professor afetivo com seus alunos, que procura a aproximação e concretiza suas tarefas de mediador entre eles e o conhecimento, atuará na zona de desenvolvimento proximal, isto é, na distância entre o nível de conhecimento real e aquele que os alunos poderão construir com a sua ajuda. A afetividade ocorre, então, a ser um estímulo que provocará a motivação para aprender.

No entanto, cabe ressaltar que a motivação do aluno dentro do processo escolar ocorre dentro de um espaço transferencial, evocando este mecanismo que se encontra em inúmeras relações humanas, em particular as situações em quem acredita que outrem pode ajudá-lo seja no que for, ou seja para que a aprendizagem aconteça depende das estratégias didáticas, da qualidade das interferências do professor e também do modo como planeja e utiliza certos

recursos em suas aulas, como: metodologia de projetos, dramatização, lúdico entre outros.

Conforme Pain (1987), o sujeito da aprendizagem opera sobre dois vértices distintos: o desejo e a inteligência. Ao considerar a dimensão afetiva que o aluno traz como bagagem psíquica, e a articulação desta, com os processos intelectuais, têm-se uma visão interligada que é importância fundamental para a compreensão desse aluno e do processo de aprendizagem como um todo.

Dessa forma, na tentativa de conhecer algumas etapas do desenvolvimento psicodinâmico do aluno e dos processos cognitivos relacionados a elas, devem-se enfatizar os aspectos afetivos e intelectuais desse ser aprendente.

Esses conhecimentos, além de permitir uma reflexão sobre a postura do educador, na relação com o educando, podem ampliar os horizontes dos professores, na busca do sentido oculto no discurso do aluno. Esses conhecimentos passariam a instrumentá-los para lidar com os acertos, com os erros e com as faltas que aparecem nesse discurso, que vem a ser a condição necessária para que surja o desejo de aprender:

[...] Podemos aprender que o medo e o sofrimento confrontados são muitos menos perigosos que se forem negados. Podemos aprender que somos responsáveis por aquilo que escolhemos fazer, mas que sentimos em si são nem morais nem imorais, simplesmente são (BRANDEN, 1994).

Se a autoestima da criança é a confiança que ela tem em sua capacidade de lidar com desafios básicos da vida, em deles consiste no relacionamento com

os outros seres humano. Isto significa relacionar-se que suas interações sejam experimentadas como positivas, tanto por eles como pelas outras pessoas.

2.2. Emoções e paradigmas cognitivos

Com base nas constatações do elo entre as emoções e o cognitivo, Queirós (2014) afirma que é possível relacionar as emoções com a aprendizagem e apresentam algumas constantes referentes ao seguinte:

1.) Há uma tendência de compreender as emoções a partir do paradigma cognitivo, o que implica conceber os sujeitos como separados de seu ambiente, mas em interação com ele através do modelo de processamento de informação. Isso significa que as emoções seriam entendidas como parte do processo de decodificação de informações externas para se adaptar ao ambiente e teriam caráter universal;
2.) Há um predomínio do modelo de inteligência emocional, de origem cognitiva, ao explicar as emoções, entendendo-as como uma habilidade que pode e deve ser desenvolvida pela educação a fim de melhorar o processo de aprendizagem dos alunos e seus bem-estar pessoal. Nesse sentido, as emoções são entendidas como parte da inteligência, no sentido adaptativo;
3.) Os objetivos da saúde mental são incorporados na escola para legitimar a inserção das emoções no campo da educação. Como consequência dessa união, seria promovida a aliança entre educação e saúde mental,

sendo uma das atribuições da educação, e principalmente dos professores, promover o bem-estar mental dos alunos;

4.) Propõe-se a reconfiguração dos papéis do professor e do aluno na escola. A concepção de emoções na educação promoveria um maior envolvimento emocional dos professores com os alunos ao incorporar a teoria do apego como eixo a partir do qual explicar a relação entre os dois atores. Assim, o professor teria um papel terapêutico e parental, enquanto os alunos seriam concebidos como sujeitos emocionalmente vulneráveis ou suscetíveis a se tornarem pessoas vulneráveis com manejo emocional inadequado.

Levando em consideração o já mencionado e a partir da análise de Casassus (2009), que afirma ser possível mencionar que vários autores se esforçaram por tornar visível o tema das emoções no campo educacional, o que sem dúvida é uma contribuição para a discussão teórica e acadêmico.

No entanto, percebe-se que há uma visão predominante das emoções, que impõe certas limitações ao se pensar a dimensão emocional da escola. Alguns problemas que hoje existe no campo educacional e que incorpora e respondem às dificuldades sobre a abordagem cognitiva, deve ser analisado também outros fatores que poderiam estar influenciando a forma como os afetos circulam nos ambiente escolar, por exemplo, a cultura de onde vêm os alunos ou sua classe social.

Nesse sentido, a abordagem cognitiva e o modelo de inteligência emocional não nos permitiriam refletir sobre a forma como o contexto social afeta a forma como as emoções se manifestam em sala de aula, pois são teorias que, quando postuladas como universais, eles presumem que o contexto de onde vêm os alunos e professores não influenciaria sua maneira de expressar e compreender emoções. Além disso, a concepção de sujeito postulada pelo cognitivismo não permite gerar explicações que incluam outros níveis de complexidade, como, por exemplo, aquelas que pressupõem que os sujeitos não apenas habitam um contexto, mas são por ele construídos. Da mesma forma, grande parte dos autores tende a adotar uma postura prescritiva sobre como o professor deve abordar as emoções com os alunos (FLORES, 2006).

Por outro lado, parece relevante refletir sobre as implicações que teria a sustentação da aliança educação-saúde mental ao se pensar as emoções no campo educacional.

Do ponto de vista crítico, Santos (2004) fala que a incorporação da teoria do apego como forma de compreender a relação professor-aluno e, assim, promover uma aliança com a aprendizagem, pode representar uma série de dificuldades para os professores no exercício de seu papel educativo. Isto porque este modelo teórico promove um maior envolvimento emocional dos professores com os alunos, o que pode levar à criação de espaços íntimos que podem confundir a relação - sobretudo - o trabalho que a pedagogia implica. Além disso, a aplicação dessa teoria psicológica à educação, pode contribuir

para a sobrecarga dos professores, pois delegaria a eles uma tarefa própria da família ou do profissional de saúde, como assumir a dimensão emocional e afetiva dos alunos.

Isso não significa que os afetos devam ser deixados de lado na escola, mas, como aponta Goleman (2005), reconhecendo as tensões a que estão submetidos os pedagogos diante de um paradoxo:

[...] Por um lado, eles têm que lidar com o estereótipo emocional - ainda vigente - que incentiva o “amor aos alunos”. Mas, por outro lado, os professores são suspeitos de querer muito. Desse modo, aplicar os objetivos da saúde mental à educação por meio da teoria do apego sem considerar as tensões que perpassam as relações dos professores com os alunos, as lógicas que regem a escola e o desenvolvimento histórico que ela teve. a educação pode produzir mais problemas do que benefícios (GOLEMAN, 2005, p. 78).

Para o autor, a partir das limitações detectadas na concepção de emoções que predominam em relação a afetividade na educação, propõe-se a construção de uma nova definição das emoções que incorpore o social como elemento constitutivo das relações afetivas.

Nesse sentido, o que se postula não é uma concepção baseada em um sujeito que interage com o seu meio e se distingue dele como o paradigma cognitivo, mas sim uma compreensão dos sujeitos como entrelaçados ao contexto, sendo construída por ele enquanto eles constroem. Isso implica incorporar cultura e história na definição e análise das emoções na escola. Para tanto, propõe-se resgatar a teoria vygotskiana para repensar a dimensão afetiva na educação a partir de um referencial histórico-cultural.

Consequentemente, para Vygotsky, as emoções são fenômenos relacionais que estão histórica e culturalmente situados. Isso está de acordo com suas abordagens, uma vez que ele entende o ser humano como constituído por contextos e práticas culturais.

Assim, para compreender como os afetos se manifestam em determinados tipos de relações, seria necessário refletir sobre o quadro cultural que os sustenta, de modo que não bastaria apenas observar a relação entre as pessoas, mas seria necessário compreender como se articula a rede de relações. significados que medeiam essa relação e a expressão e apreciação das emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, observou-se que um dos modelos teóricos predominantes na compreensão das emoções, e que condiz com os postulados do cognitivismo, é o modelo de inteligência emocional, que pode ser definido como a capacidade de avaliar as próprias emoções. e os de outros para discriminá-los e usar essa informação para guiar o pensamento e a ação.

Dessa forma, o emocional adere à concepção de sujeito proposta pelo cognitivismo onde se postula que o sujeito processa informações do meio ambiente para se adaptar à realidade.

O estudo permitiu identificar que grande parte dos autores tende a compreender o campo das emoções a partir do modelo de inteligência

emocional, como uma competência e / ou habilidade que deve ser adquirida para melhorar a aprendizagem e o bem-estar pessoal. Desse modo, as emoções são introduzidas na medida em que servem à cognição e são pensadas como um elemento que se desdobra em um conjunto de habilidades que podem servir tanto para atingir os objetivos da vida cotidiana quanto os da educação, pois a competência emocional e social é a capacidade de compreender, direcionar e expressar os aspectos emocionais de nossa vida de tal forma que nos permita lidar com as tarefas diárias. A Educação Emocional se apresenta como um recurso para potencializar a percepção positiva que o aluno deve ter de si mesmo. Também é possível identificar que uma inteligência genuína baseada no uso adaptativo das emoções, para que o indivíduo possa resolver problemas e se adaptar efetivamente ao ambiente que o cerca. Como consequência, o "emocional" é entendido como uma área que pode ser desenvolvida e que **envolve a adaptação do sujeito a um ambiente.**

REFERÊNCIAS

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da Educação emocional.** Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

FLORES, Feliciano Edi Vieira. **Educação Biocêntrica: por uma educação centrada na vida.** In: FLORES, F. E. V. Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2006.

GALVÃO, IZABEL. Henri Wallon: **uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional:** a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

MARTINS, José Maria. **A lógica das emoções: na ciência e na vida.** Petrópolis: Vozes, 2004.

PAIN, Sara. **Aprendizagem nas 1^{as} séries do 1^o grau.** Cadernos cevec. vol. 2. São Paulo, abril/1996. pp. 3-23.

Queirós, M. **Inteligência Emocional - Aprenda a ser feliz.** Portugal: Porto Editora, 2014.

SANTOS, Jair de Oliveira. **Educação Emocional na Escola:** a emoção na sala de aula. 2^a Ed. Salvador, 2000

VYGOTSKY, LS. **Teoria das emoções. Estudo histórico-psicológico** Madrid: Akal. 2004.[[Links](#)].

CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO NO CONTEXTO ESCOLAR

Atanilde Costa da Silva⁸

RESUMO:

Este artigo constitui-se como parte da Dissertação de Mestrado intitulado: Currículo Escolar: O Real e o ideal na Zona Rural do Estado do Amapá. Tem por objetivo: discorrer sobre a importância da prática instituída pela escola que leva em conta os ritmos e estilos de aprendizagem no currículo do aluno. A pesquisa constituiu-se como descritiva, bibliográfica, com método qualitativo. O estudo apontou como resultado, que a formação dos estudantes é uma questão que se coloca atualmente, em diversos países do mundo, independentemente das condições econômicas, políticas e ideológicas, principalmente no que se refere à sua formação. Um currículo bem elaborado deve ter partes bem definidas e claras. Assim, é imprescindível que sejam discutidas as metas que os alunos devem atingir com o referido plano, justificando-se os conteúdos e recursos que serão necessários para transmitir os conhecimentos que lhes permitirão atingir as metas traçadas.

Palavras-chave: Currículo. Ensino. Aprendizagem. Prática Pedagógica

ABSTRACT

This article is part of the Master's Dissertation entitled: School Curriculum: The Real and the Ideal in the Rural Zone of the State of Amapá. It aims to: discuss the importance of the practice instituted by the school that takes into account the rhythms and learning styles in the student's curriculum. The research was constituted as descriptive, bibliographic, with qualitative method. The study pointed out, as a result, that the training of students is an issue that is currently being raised in several countries around the world, regardless of economic, political and ideological conditions, especially with regard to their training. A well-designed curriculum should have well-defined and clear parts. Thus, it is

⁸ Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Vale do Acaraú, 2010.

essential to discuss the goals that students must achieve with that plan, justifying the content and resources that will be needed to transmit the knowledge that will allow them to achieve the goals set.

Keywords: Curriculum. Teaching. Learning. Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

Compreende-se que o currículo deve se constituir em uma estrutura ordenada de todos os conteúdos que irão abranger as metas da formação do aluno, incluindo orientações que dizem respeito à metodologia, avaliação e recursos educacionais envolvidos, que irão apoiar o planejamento de aulas, proporcionando uma visão mais clara do caminho a seguir durante o ciclo educacional que o educando deve cumprir na Educação Básica.

Por esse motivo, a importância da construção de um currículo eficiente, reside no fato de que, com um desenho curricular bem elaborado são essenciais para que possam estabelecer um plano de ação próprio, que permita orientar os alunos para um melhor aprendizado. Quando se pensa em estruturar uma escola, procura-se verificar todas as intenções educativas que a mesma deverá desenvolver, partindo do Projeto Político Pedagógico (PPP), qual o público que a escola receberá, quais são as estruturas, dentre outras características do perfil da instituição. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) defende a flexibilidade dos currículos, onde as escolas possam atender de forma direcionada, a população entre alunos e pais, de acordo com os interesses da comunidade. Também, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem

conteúdos para todos os componentes curriculares que serão trabalhados, em que cada um é dividido por seus conteúdos específicos. Sendo que a escola tem autonomia para alterar e elaborar sua grade curricular, conforme o necessário.

Portanto, é de suma importância que a escola perceba a relevância no ato de agir, levando-se em consideração conceitos e valores para a democratização do ensino, para uma boa formação do cidadão, dando oportunidade de os alunos refletirem e criarem meios para resolverem situações que porventura forem surgindo. O estudo tem por objetivo discorrer sobre a importância da prática instituída pela escola que leva em conta os ritmos e estilos de aprendizagem no currículo do aluno.

2. O CURRÍCULO ESCOLAR DEVE SER FLEXÍVEL, CONFORME AS DEMANDAS E NECESSIDADES CULTURAIS AO CONTEXTO ESCOLAR

A escola deve deixar de ser considerada mera transmissora de conhecimento, para ser mediadora, contribuindo na educação e formação de cidadãos críticos e participativos, havendo preocupação com o mundo em que vivem. A prática do currículo na escola é geralmente voltada à vida dos alunos estando associada à natureza afetiva, atitudes e valores. Sendo que o currículo educacional representa conhecimentos e valores caracterizando um processo social.

Atualmente, o currículo vem sendo uma construção social, na concepção de estar vinculada à determinada sociedade. Neste sentido, educação e currículo estão envolvidos no processo cultural. Percebe-se que hoje existem várias formas de ensinar e aprender e uma delas é o currículo oculto. Para Santos (2009) o currículo oculto é

[...] o conjunto de normas, valores implícitos, nas atividades escolares, porém não-mencionados pelos professores ou não intencionalmente buscados por ele, que afetam a aprendizagem dos alunos e dos professores provenientes da experiência cultural” (SANTOS, 2009).

Há uma diferença conceitual entre currículo, que é o conjunto de ações pedagógicas e a matriz curricular, que é a lista de componentes curriculares e conteúdos do currículo.

Para chegar à elaboração de um currículo escolar, deve-se levar em consideração: a natureza do ser e a natureza do conhecimento. Havendo a valorização da cultura local nos currículos escolares. É importante ressaltar que o currículo escolar deve ser flexível, conforme as demandas e necessidades culturais ao contexto escolar, valorizando a cultura local. Sendo assim, os educadores devem estar preparados para trabalhar temáticas em sala de aula.

Percebe-se, que o avanço escolar de um currículo pode ser construído a partir dos interesses dos alunos e da comunidade escolar, onde acontecerá pelo diálogo, pelo contexto real, de forma explícita, tanto das propostas escolares quanto das práticas de sala de aula.

O que vem a ser esse currículo, como Vasconcellos (2009) coloca currículo é carreira, percurso, curso, etc., currículo nada mais é que o ambiente do conhecimento, sendo entendido como componente principal da educação.

Ressaltando a importância de se rediscutir o currículo, principalmente agora após a ampliação do ensino fundamental para nove anos, pois o ser humano é um ser de múltiplas dimensões e aprendem em tempos e ritmos diferentes, onde o conhecimento deve se construir e reconstruir a cada dia.

Portanto, o professor também pode trabalhar esse currículo de forma interdisciplinar, de modo a viabilizar as interações e inter-relações entre as diferentes disciplinas existentes, possibilitando que cada aluno perceba o conhecimento coletivo e construa o seu de acordo com suas particularidades.

2.1. O Currículo no Contexto Escolar

O currículo é a organização do conhecimento escolar. Essa organização do currículo se tornou necessária porque, com o surgimento da escolarização em massa, precisou-se de uma padronização do conhecimento a ser ensinado, ou seja, que as exigências do conteúdo fossem as mesmas.

No entanto, o currículo não diz reverência apenas a uma relação de conteúdo, mas envolvem além disso:

[...] questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos. (HORNBERG E SILVA, 2007, p. 1).

De tal modo, isso sugere que essa organização seja feita principalmente no projeto político pedagógico de cada escola, deve levar em conta alguns princípios básicos da sua construção. Dentre eles o fato de, como já dito, o processo de desenvolvimento do currículo ter sido cultural e, portanto, não neutro. Continuamente visa privilegiar determinada cultura e, por isso, há a necessidade de uma criteriosa análise e reflexão, por parte dos sujeitos em interação, no caso as autoridades escolares e os docentes com o mesmo objetivo, baseando-se em referenciais teóricos.

Dessa forma, o currículo não é estático, pelo contrário, ele foi e continua sendo construído. A reflexão sobre isso é importante, porque, conforme Veiga (2002, p. 7) afirma, “a análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares”.

Atualmente, a organização do currículo escolar se dá de forma fragmentada e hierárquica, ou seja, cada disciplina é ensinada separadamente e as que são consideradas de maior importância em detrimento de outra recebem mais tempo para serem esclarecidas no contexto escolar.

Como nos diz Subirats (2010, p. 10), segundo Rego (2011, p.138):

[...] Já não estamos em tempos de resignação [...]. Temos, quem sabe pela primeira vez na história, a oportunidade de conhecer e controlar, até certo ponto, as condições em que se desenvolve nossa vida em comum. [...] De tratar de fazer chegar às gerações futuras um mundo ligeiramente modificado [...] de plantar a semente de um novo modo de atuar, que frutificará ou não, mas que talvez se converta na base de uma forma de ser indispensável para mulheres e homens que viverão dentro de um século e se esquecerão que, alguma vez, existiram pessoas de primeira e de segunda categoria porque nasceram homens ou mulheres. Que rirão inclusive de tal tontice quando os livros de história os recordem. (REGO, 2011, p. 138).

Diversos autores apontam para a possibilidade de o currículo não ser organizado baseando-se em conteúdos isolados, pois vivemos em um mundo complicado, que não pode ser completamente explicado por um único ângulo, mas a partir de uma visão multifacetada, construída pelas visões das diversas áreas do conhecimento. A organização do currículo deve procurar viabilizar uma maior interdisciplinaridade, contextualização e transdisciplinaridade; assegurando a livre comunicação entre todas as áreas.

Visto que o currículo é uma questão tão importante no aspecto escolar, este passou então a ser visto “como um campo profissional de estudos e pesquisas” (HORNBERG E SILVA, 2007, p. 1) por isso, surgiram muitas teorias curriculares.

Correia e Dias (1998, p. 115) mostram que apesar de essas teorias não serem perspectivas acabadas, “elas convertem-se em marcos orientadores das concepções sobre a realidade que abarcam, e passam a ser formas, ainda que indiretas, de abordar os problemas práticos da educação”.

Referindo-se diversos autores com teorias curriculares distintas, Correia e Dias nos fornecem uma visão mais ampla dos papéis que o currículo ou *curriculum* pode abarcar:

[...] a teoria técnica do *curriculum* expressa o *curriculum* como um plano estruturado de aprendizagem centrado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objetivos previamente formulados, com vista a um dado resultado ou produto. (Pacheco, 1996). De acordo com a primeira perspectiva, o *curriculum* centra-se nos conteúdos como produtos do saber culto e elaborado sob a formalização de diferentes disciplinas. Mas o *curriculum* pode também expressar-se, de acordo com as concepções *decurriculum* propostas por Gimeno Sacristán (1991), através das experiências e dos interesses dos alunos, sendo entendido como um meio de promoção da sua autorrealização. E, por último, o *curriculum* pode ser entendido como plano de orientação tecnológica que se prende com aquilo que deve ser ensinado e como deve ser, em ordem a um máximo de eficiência. Neste sentido, o professor é um mero “operário curricular” que tem a tarefa de executar um plano. (CORREIA E DIAS, 1998, p.115).

Desta forma, favorecem o desenvolvimento de um olhar atento e mais perspicaz sobre as escolas e os sujeitos que ali estudam e trabalham. Concebe-se, assim, o estudo de

realidades de sujeitos concretos imersas em histórias regionais e nacionais. Nessa perspectiva significou um cuidadoso trabalho de construção.

Na visão de Rockwell (2011, p. 156) ele “formula a concepção da escola como uma construção social, por entender que cada estabelecimento de ensino é sempre uma versão local de um movimento social mais abrangente”.

Portanto, A partir daí, o olhar do educador deve se fixar no que deve ser feito para chegar a uma proposta curricular que leve em conta as exigências em nível nacional, mas também seja construída em conjunto com todos os membros da comunidade educacional, a partir das características do contexto, que evidencia os elementos didáticos que fundamentam a prática pedagógica, que leva em conta os ritmos e estilos de aprendizagem e que configura um currículo dinâmico, que leva em conta um escopo e uma sequência para cada série sendo flexível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, que o currículo, mais do que uma simples enumeração de conteúdos e diretrizes a serem trabalhados em sala de aula pelos professores ao longo das diferentes fases da vida escolar dos estudantes, é uma construção histórica e também cultural que sofre, ao longo do tempo, transformação em suas definições. Por esse motivo, para o professor, é preciso não só conhecer os temas concernentes ao currículo de suas áreas de atuação, como também o *sentido* expresso por sua orientação curricular.

Portanto, em relação ao currículo, é necessário gerar processos de formação de professores que os levem a implementar o currículo de acordo com os elementos necessários e conceber estratégias de apoio que permitam ao professor e ao gestor

proporem novas alternativas de trabalho, com base em do exercício de reflexão sobre a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

CORRÊA e Dias (1998). Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacao-escolar/curriculo-no-escolar.htm>. Acessado em 19.08.2018. contexto-

HORNBURG, N. & SILVA, R. **Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança**. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 3, nº. 10, 2007.

REGO, T. C. (org.). (2011). **Currículo e Política Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Revista Educação; Editora Segmento - (Coleção Pedagogia contemporânea). Volume 4.

ROCKWELL, E. **La lectura como práctica cultural: perspectivas históricas sobre libros escolares**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2011.

SANTOS, Lucíola A. (2009). **A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar**. Salto para o futuro. Currículo: conhecimento e cultura, ano XIX, nº 1, abr

VASCONCELLOS, Celso dos S. (2009). **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. São Paulo: Libertad (coleção cadernos pedagógico do Libertad; v. 07). 2ª edição.

VEIGA, Ilma Passos A. **Escola, currículo e ensino**. In: VEIGA, Ilma Passos A; Cardoso, M. H. F (Org.) **Escola Fundamental: currículo e ensino**. Campinas - SP: Papirus, 2005.

FAMÍLIA E ESCOLA: UMA ANÁLISE DOS OBSTÁCULOS QUE GERAM A BAIXA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

Jessyca de Paula Nascimento Azulay⁹

RESUMO

Este artigo é parte integrante da Dissertação de Mestrado intitulada: Abandono Intelectual: Uma Avaliação Situacional dos Alunos de 6º ano do Ensino Fundamental em Macapá, Estado do Amapá - Brasil. A discussão trata a respeito do abandono intelectual em relação aos alunos de 6º ano do Ensino Fundamental compreendendo uma escola pública no município em questão. O objetivo consistiu em investigar os obstáculos que geram a baixa participação dos pais, mães ou adultos responsáveis pelos alunos na escola. O desenho metodológico é qualitativo e inspira-se no paradigma descritivo; em relação aos resultados, do ponto de vista dos autores, comprova que o desinteresse pelas atividades propostas pela escola é o resultando da pouca participação por parte dos pais ou responsáveis; no entanto, um bom relacionamento entre pais e professores é essencial para resultados positivos no ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Família. Escola. Professores. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article is an integral part of the Master's Dissertation entitled: Intellectual Abandonment: A Situational Assessment of 6th Grade Elementary School Students in Macapá, State of Amapá - Brazil. The discussion deals with the intellectual abandonment in relation to the 6th year students of Elementary School, comprising a public school in the municipality in question. The objective was to investigate the obstacles that generate the low participation of parents, mothers or adults responsible for students at school. The methodological design is qualitative and is inspired by the descriptive paradigm; in relation to the

⁹ Mestra em Ciências da Educação e Doutorando em Ciências da educação, Graduação em Educação Especial Inclusiva, Especialização em Psicopedagogia, Especialista em Docência ao Ensino Superior e Graduação em Pedagogia.

results, from the point of view of the authors, it proves that the lack of interest in the activities proposed by the school is the result of little participation by parents or guardians; however, a good relationship between parents and teachers is essential for positive results in teaching and learning.

Keywords: Family. School. Teachers. Teaching. Learning

INTRODUÇÃO

O tema família e desempenho escolar tem sido amplamente discutido e revisado, conforme indicado por pesquisas muito recentes no contexto internacional e nacional. Os relacionamentos relacionados à escola junto aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em Macapá, Estado do Amapá – Brasil, influenciam o engajamento dos adolescentes no âmbito escolar e o desempenho acadêmico. Os resultados sugeriram que o envolvimento dos pais na escola, conforme relatado pelo adolescente na sexta série, constitui num preditor significativo de envolvimento escolar e notas acadêmicas na oitava série.

Envolver os pais no processo educacional é muito necessário, sabendo que eles são parte fundamental para o alcance dos objetivos traçados, por isso são repetidamente procurados envolvê-los nas atividades escolares. Da mesma forma, sabe-se que a formação dos alunos deve ser uma tarefa compartilhada entre a escola e o lar, pois os benefícios de trabalhar de forma articulada e próxima são evidentes.

Portanto, no campo educacional, a família deve se preocupar em dar todo apoio possível para que a formação de seus filhos seja realizada da melhor forma, principalmente no processo de integração educacional, tanto a preparação do professor quanto a integração da comunidade à tarefa educativa requerem uma compreensão diferenciada, ou seja, compreender a realidade que cerca o aluno como um todo, como um conjunto de interações. Assumir a tarefa educativa isoladamente, dada a falta de vínculos entre família, escola e mídia, é fonte de tensão e desmoralização dos professores. Portanto, é imprescindível enfatizar o estudo das diferentes variáveis que transformam em obstáculos sobre o problema do vínculo entre a família e a escola e como gerar maior participação delas.

O professor que conduz esses processos de construção de vínculo com a família, com os pais e responsáveis impacta o meio ambiente e o aprendizado. A família é a primeira instituição na qual o ser humano é criado e ocupa, juntamente com a escola, um lugar fundamental no que diz respeito à sua educação e formação; assim, devem estar em contínua harmonia e comunicação mútua para o melhor desenvolvimento dos educandos. O objetivo consistiu em investigar os obstáculos que geram a baixa participação dos pais, mães ou adultos responsáveis pelos alunos na escola.

2. ANÁLISE DOS OBSTÁCULOS QUE GERAM A BAIXA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

Os Adolescentes emancipados, famílias desregradas, escolas em conflitos, índices de reprovação que maculam a busca nacional pela qualidade na educação, são questões como estas que direcionam as pesquisas no âmbito educacional na busca por alternativas que promovam a compreensão e a possibilidade de melhorias (ALMEIDA, 2014).

Sofre-se com a ausência da família na escola, o abandono sentido pelos alunos e educadores é refletido nas mazelas da Escola Pública, que deveria tratar-se de um local enriquecedor e de desenvolvimento intelectual, responde por alunos cada vez mais alheios a esse propósito, geralmente, diante dessas indagações é comum a política das comparações, naquela escola é assim, porque nessa as coisas não funcionam?

Parece-me que as discussões que restringem a eles os objetivos da escola pública têm omitido o essencial. A escola, como *lugar* da educação sistematizada, não pode passar ao largo do próprio conceito de educação em sua inteireza, como apropriação da cultura (PARO, 2018, p. 22).

A impressão revelada pelo autor, torna-se cada vez mais enfatizada ao passo que se desvenda as causas por detrás das dificuldades na aprendizagem e as razões pelas quais as famílias tornam-se cada vez mais ausentes no ambiente escolar mesmo diante das campanhas realizadas pela escola na busca por mudar essa realidade.

A participação familiar segundo Casarin (2007) no processo de desenvolvimento intelectual de alunos matriculados no 6º ano é tão importante quanto a promoção de um ambiente atrativo pela escola, ambiente capaz de unir família, discentes e docentes em prol da busca pela educação de qualidade. Pois, apenas quando esse senso de pertencimento e de direito ocorrer efetivamente ter-se-á o alcance de uma família mais presente.

Sabe-se, no entanto, que mesmo diante dos apelos escolares para garantir a participação familiar, está torna-se cada vez mais ausente, por vários motivos, desde os mais sérios aos considerados de menor gravidade, são situações como: a impossibilidade de ausentar-se do local de trabalho, não ter com quem deixar as crianças menores, doenças, ou, na realidade Amapaense, pais que estão presos, onde os filhos encontram-se na guarda de terceiros que não tem o mesmo compromisso que os genitores teriam.

Essas particularidades apresentadas pelas famílias dos discentes desaguam na escola, tornando esse ambiente para o discente como sendo o único lugar no qual ele é submetido a regras severas, onde o descumprimento destas resultam no chamamento dos pais e/ou responsáveis para que estes recebam orientações quanto ao proceder com a criança, escutando apenas o que de negativo este apresenta, deixando a família na situação de ser apenas um participante passivo do processo educacional. Para Reis (2013):

[...] Esse problema, qual seja, a falta de participação ativa da família no processo de desenvolvimento intelectual, provoca alguns questionamentos acerca da responsabilidade da família e da escola,

além do reflexo que este comportamento terá na vida educacional dos discentes (Reis, 2013, p. 56).

O papel desenvolvido pela família na construção social do discente reflete em suas escolhas profissionais, pessoal, e educacional, pois trata-se da referência que este terá de mundo, embora a escola tenha o importante papel de proporcionar através da sistematização de disciplinas conhecimento, este ainda depende da visão e da cultura trazida pelo discente do seu convívio social.

Duarte e Feitosa (2010), nota-se que a figura familiar é tratada apenas como aqueles que vem periodicamente a escola, quando chamados, com a finalidade apenas de pegar os resultados quantitativos demonstrados pelas notas, intituladas em vermelha ou azul. A presença da família não é incentivada como sendo parte do processo, mas como mera recebedora do serviço, onde o filho a partir do momento de matrícula encontra-se na responsabilidade dos docentes e a família daquele momento em diante não deve interferir. Senão quando solicitado.

De acordo com Fernandes (2014), o abandono intelectual é tido como o responsável pelos fracassos da escola moderna, onde atribui-se a família a responsabilidade pela falta de êxito do estudante. A escola, por sua vez, é tratada como o meio para um fim, estuda-se para alcançar ascensão profissional, para “ser alguém na vida”, não por desejo de querer estar na escola, ou pela importância que o saber representa ao cidadão, mas porque tem-se a obrigação imposta por lei e cobrada pela sociedade e autoridades.

2.1. Papel da Família

Acerca do papel familiar Paro considera “importante o desenvolvimento de hábitos de estudo, parece que o seio da família deveria ser considerado como um local privilegiado para se desenvolver a iniciação desses hábitos, mesmo antes de a criança começar a frequentar a escola” (SILVA, 2013, p. 41). Inegavelmente essa colocação ganha relevância diante da formação dada em sala de aula, que embora paute-se na obrigatoriedade do respeito ao currículo, considera o apoio familiar como ferramenta na construção do saber.

Questiona-se o motivo por detrás da importância da escola na vida do indivíduo, a qual não deve firmar-se única e exclusivamente na obrigação imposta pelo Estado através da legislação, mas em promover um ambiente educacional de qualidade, atrativo ao discente. Quanto a isso Paro faz a seguinte observação.

Em geral, certa passividade diante da minguada ação da escola para formação pessoal dos educandos leva muitos a entenderem como desempenho apenas os conhecimentos e habilidades passíveis de serem medidos pelos convencionais exames e provas que compõem as atuais avaliações internas (para passar de ano) e externas (SAEB, etc.) e os famigerados exames vestibulares (FERREIRA e BARRERA 2010, p. 40).

Em virtude dessa concepção acerca do desempenho, pais de alunos taxados com menor aproveitamento costumam não se fazer presente na vida escolar do filho, embora haja o convite da escola, esse são por vezes ignorados. Com efeito, tratar a escola como extensão do ensinamento familiar é parte do papel da família na garantia da educação de qualidade.

A família, como espaço de abertura a outros contextos de socialização e educação, contribui para forjar as individualidades como síntese da identidade pessoal, grupal e familiar. De acordo com o exposto, o contexto da criança e sua formação cultural e social constituem uma realidade que o professor deve considerar para gerar condições que favoreçam a aprendizagem (NAKANO, 2013).

Fatores como o ambiente sociofamiliar, a comunidade, a escola e as variáveis que caracterizam o clima escolar têm grande impacto na eficácia dos estabelecimentos escolares, de modo que ali, onde os domicílios são mais desiguais, a tarefa educativa fica maior com problemas e desafios (NOGUEIRA, 2006).

As condições de trabalho dos professores, a precariedade de seus recursos, as diferentes configurações familiares, quando não há pai e mãe responsáveis pelos filhos, ou quando um adulto responsável não tem horário disponível para o aluno, causam uma dissociação com a fala da escola que orienta os esforços para insistir em dar tempo às crianças, garantindo condições ambientais favoráveis, situação que nos domicílios mais vulneráveis é quase impossível. A escola deve fazer os esforços necessários para adaptar suas expectativas às necessidades das famílias e incorporar o currículo domiciliar e as características diferenciais das famílias nas práticas escolares (OLIVEIRA e SANTANA, 2009).

Com base em sua experiência e nas informações disponíveis, os professores afirmam que os alunos apoiados por suas famílias apresentam um desempenho melhor. No entanto, não fica claro porque e quem é o responsável pela não participação dos representantes nas instâncias a que se destinam, como reuniões mensais e outras atividades. É necessária uma compreensão real do contexto de vida dos alunos, pois isso ocasionaria a mudança esperada, ou seja, uma maior reaproximação da família (DESSE e POLÔNIA, 2007).

Os pais se deparam com dinâmicas que nem sempre favorecem o apoio que podem dar aos filhos e às escolas, como, por exemplo, jornada de trabalho, condições que implicam não estar permanentemente em casa. A escola exige que os pais se conectem a partir de um conceito de família nuclear ideal, com demandas que somente grupos familiares desse perfil podem satisfazer, ignorando em muitos casos as condições de pobreza, ausência de um dos pais, conflitos cotidianos, recursos cognitivos, materiais e sociais insuficientes (ALVES, 2014).

Por um lado, a ausência de espaços que possibilitem uma reflexão aprofundada sobre a problemática daqueles setores que não apresentam condições ideais de vida é outro elemento que afasta as famílias das demandas da escola, portanto, não participam do estabelecimento e não encontram formas de abordagem ou, bem, não sabem como sustentar os filhos. Por outro lado, os professores, sem esses espaços de discussão, não entendem a real dimensão e o

contexto de vida de seus alunos, portanto, esses tipos de situações distanciam professores e pais.

Outro aspecto que deve ser considerado, é a relação intergeracional, no contexto das mudanças políticas e das transformações sociais ocorridas no último século no mundo, especialmente as políticas sociais e sua missão de enfrentar os problemas de desenvolvimento social. e educacional. A temática da família e da comunidade mostra a necessidade de uma intervenção socioeducativa, numa perspectiva integral e intergeracional, que responda às linguagens, estilos, formas, costumes. A idade dos responsáveis adultos, professores, jovens e crianças é um aspecto que também deve ser considerado no desenho de estratégias, portanto, a geração de diálogos e comunicação no dia a dia deve considerar as diferenças de idade.

Esta pesquisa visa conhecer, a partir da opinião dos pais, o tipo de participação das famílias na escola, de forma a delinear o seu papel e poder potencializar a aprendizagem dos seus alunos, considerando ou tendo em conta as alterações nas referidas variáveis. Por outro lado, conhecer a opinião dos professores sobre os tipos de participação dos pais e dos responsáveis pelas crianças permitiria aprimorar as instâncias de comunicação que acabariam se traduzindo em apoio à aprendizagem de seus alunos.

A informação recolhida abre um campo de novas ideias e abordagens para a concepção de uma proposta dirigida aos atores que reformulam formas de aproximação mútua. Isso permitiria que as estratégias de ensino e

aprendizagem fizessem parte de um sistema de crenças coeso entre os adultos responsáveis, com base em metas significativas voltadas para a melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos com maiores dificuldades de desempenho.

Precipualemente, a participação tem o significado de “unir-se por uma razão, um sentimento, uma opinião” (NAKANO, 2013, p. 67). Sendo assim, “participação, em seu sentido pleno, corresponde, portanto, a uma atuação conjunta superadora das expressões de alienação e passividade, de um lado, e autoritarismo e centralização, de outro, intermediados por cobrança e controle”. (LÜCK, 2017, p.23). Do mesmo modo que a escola cobra a participação da família, esta, por sua vez cobra qualidade no atendimento.

O distanciamento existente entre família e escola se dá pela falta de bons estímulos para que os pais e/ou responsáveis façam-se presente na escola, participando dinamicamente das atividades dos filhos.

[...] Percebe que os pais devem ser estimulados a vir sempre para dentro da escola, ‘deve ser tratado com decência, não se pode falar mal do filho dele, ele não quer vir à escola para ouvir isso’. Mesmo que muitas vezes os pais ‘atrapalhem’ o trabalho realizado na escola, deve ser feito um trabalho de conscientização com os pais para que eles entendam o trabalho da escola e colaborem para uma formação conjunta do aluno: ‘esse trabalho com os pais é muito importante’ (PARO, 2018, p. 55).

A priori promove-se a conscientização da importância da presença, seguido de estímulos que garantam essa assiduidade voluntária, sem que sejam convocados a título de coação ou ameaças. Não os trazendo para a escola apenas

afim de tratar pontos negativos de sua prole. Paro (2018) cita o exemplo das companhias efetivadas pela prefeitura onde ela “faz campanhas do leite, da merenda, etc. e os pais só vêm preocupados com isso” (PARO, 2018, p. 60). Como a prefeitura incentiva a participação colaborando em contrapartida com o leite da criança os pais vem-se obrigados a irem à escola afim de garanti o benefício, assim como ocorre em relação ao benefício da Bolsa Família, que tem servido de objeto de barganha para garantir a presença da família na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir dessas investigações que a variável família é um elemento determinante nos processos acadêmicos, embora os achados revelem que o acompanhamento, a permanência e a dedicação das famílias são decisivos não apenas para o alcance de ótimos resultados acadêmicos, também está na formação de um indivíduo emocionalmente saudável, que supera todos os tipos de barreiras sociais, culturais e econômicas, que tem a capacidade de ter certeza de suas ações, mostrar autocontrole, ter hábitos e disciplina bem forjados, ser capaz de se comportar e viver em comunidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E.B. **A relação entre pais e escola:** A influência da família no desempenho escolar do aluno. Campinas, 2014.

ALVES, J.H.M. **A evolução nas definições de família, suas novas configurações e o preconceito.** Natal, 2014.

CASARIN, N.E.F. **Família e aprendizagem escolar**. Porto Alegre. Dissertação. Faculdade de Física da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

DESSEN, M.A; POLÔNIA, A.C. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Distrito Federal, 2007.

DUARTE, M J N P; FEITOSA, M L O. **Ausência da família no âmbito escolar**. Editora Prottexto. 2010. Disponível em: <www.prottexto.com.br/texto.php?cod_texto 2520> acesso em 02/11/2017.

FERNANDES, A.C.O.G. **A família na vida escolar**. Campina Grande, 2014.

FERREIRA, S. H.A; BARRERA, S.D. **Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil**. PSICO. São Paulo. v.41.n.4.p.462-472.out, 2010.

NAKANO, J.M.Z. **A percepção dos professores quanto a participação e ausência da família na vida escolar das crianças**. Brasília, 2013.

NASCIMENTO, A. D; HETKOWSKI, T.M. **Educação e contemporaneidade: Pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: Edufba, 2009.

NOGUEIRA, M.A. **Família e escola na contemporaneidade: Os meandros de uma relação**. EDUCAÇÃO & REALIDADE. Rio Grande do Sul. v.31.n.2.p.155-170. julho, 2006.

OLIVEIRA, C.B. E; MARINHO-ARAÚJO, C.M. **A relação família-escola: intersecções e desafios**. Brasília, 2007.

OLIVEIRA, J.M; SANTANA, D.E.S.L. **Divisão nas atividades domésticas entre homens e mulheres**. Pernambuco. Artigo Acadêmico. Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2009.

PARO, V. H. **Qualidade Do Ensino: A contribuição os pais** (2 ed.). São Paulo: Intermeios, 2018.

REIS, M. H; VILAR, D. **A implementação da educação sexual na escola: Atitudes dos professores.** *Análise Psicológica* (2004), 4 (XXII): 737-745. Disponível em: Acesso Mar. 2013.

SILVA, J. G., Silva, S. R., & Souza, E. C. **Participação da Família na Escola.** *Revista Saberes em Rede CEFAPRO*, 95-102, 2013.

PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA VIDA ESCOLAR DE SEUS FILHOS

Lucineide Maria de Jesus Santos¹⁰

RESUMO

O objetivo desta pesquisa implica em discorrer acerca da participação das famílias na educação de seus filhos como elemento fundamental para melhorar a qualidade da educação e promover uma democracia participativa. Para isso, deve-se levar em conta que a participação não é apenas o que os gestores estabelecem para uma melhor organização na escola, mas é também um elemento básico que deve estar presente no processo de ensino-aprendizagem de qualquer instituição de ensino. O estudo realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa, apontou que o primeiro e mais importante agente socializador dos alunos é a família. Esta instituição, ao longo do tempo, sofreu uma série de modificações, tanto na sua estrutura como nas suas funções. Essas mudanças que foram geradas, causadas por uma série de fatores produzidos ao longo da história, e que analisamos nesta contribuição, tiveram repercussões decisivamente, não só para as suas funções, mas também para os demais agentes - a escola entre eles a cargo do processo educativo dos educandos. Assim, fez-se necessário analisar a relação Família-Escola, pois são os dois grandes agentes socializadores responsáveis pela educação dos filhos, atentando para as realidades em que estão inseridos e procurando dar resposta às demandas, que cada um deles pode apresentar. Em última análise, ambos os agentes têm impacto direto na capacidade autônoma e na responsabilidade dos alunos e, para que isso ocorra, é necessário que a família e a escola trabalhem juntas e cooperativamente.

¹⁰Mestrado em Ciências da Educação 2019, Especialista em Docência do Ensino Superior. Especialização em Psicopedagogia 2004, Especialização em Psicanálise Aplicada à Educação e Saúde 2013, Especialização Coordenação, Gestão e Supervisão Escolar 2018. Graduação Pedagogia 2003 e Bacharela em Serviço social 2012.

Palavras-chave: Família. Escola. Autonomia. Responsabilidade.

ABSTRACT

The objective of this research involves discussing the participation of families in the education of their children as a fundamental element to improve the quality of education and promote participatory democracy. For this, it must be taken into account that participation is not only what managers establish for a better organization at school, but it is also a basic element that must be present in the teaching-learning process of any educational institution. The study carried out through a bibliographic, descriptive and qualitative research, pointed out that the first and most important socializing agent of the students is the family. This institution, over time, has undergone a series of changes, both in its structure and in its functions. These changes that were generated, caused by a series of factors produced throughout history, and that we analyzed in this contribution, had decisive repercussions, not only for their functions, but also for the other agents - the school among them in charge of the process educational program for the little ones. Thus, it was necessary to analyze the Family-School relationship, as they are the two great socializing agents responsible for the education of their children, paying attention to the realities in which they are inserted and trying to respond to the demands. that each of them can present. Ultimately, both agents have a direct impact on students' autonomous ability and responsibility, and for this to happen, it is necessary for the family and the school to work together and cooperatively.

Keywords: Family. School. Autonomy. Responsibility.

1. INTRODUÇÃO

A participação das famílias na educação é um direito fundamental nas sociedades democráticas e, como tal, traz consigo a garantia, por parte dos poderes públicos, de efetivar de forma construtiva e eficiente. No sistema educacional, este direito se refletiu em um grande número de leis ao longo dos

anos, existe ampla evidência empírica que indica que a participação das famílias na escola, além de constituir um direito e um dever, traz grandes benefícios, tanto para os alunos como para a escola e para os próprios pais.

As escolas foram criadas para promover o desenvolvimento dos alunos e servir de apoio e ajuda às famílias em sua grande missão, educar seus filhos (SOUSA, 2009). Portanto, ambos os agentes educacionais têm em comum e nas mãos o mesmo objetivo, formar cidadãos.

Ao longo da história, a família parecia ter um papel claro, cabia à educação dos filhos e à escola, a partir de critérios preestabelecidos, formava uma série de conteúdos e saberes. Entre os dois, com missões bem diferenciadas, procuravam formar cidadãos de acordo com o que a sociedade da época considerava como o perfil adequado. Ao longo dos anos, a sociedade sofreu uma série de mudanças, que tiveram um impacto considerável nas funções da família e da escola, o que torna inevitável que e necessário definir quais as funções que desempenham. Cabe a cada um, e quais devem se sobrepor, vislumbrando a necessidade de gerar espaços, tempos e ações conjuntas, para que, com a colaboração de ambos os agentes, possam responder às peculiaridades da formação dos cidadãos.

Diante dessa situação, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de envolver as famílias no âmbito escolar, mas não só porque a escola não consegue responder às demandas educacionais da sociedade, mas porque não podem esquecer as responsabilidades que as famílias têm para com seus filhos

e, portanto, ignorá-los e cumprir-los processos educacionais isolados a eles. Não podem esquecer, que estas duas grandes instituições de ensino, são responsáveis pelos futuros cidadãos da sociedade, para que adquiram um perfil pessoal, onde a responsabilidade, a autonomia e a autocrítica das suas ações sejam os eixos que embasam o seu modo de ser e de comportar-se.

Em geral, pais e professores concordam com a necessidade de complementar sua participação no trabalho educacional. Os educadores, sabem que a ação na educação dos educandos deve estar ligada às suas vivências fora do ambiente escolar, para garantir a personalização e para que, o que foi vivido e aprendido na escola tenha sustentação e continuidade no interior das famílias. Nesse entendimento, a família junto com a instituição escolar e a comunidade em geral, devem trabalhar para uma educação integradora, que leve em consideração muitos outros fatores que auxiliam no seu desenvolvimento. Devido a esta responsabilidade, é importante que os pais sejam informados sobre tudo relacionado à educação para agirem em conjunto.

O estudo apresenta um tema fortemente enraizado na educação, o fato do escasso envolvimento dos pais nas tarefas de educação dos próprios filhos. A pesquisa baseia-se na necessidade das escolas de conseguir maior participação da Família no contexto escolar. o objetivo da pesquisa concentra-se em discorrer acerca da participação das famílias na educação de seus filhos como elemento fundamental para melhorar a qualidade da educação e promover uma democracia participativa.

2. O ACOMPANHAMENTO DOS PAIS NO PROCESSO ESCOLAR

Nos dias atuais, a importância da relação família e escola é um dos fatores essenciais no que se refere ao processo de aquisição da aprendizagem, são estas instruções sociais mais importantes durante os anos de formação da criança. Cabe a elas, transformar uma criança dependente e imatura em um membro responsável sendo suficiente e em condições de contribuir para o bem estar de sua comunidade. A família e a escola como força modeladora contribuem de maneira marcante na vida do ser humano.

Sobre história da humanidade, a família é uma das protagonistas na formação da sociedade, sendo influenciados pelas alterações que acontecem no decorrer da evolução. Para Parolin (2007, p. 50), “a família é o núcleo constitutivo do sujeito”, sendo um sistema que junta às pessoas que a compõem, em outras palavras, unem-se pelas representações que se constroem e que vão compartilhar em seu dia a dia. Renato e Soares (2014, p.3) destaca que esse sistema é “um núcleo ímpar, possuidor de uma cultura própria, com suas regras, mitos e crenças peculiares”.

De acordo com Perez (2009), apesar dos acontecimentos na evolução da sociedade, alterações e conquistas nas famílias, atualmente é instigar é viver em família, independente do exemplo de família em que se convive. Barbosa (2011) complementa que a escola e a família são organizações que surgiram na

modernidade, sendo duas instituições responsáveis no ensino e aprendizagem e cuidado das crianças e jovens.

Depois da chegada da industrialização, Santos e Santos (2009) coloca que a família perdeu o cargo de produtora, passando o homem a trabalhar nas fábricas. Segundo Oliveira (2009), com as mudanças em nosso meio e o crescimento da economia, ocorreu um aumento na pressão sobre o consumo de bens e serviços, sendo antes produzido no interior das famílias, passou a ser feito do cômputo doméstico. Assim, o trabalho assalariado começou a ser feito pelas mulheres, passando a contribuir no orçamento familiar. As novas exigências que surgiram com o crescimento do consumo, exigindo assim uma maior formação e a escola passou a compartilhar com a família a responsabilidade da educação dos seus filhos. Vale destacar que nessa conjuntura, a escola ganhou importância, sendo apontada como a continuação da educação da família, ofertando conhecimentos aperfeiçoados e específicos para atender as exigidas pelo desenvolvimento.

Sabe-se também que o primeiro ambiente em que a criança cria laços e relacionamento é no contexto familiar, de acordo com tais relações, criando assim modelos de aprendizagem e seus primeiros conhecimentos sobre o mundo à sua volta, criando noções fundamentais que influenciarão na sua vida escolar. Dessa maneira, a família se torna uma ferramenta relevante na formação afetiva da criança, como também potencializa o trabalho que a instituição realizará no desenvolvimento da mesma, participando de forma

ativa no processo educativo do estudante (SOUZA, 2009). Ao permanecer uma parte significativa de seu dia na escola, são oferecidas as crianças, novos modelos para imitação e identificação e ela continua na tarefa de receber um conceito de mundo e de si mesma.

Assim, a família desempenha uma missão positiva na vida do indivíduo, podendo ser influenciado de maneira negativa, sendo o distanciamento da família, provocando o desinteresse nos estudos e a desvalorização da educação (POLONIA e DESSEN 2005). Em outras palavras, quando a criança vai mal à escola, vários fatores são levantados pela escola e pelos pais automaticamente. Neste sentido, em geral, o envolvimento começa a acontecer entre ambos. O envolvimento entre escola e família contribui não só no contexto escolar como também no contexto familiar a família é a base para toda a criança crescer com uma estrutura adequada aos padrões normais da sociedade.

É no ambiente familiar que o indivíduo se fortalece, ganhando suporte para enfrentar os desafios do seu futuro. As pesquisas indicam que as mães na maioria são responsáveis pela orientação das crianças. Isto quer dizer que os pais precisam se envolver com mais frequência nos estudos de seus filhos para ajudar no equilíbrio emocional de crianças necessitadas neste aspecto. A falta de participação dos pais no estudo dos seus filhos acarreta de certa forma, um processo de desmotivação pelo estudo. Santos e Toniosso (2014) destacam as diversas relações que escolas e famílias desempenham no desenvolvimento da

criança, em que a família é apontada como essencial e a primeira na aquisição de valores e cultura, preparando para as relações que irá estabelecer com o tempo. Assim, a escola, junto com a família, detém várias atribuições na formação integral da pessoa, tal como destaca Polonia e Dessen (2005):

[...] Uma de suas tarefas mais importantes, embora difícil de ser implementada, é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo (POLONIA, DESSEN, 2005, p.25).

Acredita-se que o fortalecimento da relação escola-família e vice-versa amenizaria esta situação. Essa interação fará com que pai e professores procurassem descobrir as falhas de uma e de outra, tentando solucionar os problemas na aprendizagem. Só com muito compromisso das ações dessas instituições haverá transformação pessoal e social do educando. A criança observando o interesse dos pais e dos professores não terá desculpa para fugir ou sentir-se sozinha no enfrentamento de suas dificuldades nos estudos.

De acordo com Polonia e Dessen (2005, p. 20):

[...] A escola pode ser considerada um “microsistema” da sociedade, e que as transformações que ocorrem no meio social em que está inserida se reproduzem em seu interior. Para as autoras, preparar alunos, os professores e os pais para que possam enfrentar as dificuldades e acompanhar as mudanças e os conflitos interpessoais de uma sociedade que muda rapidamente, é uma das tarefas da escola, a qual deve também orientar o indivíduo em seu desenvolvimento (POLONIA E DESSEN, 2005, p. 20).

Para as autoras, as duas instituições (escola e família) são agências socializadoras, são distintas, e apresentam características semelhantes e divergentes. Além disso, a família e a escola compartilham atividades de preparar para uma vida social, econômica e cultural, tendo como intuito de ensinar de forma diversificada.

Ao se relacionar com o meio familiar de maneira informalmente, a criança aprende. Com relação à escola, a forma de aprender deve acontecer em etapas programadas, pré-estabelecidas, com profissionais específicos. Ambas preparam as pessoas, desenvolvendo competências que contribuem no seu crescimento como pessoa e, principalmente, na participação no meio social. Além disso, cabe à escola também, a responsabilidade de transmitir os assuntos escolares, sendo considerados essenciais para a formação do cidadão (PEREZ, 2009).

Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p.101) complementam ainda que “a escola e família têm suas especificidades e suas complementariedades. Embora não se possa supô-las como instituições completamente independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais”.

Parolin (2007) ressalta que atualmente a tarefa de orientar as pessoas, antes exclusiva das famílias, passou a ser das escolas. Aprender a viver em seu meio social deixou de ser responsabilidade somente das famílias. A comunidade, a igreja e a instituição contribuem para essa aprendizagem, sendo que crianças estão chegando cada vez mais cedo nas creches e escolas,

procedendo a uma nova filosofia para os professores e para a escola, “os quais devem ser parceiros das famílias na formação dos indivíduos” (PAROLIN, 2003, p. 61). Diante disso, as duas instituições são fundamentais para o desenvolvimento da criança “atuando como propulsoras ou inibidoras do crescimento físico, intelectual e social das pessoas” (POLONIA, DESSEN; 2005, p. 22).

Tiba (2002) entende que se a união entre família e instituição de ensino for firmada desde o início da vida escolar da criança, todos irão ganhar. O mesmo ressalta ainda que, se a criança estiver bem, vai melhorar, e se precisar de ajuda para resolver seus problemas, receberá tanto da escola quanto dos pais para solucioná-los.

Concordando com as concepções de Tiba (2002), Parolin (2003) coloca família e escola como "instituições parceiras". Segundo ela, ambas carregam a função de socialização, porém, esta tarefa seria diferentemente conduzida em cada uma, e complementares perante a sociedade como um todo. Pois é essencial a fusão da emoção, sentimentos e intuição advinda do “mundo subjetivo” que se adquire na família, à razão, conhecimento e informação do mundo objetivo passado pela escola em busca da sabedoria.

Segundo Parolin (2003), em nossa sociedade, os pais nunca deixaram de ser os responsáveis morais e legais sobre os filhos, por mais que seja cada vez mais comum às crianças no mundo atual começarem a frequentar escolas antes

mesmo dos dois anos de idade. E é justamente por isso que a integração dessas instituições deve ser extremamente íntima.

Diante disso, destaca-se que é de fundamental importância a integração dos pais no sistema educacional, pois são eles que podem incentivar o melhor aproveitamento educacional de seus filhos, e é através dessa parceria que a instituição de ensino pode constituir uma aliança com forte embasamento (TIBA, 2002).

Outro fator importante para a aproximação entre família e escola é o diálogo. Paro (2007, p. 67) destaca que “para que o mesmo aconteça é necessário que os pais se sintam respeitados, valorizados e tratados “de igual para igual” na escola dos filhos”. Referindo-se aos fatores que prejudicam o rendimento escolar dos alunos, Paro (2007) complementa ainda a falta de condições favoráveis para o estudo, principalmente nas classes menos favorecidas. O mesmo relata ainda que nessas camadas sociais podem ser evidenciadas situações bastante diversas, desde extrema precariedade até realidades na qual a família oferece boas condições de trabalho.

[...] No entanto, na atual situação das famílias menos favorecidas, é bastante possível que os casos em que há ausência de situações adequadas aos estudos predominem amplamente. Diante disso Paro ainda afirma que “a precariedade dos recursos e dos espaços para o estudo no interior dos lares não deixa de ser uma realidade que dificulta o trabalho estudantil das crianças e jovens (PARO, 2007, p. 23).

Percebe-se, então, que famílias menos favorecidas financeiramente possuem uma dificuldade muito maior em poder proporcionar aos filhos

condições favoráveis de estudo. Para ele, os docentes são insuficientes nas atitudes, além de haver escassez de trabalho em conjunto com a família dos alunos. Paro (2007) relata que os docentes não têm iniciativa de trabalho junto à família do aluno, e que esta também é carente de habilidade e incentivo para que os filhos tenham bons hábitos escolares. Entende-se que a precariedade de condições das classes menos favorecidas economicamente influencia de maneira negativa no processo educacional, e que isso aliado à falta de interesse do educador em socializar o aluno e de trazer a família para dentro da escola, ajuda a potencializar ainda mais os problemas que assolam o sistema educacional brasileiro.

Apesar do conhecimento disponível sobre a importância e as características do envolvimento parental para o melhor rendimento escolar, pouca aplicação deste pode ser observada na prática presente tanto em situações escolares quanto domésticas, em relação à promoção de aprendizagem. Professores, muitas vezes, recorrem aos pais apenas quando se sentem frustrados e impotentes diante de evidências de dificuldades de aprendizagem ou de problemas comportamentais de seus alunos, com os quais não conseguem lidar adequadamente. Raramente é possível encontrar, ainda, o reconhecimento de que é responsabilidade da instituição educacional informar aos pais e indicar as maneiras como poderiam ajudar a criança no seu desenvolvimento e crescimento, de modo que possam acompanhar e, eventualmente, complementar o trabalho feito na escola. Segundo Rodrigues (2009) a escola deveria ser aberta à sua integração com a família. Este ainda

relata que muitos pais lidam de maneira inadequada com várias situações cotidianas da vida escolar de seus filhos.

Deve-se, assim, evitar desprezar ideias e sugestões apresentadas por eles e ou de considerar a visão da escola como a mais adequada. O desafio educativo da escola é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e criar possibilidades para que sua comunidade consiga participar de suas atividades.

De acordo com Tiba (2002, p. 23), a educação é um projeto, é algo que tem um caminho, que não pode ser simplesmente de qualquer forma. “Deve ser muito elaborada, pois é o futuro do filho e da família que estão em jogo...” Por isso, a ação de educar e ensinar devem ser compartilhados entre as duas instituições: família e escola. Ambas devem preparar nossos jovens para o exercício pleno da cidadania com dignidade e respeito, para serem pessoas que alcancem a felicidade e autonomia, de forma competente. Sendo assim, o conhecimento, o relacionamento franco e a participação das famílias das crianças e dos jovens na vida escolar são componentes fundamentais para uma educação democrática.

2.1. A importância do acompanhamento da Família na Escola

No meio familiar, bem como seus vínculos com o ensino e aprendizagem escolar revela-se um campo com pouca exploração, porém muito relevante para o desenvolvimento significativos das crianças. No artigo 205 da

Constituição Federal que estabelece que a família deva desempenhar papel educacional e não incumbir apenas à escola a função de educar.

Pode-se dizer que a família é fundamental na formação de qualquer pessoa, culturalmente e de forma social, seja como ser humano e como cidadão, sabendo que todos nós fazemos parte da instituição mais antiga chamada de família. Quando tratamos de família relacionando-a com a escola, sendo preciso um estudo atual sobre o panorama da família, não esquecendo que através dos anos vem passando por um profundo processo de transformação. “A família é o primeiro e principal contexto de socialização dos seres humanos, é um entorno constante na vida das pessoas; mesmo que ao longo do ciclo vital se cruze com outros contextos como a escola e o trabalho” (PEREZ, 2009, p. 203).

Para Portela e Almeida (2009, p.156):

[...] Trata-se, então, de buscar fazer com que a família se perceba como participante do processo educacional, uma vez que ela pode contribuir com aspectos fundamentais durante o tempo em que a criança passa sob sua influência, sem no entanto, ter a pretensão de substituir o lugar da escola (PORTELA E ALMEIDA, 2009, p.156).

Segundo os autores, educação é um processo que não se desenvolve sozinho, é necessário o envolvimento de vários setores da sociedade civil, de forma a promover um melhor gerenciamento e direcionamento das fases do ensino e assim alcançar êxito no processo educativo. Assim, a família é convidada a estar presente e inserida no contexto das instituições de ensino,

pois se constitui de uma representação fundamental dessa participação da sociedade civil.

A Lei Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), observando a importância dessa correlação família/escola, já prevê em seu artigo 2º que “A educação, dever da família e do estado [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando [...] e sua qualificação para o trabalho” (LDB, 1996, p. 9) ou seja, os objetivos e finalidades da educação passam necessariamente pela presença e participação da instituição familiar.

A necessidade desse trabalho conjunto escola e família tem em vista ainda que assim procedendo aos bons resultados no processo de ensino. Além disso, a participação familiar corresponde aos ideais pedagógicos da gestão democrática participativa e na compreensão que, o trabalho coletivo, especialmente na unidade escolar, tende a ser muito proveitoso, pois resulta de uma reflexão conjunta, onde a possibilidade de errar é muito menor se comparada à escola quando trabalha sozinha.

Desta forma, os conselhos escolares, bem como as associações de pais e mestre e/ou outras organizações equivalentes, representam a garantia de práticas pedagógicas que têm a capacidade de realizar um bom processo de ensino e de aprendizagem. A escola que caminha sem estes agentes correlatos do ensino, sem dúvida apresenta problemas na executabilidade e sustentabilidade de suas ações pedagógicas e certamente garantem falhas na educação das crianças. Deste problema conjunto é que surgem vários outros

entraves como a indisciplina, dificuldades de aprendizagem, timidez entre outros distúrbios de aprendizagem.

A criança como todo ser humano, é um sujeito social histórico e faz parte de uma organização familiar na qual está inserida, em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. A criança é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas que também a marca. Ela tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais. As relações das crianças na sociedade, intermediadas pela família, são “um fenômeno mutável no tempo, por ser a família uma instituição social historicamente situada, sujeita a mudanças de acordo com as diferentes relações estabelecidas entre os sujeitos” (ARANHA, 2006, p.97).

É na família que a criança se desenvolve física e psicologicamente como também internaliza valores éticos, morais e culturais, os quais são necessários para a formação do cidadão. A família tem um papel muito importante no desenvolvimento social, na afetividade e no desenvolvimento do indivíduo de modo geral. Através da mediação de valores, a família oferece uma educação informal e a escola transmite instrução de maneira formal, dessa forma, a família e a escola cumprem sua função de formar cidadãos.

Oferecer um ambiente facilitador para a criança só terá a acrescentar e ajudar no seu desenvolvimento. Porém, se esse ambiente familiar não oferecer uma condição satisfatória essa criança terá o seu aprendizado comprometido e

a família será um produtor de problemas de aprendizagem, pois a criança não terá suporte emocional e nem condições para enfrentar o aprendizado. Para Almeida e Scola (2017) destaca que:

[...] O olhar do professor é muito importante para a transformação social tão solicitada nos últimos tempos. Ele deve ser mediador de conhecimento e de conflitos, ser líder assertivo e ter leitura adequada e fidedigna do ambiente, ou seja, deve ter um olhar para cada um do grupo discente, com o domínio do histórico individual, oportunizando fortalecimento da autoestima e crescimento intra e interpessoal. Entende-se que todos os sentimentos elaborados pelo indivíduo a partir de suas ações, atitudes e suas consequências no ambiente, se forem positivas e reforçadas, elogiadas pelo adulto, constroem a autoestima, sendo esta a razão pela qual é tão importante a abordagem do professor com o aluno diante do erro. Quanto mais reforço positivo, mais o aluno sentisse seguro de suas ações, fortalecendo sua autoestima (ALMEIDA; SCOLA, 2017, p. 11).

Na escola, a criança terá de adaptar-se a essa nova realidade e é de muita importância o apoio dos pais neste momento. Os pais já devem estar preparados para lidar com essa grande mudança na vida infantil, pois antes, a criança vivia somente entre o seio familiar e ao lado de pessoas de confiança. Agora, passa a ser parte de um mundo imenso e desconhecido e todas as funções serão necessárias para ela enfrentar esse momento, daí a importância de ter o seu aparelho emocional bem estruturado criado no ambiente familiar.

É normal também, na época da escola, as crianças levarem seus objetos de transição tais como, um cachecol, ursinho, fralda, dentre outras. Esses objetos unem as crianças à realidade externa ou compartilhada. Faz parte tanto da criança como da mãe, normalmente, ela usa esses objetos nos momentos de transição, ou seja, quando a mãe não está por perto como na hora de dormir é natural querer no início levar para escola. O professor deve respeitar esse

momento da criança, quando ela se sentir mais segura com o novo ambiente que irá deixar em casa sentir-se-á segura na escola, num ambiente acolhedor, como sua casa e família.

De acordo com Portela e Almeida (2009, p.158) “o vínculo entre a instituição escolar e a família baseia-se no compartilhamento do trabalho de educação dos filhos”, sejam eles, crianças ou jovens, contendo reciprocidade nas expectativas. Quando se aborda o que é desejável na relação escola - família e solicita-se a participação dos pais na educação, sobretudo, pelas tarefas escolares como uma estratégia de êxito escolar, é preciso levar em consideração alguns fatores, tais como: as transformações históricas e a discrepância cultural nos moldes educacionais e na concepção social; o relacionamento de poder entre estas instituições e seus agentes; as novas e variadas constituições familiares e os prejuízos materiais e culturais da maioria das famílias; as relações de gênero que organizam as tarefas domésticas e escolares.

Portanto, para enfrentar o problema da educação, precisamos defrontar com a sociedade atual, de que não são todas as crianças, que aprendem igualmente. Muitas têm dificuldades para aprender: Essas dificuldades, como, por exemplo, aprender a resolver situações problemáticas poderá ocasionar o desinteresse pelos estudos e abandono da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo trouxe por objetivo discorrer acerca da participação das famílias na educação de seus filhos como elemento fundamental para melhorar a qualidade da educação. Por meio deste estudo compreendeu-se, que a colaboração da família-escola visa orientar essas instituições e fomentar a pactuação dos objetivos educacionais. É uma forma de promover o desenvolvimento do aluno e, ao mesmo tempo, de apoiar e aumentar a competência educacional, a responsabilidade de cada uma, desde acordo e confiança mútuos. Os profissionais da educação podem ajudar as famílias a reforçar determinadas práticas educativas e a mostrar os problemas envolvidos em outros tipos de ações.

Diante do exposto, é de extrema importância que a família mantenha contato permanente com os educadores para coordenar o desenvolvimento educacional; é por isso que, quando a criança inicia o processo na educação formal, ambas as partes precisam se coordenar para a tarefa de educá-la. A importância desse vínculo, reside no fato de os pais e professores serem as figuras adultas mais significativas para o educando. Por esse motivo, é necessário que entre essas duas partes haja coerência e coordenação em relação ao acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Conclui-se, que a interação entre a família e a escola, os alunos produzem maior coerência nos resultados da aprendizagem e também um nível de associação que favorece seu desenvolvimento. Além de obter uma influência

positiva em seu desempenho escolar, como notas melhores, melhor desempenho acadêmico em longo prazo, melhora suas atitudes e comportamentos na escola e até torna as escolas mais eficazes. Dessa forma, para que a relação entre família e escola seja favorável, é importante construir vínculos onde haja participação, compromisso, responsabilidade compartilhada e que, em última instância, objetive a melhoria da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria Galvão de Barros; SCOLA, Lenisa Placideli. **Projeto Convivência: Uma Alternativa para a Formação de Crianças Socialmente Competentes**. XXXI Congresso ALAS, 2017. Disponível em: http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/0500_ana_maria_galvao_de_barros.pdf. Acesso em: 18 Abr. 2020.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, J.S.B. **A importância da participação familiar para a inclusão escolar**. UNB. Ipatinga, MG, 2011. Disponível em http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2152/1/2011_JulianaSilveiraBrancoBarbosa.pdf Acesso 18 Abr. 2020.

CARVALHO, J. C. **Uma relação de interesses comuns e conflitos**. Revista

FERREIRA, Claudia Puget; ANEQUIM, Fabiola Carmanhanes; BINO, Valéria Cristina P. Alves. **Importância da Integração Escola - Família no Processo Pedagógico**. Universidade do Tocantins - UNITINS, Muqui - Es, 2009. Disponível em: <https://www.monografias.com/pt/trabalhos3/integracao-escola-familia/integracao-escola-familia.shtml>. Acesso em: 18 Abr. 2019.

OLIVEIRA, C. B.; MARINHO ARAUJO, C.M. **A relação família escola: intersecções e desafios**. Estudos de Psicologia - Campinas. Jan / março 2010. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=548678&indexSearch=ID>. Acesso em: 26 abr. 2019.

OLIVEIRA, N.H.D. **Recomeçar: família, filhos e desafios** (online). São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 23p. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/965tk/pdf/oliveira-9788579830365.pdf> Acesso em: 30 mar. 2019.

PARO, V. H. **Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais**. 3º Ed. Xamã. São Paulo, 2007. PAROLIN, I. As dificuldades de Aprendizagem e as relações familiares. Livro da 5ª Jornada de Educação do Nordeste. Fortaleza, 2003.

PARO, V. H.. **Professores formadores: a relação entre família, a escola e a aprendizagem**. Série: práticas educativas. Curitiba: Positivo, 2007.

PAROLIN, I. As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares. **Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste**. Fortaleza, 2003.

Pátio. Ensino Médio Profissional e Tecnológico. FNDE. Ano V, Jun/ Ago 2013, nº 17, p.18 a 21.

PEREZ, M. C. A. **Família e Escola na Contemporaneidade: Fenômeno Social**. Revista Ibero Americana de Estudos em Educação, UNESP, vol.4 nº3, 2009. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/2763/2499> Acesso em: 29 Mar. 2020.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Em busca de uma compreensão das relações entre família escola**. Psicol. Esc. Educ. (Impr.) [online]. 2005, vol.9, n.2, pp. 303-312. ISSN 1413-8557. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>>. Acesso em: 16 Abr. 2020.

RENATO, Dulcemara Terezinha; SOARES, Solange Toldo. **Família e Escola: uma relação de desafios. Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do Professor PDE, Versão Online (ISBN 978-85-8015-080-3)-Cadernos PDE. Paraná - PR, 2014. Disponível: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_ped_artigo_dulcemara_terezinha_benato.pdf. Acesso em: 20 Abr. 2019.**

RODRIGUES, Lana Julia. "**Cuidar e ensinar: pensando as relações família-escola**"; Brasil Escola. 2009. <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/cuidar-ensinar-pensando-as-relacoes-familiaescola.htm>>. Acesso em 26 Abr. 2020.

SANTOS, Luana Rocha dos; TONIOSSO, José Pedro. A importância da relação escola-família. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro -SP, 1 (1): 122-134, 2014. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074149.pdf>. Acesso em: 20 Abr. 2020.

SILVA, Thiago. Projeto de Lei nº 009/2015 - **Institui a semana da Família na Escola, no Município de Rondonópolis, no âmbito do município de Rondonópolis e dá outras providências**, 2015. Disponível em: <http://thiagosilvamt.com.br/?vereador=projeto-de-lei-no-0092015-institui-a-semana-da-familia-na-escola-no-municipio-de-rondonopolis-no-ambito-do-municipio-de-rondonopolis-e-da-outras-providencias-2>. Acesso em: 11 Abr. 2019.

SOUZA, A. S. L. **Pensando a inibição intelectual: perspectiva psicanalítica e proposta diagnóstica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

TIBA, I. **Quem ama, educa**. São Paulo: Gente, 2002.

O DESAFIO DE ENSINAR NO ENSINO FUNDAMENTAL NO PERÍODO DE PANDEMIA

Isis Monteiro Moitinho¹¹

Keila Feitosa as Neves¹²

RESUMO

Este artigo vem abordar apontamentos relevantes no que diz respeito ao ensino aprendizagem no ensino fundamental em momento pandêmico, os desafios encontrados pelos docentes em buscar alternativas e possibilidades para desenvolver práticas pedagógicas a fim de atingir as habilidades e competências dos discentes nesse período de extrema limitação educacional. Vale ressaltar, que o comprometimento da família ou responsável juntamente com a instituição de ensino é de suma importância para que o (a) aluno (a) não fique desassistido nesse período delicado em que todos se encontram.

Palavra - chave: Docente. Aprendizagem. Habilidades. Práxis.

ABSTRACT

This article addresses relevant notes with regard to teaching learning in elementary school in a pandemic moment, the challenges encountered by teachers in seeking alternatives and possibilities to develop pedagogical practices in order to achieve the skills and competences of students in this period of extreme educational limitation . It is worth mentioning that the commitment of the family or guardian together with the educational institution

¹¹Graduação em Pedagogia. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO, FUNEMAT, Brasil. Título: Educação de Jovens e Adultos: fazendo a retrospectiva do EJA. Especialização em Psicopedagogia (Clínica e Institucional). Instituto Panamericano de Educação, FIC, Brasil.

¹²Licenciada em Normal Superior Anos Iniciais. Instituto Cuiabano de Educação ICE - Pós-graduada em EJA pela Faculdade das Águas Emendadas FAE. Graduanda em Licenciatura em Geografia pela Unemat (7º semestre).

is of paramount importance so that the student is not left unattended in this delicate period in which everyone is.

Keyword: Teaching. Learnin. Skills. Praxis.

1. **INTRODUÇÃO**

A educação contemporânea vem trazendo desafios extraordinários aos docentes no que tange o ensino aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental no período de pandemia de maneira globalizada, a educação está enfrentando desafios diários para minimizar o contexto educacional. O docente cada vez mais terá que se adequar as novas ferramentas de trabalho, a fim, de executar suas atividades pedagógicas para atingir de forma significativa seus objetivos de aprendizagem propostos aos discentes, com planejamentos adequados e específicos ao momento de enfrentamento ao Covid 19 que todos se encontram.

Nessa perspectiva, os docentes e discentes estão se reinventando e buscando alternativas e possibilidades que possam desenvolver cognitivamente as habilidades e competências necessárias que contemplem as faixas etária a qual está cursando. É relevante explicitar as mudanças ocorridas no âmbito educacional desde que surgiu o período pandêmico na vida das pessoas, visto que, a tecnologia se faz necessária no processo de ensino aprendizagem, sendo uma ferramenta importante e fundamental para o desenvolvimento das ações pedagógicas entre o docente e o discente nesse período de distanciamento social, onde ambos, precisam preservar a sua saúde

e também dos que os rodeiam. Vale salientar que os meios tecnológicos não estão disponíveis para todos nesse momento, portanto, é relevante ressaltar que outras alternativas e condições de aprendizagem seja disponibilizada aos alunos (a) que não possuem acesso aos meios tecnológicos a sua disposição, a fim de contemplar as necessidades educacionais dentro de suas especificidades cumprindo a grade curricular do ano vigente.

Portanto, os desafios e dificuldades encontrado por ambos nesse momento, se faz necessário refletir as práticas pedagógicas, os planejamentos, e aperfeiçoamento profissional e adequado para esse momento turbulento que a educação no país está vivenciando.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Sabedores que este momento atípico para a realidade educacional, onde o docente vem desempenhando uma nova modalidade de ensino, visto que as práticas pedagógicas tiveram que ser adaptadas para melhor atender as demandas educacionais. Entretanto, a educação contemporânea apresenta uma nova faceta onde os educadores tiveram que readequar ao novo paradigma. Os desafios para os profissionais da educação perpassam nesse momento, percebendo que não basta somente o discente desenvolver as habilidades cognitivas, ele também precisa e necessita trabalhar o socioemocional, que com ambas as habilidades irá contribuir para a apropriação das inovações

pedagógicas dentro do eixo temático presente na contemporaneidade de grandes turbulências educacionais.

De acordo com o artigo de Érica Dias e Fátima Cunha Ferreira Pinto:

No que diz respeito à Educação, conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), sabemos que a crise causada pela Covid-19 resultou no encerramento das aulas em escolas e em universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do mundo (UNESCO, 2020). A partir desse número, pergunta-se: qual o futuro da Educação num mundo abalado pelo novo coronavírus?

Nessa perspectiva, a educação tem uma ferramenta aliada, ou seja, uma alternativa a mais em tempos de pandemia onde professor e aluno através da aula remota permanecem dentro do contexto educacional, o distanciamento social se faz necessário segundo as orientações do Ministério de Saúde para a contenção e discriminação do vírus. Nesse período, a inovação das práticas pedagógicas vem a encontro as especificidades educacionais para atender as necessidades dos discentes.

Segundo o artigo de Érica Dias e Fátima Cunha Ferreira Pinto:

A Educação a distância (EAD) não pode ser a única solução, esta metodologia tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, simplesmente, porque nem todos possuem o equipamento necessário. Se a meta for investir apenas em ferramentas digitais, certamente, contribuiremos para uma piora na aprendizagem dos alunos a curto e a médio prazos (SOUZA; FRANCO; COSTA, 2016).

Porém, vale ressaltar que a educação com ensino remoto veio contribuir para o momento turbulento que todos estão vivendo por conta da pandemia do COVID 19. Desta forma o uso das tecnologias vem a encontro as necessidades educacionais, enfatizando que os desafios encontrados pelos docentes no que diz respeito ao planejamento e principalmente na sua aplicação didática o uso dos recursos de multimeios veio a contento as especificidades.

3. METODOLOGIA

A educação contemporânea vem enfrentando desafios diários no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização, onde o docente tem que resignificar sua práxis pedagógica para o enfrentamento da nova realidade educacional no decorrer deste ano de 2020 por conta do período pandêmico (COVID 19).

Para essa realidade os profissionais da educação vem se adequando de acordo com as normativas encaminhada aos estados para posterior reformulação do planejamento pedagógico, pensando em alcançar a todos (a), os docentes buscam ferramentas metodológicas para auxiliar as aulas de ensino remoto, sabendo que esta é uma realidade onde não é vivenciada por todos os discentes, ou seja, muitos não possuem acesso à tecnologia ao seu favor, dificultando dessa forma, o processo de aprendizagem. Pensando nisso, outras possibilidades de ensino foram elaboradas para atender os alunos que não tem internet em casa. Para não deixar esses discentes desassistidos foram planejadas

e elaboradas apostilas específicas a fim de minimizar os danos causados nesse momento turbulento pela Pandemia mundial.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios encontrados pelos docentes para ministrar as aulas utilizando os recursos tecnológicos nesse período de pandemia, fez com que os profissionais da educação buscassem qualificações adequadas e específicas para desenvolver suas atividades pedagógicas, visto que as aulas remotas requer uma dinâmica que instigue o discente a participar ativamente das aulas executando o aprendizado cognitivo e também o socioemocional. Que através desta realidade de ensino, o educador possa utilizar em seus planejamentos pedagógicos essa nova ferramenta educacional para atender as necessidades pedagógicas do discente com inovações pertinentes e adequada para cada faixa etária de ensino. Para tanto, sabe-se que esses desafios em ensinar a distância para o professor será algo constante em seu cotidiano, visto que essa situação na educação contemporânea vem a encontro das mudanças significativas e tecnológicas em que não se pode pensar em ensinar sem o uso dessa ferramenta.

4. REFERÊNCIA

DIAS, E. **A Educação e a Covid-19**: Disponível em: <<http://orcid.org/0000-000-5608-646x>>. Acesso em 13 ago. 2020.

PINTO, F.C.F. **A Educação e a Covid-19:** Disponível em: <<http://orcid.org/0000-0002-4461-8414>>. Acesso em 13 ago. 2020.

PASINI, C. G. D. CARVALHO, E. ALMEIDA, L. H. C. **A EDUCAÇÃO HÍBRIDA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.** Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf> acesso em: 05 set.2020.

POLÍTICAS EDUCATIVAS E A AÇÃO INTEGRADORA PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

Elizangela Aparecida Lima Menezes ¹³

Declaro que sou autor(a)¹ deste Trabalho de Conclusão de Curso. Declaro também que o mesmo foi por mim elaborado e integralmente redigido, não tendo sido copiado ou extraído, seja parcial ou integralmente, de forma ilícita de nenhuma fonte além daquelas públicas consultadas e corretamente referenciadas ao longo do trabalho ou daqueles cujos dados resultaram de investigações empíricas por mim realizadas para fins de produção deste trabalho.

Assim, declaro, demonstrando minha plena consciência dos seus efeitos civis, penais e administrativos, e assumindo total responsabilidade caso se configure o crime de violação aos direitos autorais.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo compreender o processo da inclusão dos alunos com surdez no sistema regular de ensino, por meio de uma pesquisa bibliográfica, descritiva e com método qualitativo. O estudo apontou que o processo de inclusão é bem mais do que inserir simplesmente o aluno em uma classe regular. Porém, o que se espera do sistema regular de ensino, que ao fazer a inclusão do aluno, que vá além de um procedimento normativo, este deve envolver o ingresso, a permanência e vislumbrar o sucesso. Durante a realização do estudo, pode compreender que as escolas estão permeadas de obstáculos enfrentadas pelos profissionais no decorrer do processo de inclusão, mesmo garantida por lei, pois ainda falta muito para acontecer de fato e de direito para uma verdadeira inclusão dos sujeitos que têm necessidades educacionais especiais.

Palavras- chaves: Inclusão, Surdos. Política de Inclusão.

¹³ Graduação em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa _FAEL, Pós Graduação "Lato Sensu" em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Santo André - FASA, Pós Graduação em Tradução e Interpretação da Libras, pela Faculdade Santo André - FASA, Mestrado Stricto Sensu em Ciências da Educação pela Universidad de Desarrollo Sustentável -UDS.

ABSTRACT

This research aimed to understand the process of including students with deafness in the regular education system, through a bibliographic, descriptive and qualitative method. The study pointed out that the inclusion process is much more than simply placing the student in a regular class. However, what is expected of the regular education system, that when making the inclusion of the student, that goes beyond a normative procedure, it must involve admission, permanence and glimpse of success. During the study, you can understand that schools are permeated with obstacles faced by professionals during the inclusion process, even guaranteed by law, as there is still a long way to actually happen and the right for a true inclusion of subjects who have needs special educational activities.

Keywords: Inclusion, Deaf people. Inclusion Policy.

1. INTRODUÇÃO

A educação especial em nosso país no decorrer dos anos obteve a contribuição de diversos estudiosos, que com suas teorias apresentaram grandes resultados a respeito da educação de surdos na escola comum. Um fator que tem merecido análise por vários autores é o contexto em que se dá o atendimento para os alunos surdos, tanto no setor público quanto no privado.

A Educação Especial se constituiu originalmente como campo de saber e área de atuação, visando comportar métodos e técnicas especializados para inserir o aluno na classe regular, tornando-se um sistema de suporte permanente e efetivo e que estes alunos especiais se sintam realmente incluídos,

bem como seus professores. A Educação Especial não deve ser concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos.

A política de Atenção para deficientes auditivos deve ser proposta no âmbito da Educação Especial por meio de um currículo do aluno com deficiência auditiva. É uma tarefa que requer a participação de todos os profissionais envolvidos no ensino e aprendizagem pois, além do conteúdo acadêmico de um programa, é um treinamento abrangente que aborda todas as áreas do desenvolvimento e permite a sequência acadêmica que coincida com os interesses, necessidades e capacidades do referido aluno.

Discutir essa temática implica, também, referenciar aspectos legais, pois a partir do estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) em 1996, especificamente no capítulo VI, definiu-se a educação especial, onde passou a ocorrer a ampliação dos serviços de educação especial em todo país, tanto no setor público, quando no privado.

Neste sentido, a educação inclusiva foi surgindo como um grande desafio para todos, pois, uma escola inclusiva deve oferecer, ao aluno surdo possibilidades reais de aprendizagem, caso contrário estará realizando uma inclusão precária. Portanto, esta pesquisa tem sua origem a partir da percepção da necessidade de estudos que busquem analisar o processo de inclusão de alunos surdos e tem como objetivo compreender o processo da inclusão dos

alunos com surdez no sistema regular de ensino, uma vez que podemos considerar a inclusão como um desafio para os professores.

2. O CONTEXTO DA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM SURDEZ

Em relação a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), um documento político que defende os princípios da educação inclusiva, propõe que todos os estudantes tenham o direito de se desenvolver de acordo com suas potencialidades e desenvolver as competências que lhes permitam participar da sociedade. Para atingir esse objetivo, o sistema escolar tem a responsabilidade de oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos.

A realização do direito à educação segundo Goldfeld (2007) exige a garantia de que todas as crianças e jovens tenham, em primeiro lugar, acesso à educação, mas não apenas a qualquer educação, mas uma de qualidade com oportunidades iguais. São precisamente esses três elementos que definem a inclusão educacional ou a educação inclusiva. Segundo esse autor, avançar para a inclusão significa, portanto, reduzir barreiras de diferentes tipos que impedem ou dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem de qualidade, com atenção especial aos alunos mais vulneráveis ou desfavorecidos, pois são eles que estão mais expostos a situações de exclusão e àqueles que mais precisam de uma boa educação.

Menezes e Santos (2006) coloca que a inclusão educacional foi analisada por alguns autores como uma das alternativas trabalhar o “dilema da diferença”. A essência desse dilema, como descreve os autores reflete em torno da tensão entre oferecer a cada aluno a resposta educacional que melhor atenda às suas necessidades educacionais específicas e, por outro lado, tentar fazer isso na estrutura de sistemas de ensino, nas escolas, currículos e salas de aula "comuns", porque é através de todos eles que os valores, atitudes e habilidades sociais que promovem o respeito à diversidade e à não-diversidade podem ser melhor aprendidos em relação à discriminação. Como muitas análises têm demonstrado, esse dilema gera múltiplos conflitos e controvérsias que são resolvidas episodicamente dentro da estrutura dos valores sociais dominantes em cada sociedade, das políticas educativas com as quais os professores devem enfrentar nas salas de aula.

A educação de alunos surdos, como a de todos os que são considerados com necessidades educacionais específicas, não escapa a esse dilema - talvez seja exemplificado de maneira clara - e, de qualquer forma, como Cruz e Araújo (2016) demonstram, que isso gera enormes controvérsias. Os autores que se opõem à inclusão de alunos surdos nas escolas comuns argumentam a dificuldade de desenvolver linguagem gestual ou de sinais e a identidade das crianças surdas nas escolas em geral.

Conforme Cruz e Araújo (2016) os problemas que apontam estão na falta de professores que conhecem e dominam a linguagem de sinais e a utilizam

efetivamente nos processos de ensino-aprendizagem desses alunos; em dificuldades de interagir, de ouvir os alunos e por não compartilhar um código de comunicação; bem como nas dificuldades de seguir o ritmo de aprendizado dos colegas ouvintes da sala de aula.

No entanto, Lodi (2013) coloca que:

[...] o debate sobre inclusão evoluiu e hoje sabemos que as questões relacionadas ao lugar físico devem ser diferenciadas daquelas relacionadas ao ambiente social e emocional. O importante não é o local físico onde as crianças surdas estão, mas a capacidade dos sistemas educacionais (em sua totalidade) de encontrar soluções adaptadas às características dos alunos surdos, que permitem seu desenvolvimento linguístico, emocional, social e acadêmico (LODI, 2013, p. 87).

Essas questões são importantes quando planejamos a educação de alunos surdos e são ainda mais importantes se considerarmos e aceitarmos sua pertença ou conexão “dupla e complexa” com o grupo de surdos e com a sociedade ouvinte majoritária. Por esse motivo, a sociedade (começando pela família e continuando com a escola e os serviços sociais subsequentes), deve oferecer-lhes oportunidades para desenvolver habilidades e competências que lhes permitam crescer como pessoas seguras, capazes de se relacionar e agir da maneira mais autônoma e satisfatória. possível em ambos os contextos sociais.

Segundo Quadros (2006), a resposta educacional aos alunos surdos não deve ser feita apenas de uma perspectiva ou de outra, uma vez que a realidade desses alunos, como a de qualquer aluno, é multidimensional e, portanto, deve ser proposta a partir de diferentes planos ou dimensões. Portanto, pode ser mais

apropriado adotar um conceito multidimensional, segundo o qual os alunos surdos têm uma perda auditiva que resulta em uma série de consequências ou dificuldades em diferentes áreas, como linguagem oral e linguagem escrita; mas eles também têm habilidades que lhes permitem adquirir uma linguagem precoce, a linguagem gestual, e alcançar um desenvolvimento harmonioso, sempre que o contexto permitir. Nesse sentido, a deficiência é entendida do nível social e não apenas individualmente como resultado da interação de cada pessoa com o seu contexto.

Para Skliar (2007), essa perspectiva reconhece que existem muitas crianças surdas, jovens e adultos que, por diferentes razões e circunstâncias, se identificam como repositórios de uma identidade positiva e para quem a resposta social que exigem (educação, trabalho, saúde ...) deve construir a partir do respeito e reconhecimento dessa realidade, o que implica inevitavelmente colocar a linguagem de sinais em seu devido lugar e reconhecer seu papel predominante na manutenção da referida identidade.

2.2. A Legislação Brasileira em relação ao aluno surdo

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, no Art. 58 “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” O cenário após o amparo da

LDB, surgiram políticas voltadas oferecendo maior atenção à diversidade do aluno, a partir das revisões curriculares e de diretrizes da escola básica, associada à flexibilização das formas de organização curricular, assim descrita:

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

A partir daí passa a ser de responsabilidade das escolas de ensino regular, incluir o aluno com deficiência em sala comum, mesmo que fosse de forma ainda precária, a presença desses alunos foi crescente no programas educacionais e, tendencialmente, com menor grau de discriminação e com um compromisso crescente da escola pública.

No Art. 59. “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para

os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular

Este artigo refere-se aos métodos, técnicas e dos mais variados recursos para atender as necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais, com objetivo de melhorar suas condições para inserir no ensino regular garantindo, assim, seus direitos embasados na lei. Se porventura, essas medidas não sejam respeitadas, é implementada no inciso II uma terminalidade específica para os alunos que não concluir na idade correta o Ensino Fundamental, por causa de sua N.E.E, isto somente se o aluno não completar essa carga horária estabelecida.

Sobre o terceiro inciso, trata que os “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado...” nesse caso, são poucos aqueles que adquiriram uma especialização e colocam em prática no exercício da profissão e ainda nesse mesmo inciso fala que “...bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”, pois a maioria desses professores que compõem o ensino regular deixam apenas para o professor da Sala de Recursos ou para o intérprete desempenhar essa função.

A respeito do inciso IV, faz uma referência à educação especial para preparar o aluno com N.E.E., qualificando para o mercado de trabalho, nesse sentido, a escola deve preparar o cidadão para a vida, em toda sua plenitude, seja com deficiência ou não, mas está muito além da realidade, pois aqueles que são ouvintes também não estão recebendo educação compatível para serem inseridos no mercado de trabalho.

Art. 60º Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.
Parágrafo Único: O poder Público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente, do apoio às instituições previstas neste artigo.

Compete ao Poder Público, no que diz respeito ao Art. 60º deliberar para que outras instituições de ensino, particulares ou mesmo filantrópicas possam oferecer para esses alunos com N.E.E serviços de educação especial, independente da deficiência que possa apresentar, assim também como o apoio técnico e financeiro. Em relação ao Parágrafo Único desse artigo deixa claro, que independente da deliberação e da indicação as escolas especiais como meio para educação dos sujeitos com N.E.E, fará a ampliação do atendimento aos educandos, esquecendo que na prática isso não acontece, pois, à inclusão desses alunos estão sempre a margem da educação que necessitam.

[...] Para sujeitos com N.E.E que está acostumado com elementos que apresentam a mesma deficiência, ao serem incluídos em classes regulares, torna-se constrangedor, pois terá contato com diversos modelos de alunos, e isso os restringe no início, depois espera-se que

se adaptem ao processo. Há uma inquietação no que diz respeito à capacitação profissional da educação regular e da educação especial (GOLDFELD, 2002, p. 98).

O autor chama atenção, para o fato das Leis criadas e instituídas para serem executadas pelo sistema regular de ensino, no que diz respeito aos alunos com N.E.E. O que se espera na realidade, que todas as escolas sejam inclusivas, que devam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir alunos, que apresentem deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados.

[...] O Projeto Lei nº 1791, que institui o Dia dos Surdos (1999), a ser comemorado anualmente no dia 26 de setembro. Em sua justificação, o nobre autor ressalta que a população surda do Brasil representa 2 % das pessoas portadoras de deficiências no País. Lembra que estas pessoas têm tido uma participação cada vez maior na sociedade, inclusive no mercado de trabalho. Esclarece que a Federação Mundial dos Surdos já celebra o dia internacional a cada 30 de setembro e que a proposição tem escopo de criar uma data nacional coincidente com aquela da inauguração da primeira escola para surdos no Brasil, Instituto Nacional de Educação de Surdos, ocorrida em 1857 no Rio de Janeiro. (SÃO PAULO, 1999).

O Projeto de Lei foi criado para regulamentar e dar sustentação ao Dia Nacional dos Surdos, que se comemora todo dia 26 de setembro de cada ano, tem por objetivo a preservação da cultura desta população surda e de sua participação como sujeito na sociedade vigente. E, trata ainda de perpetuar a memória da criação da primeira escola instituída no país para surdos, inclusive, preservando a mesma data.

Fonseca (2005), nesse mesmo pensamento enfatiza, “no espaço escolar deve ser criado formas de educar com sucesso todas as crianças, inclusive as que apresentarem deficiências graves”, pois é a partir dessa recomendação que surge a educação inclusiva. Esse preceito traz à tona a declaração universal dos direitos Humanos, que deixa bem claro sobre educação ser um direito de todos.

Um dos documentos a ser analisado criado pelo Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Especial, intitulado aos Parâmetros Curriculares Nacionais: estratégias para a educação de alunos com necessidade educacionais especiais, considera:

[...] a diversidade que se verifica entre os educandos nas instituições escolares requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais dos que apresentam deficiência(s), altas habilidades (superdotação), condutas típicas de síndromes ou condições outras que venham a diferenciar a demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas (BRASIL, 1999, p. 67).

As considerações citadas, compreendem tomadas de decisões por parte da comunidade escolar, requerendo destas ações no que diz respeito aos alunos, indiscriminadamente, ao acesso com qualidade à aprendizagem, também envolvendo especificamente o conhecimento e “ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas ao ambiente educacional, a despeito de necessidades diferenciadas que possam apresentar” (PCNs, 1998).

[...] A atenção à diversidade está focalizada no direito de acesso à escola e visa à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, irrestritamente, bem como as perspectivas de desenvolvimento e socialização. A escola, nessa perspectiva, busca consolidar o respeito

às diferenças, conquanto não elogie a desigualdade. As diferenças vistas não como obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas, podendo e devendo ser fatores de enriquecimento.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), faz recomendações a respeito da atenção à diversidade da comunidade escolar e orienta sobre a realização de adaptações curriculares para poder atender as necessidades particulares de aprendizagem dos alunos. Consideram também, que a atenção à diversidade deve se concretizar “em medidas que levam em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas, também, seus interesses e motivações” (PCNs, 1998).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), na questão que envolve a diversidade que deve ser contemplada na comunidade escolar, elenca uma ampla dimensão de características. Essas necessidades educacionais podem ser reconhecidas nas mais variadas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos:

- ✓ crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;
- ✓ crianças com deficiência e bem dotadas;
- ✓ crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas;
- ✓ crianças de populações distantes ou nômades;
- ✓ crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais;

- ✓ crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados

Essa expressão que se refere às necessidades educacionais especiais, que deve ser utilizada no sentido de relacionar a crianças e jovens cujas necessidades são em função de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Dessa forma, associa as dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada à deficiência, uma vez que esse termo surgiu para evitar determinados nomes pejorativos que possam produzir efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional, como por exemplo: deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados, dentre outros.

Com objetivo de uniformizar uma terminológica e conceito, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto propõe as seguintes características referentes às necessidades especiais dos alunos, que serão descritas a seguir em relação a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido, manifesta-se como:

- ✓ surdez leve / moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo;
- ✓ surdez severa / profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral.

Fonseca (2005), faz referência as inúmeras Leis que trata da inclusão neste país de excluídos, em virtude do grande número alunos classificados como possuidores de "dificuldades acentuadas de aprendizagem", uma vez que se encontram inseridos no índice de evasão escolar conforme dados do Censo Escolar Ministério da educação - MEC/Instituto Nacional do Estudos e Pesquisas Educacionais - Inesp), ainda nesse mesmo grupo, aqueles que são repetentes (15% de 1ª a 4ª série) ou aqueles alunos que chegam somente à 4ª série sem saber ler.

Essa preocupação de que trata Fonseca (2005), é reforçada no art.3º da resolução n.02/2001, que trata como objetivo principal da educação especial garantir a educação escolar aos alunos e "promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica". Esse crédito que se refere ao "desenvolvimento das potencialidades", mostra que os fundamentos da legislação para os sujeitos com N.E.E estão baseados na expectativa do autodesenvolvimento, numa concepção idealista de desenvolvimento humano, considerada como um risco, uma vez que, acredita-se, que a escola vai encontrara meios adequados para o aluno com N.E.E desenvolver suas capacidades dentro das suas potencialidades que, em última instância, são próprias de cada um, certamente se este fracassar será justificado a falta de capacidade por parte do aluno e nunca pela não adequação do processo pedagógico do educador.

Fonseca (2005), complementa sobre as Leis que ampara esse processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, uma vez que o Sistema regular de ensino sempre encontra algumas desculpas no sentido de que a escola não consegue mudar as atitudes da noite para o dia, sejam elas individuais ou coletivas. O autor reafirma seu pensamento, quando considera que toda a tradição histórica que trata da inclusão, tem sido omissa, preconceituosa e discriminativa. A partir desse contexto, deve implicar na reformulação de políticas públicas voltadas para esse público, no sentido inclusivo.

2.3. Alunos surdos e a diversidade linguística e cultural

Os debates existentes sobre a educação de surdos e a grande variedade de modelos educacionais existentes decorrem, entre outras razões, da diversidade de surdos e da sua concepção. Nos últimos anos, pesquisas realizadas em linguística, psicolinguística, sociologia e psicopedagogia trouxeram uma profunda mudança nessa concepção, que está nos levando de uma perspectiva clínico-terapêutica da surdez, baseada em déficits, em direção a uma concepção sociológica, baseada em capacidades; com a consequente introdução de novas abordagens pedagógicas, que envolvem, entre outras coisas, a incorporação da linguagem gestual na educação de crianças surdas e adultos surdos em um novo papel no ambiente escolar.

Segundo Ziliotto (2005) a educação dos alunos surdos girou (e continua girando) em torno do debate sobre qual é o modelo educacional mais adequado, tanto no que se refere à modalidade comunicativa (debate sobre o uso ou não da linguagem gestual) quanto ao contexto educacional (escolas comuns e escolas especiais).

De acordo com Cruz e Araújo (2016) a modalidade de comunicação mais adequada dependerá, entre outros fatores (concepção educacional, recursos disponíveis, necessidades educacionais específicas de cada aluno ...), se consideramos os surdos basicamente como deficientes em adquirir a língua majoritária da comunidade auditiva ou, inversamente, como competente no tratamento de uma língua minoritária: linguagem de sinais. Com base nisso, poderíamos dizer que existem duas tendências bem diferenciadas: monolíngue e bilíngue. Este é um debate historicamente presente na educação de surdos e que é tradicionalmente conhecido como controvérsia do “oralismo-manualismo”.

Embora seja verdade que a substância do debate educacional existe há dois séculos, não é menos verdade que os elementos e o contexto atual do debate (entre outros, desenvolvimento tecnológico - implantes cocleares - o conhecimento que atualmente possuímos sobre o linguagem de sinais, atitudes sociais majoritárias para diferenças, experiência acumulada, etc.), faça sua configuração atual completamente diferente daquela de alguns anos atrás.

Em relação a educação bilíngue que se efetiva Skilar(2007) explica que ao oportunizar as crianças brasileiras o conhecimento e a utilização da Língua Brasileira de Sinais como forma primeira de expressão e a língua Portuguesa na modalidade oral e escrita, ao oferecer essa possibilidade, exige grandes esforços da família, pois as línguas devem ser trabalhadas por professores/as diferentes e em diferentes momentos, exigindo demanda de profissionais com formação específica para que o educando consiga se inteirar e que tenha desenvolvimento.

[...] O contexto, as atitudes e práticas concretas que, em grande medida, cria as dificuldades e obstáculos que impedem ou diminuem as possibilidades de aprendizagem de certos alunos, são as chamadas barreiras ao aprendizado e a participação indicados pelos especialistas (QUADROS, 2006, p. 45).

Essas dificuldades segundo o autor, na opção pela educação bilíngue, para sua real efetivação, exige que o aluno seja colocado em contato com a Libras desde os primeiros anos de vida, visto que, de acordo com as teorias atuais de aprendizagem, a criança nos seus três primeiros anos de vida, tem estruturas cognitivas mais favoráveis para o aprendizado bilíngue. Além de que é uma idade favorável para a introdução à cultura bilíngue, outro fator a ser considerado é a significação da aprendizagem, visto que tanto para as crianças ouvintes quanto para as crianças surdas, a contextualização, a problematização da realidade, a significação do conteúdo é imprescindível.

Gohn (2007) discorre que é preciso colocar a criança em contato com as duas línguas mostrando-lhe a sua utilização em diferentes momentos e

situações, visto que as línguas adquiridas são utilizadas para diferentes objetivos e funções, em contextos e ambientes específicos.

Segundo Menezes e Santos (2006) a proposta bilíngue visa oportunizar ao sujeito surdo o exercício do direito de ser respeitado em sua singularidade, permitindo-lhe expressar-se igualmente em duas línguas, e que essas sejam igualmente aceitas efetivamente. No ambiente escolar, no processo ensino-aprendizagem, o uso da Libras deve ser considerado em todas as suas dimensões, inclusive no processo avaliativo, não podendo haver contradição entre processo de ensinar, o aprender e o avaliar.

Para que isso se torne realidade, a necessidade do aprendizado de Libras estende-se aos professores de sala regular, aos pais/mães/responsáveis, e a comunidade, visto que esses têm o compromisso de buscar mecanismos que propiciem a verdadeira inclusão social da pessoa com deficiência. À rede de educação cabe promover ações que viabilizem o aprendizado da Libras, bem como formas de interação das pessoas surdas na escola e na sociedade como um todo.

A inclusão da criança com surdez leve ou moderada pode acontecer naturalmente desde a mais tenra idade e em creches e pré-escolas, em classes regulares onde a língua Portuguesa é a língua utilizada para a comunicação em geral. No entanto, é necessário um apoio contínuo com um profissional especializado que possibilite, se necessário o aprendizado da Libras, assim como o desenvolvimento da língua Portuguesa tanto na oralidade como na

escrita. Tal trabalho, por sua especificidade, deve ser desenvolvido em local adequado com recursos apropriados, onde surge a importância das salas de recursos e salas de atendimento multifuncional.

Nas salas de atendimentos especializado, sugere-se que o trabalho seja feito por professor/a/instrutor/a com surdez, visando proporcionar à criança a aquisição, o domínio e o uso da Libras, bem como a identificação com seus pares, aspecto fundamental para o auto reconhecimento e aceitação das diferenças.

Ações relevantes podem ser promovidas na escola, visando a integração entre ouvintes e surdos. Há uma grande predisposição entre as crianças para que a comunicação aconteça. Despojadas de preconceitos que cerca os alunos com necessidades especiais, as crianças encaram-nos apenas como diferentes. As crianças surdas aprendem a língua Portuguesa com a criança ouvinte e a criança ouvinte se apropria da Libras com a criança surda, nas suas diversas interações basta um mediador/a para propiciar essa interação. A comunicação nessa relação é o fator de maior relevância e ela acontece de forma contínua e crescente.

No trabalho pedagógico com pessoas com surdez, alguns aspectos devem ser observados, além de adaptações do trabalho em virtude de não poder contar com a percepção auditiva. Evitar poluição visual, visto que cartazes com apelos visuais intensos acabam por desviar a atenção do aluno/a.

Recomenda-se que os cartazes sejam usados nas laterais e fundos da sala, os quais devem ser objetivos, claros e precisos nas informações.

Os professores assim como toda a equipe pedagógica, devem estar preparados para trabalhar com os portadores de deficiências, em especial dos/as surdos/as em um processo de adaptação frequente com novas metodologias e espaços preparados para atender essa clientela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui descrita se propôs a ampliar as discussões em relação à inclusão de alunos surdos no Sistema Regular de Ensino, Entendemos que a instituição educativa evoluiu no decorrer desses anos, mas o fez sem romper as linhas diretrizes que lhe foram atribuídas em sua origem: centralista, transmissora, selecionadora, individualista, pois os professores não encontram coerência entre o que ouvem e o que praticam diariamente, para obter sucesso na aprendizagem dos alunos surdos, necessita de pelo menos alguns fatores: o compromisso dos sistemas regulares de ensino com as possíveis mudanças; a disponibilidade de tempo e recursos para que o trabalho seja efetivamente desenvolvido.

Nesse sentido, deve ser construído um novo delineamento dentro das instituições de ensino, que favoreça os alunos surdos em suas diferentes condições para que a ciência e a docência caminhem juntas. Além disso, ao

proporcionar aos docentes a oportunidade de estruturar uma prática diferenciada para ensinar o aluno surdo. Competências estas que compreendem, então, conhecimento, habilidades, atitudes, pois para educar realmente na vida e para a vida, na prática, os educadores devem aprender a ouvir e valorizar o que o aluno tem a contribuir para sua formação, independentemente de sua idade ou de sua deficiência.

Portanto, em decorrência da ausência de uma política educacional geral, para atender a criança com diferenças orgânicas, o processo a ser instituído, é bem mais do que inserir simplesmente o aluno em uma classe regular, pois compreendemos que para de fato haver inclusão, este deve envolver o ingresso, a permanência e vislumbrar o sucesso, uma vez que o sucesso dos alunos surdos compreende o rendimento escolar desse aluno e sua interação social com a comunidade escolar. Em síntese, conclui-se que, a inclusão de surdos não tem sido mais do que dividir a sala com ouvintes. E que neste processo de inclusão compete à escola se adaptar às condições dos alunos e não estes se adaptarem ao modelo da escola. Precisa-se abrir espaço para que os surdos participem na construção e decisões políticas referente à sua educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CRUZ, Samara R.; ARAUJO, Doracina A. C. **A história da educação de alunos com surdez: ampliação de possibilidades?** In: Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 373-384, maio/ago. 2016.

GOHN, Maria. da G. **Conselhos gestores e participação sociopolítica.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05.** Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, mar. 2013.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. SANTOS, Thais Helena dos. **"LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)" (Verbetes).** Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2006.

QUADROS, Ronice M. **Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações.** Cad. CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, ago. 2006.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **Educação do Surdo no Brasil.** Campinas: Autores associados, 1999.

ZILLOTTO, Gisele S. **Educação Especial na perspectiva inclusiva, fundamentos psicológicos e biológicos.** Curitiba: Intersaberes, 2015.

REFLETINDO ACERCA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

Fátima Araújo Carrijo¹⁴

Elton Castro Rodrigues dos Santos¹⁵

RESUMO

A matemática por ser uma ciência presente em quase todas as áreas de estudo, e de grande importância para a educação e fundamental no ensino, questiona-se o porquê da dificuldade no ensino aprendizagem. Portanto, o presente artigo visa fornecer uma revisão bibliográfica acerca das dificuldades encontradas no ensino-aprendizagem de matemática, bem como pontuar suas possíveis soluções. De tal forma contribuir com os professores e profissionais da área de educação, sobretudo da educação matemática, para que possam dar a devida atenção aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem; buscar diferentes metodologias com o intuito de minimizar as dificuldades de aprendizagem da matemática.

Palavras-chave: Dificuldade de Aprendizagem. Ensino da Matemática. Matemática.

ABSTRACT

This research aimed to understand the process of including students with deafness in the regular education system, through a bibliographic, descriptive and qualitative method. The study pointed out that the inclusion process is much more than simply placing the student in a regular class. However, what

¹⁴ Licenciada em Matemática, Especialista em Docência do Ensino Superior. Atualmente é mestranda na Universidade Saint Alcuin - Chile, e-mail: fatimaaraujocarrijo@gmail.com.

¹⁵ Especialista em Educação Inclusiva, mestrado e doutorado em Educação, orientador deste trabalho e membro e orientador na Universidade Saint Alcuin - Chile, e-mail: eltoncastr@gmail.com

is expected of the regular education system, that when making the inclusion of the student, that goes beyond a normative procedure, it must involve admission, permanence and glimpse of success. During the study, you can understand that schools are permeated with obstacles faced by professionals during the inclusion process, even guaranteed by law, as there is still a long way to actually happen and the right for a true inclusion of subjects who have needs special educational activities.

Keywords: Inclusion, Deaf people. Inclusion Policy.

1. INTRODUÇÃO

É sabido, que a aprendizagem dos conteúdos matemáticos é considerada pela maioria dos alunos como difícil, essa ideia de que a Matemática é difícil decorre de que os alunos não conseguem estabelecer relações entre o que aprenderam e a sua realidade, pois diversas práticas tratam do tema de modo abstrato tornando-o desinteressante. Percebe-se que algum tipo de dificuldade em matemática se apresenta nas séries iniciais e acaba se estendendo até a idade adulta. Essa dificuldade apresentada em matemática acaba provocando uma preocupação muito grande com o ensino aprendido das crianças, na qual, podem ser consideradas como um dos fatores para o fracasso escolar.

É importante salientar que não existe uma causa única que justifique as dificuldades no ensino e na aprendizagem de matemática, visto que as mesmas podem acontecer devido à não compreensão de conceitos matemáticos ou à baixa aptidão em relação a essa componente curricular.

É notório que a dificuldade de aprendizagem da matemática interfere no desenvolvimento escolar do aluno e também no seu cotidiano, visto que, essa habilidade está presente na vida de todos.

[...] Os alunos precisam aprender a ler matemática e ler matemática para aprender, pois, para interpretar um texto matemático, é necessário familiarizar-se com a linguagem e com os símbolos próprios desse comportamento curricular e encontrar sentido naquilo que lê, compreendendo o significado das formas escritas. (NACARATO; MENGALI e PASSOS, 2009, p. 44).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (1997, p. 19):

[...] A Matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar; A Matemática precisa estar ao alcance de todos e a democratização do seu ensino deve ser meta prioritária do trabalho docente; A atividade matemática escolar não é “olhar para coisas prontas e definitivas”, mas a construção e a apropriação de um conhecimento pelo aluno, que se servirá dele para compreender e transformar sua realidade.

Dessa forma, para que o aluno consiga superar a dificuldade da disciplina de matemática é necessário saber interpretar o texto matemático.

[...] Quando o aluno fala, lê, escreve ou desenha, ele não só mostra quais habilidades e atitudes estão sendo desenvolvidas no processo de ensino, como também indica os conceitos que domina e as dificuldades que apresenta. Com isso, é possível verificar mais um aspecto importante na utilização de recursos de comunicação para interferir nas dificuldades e provocar cada vez mais o avanço dos alunos. (NACARATO; MENGALI e PASSOS, 2009, p. 45)

Ainda em consonância com Nacarato; Mengali e Passos (2009), muitas das dificuldades de aprendizagem em matemática podem ser explicadas por vários fatores ou questões, como por exemplo: reforço inadequado ou insuficiente; falta de oportunidades para que os alunos vão à prática, pois os materiais concretos ajudam a dar sentido e aprender a parte teórica; ausência ou pouca instrução; falta de estímulos ou forma errada de incentivar; apresentação de dificuldades nas habilidades, entre outras.

Diante do contexto, o presente trabalho tem por objetivo fornecer um estudo descritivo e teórico das dificuldades de aprendizagem de matemática. Justifica-se pela grande importância que tem a questão do ensino-aprendizagem em diversas áreas do conhecimento.

2. CAUSAS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

Sabe-se que o ensino da Matemática constitui uma ferramenta de extrema importância para as pessoas em termos de sociedade e de sobrevivência, pois a necessidade de lidar com os números e realizar cálculos está presente no cotidiano.

Há vários anos, as causas e consequências das dificuldades dos alunos no ensino e aprendizagem da Matemática têm se tornado tema de estudos entre

pesquisadores nesta área. A dificuldade em Matemática é uma problemática recorrente que pode estar relacionada:

[...] a impressões negativas oriundas das primeiras experiências do aluno com a disciplina, à falta de incentivo no ambiente familiar, à forma de abordagem do professor, a problemas cognitivos, a não entender os significados, à falta de estudo, entre outros fatores. (PACHECO; ANDREIS, 2018, p. 106).

De acordo com os PCN's de Matemática (1997 p. 15):

[...] O ensino de Matemática costuma provocar duas sensações contraditórias, tanto por parte de quem ensina, como por parte de quem aprende: de um lado, a constatação de que se trata de uma área de conhecimento importante; de outro, a insatisfação diante dos resultados negativos obtidos com muita frequência em relação à sua aprendizagem.

Tendo em vista a grande importância que essa componente curricular tem nas diferentes áreas do conhecimento, faz-se necessário identificar por que os alunos apresentam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

As dificuldades de aprendizagem em Matemática podem se manifestar nos seguintes aspectos:

[...] Dificuldades em relação ao desenvolvimento cognitivo e à construção da experiência Matemática; do tipo da conquista de noções básicas e princípios numéricos, da conquista da numeração, quanto à prática das operações básicas, quanto à mecânica ou quanto à compreensão do significado das operações. Dificuldades na resolução de problemas, o que implica a compreensão do problema, compreensão e habilidade para analisar o problema e raciocinar matematicamente.

Dificuldades quanto às crenças, às atitudes, às expectativas e a fatores emocionais acerca da Matemática.

Dificuldades relativas à própria complexidade da Matemática, como seu alto nível de abstração e generalizações, a complexidade dos conceitos e de alguns algoritmos; a natureza lógica exata de seus processos; a linguagem e a terminologia utilizadas.

Podem ocorrer dificuldades mais intrínsecas, como bases neurológicas alteradas. Atrasos cognitivos generalizados ou específicos. Problemas linguísticos que se manifestam na Matemática; dificuldades atencionais e motivacionais, dificuldades na memória etc.

Dificuldades originadas no ensino inadequado ou insuficiente, seja porque à organização do mesmo não está bem sequenciado, ou não se proporcionam elementos de motivação suficientes; seja porque os conteúdos não se ajustam às necessidades e ao nível de desenvolvimento do aluno, ou não estão adequados ao nível de abstração, ou não se treinam as habilidades prévias; seja porque a metodologia é muito pouco motivadora e muito pouco eficaz Sanchez (2004) apud Lima (2017, p. 6512)

Entre as dificuldades mencionadas por Lima (2017) percebemos que às crenças, às atitudes, às expectativas e os fatores emocionais acerca da matemática, são as que mais colaboram para a dificuldade de os alunos aprenderem. Até porque, essas questões causam ansiedade nos alunos, fazendo com que eles desenvolvam a ansiedade e conseqüentemente o medo de fracassar ao entrarem em contato com a Matemática.

Para Sanchez (2004) apud Lima (2017, p. 6513), o transtorno na Matemática apresenta as seguintes características:

[...] A capacidade matemática para a realização de operações aritméticas, cálculo e raciocínio matemático, capacidade intelectual e nível de escolaridade do indivíduo não atinja à média esperada para sua idade cronológica. As dificuldades da capacidade matemática apresentada pelo indivíduo trazem prejuízos significativos em tarefas da vida diária que exigem tal habilidade. Em caso de presença de algum déficit sensorial, as dificuldades matemáticas ultrapassem aquelas que geralmente estão associadas. Diversas habilidades

podem estar prejudicadas nesse Transtorno, como as habilidades linguísticas (compreensão e nomeação de termos, operações ou conceitos matemáticos, e transposição de problemas escritos ou aritméticos, ou agrupamentos de objetos em conjuntos), de atenção (copiar números ou cifras, observar sinais de operação) e matemáticas (dar sequência a etapas matemáticas, contar objetos e aprender tabuadas de multiplicação)

Outro fator investigado por Pezzi e Marin (2017), que tem associação direta com o desempenho do aluno em relação à Matemática, é a metodologia do professor nas aulas, que pode influenciar positivamente ou negativamente a aprendizagem de seus alunos. Compreende-se que o professor se torna motivador de seus alunos, contextualizando e problematizando o interesse deles pela Matemática, para isso pode ser criativo, criar condições para chamar a atenção e curiosidade do aluno, usando de metodologias mais ativas, tais como uso da tecnologia e jogos que auxiliam na aprendizagem da Matemática.

Essas dificuldades podem ser provenientes de metodologias inadequadas, professores mal qualificados, de uma infraestrutura escolar insuficiente e ou relacionadas a alunos que apresentam bloqueios decorrentes de experiências negativas. Essas dificuldades podem estar relacionadas a fatores externos e internos ao processo de ensino que acabam prejudicando de forma direta ou indireta a aprendizagem (PACHECO E ANDREIS, 2018)

Observa-se, pelo exposto, que as dificuldades de aprendizagem em matemática se apresentam de diversas formas e que não existe uma forma única de solucioná-las em função de suas peculiaridades, portanto, deve-se pensar em

diferentes alternativas para que elas sejam solucionadas. Todavia, conhecer essas dificuldades possibilitará aos professores de matemática, condições de melhor analisar o desempenho de seus alunos a fim de propor alternativas para melhor conduzir o trabalho pedagógico com eles.

2.1. O Ensino da Matemática

O ensino da Matemática toma como ponto de partida os atos lógicos do ato de ensinar. Busca entender a matemática, tomada como ciência, analisando a lógica subjacente a essa ciência para poder colocar esse conhecimento a serviço da ação do ensino. O ensino caracteriza-se pela tarefa de intermediar o conhecimento produzido, as formas de sua produção e o conhecimento em construção do aluno. É importante esclarecer que os atos de ensinar podem ser mais abrangentes, estendendo-se à realidade do aluno, visando englobar o conhecimento já desenvolvido por ele em ambiente não formal ou não escolar. (BICUDO, 1999)

Por conseguinte, a matemática é essencial na vida do ser humano, e por isso não deve ser ensinada de maneira pronta e acabada. O conhecimento deve ser construído através de um fazer pedagógico que leve o aluno a entender que além de todas as regras, a matemática também faz parte do seu dia a dia. O ensino mais do que promover a acumulação de conhecimentos, cria modos e condições de ajudar os alunos a se colocarem ante a realidade para pensá-la e atuar nela. (LIBÂNEO, 2001, p.37)

Segundo os PCN's de Matemática (1997 p. 29):

[...] É importante que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares.

O ensino de Matemática torna-se importante para o aluno na medida em que este consegue estabelecer conexões entre ela e seu cotidiano. A matemática deve ser vista pelo aluno como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio, de sua sensibilidade expressiva, de sua sensibilidade estética e de sua imaginação (PCN's,1997).

As ideias contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais em Matemática refletem, muito mais do que uma mera mudança de conteúdo, uma mudança de filosofia de ensino e de aprendizagem. Apontam para a necessidade de mudanças urgentes não só no que ensinar, mas, principalmente, em como ensinar e em como organizar as situações de ensino e de aprendizagem.

Portanto, Ribeiro e Koch apud Santos e Oliveira (2017, p. 60) destacam que:

[...] O ensino de matemática precisa proporcionar aos educandos experiências diversificadas em contexto de aprendizagem ricos e variados contribuindo para o desenvolvimento de capacidades e hábitos de natureza cognitiva, afetiva e social estimulando a

curiosidade o sentido crítico, o gosto de comunicar, de enfrentar e resolver problemas.

A concepção de que a Matemática é uma disciplina desagradável é consequência, de um ensino descontextualizado, inflexível e imutável, em que os alunos não são convidados a apresentar suas estratégias, a pesquisar ou expor ideias. O aluno é, muitas vezes, um mero expectador e não um sujeito participante, sendo a maior preocupação dos professores cumprir o programa. Os conteúdos e a metodologia não se articulam com os objetivos de um ensino que sirva à inserção social dos alunos, ao desenvolvimento do seu potencial, de sua expressão e interação com o meio.

Para D'Ambrosio (1989, p.16)

[...] primeiro, os alunos passam a acreditar que a aprendizagem da matemática se dá através de um acúmulo de fórmulas e algoritmos. Aliás, nossos alunos hoje acreditam que fazer matemática é seguir e aplicar regras. Regras essas que foram transmitidas pelo professor. Segundo os alunos que a matemática é um corpo de conceitos verdadeiros e estáticos, dos quais não se dúvida ou questiona, e nem mesmo se preocupam em compreender porque funciona. Em geral, acreditam também, que esses conceitos foram descobertos ou criados por gênios”.

Desse modo, o aluno supervalorizando o poder da matemática formal, ele perde a autoconfiança em sua intuição matemática, diminuindo a cada dia seu raciocínio matemático e assim, não conseguindo associar a solução do problema encontrada matematicamente com a solução do mesmo problema numa situação real.

Por conseguinte, deve-se trabalhar a matemática em conjunto com as demais disciplinas e em situações vivenciadas pelos alunos em sua vida familiar, social e cotidiana, proporcionando um ambiente motivador que desperte a curiosidade, a colaboração e o prazer em aprender. De acordo com Proença e Pirola (apud SOUZA, 2015, p. 02-03):

As finalidades do ensino de Matemática indicam, como objetivos do ensino básico, levar o aluno a: identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas; fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos do ponto de vista de relações entre eles, utilizando para isso o conhecimento matemático (aritmético, geométrico, métrico, estatístico, combinatório, probabilístico); selecionar, organizar e produzir informações relevantes para interpretá-las e avaliá-las, criticamente.

Segundo os PCN's (1997), a prática mais frequente no ensino de matemática ainda se baseia na tradicional aula expositiva, na qual o professor apresenta o conteúdo oralmente, partindo de definições, exemplos, demonstração de propriedades, seguidos de exercícios de aprendizagem, fixação e aplicação, e pressupõe que haja ensino aprendizagem pelo aluno através da reprodução. Nesse modelo de ensino, o aluno apenas faz cópias dos conteúdos do quadro e tenta resolver exercícios que não passam de uma cópia daquilo que o professor resolveu no quadro. Essa prática de ensino mostra-se ineficaz, pois a reprodução correta pode ser apenas uma simples indicação de que o aluno aprendeu a reproduzir, mas não aprendeu o conteúdo.

Portanto, o ensino da matemática deve ir além de simples técnicas para sua compreensão (imediate), ela deve oferecer meios que garantirão ao aluno uma compreensão verdadeira dos conteúdos ensinados, através de reflexões, análises e construções, visando a sua aplicação no cotidiano. Para um melhor aproveitamento dos estudos da Matemática, segundo D' Ambrósio (1993):

Devemos nos voltar para situações realmente reais. Projetos da natureza global, tais como a construção de uma cidade, fornecem informações que exigiram o manejar problemas e modelos. A resolução de problemas ocorre como consequência, daí adquire significado e sua solução pode fazer sentido (p. 81).

A matemática desenvolve o raciocínio lógico, a capacidade de abstrair e também é necessária em atividades práticas que envolvem aspectos quantitativos da realidade, como contar, medir etc. Porém esses objetivos não vêm sendo alcançados pelos alunos.

Piletti (apud SANTOS e LIMA, 2010, p.9) afirma que:

[...] o ensino da matemática em nossas escolas: ao que parece, ele não vem satisfazendo nem a quem ensina, nem a quem aprende. Seu ensino tem se caracterizado pela preocupação de “passar”, aos alunos, definições, regras, técnicas, procedimentos, nomenclaturas da maneira mais rápida possível, sem um trabalho com as ideias matemáticas que os leve a uma aprendizagem com compreensão. Mais grave ainda sem permitir à criança o prazer da descoberta.

O ensino da Matemática precisa fazer relações com conhecimentos prévios e aspectos que utilizamos cotidianamente, é necessário construir e desenvolver, em nossos alunos, novas técnicas que possa estimular o novo. Segundo Silva e Klüber (2012, p. 230), “o ensino da matemática hoje é pouco

motivador, pois se apresenta associado às práticas de reprodução de procedimentos matemáticos, o que não é atraente aos pequenos”

O ensino de matemática apresenta vertentes convencionais que necessitam de uma mobilização especial, tanto por parte do educador, quanto do educando, já que os aspectos que permeiam esse conhecimento integram o sujeito às atividades reais e as relações interpessoais no contexto de mundo. No pensamento de que a matemática possui características especiais, explicitadas pelas dimensões de sua dinamicidade e complexidade de compreensão, encontrada em práticas cotidianas e mapeamento dos conhecimentos propostos por ela.

Nos remetendo a grandes preocupações, entre elas a falta de entusiasmo por parte dos alunos, o interesse pelas aulas de matemática, dificuldade de compreender e utilizar os conceitos dados. Uma vez que a matemática é apresentada quase sempre desvinculada da realidade e muito abstrata, torna-se difícil despertar o interesse, o gosto e o prazer do aluno em aprendê-la.

O que deve ser abandonado no ensino da matemática é a ênfase em dominar regras e fórmulas. O aluno deve ser instigado a valorizar também o método indutivo; a análise dos exercícios e problemas; a discussão das hipóteses para a resolução; o estudar matemática pensando, não só aplicando regras e fórmulas.

D' Ambrósio (2012, p.74) afirma que “[...] o grande desafio para a educação é pôr em prática hoje o que vai servir para o amanhã. Pôr em prática

significa levar pressupostos teóricos, isto é, um saber/fazer ao longo de tempos passados, ao presente”. Portanto, o ensino de matemática deve acompanhar a evolução da humanidade e as melhores estratégias a seguir é associar seus conceitos, regras e relações com as novas tecnologias da Educação Matemática.

O uso dessas novas tecnologias voltadas a Educação Matemática, tais como, resolução de problemas; modelagem matemática; história da Matemática; etnomatemática; uso de mídias tecnológicas e investigações matemáticas são alternativas viáveis para aproximar o conhecimento científico do conhecimento empírico dos alunos e, conseqüentemente, tornar o processo ensino e aprendizagem de matemática mais eficaz.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Expostas essas considerações, perceber-se que aprender Matemática é aprender a raciocinar e não simplesmente decorar, buscando sempre afastar do ensino distante da realidade dos estudantes, sem dar sentido à sua aprendizagem, evitando a simples representação de conceitos e o decorar de fórmulas e conteúdos. Esse fato causa profundo prejuízo ao ensino-aprendizagem, bem como uma má explicação ou motivação sobre o uso e a aplicação de conceitos sob a égide da argumentação de que os estudantes aprenderão o conceito num momento e sua função e aplicação serão aprendidas posteriormente, caso este que aponta para um obstáculo didático ao ensino-aprendizagem.

O ensino da Matemática enfrenta problemas históricos. Tanto o aluno que, muitas vezes, não consegue se apropriar do conhecimento, quanto o professor que, em alguns casos, nem sempre consegue ensinar da forma como gostaria. Essa situação está presente nos diversos níveis educacionais e por mais que sejam discutidas formas de se melhorar a prática escolar, ainda é possível encontrar professores que conduzem suas aulas somente baseadas nos princípios tradicionais. Para superar essas dificuldades é necessário que o ensino da Matemática seja concebido como Educação Matemática, em que o professor busca inovar suas estratégias de ensino, procurando ensinar não apenas pelo cálculo, mas pela sua contextualização e aplicação no dia a dia dos educandos.

É necessário que os educadores matemáticos promovam uma visão da Matemática como uma ciência em permanente evolução, que procura responder aos problemas de cada um. De acordo com os PCN's para área de matemática (1997) parte dos problemas referentes ao ensino de matemática está na formação docente, tanto na formação inicial como na formação continuada.

REFERÊNCIAS

BICUDO, M. P. V. Ensino de matemática e educação matemática: algumas considerações sobre seus significados. **BOLEMA**, Rio Claro, ano 12, n. 13, p. 1-11, 1999.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). MEC - Secretaria de Educação e Cultura. Brasília, 1997.

D' AMBROSIO, Beatriz S. **Como ensinar matemática hoje?** Temas e Debates. SBEM. Ano II. N2. Brasília. 1989. P. 15-19.

_____, Beatriz S. **Educação Matemática: da teoria a prática.** 23^o ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

_____, Beatriz S. **Etnomatemática.** São Paulo: Ed. Ática, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **ADEUS PROFESSOR, ADEUS PROFESSORA: novas exigências educacionais e profissão docente.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Tereza Cristina B. S.. **Refletindo acerca das dificuldades de aprendizagem no ensino médio de uma escola pública a partir das falas dos próprios estudantes.** 2017. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PACHECO, M. B.; ANDREIS, G. da S. L. Causas das dificuldades de aprendizagem em Matemática: percepção de professores e estudantes do 3^o ano do Ensino Médio. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 38, p. 105-119, 2018.

PEZZI, F. A. S.; MARIN, Â. H. Fracasso Escolar na Educação Básica: revisão sistemática da literatura. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 25, n. 1, p. 1-15, 2017.

SANTOS, A. O.; OLIVEIRA, G. S. **Educação Matemática: Sentidos e Significados nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Cadernos da Fucamp, v.16, n.26, p.58-75, 2017.

SANTOS, O.O; LIMA, M.G.S. **O processo de ensino-aprendizagem da disciplina matemática: possibilidades e limitações no contexto escolar**. Anais do X Simpósio de Produção Científica e IX Seminário de Iniciação Científica, Teresina - PI, 2010.

SILVA, V. da S.; KLÜBER, T. E. Modelagem Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma investigação imperativa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 2, nov. 2012.

SOUZA, Sérgio Rodrigues de. **O professor de matemática e seu papel na educação básica**. In: ENCONTRO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., Vitória-ES. 2015. Anais... Vitória-ES, 2015.