

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO: PRIMEIROS ENCONTROS

Luiza Lúlia Feitosa Simões
Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim
Organizadoras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

VICE-REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

EDITORA DA UECE

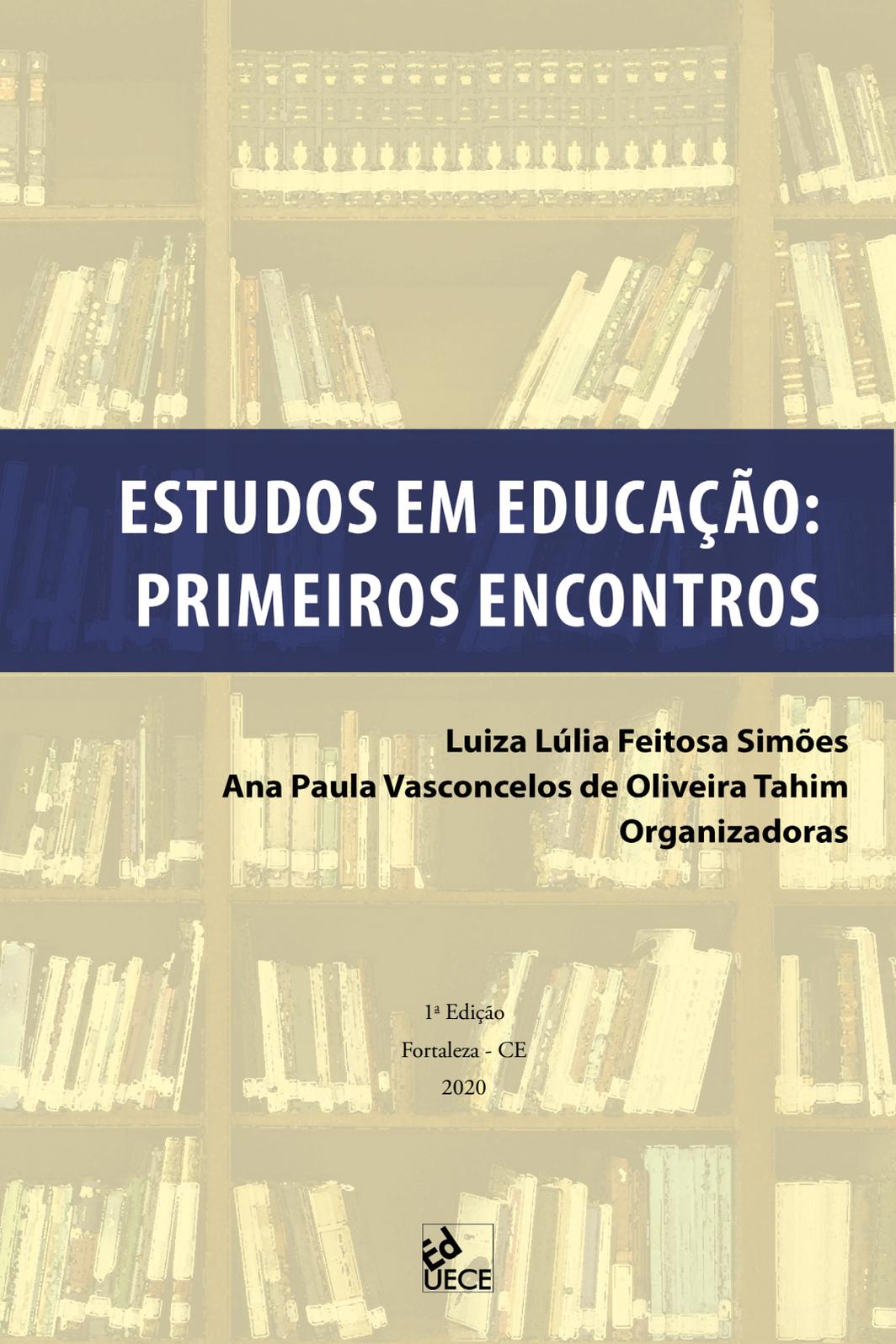
Erasmio Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes	Lucili Grangeiro Cortez
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes	Luiz Cruz Lima
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso	Manfredo Ramos
Francisco Horácio da Silva Frota	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Francisco Josênio Camelo Parente	Marcony Silva Cunha
Gisafran Nazareno Mota Jucá	Maria do Socorro Ferreira Osterne
José Ferreira Nunes	Maria Salete Bessa Jorge
Liduina Farias Almeida da Costa	Silvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Torres Montenegro UFPE	Maria do Socorro Silva Aragão UFC
Eliane P. Zamith Brito FGV	Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça UNIFOR
Homero Santiago USP	Pierre Salama Universidade de Paris VIII
Ieda Maria Alves USP	Romeu Gomes FIOCRUZ
Manuel Domingos Neto UFF	Túlio Batista Franco UFF



ESTUDOS EM EDUCAÇÃO: PRIMEIROS ENCONTROS

Luiza Lúlia Feitosa Simões
Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim
Organizadoras

1ª Edição
Fortaleza - CE
2020

Ed
UECE

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO: PRIMEIROS ENCONTROS

© 2020 *Copyright by* Luiza Lúlia Feitosa Simões e Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim

Impresso no Brasil / Printed in Brazil
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893
www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



Coordenação Editorial

Erasmio Miessa Ruiz

Capa e Diagramação

Narcelio Lopes

Revisão de Texto

Organizadores

Ficha Catalográfica

Lúcia Oliveira CRB - 3/304

E82 Estudos em educação: primeiros encontros / Organizado por
Luiza Lúlia Feitosa Simões, Ana Paula Vasconcelos de
Oliveira Tahim. - Fortaleza : EdUECE, 2020.
189 p.
ISBN: 978-85-7826-759-9
1. Educação - Finalidades e objetivos. 2. Prática de ensino.
3. Educação - Estudo e ensino. I. Simões, Luiza Lúlia Feitosa.
II. Tahim, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira. III. Título.

CDD: 370.1

APRESENTAÇÃO

O convite para apresentar este livro foi aceito com bastante alegria, mas, ao mesmo tempo, com um sentimento de grande responsabilidade. Primeiro, por ser um livro inteiramente voltado à Educação, que fala sobre a escola, o ensino, a diversidade, além disso, considero que cada esforço em discutir, entender e melhor fazer Educação já é, por si só, um ato de generosidade e importante exercício social. Segundo, por estes textos nascerem de estudos desenvolvidos juntamente com professores e alunos da graduação, em seus percursos formativos, aprofundando-se e renovando ideias, produzindo conhecimento, conseguindo, assim, cumprir o papel educativo que a pesquisa científica propõe.

É importante destacar que cada artigo apresentado revela, devidamente, seus elementos metodológicos, resultados, bem como uma fundamentação teórica consistente, revisitando desde os clássicos a teorias mais atuais. Ademais, os textos trazem a marca de final de curso, uma vez que são provenientes dos Trabalhos de Conclusão de Curso de alunos da Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Cearense. Para muitos, esse momento é o início da vida científica, um período de dedicação, entrega, concretização de sonhos, mas que, como nos ensinou o poeta Thiago de Mello, “valeu a pena não dormir para esperar a cor do mundo mudar”. A mudança são os novos caminhos abertos com a aprendizagem desse processo e, certamente, este livro será um importante instrumento no trabalho com demais estudantes ou

profissionais da Educação, além de registro de uma trajetória e motivação para trabalhos futuros.

Portanto, fica o convite para uma excelente leitura!

Joyce Carneiro de Oliveira

Professora Adjunta do IFCE

PREFÁCIO

Formar profissionais para uma sociedade em metamorfose cultural, política e econômica constitui, hoje, um desafio pedagógico de primeira ordem. Cresce a expectativa em torno de uma formação que dê conta do desempenho exigido por certos contextos de trabalho, revolucionados por vínculos de produção competitivos e instáveis, impulsionados pelo avanço tecnológico e pelo processamento acelerado de informações. A integração da pesquisa como componente formativo nos processos institucionais, em particular no âmbito do ensino universitário, consegue aferir a visão pública neste quadro social e epistemológico.

É propositadamente que nos reportamos à relação pesquisa e ensino, como dimensões indissociáveis da aprendizagem (SEVERINO, 2009)¹, em nossa análise, evidenciada na presente obra, que resulta da experiência de iniciação de estudantes de graduação ao processo de produção do conhecimento, realizada por docentes da Faculdade Cearense (FaC), em Fortaleza, sob a coordenação da professora Luiza Lúlia Feitosa Simões, de 2010.2 a 2017.1, e da professora Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Thaim, atual coordenadora do Curso de Pedagogia da FaC, desde 2017.2.

A referência a *Estudos em Educação: primeiros encontros* aborda bem a ideia que sustenta esta produção acadêmica, composta por escritos que decorrem de estudos sistematizados, como

¹ SEVERINO, Antônio Joaquim. Ensino e Pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. *Pedagogia Universitária*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, p. 129-146.

Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), por estudantes da licenciatura em Pedagogia, da Faculdade Cearense. O TCC, faz-se necessário ressaltar, apresenta-se como estratégia para concretizar a formação em pesquisa no decurso da formação inicial de novos docentes, resultando de uma ação investigativa, empreendida pelo licenciando acerca de determinado fenômeno, em seu campo de atuação profissional (FARIAS e VERAS, 2012)². Uma produção acadêmica destinada, por conseguinte, a iniciar o estudante de graduação no processo de produção do conhecimento.

Como todo início, a referência aos “primeiros encontros” também explicita a importância da colaboração entre pares, no desenvolvimento de habilidades investigativas fundamentais à formação em pesquisa, a exemplo de “aprender como socializar o trabalho, como relatar os achados de pesquisa, como apresentar a pesquisa, torná-la pública. Aprender a escrever um relatório, a fazer um resumo da pesquisa, a escrever um texto [...]” (ANDRÉ, 2016, p. 24)³. Parece-nos ser isso que se verifica neste livro, pois dentre outros aspectos positivos, a obra evidencia o trabalho solidário entre pares, expresso no compartilhamento da autoria dos textos com colegas, professores e orientadores, denotando esforço de articulação, de interação e de aprendizagem coletiva, tanto por parte de quem ensina, quanto daquele que aprende.

Ademais, consideramos que este livro tem o mérito de se contrapor ao ensino reprodutivo, ao desenhar possibilidade alternativa de como concretizar a promoção da capacidade com-

2 FARIAS, Isabel Maria Sabino de; VERAS, João Batista Rosendo. *Projeto de TCC*. Fortaleza: SEAD/UECE, 2012.

3 ANDRÉ, Marli. *Práticas Inovadoras na formação de professores*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2016.

preensiva e interventiva, por meio do conhecimento ou, em outras palavras, da articulação pesquisa e ensino.

Em cada texto que compõe este livro, é possível identificar as aprendizagens constituídas, desde a capacidade de indagar e questionar a realidade, buscar informações acerca dos fatos e situações problematizadas, definir e construir instrumentos e procedimento de produção de dados, gerar análises sobre a realidade investigada, até saber como torná-las públicas e em insumos para sua intervenção no mundo e na realidade estudada. Os nove textos aqui registrados preenchem, de modo notável, as qualidades que aludimos.

Nessas produções textuais, parece-nos legítimo dizer que a experiência de formação (ensino) envidada por meio da iniciação à produção do conhecimento vivenciada pelos licenciandos e docentes do curso de Pedagogia da Faculdade Cearense, por ocasião do desenvolvimento de seus TCCs, reforça a pesquisa como princípio articulador do processo de ensinar e de aprender, no qual a aprendizagem procede pela reflexão ou por intermédio de uma prática que capacita para um pensamento problematizador e propositivo (BOUFLEUER, 2001)⁴. Sob esse prisma, a pesquisa apresenta-se como prática que humaniza, ao promover a capacidade compreensiva, crítica e interventiva, mediante o conhecimento.

Nesta experiência, a pesquisa foi associada à ideia de atividade orientada por finalidades emancipatórias que, no contexto da formação universitária, deve ser compreendida como busca de conhecimento, atitude política, ferramenta essencial da cria-

4 BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

ção e da possibilidade de fomentar a capacidade de elaboração própria, portanto, capaz de se constituir em espaço de orientação, que leva à proposição de uma educação voltada para a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Em práticas pedagógicas assim orientadas, são desenvolvidos o caráter emancipador da pesquisa, bem como sua proposição de elemento constitutivo da profissionalidade exigida de todo e qualquer profissional na contemporaneidade, especialmente daqueles que exercem a docência. Desses, espera-se que demonstrem domínio de conhecimentos próprios do campo, desenvolvam atitude investigativa em seus alunos – em relação a determinado fenômeno – sejam capazes de elaborar conhecimento sobre seu trabalho e questões peculiares da prática, considerando seus múltiplos determinantes.

Enfim, a pesquisa integrada ao ensino na formação profissional, em especial, na preparação dos futuros docentes no âmbito da universidade, visa promover as condições epistêmicas e metodológicas, para que o sujeito em formação possa compreender e intervir nas situações e interações que permeiam o contexto de atuação profissional. Esse parece ser o teor da pesquisa, como princípio educativo nos cursos de graduação, principalmente nas licenciaturas, e que ganha materialidade nas experiências sintetizadas nos escritos deste livro, cuja leitura vivamente recomendamos.

Isabel Maria Sabino de Farias

Professora da Universidade Estadual do Ceará – UECE
Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e
Sociedade – EDUCS/CNPq

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	5
PREFÁCIO.....	7
A CULTURA AFRO-BRASILEIRA: TECENDO REFLEXÕES <i>Francisco Cristiano Alves da Costa, Antonia Katia Soares Maciel e Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tabim</i>	13
AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	33
<i>Suiany Queiroz Maia e Francisca Sueli Farias Nunes</i>	
AS CONTRIBUIÇÕES DA INFORMÁTICA EDUCATIVA NA ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS DO 2º ANO	55
<i>Marcos Adonai Guedes de Sousa, Francisco Nazareno Matos Ribeiro e Jaiane Ramos Barbosa</i>	
A PEDAGOGIA SOCIAL EM ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA JUVENIL NO LAGAMAR...87	
<i>Manoel Edvanio da Silva Melo, Jefferson Falcão Sales e Patricia Campêlo do Amaral Façanha</i>	
CONSIDERAÇÕES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR: APORTES TEÓRICO-CONCEITUAIS	106
<i>Karla Batista de Sousa, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tabim, Denize de Melo Silva e Marcos Antonio Martins Lima</i>	
GESTÃO ESCOLAR EFICAZ: O PAPEL DO DIRETOR.....	123
<i>Mônica Erika Martins Rodrigues, Francisco Nazareno Matos Ribeiro e José Júlio da Ponte Neto</i>	

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO SURDO E A CONTRIBUIÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO AVANÇO DOS SEUS DIREITOS..... 139

Yolanda da Assunção Ivo, Maria Élia dos Santos Vieira e Nívea Maria Pinheiro costa

O USO PEDAGÓGICO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO..... 155

Karla Kamille Costa De Oliveira e Luiza Lúlia Feitosa Simões

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO POVO INDÍGENA ANACÉ 170

Claudenildo Bento de Matos e Michel Wanderson Oliveira de Barros

SOBRE OS AUTORES 184

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA: TECENDO REFLEXÕES

Francisco Cristiano Alves da Costa

Antonia Katia Soares Maciel

Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim

1. A formação de professores e a cultura afro-brasileira

A escola é uma das principais instituições de compartilhamentos de saberes e conhecimentos, além de ser importante mediadora de conflitos de opiniões e pensamento crítico. A sociedade deve ter uma compreensão que cultura e escola fazem parte de um processo historicamente cultural, que aproxima e une a diversidade cultural.

Gomes (2003, p. 77) afirma que “a escola é transmissão e socialização do conhecimento e da cultura”, mas sabemos que uma instituição educacional é formada por alunos e professores, para o avanço da inserção da temática cultura afro-brasileira, na disciplina de História, seguindo a Lei 10.639/2003. Um passo seria incorporar a importância de ter professores capacitados e intimamente conhecedores do tema da cultura afro-brasileira, para que se faça valer uma formação coerente para os alunos, na qual consiga estabelecer a reflexão e a superação de paradigmas.

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o

negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (GOMES, 2003, p. 77).

Pensar na formação de professores em cultura afro-brasileira é possibilitar uma visão ampliada sobre o processo educativo na escola, família, nas organizações não governamentais e em outros espaços de formação.

Temos um amplo sistema educacional, que possibilita trabalhar a questão social relacionada ao gênero, às classes e, principalmente, aos temas raciais, entretanto, essas abordagens são ainda deficientes, por isso a necessidade de uma formação intensiva para os professores e com mais qualidade.

A escola é vista, aqui, como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. É essa visão do processo educativo escolar e sua relação com a cultura e a educação — vista de uma maneira mais ampla — que nos permite aproximar e tentar compreender melhor os caminhos complexos que envolvem a construção da identidade negra e sua articulação com os processos formativos dos professores e das professoras. É também essa visão que nos possibilita compreender a presença da dimensão educativa em diferentes espaços sociais e não somente no interior da escola (GOMES, 2003, p.169).

Um das grandes barreiras e preocupações é a formação dos professores no meio educacional, tornando-se um imenso desafio, principalmente, nas universidades. Durante o processo

de graduação dos docentes, existem dificuldades para formar professores, cada vez mais eficientes, de forma adequada, no tempo mínimo.

Mesmo depois dos professores formados, ainda existem desafios, por exemplo: a qualificação permanente do ensino; a falta de criatividade nas vivências dentro de sala de aula; ausência de incentivos; o tardio diagnóstico de situações; a necessidade de solucionar problemas relacionados ao material didático, no que se refere à negritude, pois alguns são tendenciosos; dentre outras questões sociais em que o professor está imerso, precisando, assim, ficar preparado para a reflexão e também para as possibilidades de intervenções que contribuam, positivamente, à criticidade do aluno. Como relatado nos PCNs, por meio do Ministério da Educação, quando afirma que faz parte do trabalho do professor saber o que pretende ensinar, bem como, diagnosticar o que os alunos sabem ou percebem sobre o tema de estudo, para definir suas intenções de ensino, e, também, escolher atividades e material pedagógico pertinentes para sanar as dificuldades de aprendizagem.

Entendendo sobre esta percepção dos professos, refletimos ao tratar sobre a afirmação de Algarve (2005), quando diz que ser negro é conviver constantemente em conflito, na sociedade, família e escola, seja qual for o ambiente de convivência. O colégio tem grande influência sobre orientar o fortalecimento da identidade ou não, principalmente, a se tornar negro ou não.

Caso fosse seguir essa lógica, culturalmente, a identidade negra já estaria construída, mas esse processo do negro ser infe-

rior, no qual possui seus direitos negados, precisa ser desconstruído. Apesar de alguns avanços e conquistas dos movimentos negros, dos surgimentos das leis educacionais e de punições legais, ainda é forte a discriminação.

Devemos pensar em uma educação articulada com a sociedade, que possibilite a integração à cultura, identidade e raça, seguindo o pensamento de Gomes (2003, p.171), quando questiona: “Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, a sociedade e o governo estão preocupados de afirmar a identidade negra no Brasil?” São questões que precisam ser debatidas e questionadas enquanto seres pensantes desta nação”.

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2003, p.171).

O racismo é a situação que mais destrói a população negra do Brasil, ao ponto da própria população negra negar sua cultura e cor da pele, para não sofrer discriminação perante a

sociedade. É um fator mais comum, principalmente, dentro das escolas, entre os alunos da cor de pele clara e pele negra. Os alunos de pele negra, em alguns casos, ao se sentirem inferiores, preferem mudar algum aspecto estético, para não serem julgados como negros, e acabam praticando racismo com outra pessoa da mesma cor de sua pele.

Os professores têm um grande poder de transformação dessa realidade, pois junto aos alunos, podem promover as rodas de conversa em sala de aula sobre as origens e conceitos relativos ao racismo, mostrar como ocorreu a organização da sociedade e de que maneira os movimentos sociais negros lutaram para tentar desconstruir e enfrentar as mais diversas e cruéis situações de racismo no Brasil.

Como relata (MEDEIROS; ALMEIDA, 2007), um dos pontos cruciais está relacionado ao estudo da história da África.

Um ponto crucial relacionado à história da África que pode ser utilizado pelo professor como ponte para os dias atuais é o racismo. O racismo foi usado como discurso ideológico para dar legitimidade à dominação e continua presente até hoje nas mais diferentes formas de expressão.

Sabemos que existem inúmeras publicações de artigos que discutem a questão racial e a educação, logo, podemos afirmar que não passa de uma simples pesquisa para o professor ter embasamentos e conseguir sua formação acadêmica. As produções acadêmicas, na formação dos professores, estão também relacionadas com a vivência de campo? Este é um dos questionamentos que deve ser levado em consideração.

Uma possibilidade de garantir que os professores tenham em sua formação acadêmica o tema cultura afro-brasileira é inserir a temática na formação, ou seja, devem existir disciplinas no curso que debatam e gerem discussões, em uma perspectiva antropológica, para ajudar a compreender toda a cultura afro-brasileira.

A relevância da interação entre professor e aluno negro é fundamental para o desenvolvimento do aprendizado nas atividades desenvolvidas em sala de aula, porém, é de suma importância prevenir um ensino de forma mecânica e autoritária, sempre exigindo um comportamento adequado, ou melhor, alunos bem-comportados, sem problemas de aprendizagem e, muito menos, com problemas de identidade e relações raciais na sala.

Professores com uma formação rica de conhecimento e uma ampla visão da diversidade cultural e racial podem facilitar uma relação pedagógica, na qual o professor mantenha o aluno próximo, demonstrando que acredita na capacidade do estudante, para que este acredite em si, adquirindo confiança para, juntos, enfrentarem os desafios apresentados em sala de aula, em virtude das disciplinas estudadas ou pelo racismo. (GOMES, 2004).

Seria simplificar o problema, dizer que tudo o que produzimos sobre a questão racial na educação e em outras áreas do conhecimento pode ser aproveitado e aplicado na formação de professores. Estamos diante do desafio de analisar a produção acadêmica existente sobre relações raciais no Brasil e discutir quais aspectos dessa produção devem fazer parte dos processos de formação dos docentes. Resta ain-

da outro desafio, o de descobrir como a produção sobre o negro e sua cultura, realizada por outras áreas do conhecimento, poderá nos ajudar a refletir sobre a temática negro e educação, enriquecendo e apontando novos caminhos para o campo da formação de professores. (GOMES, 2003, p.169).

Atualmente, com a lei que obriga as escolas aplicarem o tema cultura afro-brasileira na disciplina de História, o maior desafio é a formação dos professores, para que os profissionais tenham as competências necessárias para despertar esse tema e, assim, tratar sobre o conhecimento da cultura, história e identidade afro-brasileira.

Para que isso aconteça, além de punição, deveria haver uma fiscalização na aplicação da Lei 10.634/2003, junto às escolas. Outro processo importante seria, de fato, obrigar os professores, como diz a lei, a trabalharem a temática em sala de aula.

No dia a dia das escolas, sabemos que inúmeras situações sociais e culturais são pontos de negação, cultura e raça dos alunos, dentro da escola. Professores e gestores, por falta de formação e experiências, acabam omitindo fatos reais de discriminação e racismo, caindo no comodismo da naturalidade cotidiana da escola.

Podemos seguir o raciocínio de Gomes (2003, p.169) e fazermos as seguintes indagações: será que a questão social está incluída nessas temáticas omitidas ou silenciadas? Ou as temáticas sociais e culturais são omitidas? É um debate que preocupa, quando se fala na formação dos professores, principalmente na disciplina de História.

A formação de professores/ras tem sido uma preocupação constante do campo da educação. O MEC, a universidade, os centros de formação de professores, as escolas, enfim, todos se preocupam e concordam que é preciso hoje formá-los mais adequadamente, tanto em seu percurso inicial, quanto em serviço. Mas apenas investir numa melhor formação não é o suficiente. A formação de professores/ras, sobretudo a que visa a diversidade, deveria considerar outras questões, tais como: como os/as professores/ras se formam no cotidiano escolar? Atualmente, quais são as principais necessidades formadoras dos/das docentes? Que outros espaços formadores interferem na sua competência profissional e pedagógica? Que temas os/as professores/ras gostariam de discutir e de debater no seu percurso de formação e no dia a dia da sala de aula? E que temáticas sociais e culturais são omitidas, não são discutidas ou simplesmente não são consideradas importantes para a sua formação profissional e para o processo educacional dos seus alunos? Será que a questão racial está incluída nessas temáticas omitidas ou silenciadas? (GOMES, 2003, p.169).

O combate ao racismo e a aplicação da Lei 10.639 têm certa urgência de serem inseridos em sala de aula, em especial na disciplina de História, mesmo entendendo a tarefa de ensinar dos profissionais de educação com responsabilidade, exige-se que tenham amorosidade, sensibilidade, criatividade e competência científica e profissional.

Não devem existir práticas pedagógicas dos professores e gestores de forma tradicional, acríicas e sem criatividade no aprendizado. Realizando um ensino dissociado da rea-

lidade social e cultural dos docentes, é preciso fortalecer a ideia de uma construção de saberes entre negros e brancos, que possam contribuir coletivamente para o conhecimento, articulando saberes produzidos, historicamente, pela humanidade. (GOMES, 2004).

A cultura afro-brasileira e a identidade de negros e brancos da sociedade brasileira surgem no confronto entre o jeito de ser e viver, e de como se pensa a questão dos descendentes de africanos e de europeus. Tem-se o início de um enorme conflito entre as relações dos povos indígenas descendentes europeus, descendentes africanos e descendentes asiáticos, tornando-se difícil pertencer aos grupos marginalizados, como o caso dos afrodescendentes, que representam a metade da população brasileira, sendo o maior agravante, a omissão distorcida da história e das raízes culturais do povo negro, tanto pelas escolas, quanto pelo governo e pela sociedade. (ALGARVE, 2005).

Na perspectiva que se espera dos professores um aperfeiçoamento das práticas pedagógicas curriculares, com o reconhecimento do importante papel que pode ter o docente na luta pela qualidade da escola brasileira pública ou privada, que ele possa contribuir na elaboração do currículo multicultural, ajudando a desenvolver um país democraticamente cultural. Refere-se, também, à formação de cidadãos conscientes da sua raça, cultura e que sejam combatadores das desigualdades sociais e raciais da sociedade brasileira. (GOMES, 2004).

Seria necessário adotar o entendimento de culturas negras, uma vez que, no Brasil, os africanos escravizados foram transportados e trazidos de nações africanas, com diferentes culturas e costumes.

Portanto, não podemos deixar de esclarecer outras manifestações como a religião, centro da cultura, que perpassa todos os movimentos africanos, sendo assim, todo esse conhecimento precisa ser discutido e repassado em sala de aula, o professor de História deve estar sensível à inclusão de história e cultura negra, nos diferentes níveis de ensino, já que o Brasil possui uma ancestralidade totalmente africana. (ALGARVE, 2005).

Desta forma, Freire (1969) afirma que o currículo precisa vencer o atraso do país, no entanto, o cenário ainda continua o mesmo, e sua implantação será um processo lento, contudo, é preciso de força política para avançar e fazer com que os conteúdos criem uma relação com a realidade do contexto social da escola e de seus alunos. Ainda há um distanciamento entre a teoria e prática, no que se refere às leis.

Os PCNs, a LDB e os próprios projetos políticos pedagógicos de algumas escolas não contemplam, em sua totalidade, uma educação ampla, que garanta a inclusão dos temas transversais, ficando estes engavetados, sem nenhuma intervenção, para uma transformação social.

É preciso refletir sobre as práticas educacionais, como um meio de mudança da educação do país, abrindo espaços para adicionar os temas transversais.

O multiculturalismo pode ser um caminho para o debate sobre a conquista na igualdade de oportunidades, além das mudanças nos currículos, livros didáticos e outros materiais, pois estes são fontes inspiradoras de construção de conhecimento, como também a formação dos professores.

Um grande aliado do ensino da história da cultura afro-brasileira são os PCNs, com o objetivo de integrar temas transversais, focando a pluralidade cultural, que permite o acesso ao conhecimento das diversidades regionais, culturais, políticas e existências de outros países. Todo esse processo proporciona um aproximar da superação da discriminação e do preconceito, valorizando as diferentes culturas, assim, os alunos compreenderão a sua própria identidade, elevando sua autoestima, aspecto importante para aceitação da sua própria cultura. (ALGARVE, 2005).

Desta maneira, podemos observar a contribuição de Freire (1969), quando enfatiza ainda que é preciso conscientizar os oprimidos, capacitando-os a refletirem criticamente sobre seu destino, suas responsabilidades e seu papel no processo de vencer o atraso do país. Para isso, novos currículos são necessários, já que o currículo atual ainda é tradicional, abstrato e teórico, desligado da vida real, não podendo, desta forma, jamais desenvolver a consciência crítica do educando como se deve.

Há muitos anos, à raça, cor, os costumes, à cultura e aos valores ainda é negado, apesar dos avanços, principalmente na escola e, especificamente, na disciplina de História, de forma que realmente os alunos possam se perceber e fazer uma ligação com sua realidade e a história de seu povo.

Para isso, o primeiro processo é iniciar a formação em sala de aula, com histórias reais sobre seu povo, e não transferir conhecimentos que não condizem com a verdadeira história da sua própria nação.

A cultura, de acordo com Cole e Waskei (1984, p. 6-7), engloba múltiplos aspectos: conceitos, explicações, raciocínios, interesses, atitudes, pautas de comportamento, tipos de organização familiar, profissional, economia, sociedade, tecnologia, tipos de habitat, etc.

Assim, sob as práticas do racismo, tais aspectos são vivenciados pelas escolas brasileiras, isso pode ser observado pela sua própria história e, automaticamente, pela presença de abuso e preconceito racista. Há, também, mais um agravante, muitos não se aceitam e nem querem fazer parte de uma raça negra, assumindo-se culturalmente como negros, como povo excluído e marginalizado. (Ibidem, 1984). Por isso, a necessidade de romper com essa corrente racista, partindo, assim, da educação e de dentro da própria escola.

Desenvolver uma conscientização na sociedade sobre multiculturalismo na modernidade do século XXI ainda é um desafio, pois é preciso vencer o preconceito racial, lembrando a falta de punição e a obrigatoriedade das leis, na prática, pois o não cumprimento desta ação deixa uma lacuna no ato concreto do sistema educacional. Pelas informações mencionadas, temos, hoje, uma sociedade ignorante e não sabedora da sua própria existência.

Gonçalves e Silva (1996, p.168) discutem sobre as práticas do racismo e formação de professores, que afirmam que as práticas racistas são construídas e reiteradamente repetidas, a partir de preconceitos, frutos da ignorância que grupos étnicos, tidos como superiores, têm acerca da história das organizações e modos de vida daqueles considerados inferiores.

2. Metodologia

A pesquisa realizada para este estudo foi de campo (GIL, 2002). Além disso, utilizou-se da aplicação de um instrumental de perguntas fechadas, de escala Likert, e abertas, com abordagem qualitativa, quantitativa e descritiva. Para este artigo, foram levadas em consideração apenas as quatro (4) questões que tratam especificamente sobre o objetivo de apresentar as principais abordagens relacionadas à formação dos professores de História, do ensino fundamental, sobre a cultura afro-brasileira, na disciplina de História.

A pesquisa exploratória (ANDRADE, 2007) aconteceu por meio de visitas a seis (6) escolas, entre os meses outubro e novembro de 2015, focando na disciplina de História e contando com seis escolas do ensino fundamental, selecionadas mediante um estudo realizado no ano de 2011, por uma organização não governamental chamada Visão Mundial. Esta traçou um diagnóstico do bairro Granja Portugal, no Grande Bom Jardim, levando em consideração a realidade da classe social da população, o bem-estar de crianças, adolescentes e jovens, sobre a proteção da infância, nível de conflito e outros. Desta forma, os respondentes da pesquisa foram seis (6) professores do ensino fundamental e cinco (5) coordenadores pedagógicos.

O instrumento questionário foi dividido em três seções: A) os dados referentes ao perfil dos docentes e coordenação (com 8 questões fechadas); B) as contribuições das ações de extensão da disciplina de História dentro da escola (com 13 questões fechadas); e C) sobre as contribuições gerais que tra-

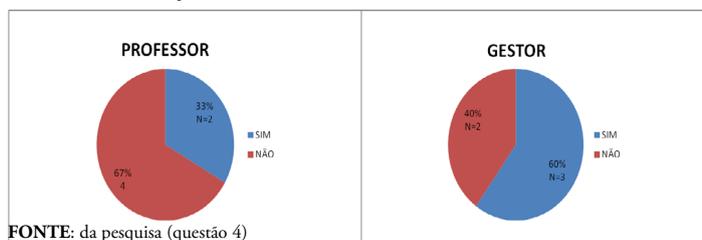
tam do projeto político da escola, a importância da compreensão e atividades na escola que valorizem a cultura afro-brasileira (com 4 questões abertas). Os gráficos apresentados a seguir estão representados pelos professores e os gestores.

3. Apresentação e análise de dados

As reflexões, aqui estabelecidas, apresentam-se dentro de quatro (4) questões que abordam a formação dos professores de História, no contexto do ensino fundamental.

Sobre a formação de aspectos teóricos pertinentes à cultura afro, segue o gráfico 1, que apresenta o que foi coletado sobre a temática.

Gráfico 1: Formação sobre Cultura Afro

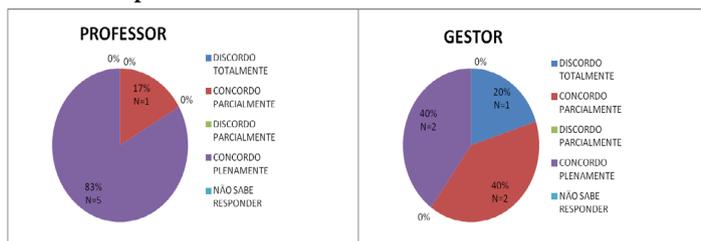


A formação dos professores de História, com relação ao tema cultura afro-brasileira, apresenta um número preocupante de 67% (n=4), sinalizando que a maioria dos professores não teve formação para trabalhar com o tema cultura afro-brasileira, como exige a Lei 10639/2003.

Já no que tange aos gestores, a porcentagem é um pouco menor, 60% (n=3) dos entrevistados já tiveram formação sobre a cultura afro-brasileira, mesmo assim, pode-se considerar um nível baixo, em relação a ter conhecimento sobre a importância de trabalhar a cultura afro-brasileira na disciplina de História.

O professor tem um papel fundamental, ao se utilizar do tema cultura afro-brasileira nas aulas de História, para envolver os alunos nessa temática e fazer relação com a realidade da prática do racismo, já que, por muitas vezes, os alunos sofrem discriminação, por serem desconhecedores da sua identidade, tornando-se seres indefesos e inferiores perante a classe dominante (MEDEIROS; ALMEIDA, 2007). Assim, o gráfico 2 aponta essas relações, observadas após a coleta.

Gráfico 2: Papel do Professor



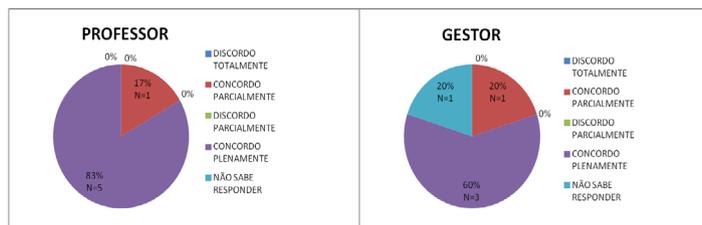
FONTE: da pesquisa (questão 11)

É possível observar que os docentes estão sensíveis para desenvolver atividade que fortaleça a identidade cultural dos alunos na disciplina de História, evidência disso está no resultado de mais de 80% (n=5) dos professores entrevistados.

Porém, para os gestores, somente 40% (n=2) estão concordando plenamente em apoiar atividades relacionadas à cultura afro-brasileira, todavia, 40% (n=2) concordam parcialmente e 20% (n=1) discordam totalmente.

Sobre a escola como um espaço de formação que possibilita a compressão da identidade cultural dos alunos, é importante lembrar que ela é o segundo ambiente da educação do indivíduo, sendo o primeiro, a família. É no ambiente escolar que adquirimos mais conhecimentos científicos e teóricos, desenvolvendo o senso crítico e as opiniões dos alunos. Desta forma, o gráfico 3 apresenta as percepções de docentes e gestores sobre a questão.

Gráfico 3: Escola e Identidade Cultural



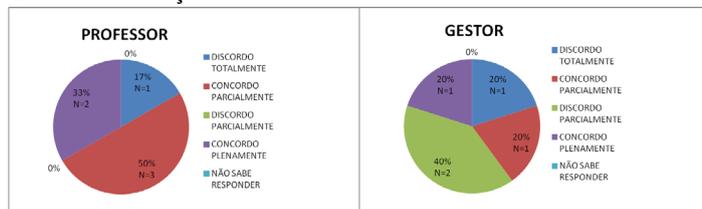
FONTE: da pesquisa (questão 15)

É necessário garantir uma vivência concreta entre os sujeitos e apontar as semelhanças, sejam elas históricas, sociais ou raciais, principalmente na quebra de tabus entre os próprios alunos, que têm dificuldade com sua cor de pele e cultura. Mesmo com a desconstrução da estética negra, é possível que a escola resgate o processo histórico, cultural e racial. (GOMES, 2003 apud Cuche, 1999).

Então, os professores aparecem com mais de 80% (n=5), visualizando a escola como esse meio de formação, para que os alunos adquiram conhecimento sobre identidade cultural. Já dos gestores, apenas 60% (n=3) percebem a escola como espaço de formação, 20% (n=1) não sabem responder ou acreditam parcialmente nessa ideia.

Este último gráfico apresenta a questão dos professores – que frequentam as universidades – serem preparados para o trabalho com a diversidade cultural e racial nas escolas, tratando da formação dos professores na universidade.

Gráfico 4: Formação dos Professores na Universidade



FONTE: da pesquisa (questão 21)

A formação dos docentes tem sido um dos grandes desafios do Ministério de Educação. Mesmo com a ciência, pois é importante formar professores adequadamente, tanto no percurso inicial de sua formação, quanto para serviço, essa formação precisa ir além, prepará-los para elaboração dos PPP's da escola, atualizar as competências e habilidades pedagógicas. Porém, é importante abrir espaços para os professores opinarem e questionarem quais tipos de formações desejam para sua formação profissional. Logo, será que a questão da cultura afro-brasileira está incluída? (GOMES, 2003).

Na coleta das informações da pesquisa, os professores dizem que 50% (n=3) concordam parcialmente que os docentes são preparados nas universidades, 33% (n=2) concordam plenamente e 17% (n=1) discordam que exista essa preparação para contribuir na formação dos professores. Quanto aos gestores, 40% (n=2) discordam parcialmente, 20% (n=1) concordam, acreditando que tenha formação, 20% (n=1) concordam parcialmente e outros 20% (n=1) discordam totalmente.

Os dados dos gráficos acima mostram que ainda há muito que avançar na formação dos professores e gestores, é um desafio, e em processo lento, porém os docentes irão perceber a importância de enriquecer sua formação profissional e as consequências disso, pois a falta de uma formação mais qualificada compromete todo o desenvolvimento educacional do país e os maiores penalizados são os alunos, que estão em processo de construção de saberes.

4. Considerações finais

Diante disso, a pesquisa sinaliza a falta de compreensão dos gestores sobre a importância da temática da cultura afro-brasileira na disciplina de História, inclusive, esse resultado pode apresentar um desequilíbrio de consenso sobre o planejamento escolar entre professores e gestores, de definir quais ações e atividades são realmente importantes para os alunos, para que possam trazer aprendizados significativos, com o intuito de realmente colaborar no desenvolvimento do aluno, e quais contribuições que a escola pode oferecer na importância do estudo sobre a cultura e identidade dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALGARVE, Valéria Aparecida. **Cultura Negra na sala de aula:** pode um cantinho de africanidades elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre negras e brancas? 2005. 154 f. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2005.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia de trabalho científico:** elaboração de trabalho acadêmico. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. Prática Pedagógica Curricular e Afro-descendência. In: ALBUQUERQUE, L.B. (Org.). **Culturas, Currículos e Identidade.** Fortaleza: Editora UFC, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as:** um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan/jun. 2003.

LOPES, Ana Lúcia (Org.). **Currículo, escola e relações étnico-raciais.** MEC – SECAD – UnB – CEAD – Faculdade de Educação, Brasília, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa:** Planejamento e execução de pesquisa, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2013.

MEDEIROS, A. C.; ALMEIDA, E. R. **História e Cultura Afro-brasileira:** possibilidades e impossibilidades na aplicação da lei 10.639/2003. Revista Ágora, Vitória, n. 5, p. 1-12. 2007.

SILVA, Enilton André da et al. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas:** fundamentos gerais da educação escolar indígena. Editora: SEF/MEC, Brasília, 1998.

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO: PRIMEIROS ENCONTROS

LUIZA LÚLIA FEITOSA SIMÕES

ANA PAULA VASCONCELOS DE OLIVEIRA TAHIM

ORGANIZADORAS

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Suiany Queiroz Maia
Francisca Sueli Farias Nunes

1. Introdução

O termo afetividade designa a qualidade dos fenômenos afetivos e possui um papel crucial no processo de aprendizagem do ser humano, porque está presente em todas as etapas da vida, influenciando profundamente o crescimento cognitivo. No âmbito da psicologia, afetividade é a capacidade individual de experimentar o conjunto de fenômenos afetivos (tendências, emoções, paixões, sentimentos).

Assim, este estudo busca analisar a importância da afetividade na relação professor-aluno, nas turmas de educação infantil, de uma escola particular de Fortaleza. O interesse em realizar este estudo surgiu da experiência profissional como professora dessa etapa da educação básica, quando foi possível perceber a influência que o professor exerce na vida de seus alunos, principalmente, na vida das crianças, uma vez que compreendem o professor como alguém que deve protegê-las, ajudá-las e ensiná-las com segurança e exemplo.

Para Wallon (2003), as emoções têm um papel preponderante no desenvolvimento integral da criança e, consequentemen-

te, no contexto pedagógico, por serem facilitadoras do processo de aprendizagem. Por essa razão, o professor deve considerá-las como os ingredientes mais importantes, quando a criança começa a sua vida escolar ou em qualquer relação que ela tenha.

A carência afetiva influencia muito no desenvolvimento e construção da personalidade, identidade e na capacidade de autoestima da criança, refletindo, assim, no seu comportamento, por isso, ela fica sempre querendo atenção para si, e se sentindo muito inferior, na maioria das vezes, quando se relaciona com outras pessoas.

A estabilidade do mundo começa no coração da criança. Por isso, na LBV aplicamos há tantos anos, a Pedagogia do Afeto e a Pedagogia do Cidadão Ecumênico. E mais: o afeto que inspira a nossa pedagogia, tomado em seu sentido supino, é, além de um sentimento de alma elevada, índole, mas exaltada, em consonância com a Justiça Social, como uma estratégia de uma estratégia política, igualmente compreendida na sua sobrevivência para o indivíduo, povos e nações. (PERIOTTO, 2009, p.22).

A afetividade influencia muito na inteligência e desenvolvimento humano, no que tange aos aspectos emocionais, sociais, nas relações entre as pessoas e, principalmente, no ensino e na aprendizagem. São sentimentos que trabalham juntos no psicológico do homem.

As manifestações e laços da afetividade refletem no ser humano, em todos os momentos e aspectos de sua vida, trazendo resultados positivos ou negativos, dependendo do que o ser humano viveu em situações e relacionamentos afetivos. O

professor tem um papel fundamental na afetividade do aluno, e a qualidade do diálogo pode aproximar o docente do estudante, criando um laço inseparável entre eles.

Segundo Wallon (1970, p. 17), é com o aparecimento desses laços de afetividade que ocorre a transformação das emoções em sentimentos. A possibilidade de representação, que conseqüentemente implica na transferência para o plano mental, confere aos sentimentos certa durabilidade e moderação.

É por meio da interação afetiva que o aluno tem com seus colegas de classe, e com o professor, que ocorre o diálogo, podendo se desenvolver intelectualmente na apresentação das atividades. Porém, o professor deve ouvir seu aluno, tentar conhecê-lo, conhecer sua história de vida, para assim poder se aproximar e trabalhar suas devidas carências afetivas.

Alves (2000) afirma que ensinar é um exercício de imortalidade e que o bom professor, aquele que ensina com alegria, que ama sua profissão, não morre jamais. “De alguma forma, continuamos a viver naquele cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra”. (Alves, 2000 p.5).

O ato de ensinar e de aprender envolve e exige certa cumplicidade do professor, tal cumplicidade se constrói nas intervenções, mediante o que é falado, o que é entendido, o que é transmitido e captado. Cabe ao professor planejar e executar suas aulas, para que seus alunos criem vínculos positivos entre si e os conteúdos. Quando um professor apenas transmite um conteúdo, sem nexos, sem que o aluno assimile afetivamente as informações passadas, nada será aprendido, pois esse profissional precisa tornar os conteúdos interessantes aos olhos dos alunos.

Saltini (2008, p.100) afirma que essa inter-relação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento. O autor supracitado complementa:

Neste caso, o educador serve de continente para a criança. Poderíamos dizer, portanto, que o continente é o espaço onde podemos depositar nossas pequenas construções e onde elas são acolhidas e valorizadas, tal qual um útero acolhe um embrião. A criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado (SALTINI, 2008, p. 100).

As experiências afetivas nos primeiros anos de vida são determinantes para que a pessoa estabeleça padrões de conduta e formas de lidar com as próprias emoções. A qualidade dos laços afetivos é muito importante para o desenvolvimento físico e cognitivo da criança. A relação interpessoal positiva que o aluno constrói com o professor, como aceitação e apoio, possibilita o sucesso dos objetivos educativos.

Wallon (1941, *apud* La Taille, 1992), em sua teoria da emoção, considera a afetividade e inteligência fatores misturados, e defende que a educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica.

A aprendizagem é um processo que acompanha o indivíduo desde o seu nascimento. Isso significa que em qualquer etapa, em qualquer situação, ou em qualquer momento, o ser humano está aprendendo, sendo que, à medida que aprende, varia seu comportamento, seu desempenho, com ele mesmo e com o outro, na sua convivência diária.

Na teoria de Piaget (1982), os conceitos de assimilação e acomodação, para se chegar à adaptação, são essenciais ao desenvolvimento intelectual da criança. Na medida em que os aspectos cognitivos se desenvolvem, há um desenvolvimento paralelo da afetividade. Os mecanismos de construção são os mesmos. As crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos de igual modo que assimilam as experiências às estruturas cognitivas.

Segundo Vygotsky (2003, p.164), a construção do conhecimento procede do individual para o social. Em seu entender, a criança já nasce em um mundo social e, desde o nascimento, vai formando uma visão desse mundo, por meio da interação com adultos ou crianças mais experientes. A construção do real é, então, mediada pelo interpessoal, antes de ser internalizada pela criança. Desta forma, procede-se do social para o individual, ao longo do desenvolvimento.

A humanização tem como sustentáculo o desenvolvimento de signos, como base no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (atenção, memória, pensamento, linguagem) em oposição aos processos psicológicos elementares (hábitos, reflexos, reações involuntárias). Os signos são, para o autor, “instrumentos psicológicos”, pois auxiliam nos processos psicológicos, representando objetos, situações etc.

No processo de aprendizagem das crianças na educação infantil, o lúdico, o movimento das crianças e as brincadeiras são fundamentais para esse processo. É por meio delas que as crianças criam condições necessárias para desenvolver suas capacidades, geram e selecionam ideias, tem percepções e se socializam. As atividades lúdicas de materiais concretos estão totalmente relacionadas ao desenvolvimento cognitivo da criança.

Quando a criança é capaz de aprender o que ela vê, isso permite que ela dê um salto no seu processo de construção do objeto, pois é na ação que se confere uma conservação ao objeto aprendido pela criança.

De acordo com Caetano (2009, p.109), quando a criança, então, apresenta uma dificuldade de aprendizagem no âmbito escolar, talvez o problema não esteja diretamente relacionado às relações escolares, mas podem ser reflexo dos vínculos familiares. Portanto, o psicopedagogo, quando diante de uma queixa advinda da escola ou da família, deve averiguar o sujeito, em todo seu contexto. Cabe à família ter um papel importante na relação da aprendizagem e desenvolvimento do seu filho, pois sabemos que essa relação influencia diretamente no processo de formação do sujeito.

Para que essa aprendizagem aconteça, a criança precisa de condições favoráveis para aprimorar o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional, para que se socialize melhor na sociedade e, consequentemente, também para aquisição de conhecimento. É na família que a criança aprende e desenvolve sua personalidade, segundo os valores sociais e morais, considerando, mesmo assim, as influências externas na sua formação. Sabemos que é na família que a criança aprende seus valores, que irão acompanhá-la por sua vida toda.

2. Afetividade e aprendizagem

Como se vê, a afetividade é muito importante desde o início do desenvolvimento humano, e não podemos dissociar aspectos cognitivos dos afetivos, pois o desenvolvimento intelectual sempre envolve esses dois elementos. A esse respeito, Piaget (1980) nos diz:

[...] Não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja, que não comporte, na qualidade de móveis, fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a estrutura cognitiva. A conduta é, portanto, uma, mesmo que, reciprocamente, esta não tome aquela sem consideração: os dois aspectos afetivo e cognitivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irredutíveis.

O afeto não se limita a carinho físico, muitas vezes, ocorre em forma de elogios, inclusive, o ato de ouvir o aluno dá importância às suas ideias. Às vezes, não nos damos conta que pequenos gestos e palavras são formas de comunicação emotiva. É importante que o professor estabeleça vínculos afetivos mais fortes nessa relação, para favorecer na formação da autoestima do aluno. Certamente, é muito importante que a criança perceba no professor um amigo, já que é o laço de amizade que irá influenciar diretamente na aquisição do conhecimento, pois justamente esse afeiçoamento pode acelerar ou retardar o desenvolvimento cognitivo de uma criança, já que é na sala de aula que se desenvolve a educação emocional, e onde se prepara esses alunos para se tornarem pessoas com ótimas relações interpessoais e, principalmente, a terem melhores condições intelectuais de aprender.

A simpatia deve estar presente na relação entre professor e alunos, dentro do ambiente escolar, pois é de acordo com o grau de amizade apresentado entre as duas partes que a interação se realiza e constrói um conhecimento. Para Saltini:

[...] A inter-relação da professora com o grupo de alunos e com cada um em particular é constante, se dá o tempo todo, seja na sala ou no pátio, e é em função dessa proximidade afetiva que se dá a interação com os objetos e a construção de um conhecimento altamente envolvente. Essa inter-relação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento (Saltini, 2008, p.100).

Nessa visão, a criança interioriza suas vivências, principalmente pelo contato social com outras pessoas. Sendo assim, se seu círculo social tratá-la com carinho, reconhecer seus direitos e dar atenção, a criança interiorizará um bem-estar emocional, sentindo-se protegida e segura de seu espaço dentro do grupo.

Como em todo relacionamento, a conexão entre professor e aluno também precisa se fundamentar na afetividade e desejar vivenciar essa realidade no cotidiano escolar. Martinelli (2005, p.116) fala que a escola deve:

Propiciar um ambiente favorável à aprendizagem em que sejam trabalhados a autoestima, a confiança, o respeito mútuo, a valorização do aluno sem, contudo, esquecermos da importância de um ambiente desafiador, [...] mas que mantenha um nível aceitável de tensões e cobranças, são algumas das situações que devem ser pensadas e avaliadas pelos educadores na condução de seu trabalho.

A pedagogia afetiva é esta linha que devemos seguir em sala de aula, demonstrando apego, sensibilidade, respeito, responsabilidade, dedicação, empatia e, principalmente, compromisso com o que se faz e para quem.

O relacionamento humano é peça fundamental na realização comportamental e profissional, desta forma, observamos que a relação professor-aluno deve sempre buscar a afetividade e a comunicação entre eles, como base e forma de construção do conhecimento e do aspecto emocional. A dimensão do ensino e do aprendizado em sala de aula é marcada por um tipo especial de relação, a qual envolve o professor e aluno na mediação e apropriação do saber.

É importante enfatizarmos que o professor, nesta relação, trata-se de um mediador e não de um detentor do saber. O educador não é simplesmente um repassador de conhecimentos para seus alunos, pois seu papel é bem mais amplo, porque ultrapassa uma simples transmissão de conhecimentos.

Na sala de aula, o que se verifica, na maioria das vezes, é o estabelecimento de regras disciplinares no modo arbitrário, o que contribui para a construção de um ambiente hostil. Neste contexto, Gadott (1999, p.2) diz: “O educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida”. E quando se trata de crianças, o educador precisa ter em mente que até elas, mesmo muito novas, já trazem para sala de aula suas vivências e sua percepção acerca do que ocorre no mundo.

Sabendo disso, o aprender torna-se mais interessante quando o aluno sente-se envolvido pelos métodos de motivação utilizados pelo professor, em sala de aula, ainda mais quando esse método envolve carinho e atenção por parte do

docente, já que o prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois não é uma tarefa que eles cumpram com satisfação. E para que esse prazer surja nas crianças, é necessário que o docente desperte neles a curiosidade pela busca do aprendizado. Freire afirma:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas do seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (Freire, 1996, p.96).

Acerca do que o autor nos diz, o professor não deve se preocupar somente com o conhecimento, por meio da absorção de informações, mas também com o processo de construção da cidadania dos alunos, já que o que se quer é formar cidadãos conscientes de si e do meio em que vivem.

Portanto, a relação entre professor e aluno depende fundamentalmente do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, da sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos estudantes e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. O afeto é muito importante para que o profissional da educação seja considerado um bom professor, e mais ainda, para que o aluno se sinta importante e valorizado.

3. Metodologia

Este estudo realizou uma pesquisa de cunho qualitativo, mediante um questionário elaborado com questões abertas, sobre a identidade, formação e experiência profissional, aplicado junto a cinco professores de uma escola particular, que atuam na educação infantil, com crianças de cinco anos de idade. O objetivo era conhecer a opinião dos docentes sobre o assunto em investigação. Também foram realizadas observações durante as atividades que envolviam o desenvolvimento da escrita e da linguagem, com foco na interação professor-aluno. O resultado dessas observações foi registrado em um diário de campo.

3.1 Cenário da pesquisa

O cenário da pesquisa foi uma escola particular da cidade de Fortaleza (Ce), localizada em uma área nobre da cidade. A escola possui as seguintes modalidades de ensino: creche (baby: quatro meses a três anos); educação infantil; ensino fundamental e tempo integral (sistema de ensino em dois turnos), que é um programa pedagógico complementar, oferecido aos alunos regularmente matriculados na educação infantil e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, e que busca desenvolver os aspectos socioemocionais, cognitivos, além da autonomia da criança. Todas as atividades são planejadas com ênfase no cuidado pessoal e acompanhamento sistemático do aluno, feito por uma equipe multidisciplinar.

Possuem em seu quadro de colaboradores, profissionais das áreas de Pedagogia, psicopedagogo, psicólogos, orientador, educadores físicos, dentre outros. Suas salas de aula são amplas,

coloridas, com brinquedos e materiais pedagógicos diversificados, tapetes emborrachados, espelhos e prateleiras nas paredes, pia com sabonete e filtro com copos. Nessa escola particular, existe em cada sala de educação infantil, um banheiro adaptado ao tamanho das crianças.

3.2 Participantes da pesquisa

As participantes das entrevistas foram as professoras da educação infantil da escola em questão, que trabalham dois turnos, manhã e tarde. Elas possuem idades entre 30 e 40 anos.

3.3 Coleta de dados

Os questionários foram aplicados com cinco professoras da educação infantil, nos dias 3 e 4 de maio de 2017. As participantes foram convidadas a responder questões sobre sua identidade, formação e experiência profissional. Cabe destacar que para validar o instrumento de coleta (questionário), averiguar sua pertinência e a melhor forma de condução, realizou-se um pré-teste. Essa ação mostrou a necessidade de fazer ajustes na ordem das perguntas estabelecidas.

O questionário foi aplicado após um diálogo aberto com as participantes sobre a importância da pesquisa na educação infantil e a sua relação com a qualidade dos serviços prestados aos alunos.

4. Análise e discussão dos resultados

As análises foram realizadas a partir das respostas das professoras sobre o que elas sabem em relação à função da educação infantil, à luz dos Indicadores da Qualidade na educação infantil.

Conhecer alguns aspectos como identidade, formação e experiência das professoras entrevistadas é importante para se compreender melhor o seu contexto e a sua prática pedagógica. A seguir, serão apresentadas as respostas dadas pelas professoras aos questionários entregues no início das entrevistas.

O quadro 1 – Identidade dos Participantes – traz informações sobre o perfil dos professores que participaram da pesquisa:

QUADRO 1 – Identidade dos Participantes

PARTICIPANTE	SEXO	IDADE	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Professora A	Feminino	32	Pedagogia	Concluindo Psicopedagogia	10 Anos
Professora B	Feminino	40	Pedagogia	Não	20 Anos
Professora C	Feminino	35	Pedagogia	Não	12 Anos
Professora D	Feminino	30	Pedagogia	Psicopedagoga	06 Anos
Professora E	Feminino	36	Pedagogia	Psicopedagoga	09 Anos

Fonte: da pesquisa

Ao observar o quadro 1, percebe-se que todas as entrevistadas são do sexo feminino. Esse dado mostra a predominância de docentes do sexo feminino na educação infantil.

A respeito dessa questão, Paulo Freire (1997) afirma que “a nossa sociedade associa a profissão de professor melhor adequada ao perfil das mulheres, pois conforme esses estudos, a mulher tem o perfil de ser mais atenciosa, delicada, meiga, paciente, etc.” Cabe destacar que esses mitos, criados e absorvidos pela sociedade, no decorrer da história, tornam a mulher, predominantemente, importante para educar as crianças, em seus primeiros anos da infância, sem a necessária preocupação com a formação dessa profissional.

A qualificação dos profissionais da educação infantil é um indicador de qualidade da instituição e aponta para a hipótese de que quanto maior o nível de instrução do professor que atua nessa área, melhor será a qualidade de sua prática pedagógica e, em consequência, as condições para o desenvolvimento e aprendizado da criança.

A experiência do pedagogo/educador, assim como a sua qualificação, é um fator relevante para a qualidade na educação infantil.

A maioria das professoras pesquisadas sempre trabalhou na educação infantil. A mais experiente delas tem 15 anos de prática, enquanto a menos experiente tem apenas quatro anos. Assim, a média de tempo de trabalho na educação infantil é de oito anos.

Percebe-se que, no geral, há um grupo de profissionais experientes, principalmente, no caso das professoras com maior tempo (dez e nove anos) de atuação na educação infantil. Durante a pesquisa, percebe-se que as professoras com maior tempo de experiência revelaram mais convicção e melhor argumentação em relação ao tema tratado, além dos exemplos narrados sobre sua prática e mostrando maior conhecimento sobre determinados assuntos.

Uma das primeiras questões da pesquisa buscava descobrir o conceito que as docentes tinham sobre o tema “afetividade”.

As falas mais significativas foram:

A afetividade consiste no diálogo, respeito, amor, carinho, enfim, uma postura amigável (professora A).

A afetividade depende da dimensão emocional e psicológica de uma pessoa (professora D).

Percebe-se que as duas professoras caracterizaram a afetividade como uma situação emocional resultante da interação entre indivíduos, e embora a maioria dos professores defina a afetividade como uma relação social construída dialogicamente e permeada pela afeição, cumplicidade, respeito e amor entre educador e educando, a manifestação dessa afetividade depende de um estado subjetivo, enquanto resposta às influências e trocas sociais. Assim, foi observado que há diferentes abordagens sobre o conceito de afetividade, alguns professores integram a ele outros aspectos do desenvolvimento humano.

Na próxima pergunta, questionou-se sobre suas experiências e ações docentes, indagando em quais atitudes observáveis dentro de suas próprias práticas, poderia ser evidenciada a afetividade entre professor e aluno.

Quatro participantes (professores A, C, D e E) responderam que o diálogo, a troca de experiências, o respeito, a proximidade, os elogios e a atenção representavam a existência de afetividade entre o professor e o aluno. Enquanto que o professor B acredita que ser compreensivo com o aluno, dialogar sobre seus problemas, trocando vivências, definem melhor essa atitude.

Constata-se que a maioria dos professores defende que a afetividade pode ser demonstrada por meio de um comportamento atencioso com o aluno, elogiando suas produções, fazendo com que sua autoestima aumente. Outros professores acreditam que uma postura afetiva deve considerar as diferenças individuais de cada aluno, respeitando seu ritmo de desenvolvimento. Porém, para a maioria dos professores, uma atitude afetiva e demonstrações de carinho e respeito podem se traduzir por meio de diálogo e troca de experiências.

As atitudes descritas pelos professores remetem a uma clareza objetiva do campo de atuação da afetividade, ou seja, no campo da relação entre os seres.

A afetividade é, ao mesmo tempo, ação e reação do comportamento humano em resposta ao mundo e aos outros indivíduos. As opiniões das professoras, quando perguntadas sobre a relação entre afetividade e desenvolvimento cognitivo expressam uma consciência básica de desenvolvimento integral.

Ao fundamentar suas respostas para a pergunta seguinte, as professoras apresentaram diferentes justificativas.

QUADRO 2 – Relação entre afetividade e desenvolvimento cognitivo

Professora A e D	Quando o professor é atencioso, a criança se sente estimulada a realizar as atividades.
Professora B	Ao se sentir valorizada, a autoestima melhora e sua aprendizagem também.
Professora C	Uma boa relação fará a criança testar suas ideias, não tendo medo de errar.
Professora E	O aluno se sente seguro nas suas ações.

Fonte: da pesquisa

Para a maioria das professoras, a presença de uma relação afetiva positiva garante o nível de interesse e prazer necessários ao sucesso de uma aprendizagem significativa, pois por meio da interação estabelecida, o aluno se sentirá seguro e estimulado a superar suas dificuldades.

As professoras A e D acreditam que a afetividade presente nas relações aumenta a autoestima dos alunos, favorecendo o sucesso escolar. Os demais professores atribuem à afetividade um papel mediador, pois possibilita à criança sentir-se segura na elaboração de suas concepções de mundo.

Desta forma, conclui-se que, a partir das respostas das professoras, a presença de uma relação afetiva positiva pode mobilizar diferentes sentimentos e posturas nos alunos, estes, por sua vez, podem justificar uma aprendizagem, tornando-a significativa.

Quando questionado às professoras sobre as manifestações que encerram o conceito “afetividade”, somente se referindo a demonstrações de carinho e contatos físicos, suas opiniões claramente evidenciam uma consciência sobre a amplitude desse assunto.

5. Considerações finais

No transcorrer do trabalho, entendeu-se que o afetivo também exerce forte influência no cognitivo, pois quando uma criança sente-se amada, querida, respeitada pelo professor que demonstra tal atitude, com certeza esse aluno sentirá desejo de

aprender. Constatou-se que um bom relacionamento entre o professor e o estudante facilita esse aprendizado. Como professores, precisamos refletir sobre a nossa práxis, se queremos tanto a atenção de nosso aluno, bem como o controle de uma turma, temos que conhecer nosso discente, procurar entender suas particularidades, mostrá-lo que é importante para nós e que desejamos manter um convívio harmonioso.

O término deste trabalho possibilitou compreender, teoricamente, o modo como as crianças constroem as relações sociais desde o nascimento até o período da primeira infância, utilizando-se de mecanismos primeiramente físicos, seguindo-se dos aspectos mais subjetivos, tais quais as emoções, os sentimentos e desejos.

Sabe-se que é no período da infância que se constrói a base da identidade adotada na vida adulta e que os adultos que convivem com a criança tornam-se referência comportamental e moral, servindo como modelos a serem seguidos. As experiências humanas e, particularmente as infantis, são compreendidas de uma maneira melhor e vivenciadas em sua plenitude, quando são carregadas de significado prático e afetivo. Prático, conforme se tornam úteis às situações cotidianas, e afetivo, quando geram sentimentos e emoções perceptíveis nas relações que se estabelecem socialmente.

A afetividade, enquanto relação com cargas afetivas positivas, garante a segurança e o apoio emocional para novas descobertas as quais as crianças se lancem na busca do conhecimento e de si. O interesse, a curiosidade, as dúvidas e os medos encontram no campo afetivo, espaço para se expressar. Ao pos-

sibilizar essa expressão, a criança sente-se segura e autônoma, para a construção de seu próprio conhecimento.

Considerando a importância do meio social para a formação integral do ser humano, foi possível constatar que as professoras compreendem que o papel do adulto é o de servir como mediador entre a criança e o mundo. As relações sociais, fora do ambiente familiar, ampliam essa mediação, ao oferecer à criança uma diversidade de situações, na qual tenha que elaborar novos mecanismos de compreensão de fatos, conceitos e atitudes.

Pode-se concluir que é no período escolar que a ampliação dessas relações ganha maior significação, por ser um período no qual a criança constrói para si a concepção social do mundo, no que tange às relações humanas, além-familiares. Conforme apontaram as professoras, a afetividade é para elas um conjunto de posturas, ações, atitudes e comportamentos adotados pelo professor, que podem levar o aluno a se sentir valorizado, querido e respeitado perante os outros. Além disso, as professoras reconhecem a importância da afetividade no processo de aprendizagem, cuja função é garantir ao aluno, a confiança e segurança necessárias para a construção do conhecimento, seu e do mundo à sua volta.

Ainda pode-se dizer que para a maioria dos docentes, a afetividade pode ser mais bem expressada no campo da comunicação oral e dialética, à medida que proporcione liberdade e respeito às ideias infantis e aos seus conhecimentos prévios. Uma aprendizagem permeada pelo prazer da descoberta, da

ação e da transformação será mais bem sintetizada, quando acontecida em um ambiente acolhedor, que proporcione à criança a interação social.

Aquilo que desperta sentimentos e se traduz em emoções, marca toda vida humana. O modo como se constroem as relações sociais e os aspectos afetivos que as acompanham determinam a forma como cada criança vê a si. Desta maneira, conclui-se que o valor que dá a si advém do valor que os outros a dão. Foi possível compreender também que a linguagem oral é o mecanismo mais utilizado pelos professores para construir as relações afetivas.

Desta forma, a aquisição da fala, característica única do ser humano, é o palco no qual a afetividade desempenha seu papel transcendental. Evoluindo dos primeiros contatos físicos do bebê com a mãe, e de seu instinto de sobrevivência, a afetividade gera sentimentos inexplicáveis, algo além das manifestações corporais das necessidades biológicas, da linguagem oral que reforça essas necessidades, e mais perto do espírito, da essência humana. Algo que justifique o sentido de se existir.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 5.ed. Campinas: Papyrus, 2005.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e Aprendizagem, Relação de Amorosidade e Saber na Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro; Wak, 2008.

CURY, Augusto Jorge. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CURY, Augusto. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl de; LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

LA TAILLE, Ives, Dantas, H. e Oliveira, M.K. **Piaget, Vygotsky e Wallon. Teorias Genéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

MAHONEY, A.A. (1993) **Emoção e Ação Pedagógica na Infância; Contribuições da Psicologia Humanista**. Temas em Psicologia. Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, nº3, p.67-72.

MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R de. **A Construção da Pessoa na Proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PIAGET, J. et al. **Abstração Reflexionante. Relações Lógico-Elementares e Ordem das Relações Espaciais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da Criança**. São Paulo/ Rio de Janeiro: DIFEL, 1980.

SALTINI, Cláudio J.P. **Afetividade e Inteligência**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SILVA, Jamile Beatriz Carneiro e; SCHNEIDER, Ernani José. **Aspectos Socioafetivos do Processo de Ensino e Aprendizagem**. Revista de divulgação 83 técnico – científica do ICPG. V. 3, n. 11, jul. – dez. 2007.

TASSONI, E.C.M. **Afetividade e Aprendizagem: a relação professor-aluno**. Anuário 2000. GT Psicologia da Educação, Amped, Setembro de 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

AS CONTRIBUIÇÕES DA INFORMÁTICA EDUCATIVA NA ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS DO 2º ANO

*Marcos Adonai Guedes de Sousa
Francisco Nazareno Matos Ribeiro
Jaiane Ramos Barbosa*

1. Introdução

Na última década, a informática educativa está apresentando cada vez mais relevância no cenário educacional, por meio de políticas públicas que têm viabilizado o acesso às tecnologias digitais. Nessa perspectiva, o uso pedagógico do computador pode proporcionar diversas possibilidades de construção de aprendizagens. Sendo assim, a utilização pedagógica do computador na escola pode fomentar situações em que os alunos se motivem na construção e sistematização dos conhecimentos necessários para a alfabetização, de forma autônoma, significativa e participativa. Sobre isso, (SILVA e CARNEIRO, p. 02) ressaltam “a didática instrucionista em que o aluno tem uma participação passiva no processo de aprendizado. Suas funções são basicamente: escutar, entender (ou não), memorizar, tirar boas notas”. Felizmente, no mundo contemporâneo, novas técnicas começam a ser empregadas nas salas de aula, buscando a participação mais ativa do aluno em seu aprendizado, tornando o ensino bidirecional.

Diante da contribuição dos estudiosos, fica evidente que o computador pode ser utilizado de diferentes modos na educação. Na perspectiva instrucionista, o computador é um elemento a mais para reforçar a concepção tradicionalista de educação, pois aspectos como memorização e passividade dos alunos são característicos. Essa concepção é bem diferente daquela que orienta a utilização do computador como ferramenta pedagógica, que auxilia os educandos na construção do conhecimento, de forma ativa, interativa e significativa.

Portanto, surgem alguns questionamentos sobre a utilização do computador no processo de ensino e aprendizagem com alunos do 2º ano de uma escola pública. Quais as contribuições da informática educativa para a construção de aprendizagens na alfabetização? Como o computador é utilizado na escola? Quais as possibilidades pedagógicas do computador?

Com isso, o objetivo geral da pesquisa é investigar como o computador é utilizado na escola, no tocante à concretização do processo de alfabetização dos alunos da turma de 2º ano, do ensino fundamental I, de uma escola pública, localizada no município de Maracanaú-CE, considerando os parâmetros curriculares nacionais e as orientações locais que devem nortear essa utilização.

O estudo tem como objetivos específicos: 1) sistematizar os pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam a utilização pedagógica do computador na escola e no município pesquisado; 2) investigar como o desenvolvimento das habilidades e descritores em língua portuguesa, indispensáveis para a alfabetização, é conduzido, mediante as possibilidades da informática educativa; 3) mapear as atividades pedagógicas mais

utilizadas no laboratório de informática educativa e analisá-las, à luz do suporte teórico abordado na pesquisa.

2. Perspectiva tecnológica

O referencial teórico em foco abordará, primeiramente, a discussão sobre as tecnologias na sociedade, bem como sua importância na Educação. Em seguida, abordaremos um breve histórico do uso das TDIC na Educação brasileira. Posteriormente, discutiremos a importância da informática educativa no processo de ensino e aprendizagem, fundamentado por teóricos renomados no campo da Informática. Estão em foco, também, os métodos sintéticos e analíticos da alfabetização, bem como as orientações curriculares e teóricas da alfabetização, LDB e a inclusão digital na Educação.

2.1 Tecnologia na sociedade e na educação

Antes de nos aprofundarmos sobre a temática que envolve este capítulo, tem-se a necessidade de sabermos os significados de tecnologia, sociedade e educação. Segundo o dicionário Aurélio *on-line*, da língua portuguesa, tecnologia é: “A ciência cujo objeto é a aplicação do conhecimento técnico e científico para fins industriais e comerciais”. Sociedade é um conjunto de seres que convivem de forma organizada. Já a educação é definida como o ato de educar, instruir, é polidez, disciplinamento.

Uma das características mais visíveis em nossa sociedade atual é a presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em todos os seus setores. Assim, a Educação não poderia estar à margem desse mundo tecnológico. Kenski ressalta que “diferentes tipos de tecnologia invadem nossas vidas, ampliam a nossa memória, garantem novas possibilidades de bem-estar e fragilizam as capacidades naturais do ser humano”. (KENSKI. 2007. p.19). Portanto, não só as TDIC, mas outras tecnologias, dependendo da racionalidade de quem irá explorá-las, surgem, com a finalidade de facilitar/melhorar nossas vidas

É importante salientar que as tecnologias não se limitam somente a redes de computadores, existem vários tipos de tecnologias, que podemos classificar, de acordo com seu campo de estudo. Temos as Ciências Aplicadas; Arte e Linguagem; Tecnologia da Informação; Tecnologia Militar; Tecnologia Doméstica ou Residencial; Engenharia; dentre outras. De acordo com ALVES (2015):

As tecnologias estão bastantes presentes na sociedade, dificilmente alguém vive sem alguma. Elas estão nos celulares, tablets, computadores e na educação. Esses aparatos auxiliam e fazem com que a aprendizagem dos alunos se torne mais significativa. (ALVES, 2015).

No mundo atual, com o fomento da evolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), podemos sentir que, embora o mundo esteja separado geograficamente, temos a sensação de que o planeta está cada vez menor,

pois a tecnologia nos auxilia na vida social, possibilitando interações com muita rapidez entre seres humanos. Dessa forma, é perceptível e necessária a implementação das TDIC no âmbito escolar, pois sabemos a importância desse instrumento no processo de aquisição do conhecimento, que é mediado por um professor especialista na área de informática e que irá utilizar a ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a escola vem passando por grandes transformações estruturais e funcionais, frente a essa tecnologia. Devido ao grande avanço da tecnologia e à influência que ela nos proporciona, FRÓES apud, (2002) diz:

A tecnologia sempre afetou o homem: das primeiras ferramentas, por vezes consideradas como extensões do corpo, à máquina a vapor, que mudou hábitos e instituições, ao computador, que trouxe novas e profundas mudanças sociais e culturais, a tecnologia nos ajuda, nos completa, nos amplia.... Facilitando nossas ações, nos transportando, ou mesmo nos substituindo em determinadas tarefas, os recursos tecnológicos ora nos fascinam, ora nos assustam.

A cada dia, observamos o quanto o computador é importante em nossas vidas, pois é uma máquina que facilita nossas ações, auxiliando em tarefas do dia a dia. Nessa perspectiva, a informática educativa surgiu para servir como uma espécie de “ajuda” no processo ensino e aprendizagem dos educandos. Segundo Silva e Carneiro (2015), “a informática educativa é uma ciência nascida da interseção entre educação e informática que procura estudar os impactos das tecnologias da informação sobre o processo de ensino e aprendizagem”.

Percebemos que a discussão em torno do uso do computador na escola, mais especificamente o uso pedagógico desse instrumento, ocorre em um contexto de transformações, estas acontecem na nossa sociedade, de uma forma geral, e, mais especificamente, na educação. Em vários aspectos, a escola começa a ser questionada, “pressionada” pelas transformações, principalmente no tocante à cultura informática, à questão do papel da escola nesse contexto e o modelo de homem que se forma em nossas escolas.

Sendo assim, a escola é o espaço que irá disponibilizar esse mundo informatizado para seus alunos. O uso do computador, na concepção pedagógica, abre um mundo de discussões, reflexões e contribuições, pois temos muito a aprender, a construir, nessa área da educação.

De acordo com Silva e Carneiro (2015), o computador pode assumir duplo papel, quando se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Segundo os autores, ora ele funciona como uma máquina de ensinar, assumindo uma abordagem mais instrucionista, ora ele se transforma em uma ferramenta capaz de complementar e aperfeiçoar o ensino.

Seguindo essa linha de raciocínio, a escola tem a possibilidade de trabalhar na perspectiva instrucionista e construcionista, ou seja, o computador pode ser utilizado na educação como máquina de ensinar ou como máquina para ser ensinada, depende do profissional que está à frente do processo. Sendo assim, Valente (2001, p. 02) menciona:

O uso do computador como máquina de ensinar consiste na informatização dos métodos de ensino tradicionais. Do ponto de vista pedagógico, esse é o paradigma instrucionista. Alguém implementa no computador uma série de informações e essas informações são passadas ao aluno na forma de um tutorial, exercício-e-prática ou jogo. Além disso, esses sistemas podem fazer perguntas e receber respostas, no sentido de verificar se a informação foi retida. Essas características são bastante desejadas em um sistema de ensino instrucionista, já que a tarefa de administrar o processo de ensino pode ser executada pelo computador, livrando o professor da tarefa de correção de provas e exercícios.

Como podemos analisar, Valente explicita, nesse trecho, a sua visão sobre informática educativa, ou seja, o computador como ferramenta facilitadora do processo de ensino e aprendizagem.

2.2 Breve histórico do uso das TDIC na Educação brasileira

De acordo com SOUSA (2015, p. 32), “conhecer as primeiras iniciativas da inclusão digital em nosso país é de fundamental importância para termos uma base concisa no que diz respeito às tecnologias digitais na educação”. Dessa forma, teremos o texto de Moraes (1997): “Informática Educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas” como base, para conhecermos profundamente a história da implementação das Tecnologias Digitais de Informação e Comuni-

cação na Educação brasileira. A autora menciona que as primeiras iniciativas na área da Educação aconteceram na década de 70, quando se discutia o uso de computadores no ensino de Física, em seminário promovido com a colaboração da Universidade de Dartmouth/USA. No ano de 1973, ocorreram no Rio de Janeiro, as primeiras demonstrações do uso do computador na Educação.

Nos anos setenta, havia um Brasil fortemente arcaico, no que concerne ao uso das tecnologias. Portanto, surgiu a necessidade de uma sociedade mais informatizada tecnologicamente, partindo da crença que tecnologia não se compra, mas é criada e construída por pessoas. Nesse sentido, Moraes (1997) aponta:

Buscava-se construir uma base que garantisse uma real capacitação nacional nas atividades de informática, em benefício do desenvolvimento social, político, tecnológico e econômico da sociedade brasileira. Uma capacitação que garantisse autonomia tecnológica, tendo como base a preservação da soberania nacional. (MORAES, 1997).

Assim, tinha-se um Brasil preocupado com o desenvolvimento de todos os segmentos de sua sociedade. Dando continuidade ao processo de implementação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, o Governo Brasileiro criou órgãos que viabilizassem as tecnologias na sociedade.

Nessa mesma época, as autoridades políticas perceberam que a educação seria o setor mais importante para trazer avanços no campo científico, tecnológico e cultural. Foi então que

por meio da SEI, o Ministério da Educação teve a iniciativa de desenvolver o uso da informática nas escolas, com o objetivo de informatizar toda a sociedade brasileira, acreditando na articulação entre Informática e Educação.

As universidades pioneiras, responsáveis pelas primeiras investigações sobre o uso de computadores na Educação brasileira, foram: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Em meados de 1975, a UNICAMP recebeu a visita de dois teóricos renomados da cultura tecnológica dos Estados Unidos, Seymour Papert e Marvin Minsky, para ações de cooperação técnica. Posteriormente, em fevereiro/março de 1976, um grupo de pesquisadores da UNICAMP visitou o MEDIA-Lab do MIT/USA, cujo retorno permitiu a criação de um grupo interdisciplinar envolvendo especialistas das áreas de Computação, Linguística e Psicologia Educacional, dando origem às primeiras investigações sobre o uso de computadores na educação, utilizando a linguagem Logo.

Em janeiro de 1983, foi criada, no âmbito da SEI, a Comissão Especial nº 11/83 – Informática na Educação, por meio da portaria SEI/CSN/PR, nº 001/83. Essa comissão tinha por finalidade, orientar a política de utilização das tecnologias da informação no processo de ensino e aprendizagem.

Posteriormente, a Secretaria do Ministério da Educação, somente em meados de 1987, assumiu a responsabilidade das ações de informática na educação, criando entre os anos de 1988 e 1989, dezessete Centros de Informática Educativa

(CIEd), em alguns estados do país. Em relação às capacitações dos professores para atuarem nesses centros, elas ocorreram por intermédio da UNICAMP e contaram com a colaboração de vários centros-pilotos do projeto EDUCOM. Quando formados, esses professores deveriam criar um CIEd, cuja fundamentação era propagar e ampliar a tecnologia informatizada nas escolas públicas, sendo o órgão responsável por formar, antecipadamente, uma parcela da sociedade, rumo a uma sociedade informatizada. (MORAES, 1997).

Em outubro de 1989, mediante a portaria ministerial de nº 549/GM, criou-se o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), objetivando:

Desenvolver a informática educativa no Brasil, através de projetos e atividades, articulados e convergentes, apoiados em fundamentação pedagógica sólida e atualizada, de modo a assegurar a unidade política, técnica e científica imprescindível ao êxito dos esforços e investimentos envolvidos. (MORAES, 1997, p. 11)

O programa visava apoiar o desenvolvimento e a utilização da informática nos ensinamentos de 1º, 2º e 3º graus e educação especial, o fomento à infraestrutura de suporte relativa à criação de vários centros, a consolidação e integração das pesquisas, bem como a capacitação contínua e permanente de professores.

2.3 Informática educativa e aprendizagem: algumas reflexões

O acesso à informática educativa nas escolas públicas brasileiras está cada vez mais acentuado, pois conforme abordado no capítulo anterior, tal acesso foi estimulado por políticas públicas voltadas para a disseminação da utilização do computador. Do ponto de vista pedagógico, é de fundamental importância, uma vez que a informática educativa sendo desenvolvida, considerando as orientações teóricas e metodológicas que sustentam essa concepção, poderá contribuir para uma formação escolar mais significativa e coerente com o norte oficial educacional. Nesse sentido, Flores (1996) explicita:

A Informática deve habilitar e dar oportunidade ao aluno de adquirir novos conhecimentos, facilitar o processo ensino/aprendizagem, enfim, ser um complemento de conteúdos curriculares, visando o desenvolvimento integral do indivíduo. (FLORES 1996, p. 45).

Nessa perspectiva, o professor/mediador irá criar as condições para os alunos aprenderem de forma significativa, traçando estratégias, no sentido de aprimorar sua prática e tendo, conseqüentemente, alunos reflexivos, ativos, autônomos e participativos. Portanto, explorar bem as tecnologias, ferramentas e possibilidades pedagógicas da informática educativa nas situações de ensino e aprendizagem – como a problematização, manipulação de dados e objetos, simulações, interação, dentre outras –, pode trazer contribuições significativas para o proces-

so de ensino e aprendizagem. JONASSEN (1996) classifica a aprendizagem subsidiada pela utilização do computador:

Aprender a partir da tecnologia (*learningfrom*), em que a tecnologia apresenta o conhecimento, e o papel do aluno é receber esse conhecimento, como se ele fosse apresentado pelo próprio professor.

Aprender acerca da tecnologia (*learningabout*), em que a própria tecnologia é objeto de aprendizagem.

Aprender por meio da tecnologia (*learningby*), em que o aluno aprende ensinando o computador (programando o computador mediante linguagens como BASIC ou o LOGO).

Aprender com a tecnologia (*learningwith*), em que o aluno aprende usando as tecnologias como ferramentas que o apoiam no processo de reflexão e de construção do conhecimento (ferramentas cognitivas). Nesse caso, a questão determinante não é a tecnologia em si mesma, mas a forma de encarar essa mesma tecnologia, usando-a, sobretudo, como estratégia cognitiva de aprendizagem. (JONASSEM, 1996, p. 03).

Entretanto, no mundo contemporâneo estão acontecendo profundas transformações, e elas acabam exigindo dos profissionais que atuam na escola, de modo geral, uma revisão de suas formas de atuação, pois caso a escola despreze esse movimento social mais amplo, corre-se o risco de fazermos uma escola distante da realidade dos educandos.

3. Métodos sintéticos e analíticos de alfabetização: algumas especificidades

Existem duas concepções teórico-metodológicas que podem nortear o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização: os métodos sintéticos e os analíticos, sendo que ambos têm suas especificidades, sendo sustentados por bases teóricas e metodológicas diferentes. Portanto, nos métodos sintéticos, parte-se da parte para o todo, estabelecendo uma correspondência entre o som e a grafia, ou seja, entre o oral e o escrito, sendo um aprendizado letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra.

Segundo Frade (2007, p. 25): “O método sintético, em geral, parece privilegiar o sentido do ouvido na relação com gráficos e neles eram comuns os exercícios de leitura em voz alta e o ditado”. Nesse contexto, sabemos que muitos professores trabalham em tal perspectiva, utilizando ditados para sondar como está a escrita do sujeito e, conseqüentemente, o seu grau de acertos, pouco interessando os erros. Essa abordagem é compreendida também como método fonético, ou seja, compreende o processo de alfabetização como a sistematização da escrita em relação com a fala, limitando-se às metodologias que visam treinar os educandos a memorizarem a conversão fonema-grafema, ou seja, o que se fala e o que se escreve. Vale ressaltar que esses métodos atendiam os objetivos educacionais de um contexto em que a educação era predominantemente tradicional. Dessa forma, as séries iniciais do ensino fundamental precisavam ser coerentes com o todo educacional.

Contudo, os métodos sintéticos ainda têm muita influência na alfabetização praticada nas escolas brasileiras. Esse grupo divide-se em três tipos ou métodos principais: o alfabético, o fônico e o silábico. Conforme aponta Frade 2007, o método alfabético é o mais antigo dentre os métodos usados no Brasil, consiste em agrupar as letras do alfabeto, formando as sílabas ou partes destas que formariam as palavras. No método fônico, faz-se necessário ensinar os alunos as relações entre grafema e fonema, ou seja, letras e sons, para que o discente faça a relação do que se fala com o que se escreve. Já o método silábico ou silabação tem a sílaba como referência a ser trabalhada com as crianças. É um processo que inicia a aprendizagem com as sílabas, depois palavras, até chegar a pequenos textos e frases. Nesse sentido, RIBEIRO (2013, p. 06) relata os aspectos negativos do método sintético na alfabetização:

A aprendizagem pelo método sintético é feita através da memorização e repetição, de uma certa forma, acaba prejudicando o aluno, pois impede que ele consiga pensar e agir por si próprio, ou melhor, de produzir seus textos e seus conhecimentos através de sua imaginação, pois ele é alfabetizado por regras que devem ser seguidas passo-a-passo, traz um conhecimento pronto faltando apenas por em prática. Com isso, o aluno tem dificuldades de compreender e criar textos, o prazer pela leitura dura pouco, porque logo o aluno consegue dominar a leitura e a escrita deixando de ser algo novo em sua vida, oferece um vocabulário pobre e restrito, o método sintético considera a língua escrita um objeto de conhecimento externo ao aprendiz. (RIBEIRO, 2013, p. 06).

Reiterando o que foi colocado por Ribeiro, o método sintético é visto como mecânico, uma vez que utiliza muito a repetição, chegando a tornar o processo cansativo e enfadonho para os discentes, pois é um ensino baseado na mera decodificação e fora da realidade da criança, deixando-a sem autonomia, pois ela não é instigada a criar nada.

O segundo grupo de métodos aborda os analíticos, que partem do todo para as partes. De acordo com FRADE (2007, p.26): “[...] Procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. Buscando atuar na compreensão, estes defendem a inteireza do fenômeno da língua e processos de percepção infantil [...]”. Nesse método de ensino, tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto, ou seja, acredita-se que os educandos podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades, partindo do maior para o menor, sendo que vão do texto à frase (palavração), da frase à palavra (setenciação) e da palavra à sílaba (global). Faz-se necessário destacar que esses métodos são coerentes ao paradigma construtivista, nascido a partir das contribuições de Jean Piaget. No construtivismo, o aluno é desafiado a pensar e resolver problemas, é convidado a ser ativo no processo educativo e outras destrezas cognitivas são objetivos da aprendizagem.

Destaca-se, também, que a educação brasileira na atualidade é oficialmente construtivista, ou seja, o currículo prescritivo que conduz a educação formal, como os PCNs, a BNCC, as matrizes curriculares dos municípios, a LDB 9394/96, dentre outros, orienta e defende concepções construtivistas, como, por exemplo, a concepção de aprendizagem piagetiana, concepção de avaliação predominantemente qualitativa e formativa.

3.1 Orientações curriculares e teóricas da alfabetização na atualidade

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), a língua é fundamental para a participação social efetiva do indivíduo. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir, a todos os seus alunos, acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Dessa forma, percebe-se a clara orientação desse documento, no tocante aos objetivos educacionais que devem dar sentido à prática escolar, de forma específica, ao processo de alfabetização.

Partindo do pressuposto que o ensino brasileiro necessita, em caráter imediato, de melhorias, o MEC, desde 1997, vem traçando estratégias para amenizar a situação dos baixos níveis de alfabetização em nosso país. Portanto, a finalidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais é dar sugestões e referências para que as equipes das escolas possam planejar suas propostas. Nessa perspectiva, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou seis temas, denominados temas transversais, que abordam valores referentes à Cidadania, são eles: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC, 1997):

Os temas transversais estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do prin-

cípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes. (MEC, 1997).

Os temas transversais orientam as temáticas que devem perpassar toda a organização vertical e horizontal da organização e estrutura da educação nacional.

No entanto, os sistemas de ensino, por serem autônomos, podem incluir outros temas, que auxiliem o aluno em sua formação, enquanto sujeito social. Vale salientar que os temas transversais não são específicos de uma disciplina, mas atravessam todas elas, como se a todas fossem pertinentes. No entanto, a professora de Língua Portuguesa tem pela frente uma grande responsabilidade, que é alfabetizar seus alunos, porém essa responsabilidade não é atribuída somente a ela, mas, sim, aos outros profissionais que atuam nas demais áreas do conhecimento.

3.2 LDB e a inclusão digital na Educação

A Lei de nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que rege o Sistema Educativo Nacional, recomenda a inclusão digital no processo educacional, como uma necessidade da alfabetização digital, em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, sabemos que em nosso país, existe certa ausência de políticas públicas para atender essas recomendações. Por isso, de acordo com Sousa (2015, p, 17): “Não é difícil perceber que em nossas escolas o uso das tecnologias digitais é usado em passos lentos, contrastando com a velocidade que o mundo da tecnologia da informação e comunicação avança”.

Tomamos como referência o site *Enciclopédia Virtual e Wikipédia*, para falarmos um pouco sobre o histórico da lei supracitada. Sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de Educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. Segundo o site, a primeira LDB foi criada em 1961, seguida por outra versão, em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente, em 1996.

É importante salientar que a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é válida para o setor público e privado, em que ambos têm como dever, obedecer à lei mencionada. Seguindo essa linha de raciocínio, é importante ressaltar que as leis, em nosso país, são criadas com o objetivo de ajudar a vida do cidadão brasileiro, bem como garantir ao sujeito uma vida mais digna, no sentido de oferecer um ensino com maior eficiência. Dessa forma, torna-se intuito da lei, garantir os direitos dos cidadãos e o dever do Estado, conforme legitima a chamada Constituição Cidadã – e ainda atual – de 1988.

4. Procedimentos metodológicos

Para a abordagem do problema, a pesquisa foi de natureza qualitativa, pois utilizou categorias de análises de estudiosos da informática educativa. Quanto à intencionalidade, a pesquisa caracteriza-se como descritiva. Em relação aos procedimentos técnicos e à abrangência, foi do tipo estudo de caso único. Segundo Yin (1994) menciona, “o estudo de caso trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada, quando procuramos compreender, explorar ou des-

crever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores”. Sendo assim, Yin (1994) define o estudo de caso com base nas características do fenômeno em estudo e conforme um conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise destes.

A seguir, mostraremos a metodologia aplicada, que se estrutura da seguinte maneira: local e sujeitos da pesquisa, análise dos dados, desenvolvida para o resultado desta pesquisa.

4.1 Local e sujeitos da pesquisa

O presente estudo ocorreu no mês de outubro e em meados de novembro de 2016, em uma escola pública, localizada no município de Maracanaú-CE. A instituição atende alunos das turmas do pré 1; pré 2; 1º ano; 2º ano e 3º ano do ensino fundamental, nos turnos manhã e tarde. Caracteriza-se por ser uma instituição com excelente estrutura física, tornando-se acessível a toda a comunidade escolar.

As observações foram feitas na turma do 2º ano do ensino fundamental I, com alunos de faixa etária de idade de sete anos, sendo 9 meninas e 12 meninos. A turma caracteriza-se por ter conhecimentos técnicos, ou seja, sabe manusear muito bem as ferramentas tecnológicas, mais especificamente o computador.

A sala observada (LIE) tem sua estrutura física pintada na cor verde, e possui dois ar condicionados, dezesseis computadores, um notebook, uma caixa amplificadora de som, uma lousa digital e um *datashow*, tornando-se ferramentas que auxiliam alunos no seu desenvolvimento cognitivo, garantindo, assim,

um bom rendimento educacional. A sala do laboratório de informática não é amplamente caracterizada, constam apenas dois alfabetos anexados na parede, sendo um com letra bastão e outro com letra cursiva. A professora não tem um lugar específico em sala, uma vez que a dinamicidade não permite.

4.2 Instrumentos de análise dos dados

A análise dos dados foi organizada entre as observações feitas no LIE e o questionário aplicado com a professora do Laboratório de Informática Educativa. É importante frisar que as observações foram feitas durante 3 aulas, sendo duas no mês de outubro e uma no mês de novembro de 2016. No entanto, essas observações tiveram como objetivo, mapear as atividades pedagógicas desenvolvidas do LIE, bem como analisar a postura da professora (LIE), no que tange à sua ação didática e metodológica, à postura dos alunos, se eles se mostram motivados a participar das aulas desenvolvidas pela docente.

Portanto, as observações caracterizam-se como não participantes e permanecem, sem qualquer intervenção de minha parte em relação aos discentes, contínuas, cuja finalidade é ter os resultados deste estudo. O questionário é composto com 6 perguntas abertas, no qual a professora do (LIE) respondeu questões que norteiam o uso das TDIC na educação, bem como procede a sua ação pedagógica, enquanto professora de Informática Educativa. É importante salientar que o questionário aplicado com o sujeito da pesquisa (professora) realizou-se mediante e-mail, sendo que este foi enviado em meados de

outubro (de 2016), e a entrevistada me reenviou no prazo de uma semana, do ano supracitado.

Quanto à duração da aula observada, foram 50 minutos por cada dia de observações, nas datas 04/10; 25/10 e 08/11 do ano em curso.

A análise dos dados, por sua vez, caracteriza-se de forma qualitativa. Lakatos (2010) explica que a abordagem qualitativa trata-se de uma pesquisa que tem como premissa analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Portanto, os discursos apresentados serão descritos e discutidos nos resultados deste estudo.

5. Resultados e discussões

Neste capítulo, apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos durante o período de execução da pesquisa em foco. É importante salientar que a pesquisa se fundamenta nos objetivos principal e específicos, em busca de compreender o processo de alfabetização, com a intervenção do computador, nos quesitos ensino e aprendizagem, mais especificamente, a informática educativa nesse processo.

Tais resultados serão descritos e discutidos nos próximos tópicos, denominados “o uso pedagógico do computador na realidade da escola”, “habilidades e descritores em Língua Portuguesa e o uso da tecnologia”, e, por último, as “atividades pedagógicas realizadas no LIEM”.

5.1 O uso pedagógico do computador na realidade da escola

Durante as observações deste estudo, foi possível identificar que as aulas realizadas no laboratório são de cunho construtivista, uma vez que os alunos eram desafiados a pensar e resolver os problemas propostos, com o auxílio da professora, que trabalha com o método analítico de ensino. Reiterando o que FRADE (2007), citado no referencial deste estudo, menciona, podemos afirmar que os métodos analíticos procuram romper radicalmente com o princípio da decifração, ou seja, o método aqui abordado baseia-se no quesito compreensão do que é proposto.

Nesse sentido, é importante mencionar que as observações realizadas na escola foram fundamentadas na teoria de JONASSEM (1996), no que se refere à classificação do uso do computador na escola, sendo que o autor relata quatro formas de utilizar essa ferramenta na prática pedagógica: 1) aprender a partir da tecnologia; 2) aprender acerca da tecnologia; 3) aprender por meio da tecnologia e 4) aprender com a tecnologia. No entanto, as aulas desenvolvidas no LIE se encaixam nessa última opção Aprender com a tecnologia (*learningwith*), em que o aluno aprende usando as tecnologias como ferramentas para apoiá-lo no processo de reflexão e de construção do conhecimento (ferramentas cognitivas). Nesse caso, a questão determinante não é a tecnologia em si, mas a forma de encarar essa mesma tecnologia, usando-a, sobretudo, como estratégia cognitiva de aprendizagem. (JONASSEM, 1996, p. 03).

A aula estrutura-se da seguinte forma: primeiramente, a professora sonda os alunos sobre o que eles sabem do conteúdo

que será ministrado, ou seja, a educadora busca compreender o nível de conhecimento dos estudantes, para trabalhar em cima do que eles trazem consigo, respeitando seu nível cognitivo, bem como proporcionando a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos. Somente depois desse momento, a educadora direciona os alunos aos respectivos computadores, para o desenvolvimento das atividades propostas por ela.

Durante as observações desta pesquisa, verificamos que a professora não dava respostas prontas aos discentes, sempre fomentando a busca e construção do conhecimento, possibilitando uma aula que se caracterizava pela participação e motivação por parte dos alunos. Foi percebido que a profissional é bem oportunista, no sentido de aproveitar o tempo pedagógico, garantindo a qualidade da aula, uma vez que não havia abertura para conversas paralelas.

No quesito dificuldades enfrentadas pela profissional do laboratório de Informática Educativa, foi observada e analisada a falta de computadores para atender toda a turma, uma vez que a sala (LIE) conta com um número menor de equipamentos, para satisfazer a demanda da turma estudada (2º ano).

É válido ressaltar que a Informática Educativa possibilitou um ensino significativo, baseado na compreensão/entendimento do que é proposto para o aluno. No entanto, o docente não pode perder de vista a criação de oportunidades para o estudante chegar ao seu objetivo, que é a aprendizagem.

5.2 Habilidades e descritores de Língua Portuguesa e o uso da tecnologia

Em relação ao questionário aplicado com o sujeito da pesquisa (professora do LIE), no que se refere à utilização da Informática Educativa, no processo de alfabetização, foi destacado que os discentes aprendem por meio de programas que se voltam basicamente para a apresentação do alfabeto e de palavras que iniciem ou terminem com a letra apresentada, feitas mediante o mouse e, em outros momentos, utilizando o teclado, aplicativos ilustrando leitura e escrita de palavras canônicas, inicialmente, e palavras complexas contextualizadas. Também são usados programas com letras do alfabeto, sendo estas apresentadas de maneira estilizada, com áudio, aparecendo figuras e animações, que agilizam a absorção de letramento.

É válido ressaltar que essa ação didática e metodológica fundamenta-se na teoria de Borges Neto (1999), no que se refere à aplicabilidade das ferramentas tecnológicas no ambiente escolar, destacando-se que a utilização da Informática Educativa criará mais possibilidades para que os alunos aprendam de maneira significativa, uma vez que o computador é um suporte a mais na sala de aula do educador, a fim de que o docente possa usar os recursos disponíveis para ajudar o aluno a construir novos conhecimentos. O professor poderá explorar as potencialidades e capacidades do computador, tornando possível praticar e vivenciar situações fundamentais para a construção do conhecimento pelo aluno. (BORGES NETO, 1999, p. 03 e 04).

Partindo da importância de utilizar a Informática Educativa no processo de alfabetização dos alunos, a professora ressaltou que na escola pública, grande parte dos alunos tem acesso a alguma tecnologia, mas outros, não. Partindo disso, as aulas são, a princípio, de operação do computador, browser e ferramentas de texto, para que, depois, os alunos tenham autonomia para acessar as atividades, fazendo, então, com que a informática seja uma ferramenta não só para os exercícios de Língua Portuguesa e Matemática, mas também de outras áreas do conhecimento. A professora destacou que os Jogos *Off-line*, Jogos *Online* e a utilização da Lousa Digital, são as principais atividades pedagógicas desenvolvidas no laboratório de Informática Educativa.

As habilidades e os descritores em Língua Portuguesa mais utilizados pela profissional são: H5, ler palavras no padrão canônico e não canônico; H6, localizar informações explícitas em um texto; H7 inferir uma informação implícita em um texto; H8, identificar o tema de um texto; H9, ler frases e H10, identificar rimas. Essas habilidades são de acordo com o eixo temático Leitura e Compreensão de Textos.

Durante as minhas observações, a educadora explorou o programa Luz do Saber Infantil, que disponibiliza grande acervo de atividades pedagógicas de leitura, escrita e interpretação. Nesse sentido, o Programa é um recurso didático, que tem por objetivo contribuir para a alfabetização de crianças, jovens e adultos, além de promover a inserção na cultura digital. O Luz do Saber é um *software* de autoria, embasado primordialmente na teoria do educador Paulo Freire, e considera também algu-

mas contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, acerca do processo de aquisição do código linguístico.

É importante frisar que o *Software* Educativo, atualmente, disponibiliza cinco módulos: “começar”; “ler”; “escrever”; “aplicativos” e “professor”. O primeiro é composto por 10 atividades, que estimulam, por meio de jogos, o conhecimento dos fonemas e grafemas que compõem o nome do aluno, e, paralelamente, desenvolve as competências necessárias ao uso do mouse e do teclado.

Considerando a teoria de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre as hipóteses do processo de aquisição de leitura e escrita, foi identificado que a turma observada corresponde a uma porcentagem de acordo com os níveis pré-silábico, silábico e alfabético. Como mencionado anteriormente, a turma observada tem, em sua totalidade, 21 alunos, sendo 2 em nível pré-silábico, o que corresponde a 10% da turma, 3 alunos em nível silábico, correspondendo a 14%, e 16 alunos em nível alfabético, totalizando um percentual de 76%.

5.3 Atividades pedagógicas realizadas no LIE

Como mencionado no capítulo 4.2, foram três dias de observações, sendo a primeira no mês de outubro e duas no mês de novembro do ano já mencionado. É importante salientar que as atividades pedagógicas desenvolvidas no LIE são: jogos educativos *on-line* e *off-line*; *software* educativo; sites educativos e atividades utilizando as ferramentas do computador, como *Word*, etc. Nesse sentido, essas atividades se caracterizam

por serem lúdicas, uma vez que os discentes da turma observada aprendem com mais facilidade. No entanto, durante as observações, a professora de Informática utilizou os sites Luz do Saber Infantil e o Professora Carol, além da ferramenta de produtividade *Write*, para a concretização da sua ação pedagógica.

Nesse sentido, apresentaremos as atividades pedagógicas desenvolvidas durante a pesquisa em foco. No primeiro dia de observação, a educadora trabalhou uma atividade, utilizando o *software* Luz do Saber Infantil, envolvendo leitura e escrita. O aluno acessava o site Luz do Saber Infantil, clicava no ícone “escrever” e, em seguida, abria-se uma página com as seguintes opções: cartão postal; jornal; texto e gibi. Foi trabalhada a atividade referente ao cartão postal, em que os alunos tiveram a oportunidade de saber o que é um cartão postal, bem como escrever texto de sua própria autoria.

Nessa aula, foram desenvolvidas as habilidades do eixo temático Leitura e Compreensão de texto, do mapa curricular de Língua Portuguesa, são elas: H4 – realizar leitura oral de palavras, sentenças e pequenos textos com fluência, expressando compreensão do que lê ou ouve; H7 – identificar a finalidade da leitura, em função do gênero e do suporte e H12 – localizar informações explícitas em diferentes gêneros textuais.

No segundo dia de observação, foi trabalhado o site educativo, denominado Professora Carol. Trata-se de um site que fornece diversas atividades e jogos pedagógicos, envolvendo as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Artes. O mesmo site ainda proporciona projetos interdiscipli-

nares, como Semana do Carnaval, Páscoa, Dia do Livro, Dia do Índio, dentre outros. A atividade trabalhada foi o “ditado”, nele, os alunos escreviam de acordo com a imagem que aparecia na tela do computador.

É importante salientar que os alunos se mostraram motivados com a atividade proposta pela professora do LIE. É uma atividade que fornece aos educandos autonomia e reflexão, uma vez que eles eram desafiados a pensar, pois o exercício envolvia a questão da leitura e escrita. Porém, os alunos tiveram dificuldades em algumas imagens proporcionadas pelo site trabalhado, isso porque, a figura que aparecia na tela do computador fugia do contexto dos estudantes. Como mostramos na ilustração acima, os discentes pensavam que era uma flor, rosa, menos uma DÁLIA, como o site coloca. Esses aspectos mostram que é essencial que o professor, ao planejar suas aulas, manuseie e observe os aspectos multiculturais apresentados.

Nesse sentido, podemos concluir que os alunos aprenderam de forma significativa, pois a aula proposta pela professora do LIE possibilitou a construção do conhecimento, fundamentando-se na teoria de Jean Piaget, quando o autor menciona que a construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos, provocando o desequilíbrio. Tais ações ou são assimiladas, ou resultam em acomodação e, assim, em construção de pequenos esquemas ou conhecimentos.

No terceiro dia de observação, foi trabalhada uma atividade voltada para a consciência negra, na qual o município

de Maracanaú, em seu projeto Institucional, trabalha com a semana do AFROARTE. Esta é uma semana em que as escolas do município se engajam para fazer um trabalho de combate ao preconceito racial, tão presente em nosso país. A ação didática e a metodologia da professora do LIE se estruturavam da seguinte maneira: primeiramente, a docente perguntou aos alunos o que eles sabiam a respeito da cultura africana, bem como o que entendiam por preconceito. Em seguida, foi utilizado o equipamento *datashow*, para exemplificar a cultura africana, bem como os países que compõem o continente. A professora mostrou imagens fortes, que retratavam a pobreza e a riqueza, fazendo com que os alunos sássem de sua aula com outra visão no quesito preconceito racial.

Partindo do pressuposto no qual a aula se caracterizava pelo combate ao preconceito racial, foi trabalhado um curta-metragem denominado *Pode me chamar de Nadi*, que conta a história de uma criança pobre e negra, que sofria *bullying* na escola.

É importante frisar que a aula ministrada mostrou aos alunos que somos descendentes de africanos, indígenas e europeus, enfatizando a relevância do não preconceito na escola e em outros setores que compõem essa sociedade.

6. Considerações finais

O presente estudo constatou o quanto é importante o uso pedagógico do computador no processo de alfabetização, uma vez que é uma ferramenta que possibilita um ensino sig-

nificativo, dependendo do direcionamento do educador que está à frente do processo. Portanto, a pesquisa foi concluída com êxito, atingindo os objetivos gerais e específicos propostos da temática, analisando e sistematizando o uso das ferramentas tecnológicas, no que tange ao ensino.

Faz-se necessário ressaltar que os *softwares*, sites e jogos educativos são bastante significativos, pois os discentes dessa faixa etária necessitam de atividades que se caracterizem por serem interativas e lúdicas. Sendo ferramentas aliadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Vários teóricos e estudiosos da área da Informática Educativa serviram de base para a conclusão deste estudo, que nos possibilitou enxergar a relevância das ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, o embasamento teórico é necessário, objetivando que exista uma prática mais eficiente e eficaz, com metodologias e didáticas que possibilitem ao professor criar condições para os alunos chegarem ao seu intuito, que é aprender.

É de suma relevância enfatizar que a implementação das tecnologias na educação brasileira sofre bastante resistência por parte dos nossos representantes. Por isso, é perceptível presenciarmos muitas escolas com laboratórios, mas sem fornecerem as condições necessárias para um bom desenvolvimento pedagógico, prejudicando alunos que necessitam de habilidades e competências, no que se refere ao manuseio das ferramentas tecnológicas.

REFERÊNCIAS

ALVES J. P. **Tecnologias Digitais na Educação Infantil**: um estudo de caso sobre o software Coelho Sabido. Fortaleza, 2015, p. 17.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_de_Diretrizes_e_Bases_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Nacional> Acesso em 25 de setembro de 2016.

DICIONÁRIO Aurélio de Língua Portuguesa *on-line*. Disponível em [http: <https://dicionarioaurelio.com/tecnologia>](http://dicionarioaurelio.com/tecnologia)<<https://dicionarioaurelio.com/sociedade>><<https://dicionarioaurelio.com/educacao>> Acesso: 30 de agosto de 2016.

FEITOSA, MARTINS, RAMOS. **Informática Educativa no Município de Maracanaú**: reflexões e construção de uma práxis. Ano 3 - Nº 04 - Abril de 2013.

FRADE, ISABEL CRISTINA ALVES SILVA. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Santa Maria, 2007, p. 25.

JONASSEN, D. **O uso das tecnologias na educação a distância e as aprendizagens construtivistas**. Em aberto, Brasília, n.70, ano 16, abr./jun., 1996.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2007.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARÇAL FLORES, Angelita - monografia: **A Informática na Educação: uma perspectiva pedagógica**. Universidade do Sul de Santa

Catarina – 1996 <http://www.hipernet.ufsc.br/foruns/aprender/docs/monogr.htm>

MORAES, M. C. **Informática Educativa no Brasil**: uma história vivida, algumas lições aprendidas. Abril/1997. Revista Brasileira de Informática Educativa na Educação-número 1-1997.

RIBEIRO, F. C. **Alfabetização e seus Métodos**. 6 de abril de 2013. Disponível em [http: < https://pedagogiaaopedaletra.com/alfabetizacao-e-seus-metodos/ >](http://pedagogiaaopedaletra.com/alfabetizacao-e-seus-metodos/) Acesso em 09 de setembro de 2016.

SILVA. N. M. P; CARNEIRO. A. G. **Informática Educativa: pesquisa, escolha e desenvolvimento de softwares educacionais**. Viçosa, MG. Disponível em: <<http://www.univicoso.com.br>>. Acesso em: 05 de abril 2015.

SME Recebe doação de laptops para serem utilizados nas escolas municipais. Disponível em:< <https://sites.google.com/a/virtual.ufc.br/laptop-em-maracanau/>>. Acesso em 23 de setembro de 2016.

VALENTE, José Armando. **Diferentes usos do Computador na Educação**. Brasília, 1993, p 04.

A PEDAGOGIA SOCIAL EM ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA JUVENIL NO LAGAMAR

Manoel Edvanio da Silva Melo

Jefferson Falcão Sales

Patricia Campêlo do Amaral Façanha

1. Introdução

Estamos em um cenário econômico, político e social no qual a pobreza e miséria fazem parte do cotidiano e influenciam diretamente a vida das famílias de classes mais pobres, que, sem o auxílio de políticas públicas, não possuem condições, muitas vezes, de suprir as necessidades básicas de seus membros. Com isso, não só os adultos como as crianças e os jovens encontram-se em situação de vulnerabilidade. As crianças e os jovens, em muitos casos, por questões de sobrevivência, começam a trabalhar cedo, deixando de ir à escola e se expondo à marginalidade.

Considerando que nossa educação ainda é pautada na reprodução do dominante e do dominado, a chance para os menos favorecidos se mantém pequena e gritante em nossa sociedade. As oportunidades da Pedagogia Social, que têm predominado nas práticas vinculadas às políticas públicas sociais, são a reinvenção pedagógica desse contexto, buscando combater os efeitos do sistema educacional alienante.

Diante dessa conjuntura e da prática social que conhecemos, enquanto atores da vida social, a solução não é brigar por espaços teóricos, mas, sim, permitir que a teoria leve ao entrelaçamento desses espaços educacionais importantes, dessas práticas educativas inventivas e inventadas, a cada dia, em nosso cotidiano social. Portanto, o objetivo geral deste estudo constitui-se em apresentar espaços e grupos do Grande Lagamar (Fortaleza-CE), que trabalham com a Pedagogia Social, refletindo e elucidando quais temáticas são trabalhadas nesses locais e que desenvolvimento educacional é gerado nos jovens. Já os objetivos específicos são: mapear esses espaços e grupos; identificar suas origens e seus objetivos; conhecer as temáticas trabalhadas; refletir sobre a importância dessa educação trabalhada fora do espaço escolar.

2. A Pedagogia Social e o terceiro setor

A Educação é um direito. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a criança e o adolescente têm direito à educação, objetivando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparando-os para o exercício da cidadania e os qualificando para o trabalho, podendo ocorrer em uma instituição pública ou privada. Nesse sentido, a educação passa a focar não apenas em dar acesso ao conhecimento, mas, sim, na formação integral do educando.

A pedagogia social vem sendo estudada por diversos pesquisadores e apresenta múltiplas definições, o que dá a ela uma característica peculiar. Poderíamos inicialmente defini-la como uma ação teórica – prática, socioeducativa, realizada por edu-

cadoures ou agentes sociais, ocorrendo em espaços não formais de educação. Muitos desses espaços são utilizados como forma de combater a desigualdade social ou amenizar os problemas sociais, por meio de ações educacionais.

É possível afirmar que o processo educacional se dá também pela participação social, por uma teorização sobre a prática junto ao movimento popular e pela educação não formal, vivida em todos os espaços que dela se utilizarem, dentre eles, os espaços não formais, onde ocorre essa educação não formal. Ela é fonte de práticas pedagógicas que se tornam teorias e iluminam ou se reverterem em práticas transformadoras da realidade. Para Libâneo (2000), o que justifica a existência da Pedagogia, é o fato desse campo ocupar-se do estudo sistemático das práticas educativas que se realizam em sociedade, como processos fundamentais da condição humana. E a Pedagogia Social também se encaixa nessa compreensão do autor, na realidade, ela não produz uma mudança das estruturas, mas na mentalidade de pessoas, uma “emancipação” dos “oprimidos”, para que estes se libertem de visões de mundo que reproduzem situações de opressão (FREIRE, 1999).

Segundo Gohn (1999 apud GADOTTI, 2005), a educação não formal (que rompe com as características da educação formal, de ser sistemática e hegemônica), cria um processo de formação para a cidadania, para o trabalho, organização comunitária e a aprendizagem dos conteúdos escolares em locais diferenciados. Ela busca apresentar estratégias de forma atrativa, que tragam a criança, vista em situação de vulnerabilidade, para dentro da atividade. Ou seja, a Educação, na atualidade,

vive em uma parceria com o terceiro setor, que complementa e age maciçamente na formação para a cidadania.

A educação não formal, segundo Gohn (2003), pode desenvolver uma série de processos como resultados, por exemplo: conscientiza e organiza a ação em grupos coletivos; contribui para um sentimento de identidade com uma dada comunidade; forma o indivíduo para a vida e suas adversidades; resgata o sentimento de valorização de si próprio, aprendendo a ler e interpretar o mundo. Com isso, podemos perceber a importância que essa educação também apresenta no contexto de desenvolvimento do educando. Na educação não formal, as metodologias operam no processo de aprendizagem, partindo da cultura do indivíduo e dos grupos. Surgindo a partir de uma problematização da vida do cotidiano, os conteúdos emergem dos temas, que se colocam como necessidade, carências, desafios, ações empreendedoras, dentre outros. Assim, o educando passa a ser protagonista consciente de sua condição e desejoso por transformar a sociedade, como defende Paulo Freire.

Porém, percebendo a ineficiência do sistema educacional frente a essa realidade, a sociedade civil acaba assumindo esse papel, por meio do terceiro setor, e vai trabalhando uma educação não formal dentro dos paradigmas da formação cidadã do ser humano.

Nos anos 1980, ocorreu o surgimento das Organizações Não Governamentais (ONG's), pertencentes ao terceiro setor. Essas instituições tinham relação com associações, sindicatos, universidades e igrejas. “[...] O trabalho da maioria das ONG's, uma vez que contava com profissionais mais qualificados, era prestar

assessoria técnica às ações dos movimentos sociais e das associações (de bairro, moradores, de jovens, clube de mães, etc.) [...]” (CARVALHO, 2008, p.26). As ONG’s, diferentemente da escola, oferecem uma educação complementar, não formal, e, como explica Libâneo (2010), essa educação tem caráter de intencionalidade, com baixo grau de instrução e sistematização com relações pedagógicas, mas não formalizadas. Essas instituições contam com um corpo de profissionais bastante diversificado, tais como pedagogos, assistente sociais, educadores sociais, dentre outros.

A figura do professor, nesse contexto, segue a pedagogia libertadora de Paulo Freire. Cabe aos futuros professores em formação modificar essa conjuntura e ter esse conhecimento. Quem antes era uma figura de autoridade e dono do saber, agora, passa a ter um papel de mediador do conhecimento, buscando sempre estratégias metodológicas motivadoras e eficazes. Gadotti (2005) diz que o educador, em uma visão emancipadora, não só transforma informações em conhecimento e consciência crítica, mas também forma pessoas cientes de seus direitos e deveres, independente do espaço em que atua, se na educação formal ou não formal, sua ação precisa ser sempre pensada e transformadora.

Segundo Veiga (2002), o educador é, por excelência, professor, um educador com um vasto campo de atuação. Portanto, a reflexão exposta nos faz pensar o quanto essa educação não formal é tão importante quanto a formal. Ela consegue nos trazer elementos que possibilitam fazer uma leitura das práticas educativas desenvolvidas nesse tipo de educação, buscando apresentar pontos motivacionais e ideológicos presentes no processo de construção do saber.

3. Caminhos metodológicos

Foi realizada uma pesquisa de campo em 03 (três) instituições, na cidade de Fortaleza/CE, nos bairros Aerolândia / Lagamar. As instituições a que nos referimos são: Associação Comunitária Lagamar – ACL (Grupo de Juventude Atitude), situada na Avenida Capitão Aragão, 958; a Central Única da Favela – CUFA, que se localiza na Travessa Social, 133 – São João do Tauape/Lagamar; e a Fundação Marcos de Bruin, situada na Rua Hermínio Barroso, 860 – Aerolândia. Essas instituições têm um perfil de seus trabalhos voltados para o público jovem, que se encontra em vulnerabilidade social e busca a efetivação da garantia de direitos humanos dentro da comunidade. O critério de seleção dessas associações tem relação com o fato de terem uma história muito presente e viva na comunidade, e por também trabalharem com a Pedagogia Social.

No mês de maio de 2016, demos início à visita de campo e coleta de dados das instituições, tendo a entrevista como ferramenta, o papo descontraído, a vivência prática – em alguns momentos que os grupos se reuniam, a fim de buscar uma maior interpretação dos discursos e práticas desenvolvidos pelas instituições. Utilizamos como metodologia, a realização de entrevista não estruturada.

Ao longo da pesquisa, privilegiemos interlocutores jovens, ligados a três organizações, como seus representantes legais. Na Associação Comunitária Lagamar, conversamos com o jovem Gailson Alves e a presidente Bida; na CUFA – Central Única das Favelas, falamos com o jovem Narcélio e o coordenador Del; na Fundação Marcos de Bruin, conversamos com a jovem

Pamela e com a coordenadora Jaqueline. Dessa maneira, rompendo com a concepção tradicional da linguagem, sendo uma forma bem especial de conversação, focamos na legitimação da fala do entrevistado, por meio de uma compreensão interpretativa significativa. Claro que não deixamos de lado a observação participante.

Ambas as instituições possuíam uma estrutura física adequada. Salas amplas, ventiladas, os banheiros apresentavam diferenciação de gênero e a limpeza se mantinha constantemente. A postura dos jovens diante dos coordenadores era sempre tranquila. Percebemos que a hierarquia não gerava medo ou timidez para os que se colocaram diante da coleta dos dados. A análise qualitativa foi escolhida por investigar uma realidade que não pode ser quantificada.

4. Falando sobre o Lagamar

Ser morador de uma cidade, de um bairro, de uma comunidade, só passa a ter significado quando se tem referência de onde você é e de onde vive. Embora as memórias do lugar variem, conforme a perspectiva de quem narra (HALBWACHS, 1990, p.49 apud AVELAR, 2012), há uma “história de lutas” desses moradores do Grande Lagamar.

O Lagamar está localizado em um espaço estrategicamente visível. Todos que entram ou saem da cidade passam pela BR116 e podem ver de cima do viaduto da Base Aérea, a comunidade, que, há décadas, vem construindo sua história.

A comunidade do Grande Lagamar formou-se de ocupações feitas em uma área de posse da Marinha Mercadante do Brasil, por famílias provenientes, em sua maioria, do interior, por meio do êxodo rural. O Censo (2006) afirma que o Lagamar tem nove mil habitantes, já para o IBGE (2010), não chega aos cinco mil habitantes.

Apesar da precariedade em alguns setores, a presença das instituições do terceiro setor tem feito muito para a construção de um Lagamar diferente.

a) As instituições e suas travessias – Dados coletados nos locais

As três instituições eleitas para esta pesquisa são, hoje, foco de intensas mobilizações e processos criativos no Lagamar, caracterizando-se por terem atividades recentemente iniciadas ou reativas, como no caso da Associação Comunitária Lagamar, partindo do protagonismo juvenil. Nossas travessias por essas instituições ocorrem desde quando participávamos como jovens, dos seus projetos, e prosseguem agora, como profissionais. Fizemos, em ambas, uma pequena contribuição, ministrando alguns momentos de lazer, palestras, filmes educativos.

A Associação Comunitária Lagamar – ACL foi criada na década de 1980 e sempre prestou um serviço voltado para comunidade, objetivando a garantia dos seus direitos. Por algum tempo, essa associação desenvolveu um serviço educacional, aderindo e adequando às suas dependências, a sede de uma escolinha de educação infantil para a comunidade. Com o passar dos anos, novas diretorias foram assumindo a gestão, e muitos problemas começaram a surgir, fazendo a escolinha fechar as

portas e o prédio da Associação também ficar fechado. Após um período de dois anos fechada, por iniciativa de um Grupo de Juventude do Lagamar, a Associação abriu novamente e as atividades foram reiniciadas. O Grupo de Juventude Atitude era um projeto idealizado por um educador chamado Manoel, que mobilizou os jovens para a retomada da Associação como espaço do povo e para o povo.

A Fundação Marcos de Bruin – FMB é uma Organização Não Governamental, fundada em 1992, por iniciativa de um grupo alemão, juntamente com os pais de um jovem – cujo nome foi dado à instituição – e lideranças da comunidade ligadas à Comunidade Eclesial de Base – CEB do Lagamar. A Fundação tem como missão, promover a formação social, profissional, cultural e desenvolvimento comunitário, estimulando as potencialidades e visando o enfrentamento das violações dos direitos humanos. Atualmente, a instituição é mantida financeiramente por incentivos internacionais e por premiações em editais públicos.

Por fim, temos a Central Única das Favelas do Lagamar – CUFA Lagamar, sede local de uma instituição de abrangência nacional e internacional. No site da Cufa Nacional, esta é definida como uma organização sólida, reconhecida nacionalmente pelas esferas políticas, sociais e esportivas culturais, tendo sido criada por jovens que buscavam expressar suas atitudes, questionamentos ou a vontade de viver. Hoje, a CUFA Lagamar tem como principal objetivo a inclusão digital e o empoderamento dos jovens frente à luta pela conquista dos seus direitos. Desde 2010 que ela atua no Grande Lagamar, ofertando cursos profissionalizantes à juventude.

Como foi possível visualizar, as três instituições possuem um vínculo com os interlocutores desta pesquisa. Apesar de se apresentarem recentes, têm uma trajetória anterior de muita luta no Lagamar. Por trás de cada universo destas instituições há uma história empreendida por algum jovem, como morador e protagonista da comunidade, que fez a diferença no social. Além disso, a relação dos jovens junto à Pedagogia Social proporcionou-nos um despertar para atitudes pessoais e sociais, que busquem contribuir com a educação ofertada pelos espaços formais.

Partindo dessa educação na qual as agências formais não chegam, podemos perceber o papel fundamental da educação não formal, ao gerar transformações sociais e educacionais. Portanto, em cada espaço desses, os jovens são compreendidos como indivíduos históricos, sujeitos de direitos e em formação cidadã.

b) As juventudes e o Lagamar

Ao longo das incursões nas instituições mencionadas, buscamos entender seus espaços de convivência e a construção da cidadania, partindo de uma Pedagogia Social, buscando compreender um pouco desse público interlocutor da pesquisa. Colocaremos em pauta, aqui, uma base teórica sobre o entendimento de juventude e as vivências dos jovens pesquisados dentro das instituições já citadas, referentes às noções de direitos e de cidadania.

De acordo com uma pesquisa de abrangência nacional, intitulada de “perfil da juventude brasileira”, realizada no ano de 2003, em 24 estados e no Distrito Federal, foi apontado que

somente 2% dos jovens entrevistados faziam algum trabalho social ou negócio no bairro que fosse bom para a comunidade. A mesma pesquisa identificou a forte presença de ideais de mudança. Quando questionados, 84% dos jovens afirmaram acreditar que o jovem pode, com mais ou menos intensidade, mudar o mundo (AVELAR, 2012). Essas mudanças reafirmam a importância do trabalho da Pedagogia Social, dentro da construção de papéis que esses jovens almejam.

Acreditamos que essa juventude assemelha-se à da Associação Comunitária Lagamar, da Fundação Marcos de Bruin e da CUFA. Pois nas conversas de campo, observamos, em alguns discursos, tal desejo. “Nós, jovens, temos força, garra e vontade de mudar esse nosso Lagamar. Nossa vontade é tão grande, e com o apoio de pessoas como o Manoel, que desperta na nossa vida esse desejo de mudança social e construção da cidadania, podemos, sim, realizar” (GLAILSON, 21 anos, Associação Comunitária Lagamar). Esse ideal pautado de mudança tem sido citado, ao longo dos estudos de escritores que tratam da temática juventude. Para Edgar Morin (1997, p.147), “os jovens seriam os responsáveis por impulsos de ‘aceleração da história”.

Voltando ao foco de saber quem é esse jovem participante e atuante, buscamos compreender, de forma resumida, o que é “ser jovem”, entre os moradores desse local. Seguem alguns depoimentos:

“Eu acho que ser jovem é transitar da infância para a fase adulta. É a partir daí que construímos valores e identidade futura” (GLAILSON, 21 anos, Associação Comunitária La-

gamar). Para o Glailson, esse “ser jovem”, do qual ele fala, é pautado na construção educacional de condutas e valores humanos.

“Ser jovem é acreditar em você. E trabalhar mais também, fazer algo de bom na vida. Ser útil. Não viver só para o trabalho, mas para outros trabalhos, nem que seja social, que é gratificante também”. (PAMELA, 17 anos, Fundação Marcos de Bruin). Aqui, no discurso da Pamela, nota-se um apontamento de uma juventude como construção social. A jovem precisa se sentir útil para se considerar jovem.

A urgência do jovem protagonista em ações, e tendo em vista a melhoria da sua vida pessoal e social, é certamente o que percebemos diante desses jovens e suas trajetórias. Para compreendermos melhor os percursos da formação em que eles alicerçam os discursos e ações, iremos nos voltar para o aprendizado pelo qual eles passaram. Em que espaços eles construíram essa formação, quem os motivou ou os motivava, que elementos eram trabalhados dentro dessa formação cidadã são alguns aspectos que iremos abordar. O novo conceito de espaços de aprendizagem passou a incluir um largo leque de instituições não escolares e até movimentos sociais. No Lagamar, o foco das instituições passou da luta e confronto com o Estado para a garantia dos direitos, por meio da oferta de espaços que possibilitem, de forma tranquila e com recursos pedagógicos, a formação cidadã desse povo.

A esses espaços não escolares, chamamos de espaços de educação não formal. O aluno participa, de maneira descontrainda, sem cobranças, e por ser ambiente que apresenta

novidades, a curiosidade é constante. O cenário visitado na pesquisa de campo junto às três instituições reafirma a ideia desse espaço. Ao transitarmos nas três instituições, pudemos perceber características de atividades, encontros e reuniões que nos ajudaram a entender a educação que esses locais adotavam junto aos seus trabalhos com a juventude. Cada instituição agregava um público em particular e possuía estratégias de mobilização e atuação diferenciadas. Uma breve passagem por cada espaço trará ao leitor uma compreensão melhor de suas particularidades.

Desde as primeiras visitas à Associação Comunitária Lagamar, percebemos que muitos dos temas presentes e voltados para a juventude estavam relacionados à sexualidade, oportunidade de emprego e garantia de direitos humanos. Percebemos também que nesse espaço, a afetividade e o respeito eram bandeiras de ordem. O fluxo de jovens era constante nesse lugar e eles se sentiam responsáveis por cada espaço da instituição. O processo de mobilização dos jovens da Associação ocorria por meio das redes sociais e dos celulares.

No tocante à Fundação Marcos de Bruin, quando a visitamos, por várias vezes, quase não presenciamos jovens em fluxo. Segundo a coordenadora, Jaqueline, eles só têm maior presença em momentos de cursos e reuniões agendadas pela coordenação. A articulação dessa instituição é feita mediante e-mail e entrega de convites. Quando abrem algum curso, sai um carro de som, divulgando na comunidade. Buscamos, então, saber como esse espaço lida com a questão das temáticas do cotidiano e com a construção da cidadania desse público. A

coordenadora nos repassou que temas relacionados à formação cidadã, desde o lado pessoal ao profissional, são trabalhados como módulos dentro dos cursos.

A CUFA possui um foco parecido com o da Fundação. Suas abordagens de temática também são feitas nos cursos e nas reuniões. A mobilização ainda é feita na forma de convite, e-mail e contatos de boca a boca. O que percebemos também na CUFA é que ela apresenta um público mais envolvido no mundo das drogas, que cumpre alguma medida socioeducativa. O trabalho com esse público não é fácil. Segundo o coordenador Del, muitas vezes, é por meio de um papo que eles conseguem trabalhar um pouco do resgate humano dessa juventude.

Como é possível perceber, em cada espaço, há uma proposta diferenciada para atingir o objetivo. Cada uma delas agrega um universo de emancipação e construção de cidadania diferente. Se no início da pesquisa, tínhamos como ponto de partida, compreender de qual forma a Pedagogia Social é trabalhada nos espaços de convivência e construção da cidadania juvenil no Lagamar, chegamos a essas razões e compreensões, a partir dos elementos justificados anteriormente. Esses elementos nos fazem perceber, na leitura da realidade mostrada, que a Pedagogia Social no Lagamar faz-se presente nesses espaços, realmente, com o foco na modificação social.

Todos os jovens que, diretamente ou indiretamente, atuam nesse campo social no Lagamar, possuem em comum a vivência do cotidiano de mudança social, mediante a sua superação. Pois nesse ambiente falta saúde, educação de qualida-

de, trabalho, oportunidades, mas eles vivem lutando por dias melhores. O que difere a perspectiva dessas pessoas, em cada instituição citada, são os argumentos construídos por elas sobre o que buscam superar.

A Associação Comunitária Lagamar busca um foco no protagonismo juvenil, referente às mudanças sociais e pessoais dos jovens. A Fundação Marcos de Bruin apresenta uma ideia de mudança dessa juventude, partindo de uma capacitação profissional, que utiliza essa estratégia para trabalhar temas relacionados à formação cidadã. Já a CUFA segue uma linha mais forte de defesa dos direitos humanos e da ressocialização de alguns grupos juvenis excluídos da sociedade.

Mesmo diante do breve período de funcionamento ou existência, cabe dizer que assumir um papel de protagonista significa afirmar a continuidade de projetos coletivos, mesmo por meio de linguagens e espaços diferenciados. Ao transitarmos nas três instituições, pudemos perceber características de atividades, encontros e reuniões que nos ajudaram a entender a educação que as pessoas adotavam junto aos seus trabalhos com a juventude.

A Associação Comunitária Lagamar, enquanto espaço de educação não formal, possui a liberdade do protagonismo. A juventude nessa comunidade apresenta-se com total liberdade para gerenciar o espaço e suas atividades. A equipe de coordenação, finanças, marketing é toda formada pelos jovens. O que observamos nas palavras dos jovens que conversamos e da presidente, é que o trabalho realizado é voltado para garantia dos direitos e para o empoderamento desses jovens na luta por

seu crescimento pessoal e profissional. Lá, eles discutem e debatem sobre todos os temas do cotidiano. Seus encontros são marcados pela mediação da compreensão da temática e pelo firmamento da mudança de comportamento.

Nas outras duas instituições, nossa percepção, enquanto pesquisadores, foi de instituições mais padronizadas como terceiro setor. Não percebemos, nas falas dos educandos, uma maior propriedade do espaço e da gerência de sua formação. Eles, na verdade, só participam das atividades quando há cursos ou palestras, o que nos deixa claro que essas instituições funcionam como um equipamento no bairro.

Para que a juventude realmente consiga ser protagonista de sua própria história, faz-se necessário reconhecê-la, incluindo-a como atriz principal e corresponsável pela sua ação. As vivências desses jovens, nesses espaços, permitem a apreensão dos discursos de direitos humanos e do exercício da cidadania.

5 Considerações finais

Ao longo desta pesquisa, colhemos dados, falas e impressões, com o intuito de compreender e refletir sobre os espaços em que a Pedagogia Social age no Lagamar. Os espaços que nos propomos a analisar, realmente trabalham a Pedagogia Social com sua total objetividade. Ou seja, trazem temáticas e atividades em espaços não formais, não para o benefício pessoal, tampouco para dominação de classe, mas cumprem a missão da mudança pessoal e social.

As informações que permeiam esse trabalho são mais do que resultados de pesquisa de campo ou bibliográfica, são exemplos de construções que, por meio da Pedagogia Social, fizeram transformações significativas na vida dessa juventude. Tais práticas apontadas têm resultados que vão para além de dados quantitativos, pois trazem modificações na vida humana. E isso é importante, por revelar a educação não formal como propulsora de resultados significativos para o cotidiano existencial do educando, além de maravilhoso, por acreditar que a educação, mesmo não sendo formal, consegue trazer resultados, muitas vezes, mais significativos para o cotidiano do educando.

Foi possível identificar como os espaços de convivência juvenil, a partir da construção da cidadania, trabalham na formação da juventude. Mesmo apresentando diferentes formas de atuação, os espaços conseguem modificar e transformar a vida desses jovens. O aprendizado, no momento das entrevistas não estruturadas, fez-nos compreender também a importância dos educadores, na pessoa de Manoel, como agentes importantes nesse trabalho.

A noção do SER JOVEM, tantas vezes tratada de forma simples, absoluta, por meio de uma ideia apenas biológica, foi repensada neste trabalho, a partir de algumas falas em campo. Faz-se necessário pensarmos que colocando o jovem como protagonista da sua própria história, com certeza geramos frutos grandiosos no decorrer do plantio e da colheita. Na realidade, essa é a nossa sugestão para que a Pedagogia Social realmente faça diferença na vida desses jovens, que também poderão

marcar a vida de outras pessoas e da sociedade em que vivem. Portanto, ao verificar a atuação da Pedagogia Social em espaços de convivência e construção da cidadania juvenil, reafirmamos a sua importância dentro do campo social e educacional.

Seria de grande valia se essa ciência fosse mais estudada e aplicada nos diversos espaços de formação de educadores, dentro de vários espaços de formação educacional dos futuros pedagogos, pois sua eficácia vai além de muros fechados e teorias analisadas. Finalizamos este trabalho, concluindo que a Pedagogia Social é incentivadora e formadora de um diálogo produtivo e emancipador para comunidade juvenil do Lagamar. E esperamos, acima de tudo, contribuir com um diálogo produtivo e emancipador dentro da comunidade do Lagamar, apresentando referências positivas.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Juliana Nogueira. **Travessias no social**: política, cidadania e disputas no universo jovem do Lagamar. Dissertação. Universidade Federal do Ceará, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CENSO DO LAGAMAR. Fundação Marcos de Bruin, Banco do Nordeste do Brasil, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a uma prática educativa. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não formal**. Sion (Suíça), 18 au 22 octobre 2005. Disponível em: <<http://www>

vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2015.

GOHN, Maria Glória. **História dos Movimentos e Lutas Sociais**. A construção da Cidadania dos brasileiros. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 15 maio 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR: APORTES TEÓRICO- CONCEITUAIS

Karla Batista de Sousa
Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim
Denize de Melo Silva
Marcos Antonio Martins Lima

1. Introdução

O desejo de uma escola pública baseada em princípios democráticos faz parte da própria história da Educação brasileira. É possível observar, já em meados da década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros, avanços em suas reivindicações, que ainda hoje estão na ordem do dia, como o direito à educação integral e à autonomia, para a função educativa, apontando para uma administração descentralizada. Com a abertura política em 1980, a bandeira pela democratização da escola se intensificou, a ponto de ser pautada durante o processo de discussão e elaboração da Constituição de 1988, passando a incorporar seu texto como um dos princípios da Educação.

Existem, hoje, dentro da escola, indícios, ações e práticas cotidianas que nos permitem acreditar que, aos poucos, a escola pública brasileira caminha para a efetivação da tão sonhada democratização. Como exemplos, podem ser citados o Conselho Escolar e o Projeto Político-Pedagógico. Entretanto, apesar destes indícios, o tema que envolve uma gestão democráti-

ca sempre está presente em encontros ou formação realizados sobre Educação, apreciando uma nova forma de gerir a escola, coletivamente, onde o gestor deixa de ser meramente executor, controlador e fiscalizador do trabalho do professor, para ser um líder que motiva as ações dos professores e funcionários e fomenta a participação dos pais nas ações na escola.

É com este olhar que tentamos aprofundar e compreender porque, ainda hoje, as escolas públicas lutam por uma gestão democrática, uma vez que a própria legislação educacional aponta a gestão escolar democrática como princípio, reconhecendo que uma prática vivenciada, há décadas, não pode ser negada do dia para a noite.

Cada vez que escutamos o discurso do novo modelo de gestão escolar que pressupõe o desenvolvimento de um trabalho coletivo e participativo, em que é preciso estimular a interação entre os participantes, que possam trocar ideias, dividir tarefas e enfrentar as dificuldades superando as divergências e respeitando as diversidades de opiniões, ficamos inquietos, vislumbrando esse modelo de gestão, que colabore com o trabalho da escola como um motivador, um animador do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, perceber o discurso de gestão democrática na escola leva-nos a fomentar o seguinte questionamento: será realmente possível uma escola democrática sem participação efetiva da comunidade escolar, alunos, pais, professores e funcionários nas tomadas de decisões da escola? Para complementar o estudo, também surgem as seguintes questões: a gestão pode, de fato, realizar um papel de liderança? Ou é apenas uma

executora de ordens superiores? É possível ter autonomia na escola? Qual é mesmo a função social da escola?

2. Construções iniciais sobre a gestão escolar

Nos dias atuais, mais do que nunca, é preciso pensar a gestão escolar democrática como um princípio básico de qualidade na educação, pensar em uma educação voltada para a formação de cidadãos conscientes de seu papel transformador na sociedade e no país, de uma forma geral. Quando falamos em gestão na escola pública, referimo-nos não somente à gestão da escola, temos que ter consciência de que seu enfoque vai além dos muros que cercam a escola; a gestão verdadeiramente democrática deve envolver a sociedade como um todo, como uma só questão.

Existe, porém, um caminho bastante longo a ser percorrido para que esse tipo de gestão seja uma realidade no cotidiano das escolas públicas brasileiras. Uma educação democrática vai além do acesso à escola pública, requer, dentre outras ações, que a escola, junto às secretarias de educação, estude meios de garantir a permanência desses alunos na escola. No que tange à questão da inclusão, é preciso chamar a comunidade para fazer parte da escola, envolver-se verdadeiramente, não somente em reuniões de entrega de relatórios e boletins ou quando o comportamento do filho não está adequado.

É fundamental que a comunidade escolar, na figura dos pais, professores, alunos e funcionários, continue organizada e alerta para fazer valer o processo democrático.

A formação da consciência crítica é insuficiente. Para mudar, é preciso força e os oprimidos só serão fortes se forem organizados. A história da luta dos trabalhadores por sindicatos livres, suas associações e seus partidos é a história da luta pela democracia. Esta lição de democracia precisa ser ensinada nas escolas, se quisermos formar pessoas democráticas (GADOTTI, 1993, p. 2).

Paro (1998), reportando-se à democratização da escola pública, afirma que a escola torna-se democrática, a partir de uma prática pedagógica e educativa, com ações que envolvam a participação, como uma nova maneira de organizá-la, uma forma de descentralização de poderes, privilegiando a participação e a autonomia. Levando em conta que a participação democrática não ocorre espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública.

Reforçando as ideias de Paro, Dourado (2006) faz uma leitura da escola enquanto organização social e parte constituinte e constitutiva da sociedade na qual está inserida. De acordo com o autor, estando a sociedade organizada sob o modo de produção capitalista, a escola, enquanto instância dessa sociedade, contribui tanto para manutenção desse modo de produção, como também para sua superação, tendo em vista ser constituída por relações contraditórias e conflituosas estabelecidas entre grupos antagônicos.

Desta forma, para Dourado (2006, p. 30), a gestão, em uma concepção democrática, “efetiva-se por meio da participa-

ção dos sujeitos sociais envolvidos com a comunidade escolar, na elaboração e construção de seus projetos, como também nos processos de decisão, de escolhas coletivas e nas vivências e aprendizagens de cidadania”.

O caminho para a efetivação da democratização da gestão escolar, com base na participação e autonomia, ainda é um caminho muito curto, pois só a partir da Constituição de 1988, considerada “Constituição Cidadã” que traz, em seu bojo, o princípio de uma gestão democrática, por meio da participação da sociedade civil nas tomadas de decisão da gestão, é que se pressupõe uma mudança não só conceitual, mas, sobretudo, na concepção de gestão, como organizadora de ações que desencadeiem na participação social, propondo práticas de corresponsabilidades entre todos os segmentos que fazem a escola, como podemos verificar em seu Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Depois de quase dez anos de promulgação da Constituição, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que reafirma os princípios básicos de funcionamento da Educação, que vão desde a formação do professor até os níveis e as modalidades de ensino, além de reafirmar o princípio da gestão democrática mediante a participação da comunidade e elaboração de seu Projeto Político-Pedagógico.

A LDB (9394/96) apresenta à sociedade a Década da Educação como um período transitório, no qual os Governos

deveriam se adequar à nova ordem social e política e elaborar metas e diretrizes para os dez anos seguintes, culminando no Plano Nacional de Educação (2001), em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). O Plano Nacional de Educação, estabelecido na lei, tem como objetivo assegurar a continuidade das políticas educacionais e articular as ações da União, dos estados e dos municípios.

O primeiro Plano Decenal de Educação - PNE/ Lei Nº. 10. 172/2001 estabelece como objetivos principais, a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino, em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O segundo plano Decenal de Educação, aprovado para o período de 2011 a 2020, apresenta, na décima diretriz, “a difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e à gestão democrática da educação”, reforçando a legislação já existente. A gestão democrática da Educação envolve, portanto, a garantia de marcos legais, contudo, sua efetivação depende, sobretudo, do gestor que assume a escola, pois são necessários mecanismos concretos, que garantam a participação de pais, estudantes, funcionários, professores, bem como da comunidade local, na discussão, elaboração e implementação de planos de educação, de planos e projetos político-pedagó-

gicos das unidades educacionais, assim como no exercício e na efetivação da autonomia dessas instituições em articulação com os sistemas de ensino. Nesse sentido:

[...] O PNE ratifica os preceitos constitucionais e estabelece a gestão democrática da educação como uma das diretrizes para a educação nacional. Assim, a gestão democrática, entendida como espaço de construção coletiva e deliberação, deve ser assumida como dinâmica que favorece a melhoria da qualidade da educação e de aprimoramento das políticas educacionais, como políticas de Estado, articuladas com as diretrizes nacionais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. A gestão democrática da educação deve ser capaz de envolver os sistemas e as instituições educativas e de considerar os níveis de ensino, as etapas e as modalidades, bem como as instâncias e mecanismos de participação coletiva (BRASIL, 2014, p.59).

O PNE apresenta estratégia de ação, para que a gestão democrática possa ser efetivada nas escolas públicas, propondo o fortalecimento da participação estudantil, por meio da formação de grêmios estudantis e de associação de pais e mestres, e a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares, dentre outras ações que buscam fazer da escola pública um espaço democrático, de respeito à diversidade e construção da cidadania. Podemos dizer, então, que a gestão democrática da educação implica repensar uma nova prática organizacional, com base em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de tomada de decisão, de forma autônoma, independente, no entanto, coletiva.

3. Gestão Democrática: liderança na organização da comunidade escolar

É a partir da LDB 9394/96, a qual traz em seu bojo a efetivação de uma gestão escolar democrática, que essa questão vem sendo pensada e repensada por muitos estudiosos, sendo, hoje, o princípio para o bom funcionamento de uma unidade escolar. Para Atta e Portella (2005), “não é fácil construir a escola como um espaço democrático numa sociedade de traços autoritários e tão marcantes. O diretor ainda é revestido de poder e, que em muitos casos, ele tem dificuldade de partilhar. E mais: de modo geral este poder é burocrático e esvaziado de conteúdo pedagógico”. Para Schnecknberg (2007), a escola vem procurando superar os procedimentos de gestão baseados em concepções autoritárias, com intenção de construir outra forma de gestão fundamentada em uma concepção democrática, que inclui processo de descentralização de poder e inovação, em parceria com autonomia e democracia.

A autonomia da escola está em poder oferecer ao sujeito a oportunidade de participar do processo de tomada de decisão. Trata-se da condição de os autores da escola escolherem o modo de agir ou resolver os problemas junto com seus pares.

A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e os outros membros da escola local (SCHNECKNBERG, 2007, p. 16).

O diretor deve desenvolver o papel de líder de uma equipe unida e coesa, apesar de suas particularidades individuais, como um time no jogo da vida, em que cada jogador tem sua importância e função definida, buscando garantir a vitória.

O diretor coordena, mobiliza, motiva, delibera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha os desenvolvimentos das ações, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2003, p. 335).

Como um verdadeiro líder que vê no coletivo a razão da vitória, que reconhece a importância de cada autor, sem perder de vista a sua função, ou seja, sem confundir sua função com as outras estabelecidas na escola, não pode e não deve assumir todas as funções da escola, em nome da qualidade, deve, sim, liderar, outorgar funções, coordenar e acompanhar o trabalho dos demais atores.

De acordo com Portela e Atta (2005), é preciso evitar a superposição e a confusão de papéis e de tarefas; para as autoras, além de perda de tempo, é desperdício de energia e pode criar atritos desnecessários entre os profissionais na escola. O diretor deve ser reconhecido como líder,

[...] que deve articular os esforços na direção de trabalho planejado coletivamente, bem definido e bem distribuído. Ainda que a equipe escolar deva se sentir responsável pela escola como um todo e com-

prometida com seu objetivo maior, a formação do aluno, cada segmento da escola tem responsabilidades específicas (PORTELA E ATTA, 2005, p. 76).

Dessa forma, temos que pensar a gestão democrática da escola pública como um espaço coletivo que fortifique a escola, uma vez que tal espaço deve ser construído em um processo de colaboração, que estabeleça vínculos com a comunidade, cumprindo a função social da escola, ou seja, o processo de conscientização e de exercício da cidadania. Em uma gestão democrática, deve-se ter consciência de que, para haver uma prática democrática, é necessária a descentralização de poder. Bobbio (1994, p. 15) diz que “uma sociedade será melhor governada, quanto mais repartido for o poder e mais numerosos forem os centros de poder que controlam os órgãos do poder central”. Desta forma, o gestor precisará trabalhar a participação de todos os envolvidos, desde docentes, alunos, funcionários até pais e comunidade.

Essa participação a ser trabalhada precisa ser voltada para o bem coletivo e não individual, visando à formação de cidadãos reflexivos e críticos, de modo a não se tornarem sujeitos passivos diante da realidade imposta pela sociedade, que exclui a todos que não se adequem a ela, mas que se tornem sujeitos ativos e transformadores dessa realidade. Este é o papel da escola democrática, formar cidadãos transformadores, que lutem por seus direitos, que critiquem o que não funciona, a fim de alcançar as tão sonhadas transformações sociais.

A descentralização favorece a gestão com responsabilidade, na medida em que envolve muito mais autores na decisão

final dos resultados, além de evitar o estigma de que, se o trabalho não deu certo, a culpa é de quem mandou realizar, já que todos passam a ser responsáveis pelo produto final.

Propicia a quebra de colocar nos outros a culpa pelo fato de que as coisas não vão bem. Num sistema educacional centralizado, cada qual coloca no outro a culpa de que as coisas não vão bem. Ninguém é responsável. Há uma sensação que a educação vai mal porque todos se sentem sem poder para fazer as mudanças que julgam necessárias. Na medida em que esta situação é rompida e se entrega a cada um a responsabilidade compartilhada pelos resultados, cada qual se sente comprometido com o que pode fazer para reverter a situação (MACHADO, 2000, p. 4).

O principal instrumento da administração participativa, de acordo com Luck (2007), é o planejamento participativo, que pressupõe uma deliberada construção do futuro; para sua realização, faz-se necessária participação dos diferentes segmentos de uma instituição, cada um com sua visão, seus valores e anseios, estabelecendo, juntos, uma política para essa instituição, onde se colocam como autores e executores das ações planejadas, responsáveis pelos acertos e erros, coletivamente, na qual cada um é responsável, sendo o resultado de seu trabalho satisfatório ou não. Desta forma:

A abordagem de gestão participativa pode trazer benefícios significativos para as escolas em que a gestão de pessoas se dê de tal forma que encoraje tanto a criatividade como o trabalho em equipe, a resolução de desafios cotidianos. Essa gestão pressupõe a existência de espaço para tomada de decisão

coletiva sobre os processos e ações de gestão escolar e a capacidade de assumir a sua execução. Nisso se constitui a autonomia da gestão escolar (LUCK, 2007, p. 83).

Como vimos, a gestão democrática requer a participação de todos os envolvidos na escola, a descentralização do poder e que todos sejam responsáveis pelas metas que se almeja alcançar. É importante que os professores conheçam mais a fundo o trabalho da gestão, para que possam ter opiniões de valor quando necessário, pois a gestão, sozinha, não tem condições de gerenciar toda a escola, conhecer todas as suas necessidades e seus anseios, e muito menos de resolver todos os problemas de uma instituição tão complexa. É preciso saber delegar funções e responsabilidades a todos. E essa é a verdadeira gestão que almeja uma sociedade mais justa, igualitária, inclusiva, humanizada, transformadora, que visa à formação integral do sujeito.

4. Considerações finais

Quando iniciamos este estudo bibliográfico, tínhamos a pretensão de aprofundar nossas teorias sobre a democratização da gestão escolar na escola pública, com base na nossa experiência e nos mecanismos legais, que preconizam o princípio de uma gestão democrática. Na proporção que fomos realizando a revisão de literatura, ficou claro que não basta estar na lei ou o desejo dos profissionais da Educação. Uma gestão democrática, de fato, para se efetivar, exige mudança de comportamento individual e social.

Os objetivos deste trabalho foram atingidos, temos a compreensão que foi a luta política contra a ditadura que impulsionou o país ao processo de Diretas Já, vivido na década de 1970 e 1980, com forte adesão de professores e intelectuais independentes. Observando, assim, que o processo de democratização voltou-se para o seio da escola, como reflexo dos acontecimentos nacionais, a escola passou a ser o alvo basilar das mudanças ocorridas na sociedade; os educadores começaram a exigir o fim das relações autoritárias de poder, do individualismo e das desigualdades, trazendo a bandeira de uma gestão democrática para o seio escolar.

A revisão de literatura realizada nos permitiu compreender que transformar toda estrutura burocrática instalada na escola por décadas, após anos de prática repressiva, demanda muito mais do que a simples ambição dos educadores, exige uma ruptura com toda forma de dominação que se faz presente na sociedade, além do reconhecimento dos diversos setores sociais e a consolidação de uma cultura baseada no respeito às diferenças, sem discriminação e preconceitos, porque a escola não é um setor isolado da sociedade.

Os interesses da sociedade refletem na escola, a escola atende ao sistema, está conectada a uma burocracia, que não a permite avançar em uma gestão verdadeiramente democrática, dentro de um modelo social excludente, competitivo e repressor. O sistema define como a escola deve funcionar, os conhecimentos a serem repassados para os alunos, o quanto a escola precisa para se manter financeiramente, o horário de funcionamento, as atividades dos professores, a função dos pais, o tipo de

avaliação. A escola não tem autonomia, e sem autonomia não se pode ter democracia.

É interessante observar na história da Educação de nosso país que, apesar de ser um anseio dos profissionais da Educação, a efetivação de uma escola pautada em uma gestão democrática; ressalta-se que o próprio Governo toma para si o discurso de gestão democrática, insistindo, legalmente, na participação da comunidade nas atividades da escola, com a criação, em forma de lei, de mecanismos que “possibilitem esta participação”, como a exigência da criação de Conselhos Escolares vinculados aos repasses de verbas federais. O que, na ocasião, emergia da vontade popular, passou a ser uma imposição, uma obrigatoriedade, apresentando a falsa ilusão de uma escola com viés democrático, já que ela recebe mecanismos que, pela sua própria essência, deveriam ser fomentadores da participação. É o caso dos Conselhos Escolares e do Projeto Político-Pedagógico da escola. Assim, democracia não se concede, conquista-se. Há, ainda, a nossa vontade em acreditar que esse processo pode ser aprendido e que os profissionais da Educação devem se utilizar desses mecanismos legais, para fazer valer um processo de gestão democrática, com base na participação, uma vez que possuem a lei ao seu lado.

Em outra perspectiva, temos a clareza de que os profissionais da Educação, que estão no chão da escola, fazem parte desse universo chamado sociedade e chegam à escola com os mais variados valores. Seria pretensão querer que todo professor, que todo profissional da educação, tivesse em seu ideal, uma ideia de sociedade democrática, na qual os preconceitos

e o respeito à diversidade fossem bandeira de luta de todos, a exemplo de algumas crenças religiosas que, pautadas em seus dogmas, não reconhecem o direito à livre expressão sexual, ou que pregam a submissão da mulher em relação ao homem. Dogmas são conceitos que chegam até a escola, porque quem a faz é gente. E gente tem ideias e crenças, valores e atitudes diferentes, cabendo à escola administrar esses conceitos, com base no que a sociedade impõe.

Acreditamos que o gestor escolar pode e deve agir como líder principal do cotidiano da escola, possibilitando o envolvimento dos profissionais da Educação com o planejamento e a tomada de decisões na prática cotidiana, superando as contradições entre liderar um processo de participação e gerir como mero repassar de informes e mandos da Secretaria de Educação. É possível encontrar uma gestão que exerça uma prática mais descentralizada e participativa, em relação à gestão democrática. A forma como a escola vem desenvolvendo o seu processo de gestão democrática ainda não é forte o bastante para refletir, positivamente, na sociedade, contribuindo para a sua democratização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Tereza de Macedo. **Descentralização da administração do ensino público estadual**: a transformação das delegacias de ensino em unidades de despesa: o caso de Mogi Mirim. Campinas: Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1989.

ATTA, D. M. A; PORTELA, A. L. **Gestão para o sucesso escolar**: a escola que queremos/necessitamos construir na perspectiva da transformação social. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORDIGNON, Genuíno. **Desafios da Gestão Democrática da Educação**: nos sistemas de ensino e nas escolas públicas, 2005. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ppi/lib/exe/fetch.php?media=textos:03_gestao_democratica_textos.pdf>. Acesso em: 15/01/2017.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da educação**: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 147-176.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 01 de abril de 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05/10/1988.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da Educação Escolar Brasília**: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/06_gest_edu_esc.pdf> Acesso em:

GADOTTI, M. **Organização do Trabalho na Escola**: alguns pressupostos. Ática, 1993.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas e estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

MACHADO, Ana Luiza. **Papel dos Gestores Educacionais num Contexto de Descentralização para a Escola**. 2000. Disponível em: <http://www.sch_wartzman.org.br/simon/delphi/pdf/amachado.pdf>. Acesso em: 28 fevereiro de 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1998.

SCHNECKNBERG, Marisa. **Autoridade, Autonomia e Relação de Poder no Processo de Gestão**. APUT Gestão em Rede, abril 2007, nº 76. Brasília, consed. 2007.

SILVA JR, Celestino A. **A Organização do Trabalho na Escola**: a prática a existente e a teoria necessária. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 59, 1986.

GESTÃO ESCOLAR EFICAZ: O PAPEL DO DIRETOR

*Mônica Erika Martins Rodrigues
Francisco Nazareno Matos Ribeiro
José Júlio da Ponte Neto*

1. Introdução

Este artigo tem como objetivo discorrer sobre o trabalho do diretor escolar, na perspectiva de uma gestão eficaz, na qual se desenvolva um trabalho em conjunto com docentes, pais e alunos nas tomadas de decisões. Discorre também sobre a função do diretor como liderança na escola, desenvolvendo um acompanhamento sistemático da organização administrativa e pedagógica do ambiente escolar, tendo como intuito principal a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

O presente trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica está fundamentada em artigos científicos e obras literárias que tratam sobre o tema, tais como: Lima (2007); Luck (2009); Pedroza (2011); dentre outros. A pesquisa de campo foi desenvolvida a partir de um questionário semiestruturado, aplicado com gestores escolares, possibilitando a análise do trabalho destes, com o objetivo de articular os conhecimentos propostos mediante a pesquisa bibliográfica, com a atividade laboral do diretor escolar.

2. Papel do diretor na gestão escolar eficaz

No ambiente escolar, o diretor assume um papel fundamental de liderança e organização do sistema administrativo e pedagógico da escola, com uma função de zelar pelo ambiente escolar e pela consolidação do processo de ensino e aprendizagem do aluno, orientando a todos que trabalham nesse processo, como: professores, funcionários e coordenadores (LUCK, 2009).

O diretor eficaz é um líder que trabalha para desenvolver uma equipe composta por pessoas que conjuntamente são responsáveis por garantir o sucesso da escola. A ênfase principal da liderança está no papel de ensino, pois o líder deve ajudar a desenvolver habilidades nos outros, para que compartilhem a gestão da unidade (BEZERRA, 2011, p. 4).

Desta forma, o gestor escolar eficaz desempenha seu trabalho com ênfase no processo de aprendizagem do aluno, fazendo um acompanhamento das atividades propostas, como também compartilhando atividades com a equipe escolar, favorecendo, assim, um trabalho coletivo, com o enfoque no sucesso da escola.

De acordo com Luck (2009), a capacidade conceitual do diretor escolar nas dimensões educacionais é de extrema importância, na perspectiva de uma visão global do processo de ensino e aprendizagem, bem como nas resoluções de problemas relacionados à natureza educacional, relação comunidade e escola, relações psicossociais e a fundamentação das dimensões de gestão escolar.

A capacidade conceitual, que envolve o pensamento abstrato, é necessária, de modo a tornar o diretor capaz de lidar com a complexidade das dinâmicas humanas, sociais e institucionais que o trabalho escolar envolve. Essa capacidade é desenvolvida a partir de ideias emergentes tanto de leituras teóricas como de interpretação dos significados, resultante da reflexão suscitada pela prática (LUCK, 2009, p. 18).

O diretor tem como uma das suas competências mais importantes a de ser o articulador da comunidade escolar, engajando a todos que atuam nesse ambiente, adotando como princípio de suas ações, o cumprimento da função social da escola, que é a aprendizagem dos alunos, e promovendo um trabalho efetivo e coerente com as políticas educacionais vigentes.

Essas competências que envolvem a interpretação e associação da teoria com a prática devem ser rotineiras na função do diretor escolar, as quais irão englobar o trabalho de todos da escola. O diretor deve conhecer, compreender e incorporar os princípios educacionais, que contribuem para uma práxis norteadora do seu bom trabalho na organização e na liderança do processo educacional, almejando alcançar os resultados. (LUCK, 2009).

Luck (2009) afirma que compete ao diretor escolar, no desenvolvimento do seu trabalho, a construção de fundamentos próprios para sua escola, sobre educação e o seu trabalho de liderança educacional, os quais irão nortear as resoluções de ações efetivas sobre políticas educacionais, desafios educacionais de uma sociedade globalizada, como também os desafios nas orientações da educação de crianças, jovens e adultos.

[...] O papel do gestor, que é o diretor de escola, para atuar numa visão democrática deve estar ligado ao conhecimento e interação de toda a comunidade escolar. Deve proporcionar ações em que todos participem e compartilhem e ainda garantir a formação continuada aos seus profissionais para contribuir na qualificação da prática pedagógica. (BEZERRA, 2011, p.2).

Desta forma, o gestor escolar de uma escola eficaz tem suas atividades democratizadas, estas envolvem professores, pais e alunos nas tomadas de decisões, e sensibilizam a todos nos processos administrativos e de responsabilidades, no ambiente escolar.

O gestor escolar tem papel fundamental para a instituição de ensino. Ele é líder de uma grande equipe e deve estar preparado para lidar com as mais diversas situações escolares, sabendo distribuir suas tarefas e coordenar seus funcionários de forma harmoniosa para que a equipe possa trocar experiências e trabalhar coletivamente na busca de maior sucesso no trabalho. (PEDROZA, 2011, p.5).

Assim sendo, cabe ao gestor escolar adquirir uma visão ampla para desenvolver as atividades pedagógicas e administrativas da escola com eficiência e eficácia, favorecendo um melhor rendimento do trabalho coletivo da equipe escolar.

Um diretor eficaz deve desenvolver uma compreensão das necessidades da escola, fazer um acompanhamento sistemático e pessoal das atividades escolares, estabelecer metas e prioridades para um bom funcionamento da escola, ter uma liderança

pedagógica, além da administrativa, fazendo com que as duas caminhem justas, para um bom desempenho do processo de aprendizagem dos alunos e ainda favorecendo uma participação ativa da comunidade na escola, proporcionando uma boa relação entre professores e pais de alunos no contexto escolar.

[...] O diretor, como líder da comunidade, é um instrumento fundamental para o processo de mudança na escola. Ele é a chave principal para ser o primeiro a efetuar mudanças no seu estilo de gestão e, com isso, torna-se o modelo para a comunidade escolar, estimular as pessoas a participarem de uma gestão democrática e participativa, onde cada componente têm função de responsabilidade e compromisso com o sucesso da escola, com a qualidade e eficácia. (BEZERRA, 2011, p.6).

Desta forma, o gestor escolar desenvolve um planejamento participativo, com a contribuição de todos da sociedade constituinte do âmbito escolar, tendo por intuito estruturar a organização de forma democrática, promovendo, assim, uma gestão eficaz.

De acordo com Luck et al (2007), o gestor escolar tem como objetivos, melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, ter um acompanhamento pedagógico dos processos escolares, garantindo um currículo atualizado, sendo um agente motivador, com o objetivo de integrar a escola com a comunidade.

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena, no processo

social escolar, dos seus profissionais, dos alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania (LUCK et al, 2007, p. 20).

O gestor eficaz constrói uma gestão participativa, baseada em uma autoridade compartilhada, na qual se busca democratizar as decisões. Desta forma, a integração do gestor como um elemento participativo nas ações pedagógicas e a integração dos professores, alunos e pais nas ações do ambiente escolar, objetivando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, constituem-se no fundamento da construção de uma educação de qualidade.

“[...] Os professores e os gestores trabalham juntos para melhorarem a qualidade do ambiente, criando as condições necessárias para o ensino e a aprendizagem mais eficaz [...]” (LUCK et al, 2007, p.26). Somente nessa perspectiva do trabalho em conjunto, é possível criar circunstâncias favoráveis para o planejamento e organização do processo administrativo e pedagógico, no âmbito escolar.

No entanto, para que haja um modelo de gestão eficaz, o diretor escolar deve abandonar o modelo antigo de direção, no qual se baseava em modelo de gestão centralizadora, e adotar uma nova perspectiva de gestão, tendo como fio condutor o desenvolvimento do trabalho em equipe.

A práxis da liderança nas escolas eficazes inclui o apoio de professores, auxiliares e gestores, que com os recursos necessários desenvolvem um bom acompanhamento das atividades

escolares, ou seja, a aprendizagem passa a ser o fundamento de todos os componentes da escola (LUCK et al, 2007). Desta forma, o ambiente escolar possibilita a construção, de maneira democrática, de políticas educacionais e de convivência humana (HORA, 2000).

O diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola, assumidas pela equipe escolar e pela comunidade (LIBÂNEO, 2001, p.102).

No âmbito escolar, o diretor deve promover a construção de novos meios pedagógicos, no qual irá estimular criações, descobertas, construção de um pensamento crítico sobre a prática escolar. Desta forma, o diretor possibilita uma maior interação, uma dinamização, coordenação e participação dos agentes educacionais na escola. (LIMA, 2007).

Segundo Lima (2007), cabe ao diretor escolar, a função de liderança, executando-a de forma reflexiva e crítica, orientando e formando os agentes escolares (professores, funcionários, pais e alunos) para o desenvolvimento do trabalho, com clareza nos objetivos e nas políticas educacionais da escola. Desta maneira, a escola contribui para a emancipação de pessoas e na transformação do contexto escolar, proporcionando um ambiente criativo, crítico e reflexivo.

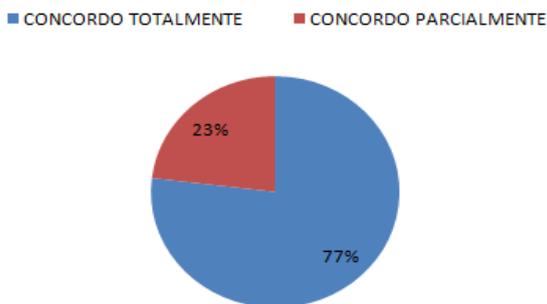
Contudo, o diretor escolar eficaz gerencia a escola com responsabilidade, sendo um agente motivador e formador da equipe pedagógica e administrativa da escola, fazendo com que haja uma interação da comunidade, de forma participativa, no âmbito escolar.

3. Apresentação dos resultados da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de coletar dados para compor uma análise da práxis do trabalho desenvolvido pelo diretor, no ambiente escolar.

A pesquisa supracitada foi realizada de forma aleatória, com escolas públicas de ensino fundamental I, localizadas nos municípios de Fortaleza, Maracanaú, Maranguape e Pacatuba, totalizando 13 escolas visitadas. Estas não terão seus nomes citados.

Foi aplicado um questionário contendo doze perguntas sobre o papel do diretor em uma gestão eficaz. Essas questões foram respondidas por 13 diretores de escolas públicas e os respondentes tiveram quatro opções de respostas: discordo totalmente; discordo parcialmente; concordo totalmente e concordo parcialmente. As referidas respostas foram tabuladas e transformadas em gráficos para análise, proporcionando uma melhor compreensão dos resultados obtidos.

Gráfico 1: Liderança Profissional

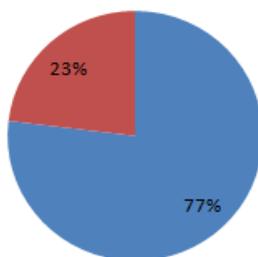
Fonte: pesquisa direta

De acordo com o gráfico 1, 77% dos diretores concordam totalmente que o diretor escolar exerça uma liderança profissional com uma abordagem participativa, firmeza e propósito nos objetivos a serem alcançados, confirmando, assim, a perspectiva da importância do trabalho de liderança do diretor na escola.

Já 23% dos diretores concordaram parcialmente com a liderança profissional do gestor na concepção do trabalho participativo, ou seja, eles demonstraram uma postura crítica na concordância da dimensão do trabalho do gestor, sendo este um líder que enfatiza um propósito na abordagem participativa.

Gráfico 2: Compartilhamento de Metas

■ CONCORDO TOTALMENTE ■ CONCORDO PARCIALMENTE

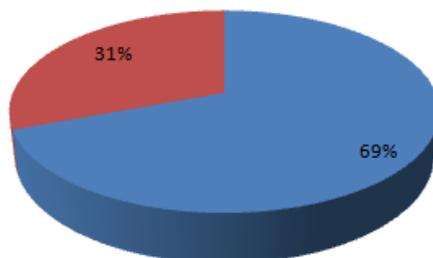


Fonte: pesquisa direta

O gráfico acima se refere a uma das características encontradas em uma escola eficaz, ou seja, o compartilhamento de visões e metas a serem alcançadas na escola, de modo a fazê-la funcionar bem. Nessa perspectiva, 77% dos diretores concordaram totalmente com essa afirmativa e 23% concordaram parcialmente. Isso demonstrou que a maioria concorda com a divisão de trabalhos na organização da escola, para melhoria das atividades propostas.

Gráfico 3: Organização Eficiente

■ CONCORDO TOTALMENTE ■ CONCORDO PARCIALMENTE

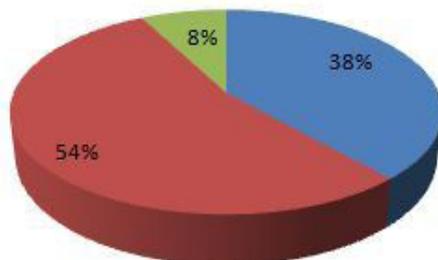


Fonte: pesquisa direta

O gráfico acima demonstra que 69% dos diretores concordam totalmente com a promoção de uma organização eficiente do diretor escolar, tendo em vista que este, quando eficaz, promove uma organização eficiente, com clareza nos propósitos, orientações estruturadas e práticas adaptáveis ao processo de ensino e aprendizagem. Mas 31% dos diretores concordam parcialmente com essa afirmativa, demonstrando uma imparcialidade nessa perspectiva do trabalho do gestor escolar eficaz.

Gráfico 4: Gestão Intellectualmente Desafiante.

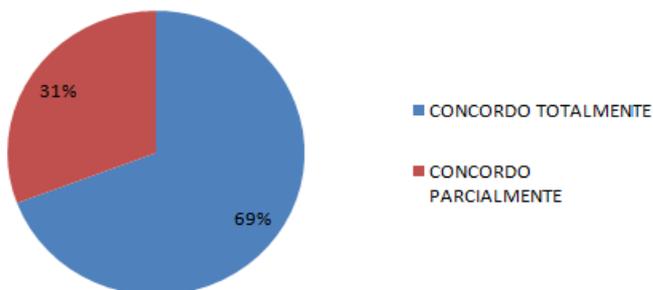
■ CONCORDO TOTALMENTE ■ CONCORDO PARCIALMENTE
■ DISCORDO PARCIALMENTE



Fonte: pesquisa direta

De acordo com o gráfico exposto acima, 54% dos diretores concordaram totalmente e 38% concordaram parcialmente em a escola eficaz ser aquela promotora de altas expectativas, em todos os setores, e motivadora de um ambiente intelectualmente desafiante, tendo como contraponto 8% dos diretores, que discordaram parcialmente dessa afirmativa, demonstrando uma visão centralizadora, na concepção de gestão escolar.

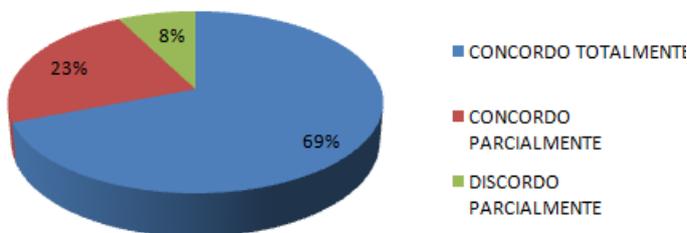
Desta forma, a escola, atualmente, é desafiadora em todos os seus aspectos, desde a aprendizagem e desempenho dos alunos e professores, à busca de soluções para as problemáticas recorrentes do dia a dia escolar.

Gráfico 5: Reforço Positivo

Fonte: pesquisa direta

O reforço positivo na organização da escola eficaz desenvolve regras de disciplinas claras e conceituais, promovendo o retorno de informações a respeito das atividades de alunos e professores. Nesse seguimento, 69% dos diretores concordaram totalmente e 31%, parcialmente.

Desta maneira, os diretores escolares são provedores de conceitos disciplinares na vivência escolar, com diálogos formativos, fomentando os aspectos socioemocionais, as relações interpessoais, tendo como contraponto, a problemática cotidiana, vivenciada no contexto da relação entre diretor, professores, pais e alunos.

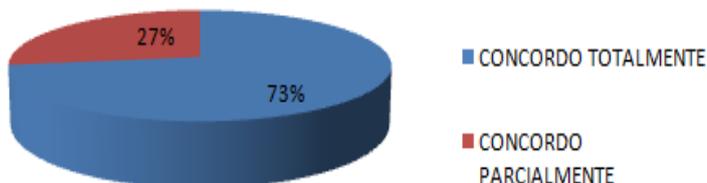
Gráfico 6: Acompanhamento Sistemático.

Fonte: pesquisa direta

O gestor escolar acompanha, de forma sistemática, o monitoramento do desempenho do aluno, no processo de ensino e aprendizagem, como também avalia o desempenho escolar. Assim, 69% dos diretores concordaram totalmente, 23% concordaram parcialmente e 8% discordaram parcialmente.

O gráfico 6 demonstra como o diretor escolar deve estar além da figura do administrador, precisando se constituir em um agente participativo e que acompanha o processo de aprendizagem do aluno. Entretanto, ainda se percebe uma imparcialidade de 23% nessa concepção, a qual demonstra uma limitação no trabalho a ser desenvolvido pelo gestor escolar eficaz.

Um ponto negativo mostra que 8% dos diretores escolares ainda se veem como um administrador que não participa diretamente do acompanhamento sistemático da aprendizagem do aluno.

Gráfico 7: Diretor, Líder e Formador

Fonte: pesquisa direta

O gráfico 7 demonstra, de forma clara, como a maioria dos respondentes (73%) concorda totalmente com a função de liderança do diretor na formação continuada dos professores. Apenas 27% concordaram parcialmente com essa dimensão da atividade do diretor. É importante ressaltar que esta perspectiva da função do diretor, como líder e formador, é primordial para o aprimoramento e a consolidação no ambiente escolar do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos resultados desta pesquisa, foi possível concluir que o modelo de gestão escolar eficaz tem por objetivo, a integração da comunidade com a escola, ressaltando a importância da liderança nesse processo, dando ênfase ao diretor, como um agente transformador no ambiente escolar, ou seja, o diretor desempenha atividades de liderança na organização

escolar, na aprendizagem dos alunos, como também na formação dos professores.

Desta maneira, o diretor escolar eficaz faz um acompanhamento sistemático das atividades pedagógicas desenvolvidas, e ainda das administrativas, tendo como enfoque o aluno, ou seja, possuindo como objetivo principal da sua função a melhoria contínua da aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Alessandra da Silva, **O Papel do Diretor na Gestão Democrática**, Webartigos. 2011, disponível em: <http://www.webartigos.com/mobile/artigos/o-papel-do-diretor-na-gestao-democratica/68903/>. Acesso em: 24 de maio de 2016.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na Escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 7 ed. Campinas: Papirus, 2000.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de, **Paulo Freire e a Administração Escolar**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

LUCK, Heloísa et al. **A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e Suas Competências**. Curitiba. Editora Positivo, 2009.

PEDROZA, Sâmia. **A Evolução da Educação: necessidade de uma nova gestão escolar**. 25º simpósio de políticas e administração da educação, Anpae, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0482.pdf>. Acesso em: 31 de maio de 2016.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO SURDO E A CONTRIBUIÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO AVANÇO DOS SEUS DIREITOS

*Yolanda da Assunção Ivo
Maria Élia dos Santos Vieira
Nívea Maria Pinheiro costa*

1. Introdução

A educação dos surdos foi marcada por muitas dificuldades. A própria interação social já foi um entrave, visto que os surdos não eram considerados como pessoas normais. Só no século XV, iniciou-se o processo educacional dos surdos. Pedro Ponce de Leon, um monge beneditino espanhol, tentou criar um código que facilitasse a comunicação, utilizando, além de sinais, treinamento da voz e leitura dos lábios.

Com o passar dos séculos, vários professores se dedicaram a essa aprendizagem, entretanto, havia uma dicotomia em relação aos métodos, alguns professores priorizavam a língua falada, outros, a linguagem gestual, e ainda tinha os que utilizavam o método combinado. Porém, no momento atual, o surdo tem sido cada vez mais visto na sociedade como uma pessoa com capacidade cognitiva normal, face à legislação e ao movimento da inclusão. A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), assim como do Tradutor Intérprete de Libras, compreendido como o profissional facilitador da intera-

ção social dos surdos, estão diretamente vinculados ao processo de formação da população surda, contribuindo no avanço dos seus direitos.

Diante do exposto, este trabalho teve como objetivo, investigar o processo de formação do intérprete em LIBRAS e as etapas de sua formação, para que possa adquirir o conhecimento necessário, contribuindo na inclusão do surdo, no que tange aos avanços dos seus direitos, assim como entender especificamente o porquê que a LIBRAS ainda luta pelo seu espaço na sociedade, mesmo já tendo sido regulamentada. Para isso, explanaremos as questões que foram determinantes na história dessas pessoas, suas atuações na sociedade e o seu processo de desenvolvimento.

Visando atingir os objetivos propostos, foi realizada uma revisão bibliográfica, que, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), significa uma vasta pesquisa, a qual engloba toda bibliografia já tornada pública, retirada de livros, pesquisas, monografias, teses, dentre outras, em uma forma para melhor compreender essa temática.

2. História do surdo e sua cultura

Pelo simples fato de possuir a deficiência auditiva, os surdos foram alvo de preconceito e discriminação pelas sociedades passadas. “A presença do povo surdo é tão antiga quanto ao início da humanidade. Sempre existiram surdos. Nos diferentes momentos históricos, nem sempre eles foram respeitados

em suas diferenças ou mesmo reconhecidos como seres humanos” (STROBEL, 2008 apud DUARTE, 2012, p.1715). Os primeiros relatos de pessoas surdas na história surgiram na Antiguidade, no Egito e na Pérsia.

Os surdos eram considerados como sujeitos privilegiados, enviados dos deuses, porque pelo fato de os surdos não falarem e viverem em silêncio, eles achavam que os sujeitos surdos conversavam em segredo com os deuses, numa espécie de meditação espiritual. Havia um possante sentimento de respeito, protegiam e ‘adoravam’ os surdos, todavia, os sujeitos surdos eram mantidos acomodados sem serem instruídos e não tinham vida social. (STROBEL, 2008, apud DUARTE, 2012, p.1716)

Já na antiga Grécia, em 400 a.C, a sociedade era marcada por grandes lutas entre reinos e povos, havia inúmeras batalhas por conquistas de novas terras e status entre os homens. Nesse contexto, a aparência física era fundamental na sociedade grega, qualquer tipo de deficiência física ou mental era discriminado, visto que ninguém podia fugir ao padrão “normal” de beleza, estabelecido pela sociedade da época, pois a cultura espartana cultuava a beleza e a perfeição física do corpo humano.

Existem poucos relatos na história do surdo, mas alguns revelam que eles eram julgados pela sociedade, por políticos e filósofos, afirmando que os surdos eram considerados humanos incapazes de reter informações. Um dos ícones da filosofia antiga, Aristóteles, descrito por Pauma (2012), defendia que aquele que nascia surdo, por não ter língua, não poderia raciocinar, construir o pensamento e, em alguns casos, por isso,

sacrifícios foram cometidos contra as crianças que possuíam deficiência auditiva.

Já na Idade Média, período marcado pelo domínio ideológico da Igreja Católica, considerado uma época de retrocesso da ciência devido às manipulações da Igreja, mesmo nessas condições, ainda assim, houve avanço para a comunidade surda. Mas até a Igreja ter alguma participação positiva na inclusão dos surdos na sociedade, houve muita discriminação aos surdos, por meio de suas explicações religiosas.

Mas foi no período monástico que houve a contribuição para os futuros trabalhos da Língua de Sinais dos pioneiros, como o frade beneditino Pedro Ponce de Leon e o abade Charles Michel de L'Épée. Em sua obra, Pauma (2012) afirma que os pioneiros da Língua de Sinais consideravam que os surdos podiam se comunicar por mímicas e gestos, substituindo a fala e que, por fim, seriam aceitos quanto à salvação da alma. Mais tarde, a Língua de Sinais seria aprimorada, até chegar aos dias de hoje, como uma língua completa e necessária à inclusão dos surdos.

Um dos pilares que muito fez para o desenvolvimento da Língua de Sinais foi o abade Charles Michel de L'Épée, que substituiu o padre Vanin – falecido. O abade l'Épée criou o método dos Sinais Metódicos, estes foram aperfeiçoados, com base e inspiração na publicação de Bonet, obtendo grande sucesso na linguagem e comunicação; embora não considerasse uma língua com gramática para o ensino da escrita, foi preciso fazer algumas modificações e associações com a Língua Francesa, com o léxico gramatical, dando origem ao método Sinais Metódicos. Seus alunos conseguiram ler e escrever em francês

e, conseqüentemente, refletir sobre os textos; foi um tempo de revolução para os surdos. O Instituto fez muito sucesso, L'Épée queria que esse método fosse propagado e ficou conhecido no mundo todo.

Porém, outro método foi discutido, exaustivamente, no Congresso de Milão: o quanto era prejudicial para o surdo a comunicação gestual, pois ela o afastava de aprender uma linguagem comum, usada por todos que não possuíam deficiência auditiva. E também se ressaltou que a Língua de Sinais era simplista e incompleta.

Apresentaram-se muitos surdos que falavam bem, para mostrar a eficiência do método oral. Com exceção da delegação americana (cinco membros) e de um professor britânico, todos os participantes, em sua maioria europeus e ouvintes, votaram por aclamação a aprovação do uso exclusivo e absoluto da metodologia oralista e a proscrição da linguagem de sinais. (LACERDA, 1998, p.4).

A decisão do II Congresso de Milão, a qual pregava que a surdez era uma anomalia, uma aberração para a humanidade – já que transmitia características genéticas negativas, de geração a geração –, teve influência de uma respeitada figura da época. Ou seja, o método de ensino aos surdos configurou-se a partir da figura do adepto convicto do oralismo, Alexandre Graham Bell, uma figura de grande renome da época, considerado brilhante cientista e fundador da companhia telefônica Bell. Foi nesse cenário que houve proibições até de casamentos entre os surdos, qualquer tipo de contato era proibido.

3. A formação da Língua Brasileira de Sinais

No começo do ano de 1857, foi fundado o Instituto Nacional de Educação de Surdo (INES), que existe até hoje. Sabe-se que o fundador desse Instituto chama-se Ernest Huet, que chegou ao Brasil com o apoio do imperador Dom Pedro II, pois este demonstrava interesse em desenvolver essa língua no país. Por isso a influência francesa na Língua de Sinais Brasileira, haja vista que Ernest Huet era francês.

A Língua de Sinais para o surdo tem características significativas em sua identidade, que, como foi visto ao longo do tempo, ultrapassou barreiras, para ter o reconhecimento da sua língua e conquistar espaços na sociedade. Trata-se de uma língua visual-espacial, realizada com as mãos e articulada com expressões faciais, sendo utilizado o corpo, como ponto de articulação. Quadros (2004).

Outro fator que deve ser esclarecido sobre a Língua de Sinais, é o fato dela não se tratar de uma versão sinalizada da língua oral, pois como já foi dito, tem estrutura própria e possui independência para ser uma língua. Quadros (2006) não deixa dúvida quanto a isso, ao reconhecer as regras fonológicas, morfológicas, semânticas e pragmáticas, reafirmando que a Língua de Sinais expõe as necessidades que o indivíduo expressa durante a vida, como sentimentos, desejos, etc, alimentando plenamente seus processos mentais.

Muito embora a Língua de Sinais tenha sido desenvolvida no Brasil, a partir de 1857, com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), precisou haver vários conflitos e reivindicações de ordens sociais, objetivando a sonhada inclusão social da minoria surda.

Posteriormente, a Lei nº 10.436 (24/04/2002) reconhece a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais – Libras e com isso seu uso pelas comunidades surdas ganha respaldo do poder e dos serviços públicos. Essa lei também torna obrigatório o ensino da Libras aos estudantes de Fonoaudiologia e Pedagogia, aos estudantes de magistério e nos cursos de especialização em Educação Especial, o que amplia as possibilidades de, futuramente, o trabalho com os alunos surdos ser desenvolvido de forma a respeitar sua condição linguística diferenciada. (LACERDA, 1998, p. 2).

Porém, só em 2005, a lei foi regulamentada com o Decreto 5626, tornando obrigatório o ensino da LIBRAS na formação dos professores em todos os cursos de licenciatura, curso normal de ensino médio, curso de Pedagogia e de Educação Especial, tanto das universidades públicas, quanto nas particulares, que devem formar professores e alunos com surdez (...) Brasília, 22 de Dezembro de 2005; 184 da Independência e 117 da República. Luiz Inácio Lula da Silva, Fernando Haddad.

3.1 Desenvolvimento da atividade do intérprete de LIBRAS

Já vimos na história do surdo, a imagem do Tradutor Intérprete de Libras (TILS) se fazer presente em locais religiosos, principalmente no período monástico, sendo que foi por meio dos monges que surgiram os primeiros professores que ensinavam crianças surdas. Segundo Masutti (2010), as primeiras interpretações da Língua de Sinais iniciaram-se, possivelmente,

na França, visto que o processo histórico deste país teve grande medida em relação à educação dos surdos. A própria Língua de Sinais é de origem francesa.

Em vários países há tradutores e intérpretes de língua de sinais. A história da constituição deste profissional se deu a partir de atividades voluntárias que foram sendo valorizadas enquanto atividade laboral, na medida em que os surdos foram conquistando o seu exercício de cidadania. (QUADROS, 2004, p.13).

Como ressalta Quadros, fica claro que o reconhecimento do intérprete de LIBRAS e outras Línguas de Sinais, espalhadas pelo mundo, está relacionado com o destaque, com a autonomia que o surdo dispõe na sociedade. Isto é, para que o surdo seja compreendido e possa exercer sua cidadania, ele precisa se comunicar, e para que isso aconteça, é necessário um profissional da Língua de Sinais, que possa realizar interpretação, para garantir ao surdo, compreensão e bem estar social.

Os intérpretes não tinham seu trabalho reconhecido, muitas vezes, conviviam com pessoas surdas, como familiares e, assim, aprendiam a Língua de Sinais, pela própria necessidade de se comunicarem, realizando o papel de intérprete entre os surdos e ouvintes. Em meados da década de oitenta, surgiram os primeiros trabalhos de interpretação em Língua de Sinais, desenvolvidos em instituições religiosas e nas relações familiares e de amizades com surdos, Santos (2006).

O que aconteceu no Brasil em relação à Língua de Sinais não foi diferente de outros países que não reconheciam a LI-

BRAS como língua, entretanto, esse trabalho foi iniciado em instituições religiosas, que desenvolveram trabalhos voluntários para o ensino de LIBRAS, com a finalidade de evangelizar os surdos. Masutti (2010) e Santos (2006) falam sobre o desenvolvimento dos trabalhos de interpretações em Língua de Sinais em partições religiosas, no seio das famílias e a partir da amizade com os surdos.

De acordo com Silva (2012), no Brasil, a formação do intérprete de LIBRAS pode ser viabilizada tanto no ensino médio, quanto no superior, tendo por base o regulamento do capítulo V, artigo 17, do decreto nº 5.626/2005. O decreto estabelece que a formação do intérprete ocorra pelo nível superior, por meio do curso de tradução e interpretação. Essa lei garante ao profissional intérprete de LIBRAS melhor qualificação, aprimoramento do seu trabalho, visando seu reconhecimento e importância no trabalho de inclusão social, além de ser a garantia de oportunidades para os surdos incluírem-se e participarem da sociedade, como cidadãos ativos. Os intérpretes de LIBRAS, no Brasil, apresentam um movimento organizativo que vem crescendo bastante e, aos poucos, está ganhando fôlego em eventos, tais como o I Encontro Nacional de Intérpretes, organizado pela FENEIS, Masutti (2010).

3.2 O intérprete de LIBRAS

O profissional intérprete de LIBRAS pode ser definido como aquele que ouve a língua oral e a decodifica, transformando-a em outra língua específica para a comunidade surda, estabelecendo a intenção comunicativa entre duas culturas dis-

timas. É preciso que os intérpretes de LIBRAS conheçam, profundamente, as técnicas da Língua de Sinais. Sendo necessário a ele ter domínio técnico da língua de entrada e de saída, isto é, da língua que será vertida para a de sinais, ou seja, é preciso que esse profissional conheça não só os aspectos linguísticos, pois a interpretação está além disso.

A cultura de ambas as línguas deve interagir entre si, de modo que o intérprete possa perceber os pormenores dos dialetos, as particularidades de cada língua, suas gírias, suas recentes transições de um significado para outro, como acontece com as línguas orais. Muito embora o intérprete não consiga, literalmente, traduzir a palavra dita ao sinal de sua interpretação, é preciso que o sentido da palavra não seja perdido ou distorcido.

Por fim, o intérprete de LIBRAS não pode se acomodar no curso de formação, pois a todo o momento, a Língua de Sinais agrega novos sinais, e constantemente se modifica, para melhor compreensão do tempo. Por isso, Gurgel (2010) explica que em vista da múltipla contextualização a que o intérprete está inserido, faz-se necessário conhecer inúmeros autores, buscar contatos com diferentes obras literárias, textuais e contextuais, terminologias, e considerar também a época em que se encontra, relacionando tudo isso, principalmente, com o segmento ao qual será atuante. Ou seja, o intérprete deve ser um pesquisador da sua área de atuação, buscar estar atento às novas palavras, formas de expressão e gírias incorporadas pela comunidade surda. Além disso, o profissional intérprete de LIBRAS não pode abandonar os cursos de formação continuada, isto é, não deve deixar de estudar.

Esse profissional precisa vivenciar tudo que aprender com a comunidade surda e, o mais importante, não pode deixar de desfrutar da confiança da comunidade surda, estando cômico das lutas que esta trava para garantia de seus direitos. Se o intérprete de LIBRAS estiver envolvido com as transições culturais que perpassam a comunidade surda, este profissional sempre estará capacitado para fazer a leitura da sociedade ouvinte aos surdos, de forma tão transparente, tanto quanto o próprio surdo ao seu mundo.

3.3 Intérprete educacional de LIBRAS

No Brasil, ainda há pouca formação de intérprete atuante na área educacional de LIBRAS. Mas, aos poucos, vem crescendo o interesse de pessoas que querem trabalhar como intérprete e estão atualmente em cursos espalhados pelo Brasil, que vão do ensino básico ao superior e à graduação em LIBRAS, isso é fato. A maioria dessas pessoas é de professores que precisam da formação, para ter um mínimo de acesso à comunicação de alunos surdos, em sala de aula.

O profissional em LIBRAS tem um papel importante na educação dos alunos surdos, embora, muitas vezes, confundam-se em sala de aula os papéis de professor e intérprete. É preciso, no entanto, que em sala, principalmente para alunos surdos do ensino fundamental, fique entendido esse profissional como mediador das informações e conteúdos; será ele quem ligará aluno e professor, pois passará a ser o professor, o facilitador do conhecimento, não o intérprete que, por muitas vezes, é confundido pelos alunos surdos. É necessário formar

uma parceria entre intérprete e professor ouvinte, em sala de aula, para administrar a metodologia, como será aplicada dentro de sala e, juntos, conduzir a aprendizagem.

Sabemos que muitos professores que estão em sala de aula desconhecem a LIBRAS e não têm um mínimo de preparo para atender aos alunos surdos. É nesse momento que entra em cena a figura do Intérprete Educacional de LIBRAS, dando suporte e contribuindo na educação dos alunos surdos. Dessa forma, o seu valor deve ser reconhecido, mas esse profissional não soluciona o problema da inclusão escolar do surdo, Magalhães (2013), ele jamais irá substituir a função do professor, que com sua formação está devidamente preparado para os desafios da sala de aula.

4. Valorização desse profissional

O que podemos perceber é que a profissão de intérprete de LIBRAS é pouco conhecida no Brasil e que ainda está no processo de desenvolvimento e adaptação no convívio social: em escolas e partições públicas. Há também o contexto histórico desse profissional, que está marcado por atuações voluntárias, desde a Antiguidade até bem pouco tempo. Porém, mesmo a passos lentos, com lutas políticas e sociais, esse profissional vem conquistando seus direitos no mercado de trabalho. Contudo, diferente de outras modalidades de línguas, o intérprete de sinais ainda não é tão valorizado com o mesmo prestígio que os demais profissionais de línguas orais, como aponta Gurgel:

Intérpretes de línguas orais que exercem a mesma função de verter de uma língua para outra, atuam entre grupos, em geral, de reconhecido prestígio social: diplomatas, homens de negócios, representantes governamentais, eventos científicos e turísticos envolvendo pessoas valorizadas socialmente e que frequentemente participam de atividades que desembocam em impacto econômico relevante. (2010, p.46).

A valorização desse profissional é importante para o surdo que quer se incluir na sociedade e exercer seus direitos e deveres no contexto social. Acontece que o intérprete de LIBRAS desenvolve o papel de incluídor social de aspecto positivo. Ele se destaca também como um grande influenciador do conhecimento aos alunos surdos, por meio da metodologia que ele utilizará nas aulas administradas pelo professor, para que o aluno surdo tenha a compreensão dos conteúdos.

Todavia, como outras profissões, o intérprete de LIBRAS tem o seu mercado de atuação. Seu salário, hoje, está equiparado ao de professores públicos, quando estes têm ensino superior e atuam em sala de aula. Mas há intérprete de LIBRAS que trabalha em eventos culturais, políticos, sociais, filosóficos, religiosos, que estipula valores por tempo de atuação, valores estes que estão relacionados com a tabela de preço de região para região. Contudo, existem aqueles profissionais que, por fim, trabalham ainda voluntariamente na inclusão social, porque mesmo que sua função seja exigida, por lei, e regulamentado o seu trabalho de intérprete de LIBRAS, seus direitos trabalhistas na área ainda são pouco abrangentes, de modo que, em muitas

localidades, em grande parte do Brasil, o intérprete ainda não é reconhecido como profissional. Tanto que hoje se percebe a falta desses agentes incluídores sociais e mediadores de culturas, na maioria das escolas públicas e em outras partições.

5. Considerações finais

O profissional intérprete de LIBRAS é um agente transformador no meio social, pois o seu trabalho é de inclusão social. O intérprete é uma ponte de uma minoria surda com a maioria ouvinte. Essa tarefa de inclusão social é inerente a quem visa ajudar ao próximo, que não está tão próximo assim, a fazer parte de um todo, nesse caso, inseri-lo na sociedade.

Esse profissional tem uma importância significativa na inserção dos surdos na sociedade, mas enfrenta barreiras para exercer sua função, todavia, as dificuldades passadas pelos surdos para efetivação dos seus direitos e as leis que garantiram a essa minoria espaços na sociedade, contribuíram para a valorização deste profissional – o intérprete. Uma das conquistas que o surdo dispõe, hoje, é o direito de ter uma língua ensinada por um profissional intérprete, mesmo sendo sua língua natural. Nesse contexto, são demonstrados os desafios, cada degrau que o TILS perpassa – até alcançar uma qualificação apropriada – e, em alguns casos, as frustrações.

Analisando a realidade dos surdos e dos profissionais intérpretes de LIBRAS, fica claro que ainda faltam muitas conquistas para, verdadeiramente, todos os surdos participarem

ativamente na sociedade, começando por mudar logo a acessibilidade dos surdos na comunicação com as instituições públicas e privadas, apontando, de fato, a inclusão dessas pessoas na sociedade, junto com as pessoas ouvintes.

Pode-se constatar, no momento atual em que a sociedade se encontra, o quanto está longe para que a comunidade surda exerça integral e espontaneamente relações, de forma efetiva com a sociedade ouvinte. Sendo assim, notadamente, vê-se uma sociedade de maioria ouvinte, somente em processo de inclusão, sem, necessariamente, efetivar os seus direitos.

REFERÊNCIAS

DUARTE, S. B. R. **Aspectos Históricos e Socioculturais da População Surda**, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out.dez. 2013, p.1713-1734. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v20n4/0104-5970-hcsm-20-04-01713.pdf>> Acesso em: 25^o junho^o 2014.

GURGEL, T. M. A. **Práticas e Formação de Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior**, São Paulo, 2010. Disponível em:< <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/XQODWSTPSJWJ.pdf>> Acesso em: 22^o julho^o 2014.

LACERDA, C.B.F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**, Campinas, 1998. Disponível < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt&userID=-2> Acesso em: 14^o junho^o 2014.

LARAIA, M. I. F. **A Pessoa com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. São Paulo, 2009. Disponível em:<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp121701.pdf>> Acesso em: 25^o junho^o 2014.

LEITE, E. M. C. **Os Papéis do Intérprete de Libras na Sala de Aula Inclusiva**. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/livro3.pdf>> Acesso em: 17^o julho 2014.

LIMA, J. C. **Libras I**, Santa Maria, 2005. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/edu.especial.pos/images/libras.pdf>> Acesso em: 26^o junho 2014.

MASUTTI, M. L. **Tradução e Interpretação de Libras**, Florianópolis, 2011. Disponível em: 14^o junho 2014.

MAGALHÃES, F. G. L. **O Papel do Intérprete de Libras na Sala de Aula Inclusiva**. São Gotardo, 2013. Disponível <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&ccd=2&ved=0CCEQFjAB&url=http%3A%2F%2Fperiodicos.cesg.edu.br%2Findex.php%2Feducacaoecultura%2Farticle%2Fdownload%2F108%2F147&ei=5m_qU7PEDoTksAScpYL4Bg&usq=AFQjC-NFGvskrleBgt28IG5WjnTLRV1LV-g&bvm=bv.72676100,d.cWc> Acesso em: 6^o agosto 2014

PAUMA, N. O. **Libras: instrumento de inclusão escolar do aluno surdo**, São Joaquim. 2012. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Naiana-de-Oliveira-Palma.pdf>> Acesso em: 15 junho 2014.

QUADROS, R. M. **O tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>> Acesso em: 17^o julho 2014.

SILVA, A. T. C. **O INTÉRPRETE de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Fundamental e seu Papel na Escola Comum**. Pernambuco, 2008.

O USO PEDAGÓGICO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO

*Karla Kamille Costa De Oliveira
Luiza Lúlia Feitosa Simões*

1. Introdução

Para Simões (2012), a tecnologia tem sua gênese na Grécia, e é composta pelos termos *tekhno* (de *tékhné*, ou ‘arte’) e *logia* (de *logos*, ou ‘linguagem, proposição’).

Papert (1994) afirma que a tecnologia deve ser percebida como aliada ao processo de aprendizagem dos educandos, pois estes irão buscar conhecimento e terão o apoio dos professores e dos recursos tecnológicos para facilitarem a construção do conhecimento, considerando a transformação contínua da educação presente.

Diante disto, será observado o papel do professor no processo de aprendizagem, a inserção dessas ferramentas tecnológicas no espaço escolar, caracterizando a inovação pedagógica frente às Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs no campo educacional.

Dentro desse cenário, estabelecem-se as seguintes questões para nortear a ação investigativa: as tecnologias colaboram para um ensino e aprendizagem mais eficazes? Qual o papel do professor dentro do processo de ensino-aprendizagem em meio ao uso de tecnologias? As informações adquiridas por meio

dessas tecnologias pelo educador e educando tem modificado, contribuído para o processo de ensino-aprendizagem? E o educador possui domínio técnico-pedagógico para gerir o uso das novas tecnologias nos ambientes de aprendizagem?

Logo, o objetivo geral desta pesquisa é analisar os desafios pedagógicos frente à utilização de recursos tecnológicos, no processo de ensino e aprendizagem. Dos objetivos específicos, espera-se: discutir sobre essas ferramentas tecnológicas, evidenciando sua importância na construção do conhecimento e formação discente; pesquisar junto a uma instituição escolar sobre o conhecimento e preparo dos docentes quanto às novas tecnologias, bem como sua aplicabilidade em sala de aula; analisar e refletir sobre a atuação do professor diante das influências tecnológicas, considerando a formação e acessibilidade dessas inovações.

2. Tecnologias na educação

A partir de meados do século XX, percebem-se, com grande tenacidade, transformações sociais, em decorrência da revolução tecnológica. De certo, a tecnologia traz, sim, inúmeras mudanças para a sociedade, sejam elas econômicas, culturais, políticas, enfim, a tecnologia provoca transformações.

O século XX foi marcado por um desenvolvimento acelerado da tecnologia eletrônica, com atenção especial para a informática, o computador e a internet, dentro do que, atualmente, determinamos tecnologia de comunicação e informação. (GIANNOLLA, 2006, p. 11).

Theodoro (2003) diz que tudo tem mudado ao longo dos tempos. O conceito que precisamos desenvolver na atualidade é o de mudança. Na área educacional, podem ser recordados os quadros negros, antigamente, essenciais para o desenvolvimento de uma aula, e estes, hoje, estão sendo substituídos por lousas digitais, tabletes, *i-podes* e outros.

Almeida (2008) menciona que as tecnologias chegaram à educação com a finalidade de apoiar na preparação dos alunos, para atuarem no mercado de trabalho. Surgiu uma demanda do sistema capitalista e era necessário atendê-la.

Libâneo (2007) afirma que as escolas têm, como um de seus objetivos, a aprendizagem de seus alunos. Ainda ressalta Bezerra (2007), que as tecnologias trazem muitas contribuições para as atividades escolares, em qualquer que seja o nível de ensino que estas sejam aplicadas. Inserir tais ferramentas nas instituições de ensino aumenta as perspectivas no processo de ensino e aprendizagem. Moran (1995) afirma que as tecnologias verdadeiramente favorecem à escola, os professores, alunos e envolvidos com educação.

Para Santos Neto (2000), a utilização de recursos tecnológicos deve ser pensada com a finalidade de desenvolver plenamente o indivíduo para atuar, de maneira efetiva, em seu meio social, como cidadão. E esses recursos podem, sim, colaborar para o desenvolvimento humano.

Moran (1997) acredita que envolver as tecnologias nas práticas pedagógicas traz diversas oportunidades, tais como:

[...] A oportunidade de entrar em contato com as mais novas e recentes informações, pesquisas e produções científicas do mundo todo, em todos, em todas as áreas; a oportunidade de desenvolver a autoaprendizagem e a inter aprendizagem [...], fazendo surgirem novas formas de se construir o conhecimento [...], possibilitando a orientação dos alunos em suas atividades, não apenas nos momentos de aula, mas nos períodos “entre aulas” também; tornando possível, ainda, o desenvolvimento da criticidade, para se situar diante de tudo o que se vivencia por meio do computador, da curiosidade para buscar coisas novas, da criatividade para se expressar e refletir, da ética para discutir os valores contemporâneos e os emergentes em nossa sociedade [...] (MORAN, 1997, p. 137).

É possível usar os recursos tecnológicos de formas variadas, a fim de favorecer a aprendizagem. Sancho acredita que “devemos considerar como ideal um ensino usando diversos meios, um ensino no qual todos os meios deveriam ter oportunidade, desde os mais modestos até os mais elaborados” (1998, p. 136).

Moraes (1997) acrescenta que o acesso à tecnologia, em si, não é o fator essencial, mas, sim, o apoderamento de criar outros espaços de aprendizagem, a partir da utilização dessas novas ferramentas.

As tecnologias trazem grande potencial. Para Silva (2001), elas não são apenas meros instrumentos que possibilitam a emissão/recepção deste ou daquele conteúdo de conhecimento.

As palavras de Almeida trazem instigação quanto ao uso de tecnologias na educação:

O maior desafio ainda é universalizar o acesso às TIC para atingir todo o contingente de alunos brasileiros, docentes e estabelecimentos escolares; ampliar a compreensão de que o alicerce conceitual para o uso de tecnologias na educação é a integração das TIC ao currículo, ao ensino e à aprendizagem ativa, numa ótica de transformação da escola e da sala de aula em um espaço de experiência, de formação de cidadãos e de vivência democrática, ampliado pela presença das TIC (ALMEIDA, 2008).

3. A atuação do docente e o uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem

Para Bezerra (2007), a relação entre aluno e recursos tecnológicos exige um educador que entenda o processo de aprender e ensinar. Sem essa compreensão, será impossível extrair contribuições positivas dessa relação. O professor precisa conhecer as concepções do ensino e da aprendizagem, para que possa propor oportunidades de ensinamento, fazendo uso das tecnologias.

Afirma Pais (2002, p. 22), que a tecnologia amplia as condições de acesso às fontes de informações, mas não há nenhuma garantia que tal recurso seja suficiente, por si mesmo, para efetivar a síntese representada pela cognição.

A atuação docente é essencial para o êxito da aprendizagem. Com a chegada das tecnologias na educação, as concepções de ensino e aprendizagem ganham novos significados. Segundo Moran (1997), o sujeito que ensina precisa exercer uma postura de incentivador, motivador, facilitador, mentor, dentro do processo.

O educador tem papel fundamental e nenhum elemento pode substituir sua atribuição de mediador. Desta forma, uma nova atitude é exigida para aqueles que ensinam. O enraizamento de posturas tradicionais atrapalham as transformações no meio educacional. Essa concepção que apregoa o domínio dos conteúdos como suficientes para o êxito no processo de ensino e aprendizagem têm trazido lacunas, além de retardado a aproximação do educando com os recursos tecnológicos. Moran (1995) acredita que aquele que utiliza as tecnologias é responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

Para Moran (1997), uma concepção que valoriza a assimilação de informações como objeto de valor para a formação docente, pouco ou de nenhuma maneira contribui para ter profissionais capacitados em fazer uso das tecnologias como instrumento. Os elementos tecnológicos trazem flexibilidade para que a postura do educador mude. Valente (1996) menciona:

[...] O professor tem um papel importante como agente promotor do processo de aprendizagem do aluno, que constrói o conhecimento num ambiente que desafia e o motiva para a exploração, a reflexão, a depuração de ideias e a descoberta de novos conceitos. (VALENTE, 1996, p.162).

O professor precisa criar estratégias que cativem o aluno, para que ele possa construir conhecimento. Barreto (2002) salienta que necessitamos de ferramentas cada vez mais elaboradas para buscarmos a simplificação e atratividade dos conteúdos a serem desenvolvidos. Fazer uso do equipamento não apenas para obter informações, mas desenvolvê-las e aplicá-las, levando em consideração a realidade do aluno.

Barreto (2002) acrescenta, ainda, que atratividade e interatividade são características que lembram a presença das TICs em sala de aula. Isso é bom, pois precisamos de ludicidade na Educação. E ter as TICs à disposição da Educação permite isso. Moran corrobora:

Essas novas tecnologias cooperam para o desenvolvimento da educação em sua forma presencial (físicamente), uma vez que podemos usá-las para dinamizar nossas aulas em nossos cursos presenciais, tornando-os mais vivos, interessantes, participantes, e mais vinculados com a nova realidade de estudo, de pesquisa e de contato com os conhecimentos produzidos. (MORAN, 1997, p. 152).

O docente tem papel fundamental para o sucesso ou fracasso da inserção de recursos tecnológicos na Educação. Estes podem, sim, contribuir sobremaneira com a práxis docente. As possibilidades trazidas pelos elementos tecnológicos estão sob responsabilidade do docente, quando ele as utiliza em suas atividades pedagógicas. Demo acredita no seguinte:

Toda proposta que investe na introdução da TIC na escola só pode dar certo passando pelas mãos dos professores. O que transforma tecnologia em aprendizagem não é a máquina, o programa eletrônico, o software, mas o professor. (DEMO, 2008, p. 17).

Entendemos que a atuação docente tem considerável parcela de responsabilidade no êxito da aprendizagem. O envolvimento do educador no processo de aprendizagem favorece a construção do conhecimento, pois mesmo utilizando recursos tecnológicos, sua presença é imprescindível.

4. Metodologia

Foi realizada uma pesquisa de campo em uma escola pública, na região metropolitana de Fortaleza, no bairro Antônio Bezerra. Os participantes do estudo eram 15 docentes da instituição. Como coleta de dados, foram utilizadas as técnicas de observação e questionário. Este teve seu desenvolvimento objetivando investigar se os docentes utilizavam em suas aulas as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), como ferramentas pedagógicas, se possuíam algum curso dentro dessa temática ou se tinham alguma formação sobre o tema, e se acreditavam que as TICs auxiliavam pedagogicamente em suas aulas. As informações levantadas foram analisadas individualmente e compiladas.

5. Resultados e discussão dos dados

5.1 Observação

A escola apresenta um excelente espaço físico. Dos aspectos observados, podemos apontar: as salas de aula; a biblioteca e o laboratório de informática. As salas de aula foram observadas, a fim de conhecer a estrutura, se elas possuíam algum equipamento tecnológico à disposição do professor, sendo concomitante a esse aspecto a observação da atuação docente, o seu envolvimento no processo de ensino. O laboratório de informática e a biblioteca da escola são os espaços onde os alunos participam das atividades diferenciadas. A biblioteca é equipada com os seguintes recursos: televisão, DVD, *datashow*, *microsystems*, caixa de som e microfones. Os professores utilizam esses espaços para desenvolverem algumas ativi-

dades diferenciadas. Eles se organizam, junto à bibliotecária, para planejarem suas aulas. O laboratório de informática está equipado com computadores, os professores os utilizam, com o intuito de trazer para a prática os conceitos desenvolvidos em sala. Durante a observação, conseguimos os depoimentos da bibliotecária e de uma docente.

5.2 Questionário

Foi possível perceber que, em geral, os docentes da instituição utilizam as TICs em suas aulas. Mesmo que não seja em sala de aula, já que a escola não conta com recursos suficientes para atender à demanda total da escola. Então, em conjunto com a bibliotecária, os professores planejam suas aulas, para que possam inserir as tecnologias durante a atividade pedagógica.

A biblioteca da escola é o local que recebe as crianças, para que elas possam ter atividades diferenciadas, pois possui televisão, DVD e som, *datashow*, caixa de som e microfone. Da mesma forma, acontece com o laboratório de informática, os docentes fazem uma espécie de rodízio, para que o possam utilizar. Assim, mesmo que precariamente, os professores fazem uso das tecnologias em suas aulas.

Ao fazer a análise geral dos questionários, foi possível identificar que apenas dois docentes participantes da pesquisa tinham realizado cursos de qualificação. Ainda é necessário que os professores na contemporaneidade desenvolvam uma consciência de que a formação continuada é relevante para sua atuação, enquanto educadores.

Em geral, os professores que participaram da pesquisa, precisam investir em seu desenvolvimento. A concepção sobre o ofício do professor está mudando, não se pode contentar apenas com o que é aprendido durante a formação.

O professor que deseja melhorar suas competências profissionais e metodológicas de ensino, além da própria reflexão e atualização sobre o conteúdo da matéria ensinada, precisa estar em estado permanente de aprendizagem (KENSKI, 2008, p. 88).

O educador, na atualidade, deve estar em constante atualização, pois a cada dia, o ser humano evolui e, conseqüentemente, a sociedade se transforma e coloca novos padrões para serem desenvolvidos. A sociedade muda e, com ela, as demandas inerentes à escola.

Durante a análise, ficou claro que os docentes acreditam que as tecnologias podem contribuir como auxílio às práticas pedagógicas, pois, segundo eles, trazem ludicidade, estimulam a criatividade, possibilitam apresentar os conteúdos de maneira diferenciada, aumentam as alternativas de fontes de conhecimento e aprendizagem. Com esses recursos, pode-se enriquecer a aula, independente da disciplina. Ter essa concepção, quanto ao uso das tecnologias na Educação, é uma atitude relevante, favorecendo, assim, o progresso e possíveis mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

Por meio das contribuições dos docentes na pesquisa, percebeu-se que a utilização das tecnologias favorece as atividades pedagógicas e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem.

As novas tecnologias, junto com uma boa proposta pedagógica, *são de grande importância para a aprendizagem, a partir do momento em que sejam vistas pelos profissionais da educação, como ferramentas, mídias educacionais, podendo ser facilitadoras da aprendizagem, tornando-se mediadoras, por facilitarem ao aluno construir seu próprio conhecimento, no qual o aluno passa ter papel ativo, buscando resolver suas necessidades. Os recursos tecnológicos, como instrumentos à disposição do professor e do aluno, constituem-se em valiosos agentes de mudanças para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Isto requer professores bem formados, com conhecimentos sólidos da didática e dos conteúdos, com desenvolvimento de práticas pedagógicas que utilizem estas novas tecnologias como ferramenta que atendam às necessidades individuais e coletivas, que estimulem a construção criativa e a capacidade de reflexão e que favoreçam o desenvolvimento da capacidade intelectual e afetiva, levando à autonomia e à democracia participativa e responsável (SILVA, 2003).*

6. Considerações finais

Durante a pesquisa, foi possível perceber que apesar dos educadores acreditarem nas tecnologias como ferramenta pedagógica, muitos profissionais da Educação as utilizam sem domínio técnico e pedagógico. Isso pode afetar a contribuição do recurso para o processo de ensino. Precisamos de educadores capazes de manipular os recursos tecnológicos em suas práticas educacionais, sem desvirtuar as potencialidades dos recursos. Isso porque, ao usá-los sem conhecimento técnico e pedagógico, corre-se o risco de termos nas salas de aula, apenas elementos que trazem entretenimento.

Desta forma, para que as TICs sejam usadas como ferramentas pedagógicas, serão necessárias certas mudanças em relação às estratégias pedagógicas. A escola precisa redimensionar suas ações e preparar os educadores para lidarem com a inserção das TICs, incentivando e viabilizando meios para que seus profissionais possam se capacitar.

Diante do exposto, os docentes devem rever sua atuação e refletir. A sociedade mudou e, em conjunto com ela, as atribuições do educador na contemporaneidade. Uma nova concepção é desenvolvida para atender às especificidades da sociedade atual. As políticas públicas precisam estar aliadas à escola e às suas práticas. Ainda é possível ensinar nas escolas, não podemos nos conformar com a situação atual do sistema de ensino.

Assim, espera-se que o presente trabalho possa contribuir, para que os pesquisadores e interessados na temática reflitam e aumentem seus poderes intelectuais acerca do uso pedagógico dos recursos tecnológicos na educação. Que este estudo seja útil como fonte de pesquisa, pois se buscou elaborar ideias novas, a fim de serem redimensionadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. R. **A atuação do educador e as tecnologias**: uma relação possível. Disponível em: http://www.educacaoecomunicao.org/leituras_na_escola/textos/oficinas/textos_completos/a_atuacao_do_educador.pdf. Acesso em: 12 de abril. 2012

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologias na educação**: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. Disponível em: www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/bolema/article/download. Acesso em: 25/05/2008.

BARBERO, Jesús Martín. **Heredando el Futuro**. Pensar la Educación desde la Comunicación. Bogotá, n. 5, p. 10-22, 1996.

BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologias nas salas de aula**. In: LEITE, Márcia, FILÉ, Valter (orgs.). Subjetividade, tecnologias e escolas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BEZERRA, Edson Alves. **A educação e as novas tecnologias**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-e-as-novas-tecnologias/3050/> Acesso em 01 de junho de 2012.

DEMO, Pedro. **TICs e educação**, 2008, p. 17. Disponível em: <http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>. Acesso em: 06 de junho de 2012.

GIANOLLA, R. **Informática na educação: representações sociais do cotidiano**. Vol. 96. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 5ª Ed. Campinas: Papirus, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. et. al. Didática. In: **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Editora Cortez, 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 309.

LIMA, Maria Dóris Araújo; ALMEIDA, Thaís Cabral. **Discussão sobre a inserção das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no currículo escolar e no planejamento de ensino**. Disponível em: [http://dmd2.webfaccional.com/media/anais/DISCUSSOES-SOBRE-A-INSERCAO-DAS-TECNOLOGIAS-DE-INFORMACAO-E-COMUNICACAO-\(TICs\)-NO-CURRICULO-ESCOL.pdf](http://dmd2.webfaccional.com/media/anais/DISCUSSOES-SOBRE-A-INSERCAO-DAS-TECNOLOGIAS-DE-INFORMACAO-E-COMUNICACAO-(TICs)-NO-CURRICULO-ESCOL.pdf). Acesso em: 04 de junho de 2012.

MORAES, M. C. **Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação**. Secretaria de Educação a Distância, Ministério de Educação e Cultura, 1997, p. 57.

MORAIS, M.C. O paradigma educacional emergente. São Paulo: Papirus, 2000.

MORAN, J.M. **Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo: tecnologia educacional**. Rio de Janeiro, vol. 23, n. 126, p. 24-26, 1995.

MORAN, J.M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1997.

MORAN, J.M. **As mídias na educação**. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/midias_educ.htm. Acesso em: 21 de junho de 2012.

NOVAIS, V. **As TIC chegam à escola: como entrar pela porta da frente?** PUC-SP, 2004.

OLIVEIRA, Alice Virginia Brito. **O uso das mídias em sala de aula: resistências e aprendizagens**. Disponível em: <http://dmd2.webfactional.com/media/anais/O-USO-DAS-MIDIAS-NA-SALA-DE-AULA-RESISTENCIAS-E-APRENDIZAGENS.pdf>. Acesso em: 21 de junho 2012.

PAIS, Luiz Carlos. **Educação escolar e tecnologias da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERRENOUD, P. **Construindo Competências**. Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em: 05/12/2012

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artemed Editora, 2000.

SANCHO, J. M. **Para uma tecnologia educacional**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS NETO, Elydio dos. **Educação, tecnologia e tecnologias: uma discussão a partir da reflexão antropológica, da escola e do projeto político-pedagógico**. Linguagem & Cognição. São Paulo: UMESP, ano 3, nº 3, p.59-113, 2000.

SILVA, Bento Duarte da. **A tecnologia é uma estratégia**. In DIAS, Paulo; FREITAS, Varela (org.) Atas da II Conferência Internacional de Desafios. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho do Projeto Nónio, p. 839-859, 2001.

SIMÕES, L. L. F. **Uma análise das mídias mais utilizadas como recursos pedagógicos na EMEIF José Ramos Torres de Melo**. Fortaleza, 2012 (Dissertação de mestrado).

THEODORO, Janice. **Educação para um mundo em transformação.** História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Editora Contexto, 2003, p. 49-56.

VALENTE, José Armando. **O papel do professor no ambiente Logo.** In: O professor no ambiente Logo: formação e atuação. Campinas: Editora da UNICAMP-NIED, 1996.

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO DO POVO INDÍGENA ANACÉ

*Claudenildo Bento de Matos
Michel Wanderson Oliveira de Barros*

1 Introdução

O processo de construção democrática do Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o ponto de partida na busca pela melhoria da qualidade do ensino, é vislumbrar um futuro diferente do presente.

A relevância desse tema ocorre por causa da construção coletiva, cuja pretensão é ser parte do conjunto de possibilidades que preveem a política de educação intercultural, um projeto que venha ao encontro da necessidade dos indígenas, criando e estabelecendo uma relação de autonomia, autossustentação e de protagonismo de sua escola. Tais possibilidades tornam-se elementos necessários, ao colocar à disposição tanto dos alunos quanto de seus professores, gestores, lideranças e comunidade, novas discussões de ensino, língua, cultura e sociedade, tudo isso fundamentado na diversidade cultural e linguística indígena.

Diante do exposto, surge a seguinte problemática: quais os desafios enfrentados pela Gestão da Escola Indígena do

Povo Anacé, em Matões, no município de Caucaia, no estado do Ceará, durante o processo de construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico? De acordo com o problema, o presente artigo apresenta, como objetivo geral, descrever a construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico na Escola Indígena do Povo Anacé, em Matões, no município de Caucaia, no Ceará.

O estudo tem como objetivos específicos: verificar a concepção de projeto político-pedagógico dos sujeitos envolvidos na pesquisa e adaptá-la às necessidades do povo indígena da comunidade Anacé; discutir os mecanismos legais que envolvem a construção do projeto pedagógico e estendê-los à comunidade indígena em estudo; avaliar as concepções e o paradigma no processo de construção e implementação do projeto político na escola indígena; investigar a participação e o envolvimento da comunidade indígena e da comunidade escolar (alunos, professores, núcleo gestor, lideranças e outros) na construção do PPP.

A divisão deste artigo segue a seguinte sequência: concepção e compreensão do projeto político-pedagógico; legislação da educação escolar indígena no Brasil; percurso metodológico; implementação do PPP do Povo Anacé; e considerações finais.

2. Concepção e compreensão do projeto político-pedagógico

O projeto político-pedagógico vem, ao longo das últimas décadas, sendo objeto de estudo para buscar a melhoria da qualidade do ensino, assim, instituições, pesquisadores e pro-

fessores o tomam como referência de partida. Por isso a necessidade de refletir acerca da construção do projeto e organização do trabalho pedagógico da escola, como um todo.

Ao se desenhar o projeto de uma escola, planeja-se o que fazer, como pensar, o que realizar. Busca-se a visão de futuro, com base no que se tem para diante, procurando o possível. É projetar um futuro diferente do presente. Gadotti (1994, p. 579) destaca:

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

Nessa conjuntura, o projeto pedagógico não é um mero agrupamento de disciplinas, de plano de ensino, aprendizado e de diversas atividades. O projeto não pode ser um plano, um objeto construído e, logo em seguida, arquivado e/ou encaminhado às secretarias e órgãos de educação, como prova de compromisso cumprido de tarefas burocráticas. Ele deve ser elaborado, construído e vivenciado em todos os momentos educativos da escola, por todos os envolvidos no processo sociopolítico do cotidiano escolar.

O projeto almeja uma diretriz, uma direção. É uma ação propositada, com um significado específico, com compromi-

so definido em coletividade, razões pelas quais todo projeto político pedagógico da escola ser também um projeto político, por estar ligeiramente articulado ao compromisso sociopolítico de toda a sociedade inserida no seu meio de vivência, ressaltando os interesses reais e coletivos da população majoritária.

Veiga (1995) diz que o projeto é político, no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade aparente. Na dimensão pedagógica, há a possibilidade da concretização intencional da escola, que é a formação do cidadão participativo, reflexivo, responsável, dinâmico, comprometido, crítico e criativo. E, no pedagógico, definindo as ações educativas e as características primordiais para a escola cumprir seus propósitos e sua intencionalidade.

O Projeto Político-Pedagógico apresenta, como organização do trabalho pedagógico, dois pilares: organização da escola como um todo; organização da sala de aula, não excluindo, aqui, sua relação com o contexto social próximo, procurando manter a visão de totalidade. Nessa linha de raciocínio, é importante destacar que o PPP busca a organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, na sua globalidade (VEIGA, 1995).

3. Legislação da educação escolar indígena no Brasil

A história da educação escolar indígena no Brasil inicia-se em 1549, com os jesuítas que aqui chegaram, objetivando converter os indígenas à fé católica pela catequese e instrução. O fato

é que a política colonizadora de D. João III tinha como atividade prioritária a civilização/catequização dos nativos, por meio da educação escolar (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

Garcia (2007) comenta que dentre os documentos que tratam a esse respeito, vale destacar o Diretório dos Índios e Apontamento para a Civilização dos Índios Bravos do Império do Brasil. O primeiro do século XVIII, da época de Pombal, mencionava que cada aldeamento deveria possuir duas escolas, ou seja, uma para meninos e outra para meninas, que deveriam estudar separadamente. Dentre os objetivos do aldeamento, um deles era o de aporuguesar os indígenas.

O segundo, de autoria de José Bonifácio de Andrade e Silva, foi apresentado à Assembleia Constituinte, todavia, não teve o seu teor incluído na Constituição outorgada pelo imperador. Dentre as solicitações que constavam do documento estavam as recomendações aos missionários, para aprenderem a língua e os costumes dos indígenas, com o intuito de evitar os erros anteriormente cometidos (GARCIA, 2007).

Silva (2001) relata que medidas legais para a adoção da língua materna no ensino e de outros aspectos relativos à educação desses povos só são tomadas a partir de 1966, com o Decreto nº 58.824, de 14 de julho, que havia sido aprovado em Genebra, em 1957, por ocasião da quadragésima sessão da Conferência Geral deste Organismo Internacional da ONU.

A educação escolar indígena, em nosso país, começa a se efetivar, a partir da década de setenta, quando iniciam os movimentos, não só em prol da adoção da língua indígena materna na escola, mas também de garantir a escolarização desses povos (SECAD, 2007). O Estatuto do Índio, Lei nº 6.0001,

de 1973, consubstancia medidas, no sentido de assegurar o uso da língua indígena no âmbito da escola, preceituando no seu título V, que dispõe sobre educação, cultura e saúde.

Com a promulgação da Constituição de 1988, ocorreram conquistas significativas, no que concerne aos direitos indígenas, tendo sido reconhecido o seu direito de organização, manifestação linguística e cultural, de ser e viver segundo o seu próprio projeto societário. A relação do Estado com os povos indígenas incorporou novas salvaguardas, a exemplo dos temas relacionados ao meio ambiente, à biodiversidade e à cultura, sendo que a respeito deste último, cabe destacar que os indígenas passaram a ter direito a uma educação específica e diferenciada, conforme previsto nos artigos 210 e 215.

A partir da Lei nº 9.394 de 1996, definiu-se como dever do Estado – com base em um sistema de ensino, tendo a colaboração do Ministério da Cultura e órgão federal indigenista – a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural, com o objetivo de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna dos povos e comunidades indígenas, bem como de assegurar aos índios o acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional.

A Resolução nº 03/CEB-CNE, de 1999, estabelece, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (artigo 1º).

Podemos citar o Plano Nacional de Educação (PNE), que foi sancionado por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e cujo conteúdo reflete o seu caráter coletivo e democrático, e possui um capítulo específico para a educação escolar indígena, estando disposto nos seguintes itens: diagnóstico, diretrizes e objetivos e metas. O conjunto das considerações e disposições contidas nesta lei coroa todo um processo de construção da política, cujos princípios estão assegurados constitucionalmente, o que garante as condições legais, administrativas e pedagógicas para a construção de uma educação escolar indígena, específica e diferenciada, de caráter intercultural.

4. Percurso metodológico

Neste tópico, apresentam-se a metodologia empregada, a caracterização da pesquisa, a definição do universo, as técnicas e os procedimentos empregados para coleta e análise dos dados e informações deste estudo. Parra Filho (1998) conceitua a pesquisa como o trabalho desenvolvido pelos cientistas, a partir de métodos, leis e teorias devidamente comprovadas, na busca de novos conhecimentos.

A presente pesquisa teve o intuito de analisar a construção do PPP em uma perspectiva específica, não sendo limitada apenas ao campo das concepções e práticas pedagógicas em sala de aula, mas, inclusive, àquela perspectiva referente ao campo da gestão, incentivando, possibilitando aos seus membros comunitários, a participação dos índios nas propostas

curriculares e analisar o controle social nos sistemas de ensino, com participação de lideranças e professores indígenas na escola indígena do povo Anacé, no período de 2007 a 2013.

Logo, segundo Gil (2002), a pesquisa, quanto ao procedimento, denomina-se como pesquisa bibliográfica, documental, estudo de caso e participativa, nas quais a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias, na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo, além de terem sido utilizados livros e artigos.

Quanto ao método, classifica-se como descritiva, de acordo com o autor (2002), as pesquisas descritivas têm por objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Baseando-se no pensamento de Gil (2002), a pesquisa foi organizada em uma abordagem qualitativa, dando relevância à diversidade do objeto a ser pesquisado.

O campo de estudo desta pesquisa foi a Instituição Escola Direito de Aprender do Povo Anacé, localizada na Rua Luiz Paulino do Nascimento – S/N – Matões – Caucaia – Ceará, na qual foram desenvolvidas todas as etapas do trabalho.

5. Implementação do PPP do povo Anacé

A partir do cenário apresentado nos tópicos anteriores, percebemos a importância da construção do Projeto Político-Pedagógico como um conjunto de possibilidades que prevê

a política de educação intercultural, ou seja, a construção de pedagogias específicas, pensadas como uma transversalidade no desenho curricular, partindo do conhecimento do professor indígena, das diversas experiências e da realidade vivida pelos índios, suas comunidades e povos.

Em maio de 2007, em companhia dos técnicos da Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC, o representante da comunidade indígena Tapeba, representando a Associação dos Professores Indígenas Tapeba (APROINT), realizou um breve histórico sobre a escola, ali identificada, como uma instituição de ensino voltada para ensinar à comunidade indígena local. Houve alguns questionamentos, tais como: para qual clientela a escola está voltada? Quem ensina na escola? Quem participa ativamente do processo sociopolítico da escola? A comunidade vê a escola como processo de formação do cidadão? Como?

A convite do núcleo gestor da escola, preocupado com a parte de legalidade e reconhecimento do estudo dos alunos, o representante da comunidade Tapeba iniciou, em 2008, o processo de construção e criação do projeto político-pedagógico da escola do povo Anacé, em Matões, Caucaia, Ceará. Em reunião com todos os funcionários da escola, construiu-se um cronograma de trabalho, com atividade para ser desenvolvida individualmente, em grupo e em momento coletivo.

O processo de construção do projeto político-pedagógico da escola estadual do povo Anacé foi planejado em etapas: 1ª etapa – Formação da proposta e estruturação dos grupos de colaboradores; 2ª etapa – Estudo sobre o projeto político-pedagógico; 3ª etapa – Relendo e entendendo a história da escola;

4ª etapa – Diagnóstico da escola; 5ª etapa – Marco referencial e fundamentos da proposta pedagógica; e 6ª etapa – Programação.

A primeira etapa constituiu a socialização e a implantação da proposta do projeto político-pedagógico na escola e a estruturação dos seus grupos de articuladores.

Na segunda etapa de fundamentação sobre o projeto político-pedagógico, foi escolhida a concepção que seria trabalhada nesse processo, que pode ser resumida nos seguintes princípios:

Princípio 1º: a superação da fragmentação da formação escolar indígena e da prática institucional; princípio 2º: procura por uma política coerente para o ensino no interior da instituição indígena; princípio 3º: um processo dinâmico de ação e reflexão que extrapola a simples confecção de um documento voltado para a realidade e concepção de escola para índios; princípio 4º: a construção do projeto político-pedagógico como prática social coletiva, participativa e democrática; princípio 5º: respeito à diversidade étnica; e princípio 6º: coerência, pressupondo interação e articulação entre: o que é real e o desejado, reduzindo-se a distância entre valores, discursos e ações.

A terceira etapa constituiu o processo “Relendo e entendendo a História da escola”, e foi executada no período de setembro/2012 a março/2013. O estudo da história aconteceu após a socialização e implantação da proposta do PPP e a estruturação dos grupos de articuladores na escola, sendo assumido por todos os articuladores de todos os níveis, compreendendo três momentos: o primeiro momento: visão sincrética e con-

textual do sentido de história na comunidade indígena Anacé; segundo momento: coleta e análise dos dados; e o terceiro momento: fusão, mediante o cruzamento de dados e sistemáticos do Documento fusão nº 1.

A quarta etapa abrangeu a preparação da análise atualizada da prática educacional da escola, para que fosse feita a visualização coletiva da escola que se tem. A qualidade da proposta pedagógica de uma escola depende muito da visão da comunidade escolar sobre como se encontra a escola, de que maneira funciona e quais os seus acertos e suas dificuldades.

A quinta etapa de construção do marco referencial começou em setembro de 2012 e findou em março de 2013. Essa etapa extensa, de muito esboço, discussões, aprofundamentos teóricos e decisões, foi dividida em quatro grandes momentos: de síntese, análise, síntese e sistematização dos fundamentos.

A sexta e última etapa de programação constou da delimitação dos seguintes tópicos, no âmbito de escola e categoria de escola indígena: diferencial; missão; visão de futuro; princípios básicos; objetivos gerais e por esfera de ensino; e quadro de metas prioritárias, nas dimensões físico-estruturais, pedagógicas, administrativas e relacionais.

Esse processo de reflexão e constituição, efetivado em um período mais longo, ocasionou a convicção de que é provável envolver os profissionais de educação em uma proposta coletiva sólida, quando há compromisso e discernimento dos gestores e quando os profissionais são envolvidos com a proposta da escola. Foi o que aconteceu neste processo democrático, participativo, coletivo, específico e diferenciado, voltado para

a realidade sociopolítica, ressaltando o projeto societário do povo indígena Anacé de Matões, em Caucaia, CE, dando ênfase, ainda, aos seus valores culturais, espirituais, linguísticos, específicos, interculturais e diferenciados.

A discussão do projeto político pedagógico favoreceu a unidade e a reorganização das ações educativas. Mas não há dúvida de que é na vivência que esse projeto se completará. Para isso, é necessário que os profissionais de educação da escola e das secretarias municipais e estaduais de educação apropriem-se, cada vez mais, da fundamentação teórico-prática e a assumam como sujeitos da instituição.

6. Considerações finais

Nesta pesquisa, procurou-se verificar como a escola – junto ao professor, núcleo gestor, liderança e comunidade – trabalha a temática do projeto político-pedagógico, por entender que nesse espaço, os indivíduos convivem, aprendem e socializam conhecimentos, vivendo-os a maior parte do dia.

Apropriando-se da literatura estudada, acredita-se que o PPP é o ponto de partida essencial no fazer pedagógico, é uma ponte entre a teoria e a prática, para a formação de cidadãos, portanto, a educação libertadora deve acontecer desde cedo, uma vez que o processo educativo será fundamental também para que a criança tenha ferramentas para fazer suas próprias escolhas, sendo este aprendizado coletivo a base destas escolhas futuras, sobretudo na adolescência, período em que se inicia o

processo de autoafirmação e independência.

Considera-se que o projeto pedagógico deve ser desenvolvido a partir da escola, como fator indispensável para a promoção do protagonismo de toda a comunidade escolar. Mas ainda é preocupante o papel do educador frente a essa temática, pois ele justifica, em suas falas, não entender do assunto, além de mencionar o excesso de conteúdos a serem ministrados no ano letivo, eximindo-se, assim, da sua responsabilidade de trabalhar o tema. Porém, percebe-se que o projeto político pode e deve ser trabalhado de forma interdisciplinar e transdisciplinar, dando ênfase à participação e ao envolvimento do aluno e de seus familiares.

A gestão da escola do povo Anacé foi uma âncora neste processo de criação e construção de seu projeto político-pedagógico, dando liberdade e reconhecendo o quanto necessitava conhecer e compreender o tema e o mecanismo de escrituração e acompanhamento do processo educacional dos alunos, professores, funcionários e núcleo gestor, ou seja, a gestão desconhecia ser necessário apoderar-se de uma infraestrutura física, política, social e institucional, para que houvesse uma escola, de fato.

A escola, somada a professores e família, pode melhorar esse panorama, a partir de um cronograma de estudo teórico da área e afins, bem como incluir em seu plano de trabalho anual, seminários, encontros e estudos com autores na área do tema. Finalmente, constatou-se que a construção do projeto político-pedagógico ainda é um desafio a ser trabalhado na escola, por vários motivos, que incluem desde a formação inicial dos professores, até a relevância que a gestão escolar fornece para essa temática.

REFERÊNCIAS

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico**. Cadernos Educação Básica. Atualidades pedagógicas. MEC/FNUAP, 1994.

GARCIA, Elisa Frühauf. **O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América Meridional**. Tempo [online]. 2007, vol. 12, n. 23, pp. 23-38.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed.. São Paulo: Atlas, 2002.

PARRA FILHO, Domingos. **Metodologia Científica**. São Paulo: Futura, 1998.

SECAD. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: SECAD/MEC, 2007

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. Educ. rev. [online]. 2008, n.31, pp.169-189.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel. **A situação sociolinguística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura**. Brasília: FUNAI/ DEDOC, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. São Paulo: Papyrus, 1995.

SOBRE OS AUTORES

Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim

Doutora e mestre em Educação Brasileira (Universidade Federal do Ceará - UFC). Especialista em Coordenação Pedagógica (Centro Universitário 7 de Setembro – Uni7). Graduada em Pedagogia (Universidade Federal do Ceará - UFC).

ptahim@faculdadescearense.edu.br

Antonia Katia Soares Maciel

Mestra em Educação Brasileira (Universidade Federal do Ceará – UFC). Especialista em Educação de Jovens e Adultos (EJA) para Professores do Sistema Prisional do Ceará (Universidade Federal do Ceará – UFC). Graduada em Pedagogia (Universidade Federal do Ceará - UFC).

akatia@faculdadescearense.edu.br

Claudenildo Bento de Matos

Graduado em Pedagogia (Faculdade Cearense - FaC).

Denize de Melo Silva

Doutoranda e mestra em Educação Brasileira (Universidade Federal do Ceará - UFC). Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Universidade Estadual do Ceará - UECE). Graduada em Pedagogia (Universidade Federal do Ceará - UFC).

dmelo@faculdadescearense.edu.br

Francisca Sueli Farias Nunes

Mestra em Educação (Universidade Estadual do Ceará - UECE). Especialista em Educação/Atendimento Educacional Especializado (Universidade Estadual do Ceará - UECE). Especialista em Alfabetização de Crianças (Universidade Estadual do Ceará - UECE). Graduada em Pedagogia (Universidade Estadual Vale do Acaraú - UEVA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar - GEPEFE. suelinunes@faculdadescearense.edu.br

Francisco Cristiano Alves da Costa

Graduado em Pedagogia (Faculdade Cearense - FaC). cristianojvs@hotmail.com

Francisco Nazareno Matos Ribeiro

Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (Universidade Federal do Ceará - UFC). Especialista em Administração Escolar (Universidade Estadual Vale do Acaraú - UEVA). Graduado em Filosofia (Universidade Estadual do Ceará - UFC). nazareno@faculdadescearense.edu.br

Jaiane Ramos Barbosa

Mestra em Educação Brasileira (Universidade Federal do Ceará - UFC). Graduada em Pedagogia (Universidade Federal do Ceará - UFC). jaianeramos@faculdadescearense.edu.br

Jefferson Falcão Sales

Doutorando em Educação Brasileira (Universidade Federal do Ceará – UFC). Mestre em Educação (Universidade Estadual do Ceará – UECE). Especialista em Formação de Formadores da Educação de Jovens e Adultos (UnB).

jefferson@faculdadescearense.edu.br

José Júlio da Ponte Neto

Doutor em Direito (Universidade Federal de Pernambuco – UFP). Mestre em Direito (Universidade Federal do Ceará – UFC). Graduado em Filosofia e Direito (Universidade Federal do Ceará – UFC).

juliofonte@faculdadescearense.edu.br

Karla Batista de Sousa

Graduada em Pedagogia (Faculdade Cearense - FaC).

karlasoualves@hotmail.com

Karla Kamille Costa de Oliveira

Graduada em Pedagogia (Faculdade Cearense - FaC).

kamilleldp2009@gmail.com

Luiza Lúlia Feitosa Simões

Doutora em Educação (Universidade Estadual do Ceará – UECE). Mestre em Computação Aplicada à Informática Educativa (Universidade Estadual do Ceará – UECE). Especialista em Gestão Escolar (Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC). Especialista em *Mídias na Educação* (Universidade Federal do Ceará - UFC). Especialista em Alfabetização de

Crianças (Universidade Estadual do Ceará - UECE). Graduada em Pedagogia (Universidade Estadual Vale do Acaraú - UEVA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar - GEPEFE. Membro do Núcleo de Documentação, Informação, História e Memória da Enfermagem no Ceará - NUDIHMEN. luizalfsimoes@gmail.com

Manoel Edvanio da Silva Melo

Especialista em Coordenação e Gestão Escolar (Faculdade Vale do Jaguaribe – FVJ). Pós-Graduando em MBA em Gestão de Pessoas (Faculdade Cearense - FaC). Graduado em Pedagogia (Faculdade Cearense - FaC). manoeledvaniemelo02@gmail.com

Marcos Adonai Guedes de Sousa

Graduado em Pedagogia (Faculdade Cearense - FaC). adonaiguedes21_@outlook.com

Marcos Antonio Martins Lima

Doutor em Educação e Avaliação (Universidade Federal do Ceará - UFC). Mestre em Administração (Universidade Federal do Ceará - UFC). Graduado em Economia (Universidade Federal do Ceará - UFC).

Maria Élia dos Santos Vieira

Mestra em Geografia (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ). Graduada em Geografia (Universidade Federal do Ceará – UFC). mariaelia@faculdescearense.edu.br

Michel Wanderson Oliveira de Barros

Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (Universidade Federal do Ceará - UFC). MBA em Jornalismo Digital (Centro Universitário internacional – UNINTER). Graduado em Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo (Faculdade Cearense – FaC). Graduando em Matemática (Instituto Federal do Ceará - IFCE). Graduando em Pedagogia (Faculdade Cearense – FaC).

mbarros@faculdadescearense.edu.br

Mônica Erika Martins Rodrigues

Graduada em Pedagogia (Faculdade Cearense – FAC)

merica@faculdadescearense.edu.br

Nívea Maria Pinheiro Costa

Especialista em Educação Especial (Universidade Estadual Vale do Acaraú – UEVA). Graduada em Pedagogia (Universidade Estadual do Ceará - UECE).

nívea@faculdadescearense.edu.br

Patricia Campêlo do Amaral Façanha

Mestra em Ciências Fisiológicas (Universidade Estadual do Ceará – UECE). Especialista em Nutrição Clínica (Universidade Estadual do Ceará – UECE). Graduada em Nutrição (Universidade Estadual do Ceará – UECE).

patriciacampelo12@gmail.com

Suiany Queiroz Maia

Graduada em Pedagogia (Faculdade Cearense – FAC).

suianyholamda@gmail.com

Yolanda da Assunção Ivo

Graduada em Pedagogia (Faculdade Cearense – FAC).

yolandayvo@gmail.com