

Reeduc

**Câmpus
Quirinópolis**



**Universidade
Estadual de Goiás**

REEDUC - REVISTA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO DA UEG QUIRINÓPOLIS-GO

CONSELHO EDITORIAL

O Conselho Editorial da Revista Científica REEDUC é composto por professores do curso de Pedagogia da UEG UnU Quirinópolis e Convidados.

Ma. Andréia Cristina da Silva
Ma. Lara Patrícia Sandre
Ma. Lucia Helena Severina de Rezende
Ma. Márcia Rosa

CONSELHO CONSULTIVO

Dr. Gilberto Celestino dos Santos (UEG)
Dr. Gilberto Gonçalves Garcia (PUC-GO)
Dr. Gilson Xavier de Azevedo (UEG)
Dr. Haroldo Reimer (UEG)
Dr. Ildeu Moreira Coelho (UFG)
Dra. Joana Corrêa Goulart
Dr. Nelson Cardoso do Amaral (UFG)
Dr. Sebastião de Souza Lemes (UNESP, SP).
Dr. Wellington Oliveira dos Santos (UEG)
Dra. Carolina Teles Lemos (PUC GO)
Dra. Iria Brzezinski (UEG)
Dra. Lúcia Helena Rincon (PUC GO)
Dra. Mirza Seabra Toshi (UEG)

Reeduc

**REVISTA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO DA UEG
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**

**Av. Brasil Q03 L01. Conjunto Hélio
Leão III. 75860-000 Quirinópolis - GO**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Sistema de Classificação Decimal Dewey 21

CDD 370

AZEVEDO, Gilson Xavier de Azevedo GOULART,
Joana Corrêa; (Organizadores).

REEDUC - Revista de Estudos em Educação da UEG
Quirinópolis-Go. Dossiê Demandas Educacionais.

200 pág.

v. 1; nº 4 (2018) - Quirinópolis: Digital, 2018.

Anual

ISSN: 2446-8800

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino. 4. Pesquisa. 5
Extensão.

**Cutter
(G463r)**

Sumário

INSERÇÃO DO EGRESSO NO MERCADO DE TRABALHO: A CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE, CAMPUS QUIRINÓPOLIS, 2003 -2008. _____ 10

Joana Corrêa Goulart / Gilson Xavier de Azevedo

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: DUALISMO ESCOLAR E DESIGUALDADES _____ 24

Cristiano Garcez Gualberto

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: CONCEITO E REVISÃO DE LITERATURA _____ 38

Gilson Xavier de Azevedo / Joana Corrêa Goulart / Juliana Freitas Carvalho / Alex Nascimento

A MULHER E O TRABALHO: A IMPORTÂNCIA DOS CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE QUIRINÓPOLIS-GO EM 2017 _ 57

Priscila Vieira da Silva / Marcelo de Paula Santos

RELATO DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAS. _____ 70

Fátima Alves Santos / Luania Fernanda Silva / Marcia Regina Feitosa Santos / Ozana Batista Santos / Patrícia Cândida Santos / Lopes Priscila Silva

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL I _____ 79

Fátima Alves Santos / Ana Paula Menezes Moraes / Daiane Pereira dos Santos / Franciely Bernardo de Freitas / Samira Barros / Thaísa Pinheiro de Almeida / Yanna Kerley Rodrigues Gonzaga

ASPECTOS E PERCEPÇÕES ESTRUTURAIS DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA UEG - UNIDADE DE QUIRINÓPOLIS, GOIÁS _____ 87

Ester Coelho da Silva / Gislene Martins Batista Vilela / Gilson Xavier de Azevedo

CURRÍCULO NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ESCOLHA OU UMA LEGITIMAÇÃO DE PODER _____ **121**

RELAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS ENTRE O CORPO, A EDUCAÇÃO FÍSICA E A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO _____ **137**

Gilson Xavier de Azevedo / Douglas Oliveira de Souza / Octávio Felipe Morais Sousa / Junior Cardoso / Renata Borges de Souza

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS _____ **149**

Lara Patrícia Sandre / Fabiana Pereira Brito / Aline de França Silverio / Claudiane dos Santos Nobrega/ Fernanda Silva Martins / Iuly Silva Barcelos

IDENTIDADE, DIFERENÇAS E O PARADIGMA DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO _____ **160**

Luciane Carvalho de Castro Guimarães

RELATORIO DE EXPERIENCIA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL I _____ **175**

Conceição de Maria Cardoso Oliveira / Estefane Serefim de Oliveira / Gabriela Carvalho Maximo / Joana Livanía E. da Silva / Jheniffer Alves de Oliveira / Kessia de Macedo Medeiros / Luana da Silva Maciel

O USO DE RECURSOS VISUAIS COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR. _____ **184**

Morgana Teodoro Guimarães Souza/ Gilson Xavier de Azevedo

Editorial

Nesta Quarta edição da revista REEDUC trazemos pesquisa no campo da graduação, originárias das produções de nossos acadêmicos, egressos e professores da UEG, Câmpus Quirinópolis, permeando as dimensões ensino, pesquisa, extensão em suas vertentes, ensino-aprendizagem, gestão educacional, acesso e permanência no ensino superior, avaliação e outros estão todos contemplados entre os artigos que ora publicamos. Acreditamos que esta terceira publicação, traz consigo nosso amadurecimento no âmbito da pesquisa, de modo a promovermos ampla divulgação da mesma atingindo outros Câmpus, instituições e cursos. Nesse sentido: "Tomada num sentido amplo, pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações" (PÁDUA, 1996).

Dra. Joana Correa Goulart
Docente UEG, Quirinópolis

APRESENTAÇÃO

O Simpósio de Pedagogia é um evento científico e cultural organizado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Campus Quirinópolis. Vem sendo desenvolvido anualmente desde 2003. Em 2018 o evento contará com a participação de professores da rede de ensino estadual, municipal e particular, docentes, acadêmicos e egressos do Curso de Pedagogia da UEG, Campus Quirinópolis, de outros Campus da UEG, e de outras Instituições de Ensino Superior além da comunidade acadêmica interessada na divulgação de resultados de pesquisas e de experiências pedagógicas. Serão desenvolvidas palestras, minicurso, comunicações orais, gincana pedagógica e apresentações culturais durante a realização do evento. A Gincana Pedagógica Será realizada com os alunos anos iniciais do ensino fundamental. Com o tema “Os desafios da Base Nacional Comum Curricular” pretende-se discutir metodologias de ensino para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. Apresentar-se-á aos participantes diferentes experiências desenvolvidas para o ensino das várias disciplinas nessa etapa da educação básica. Os trabalhos apresentados no evento, sendo artigos científicos dos projetos de extensão e projetos de pesquisas realizados por docentes do referido curso e com artigos científicos de pesquisadores de outras Instituições de Ensino Superior apresentados durante no XIV SIMPED-2018, Serão publicados na Revista de estudos em educação, do curso de Pedagogia da UEG Campus Quirinópolis, a “REEDUC”, n. 4.

Artigos

INSERÇÃO DO EGRESSO NO MERCADO DE TRABALHO: A CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE, CAMPUS QUIRINÓPOLIS, 2003 -2008.

Joana Corrêa Goulart¹

Gilson Xavier de Azevedo²

RESUMO

Nesta pesquisa buscou-se informações junto aos egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Campus Quirinópolis, sobre as demandas sociais de formação de profissionais da educação e o ingresso no mercado de trabalho. Tem como objetivos: Conhecer a situação profissional, bem como, o índice de satisfação e as expectativas quanto a atuação profissional dos egressos do curso de pedagogia da UEG-Quirinópolis. Pretendeu-se avaliar o desempenho da instituição e do curso referido, por meio da pesquisa de satisfação e do desempenho e a atuação profissional dos ex-alunos. Visto que os egressos têm suas ações práticas afetadas pelas experiências vividas no ambiente universitário e que a qualidade do curso é determinada pelas suas condições de funcionamento, é importante conhecer as contribuições que o curso ofereceu para a trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica dos egressos. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e pesquisa empírica com coleta de dados por meio de entrevistas e/ou questionários. Concluiu-se que, para os egressos do curso de Pedagogia a UEG contribuiu muito para a formação profissional, pessoal, cultural, social e formação humana. Possibilitou progressos relevantes na formação para a cidadania, e contribuiu para a produção dos saberes pedagógicos e conhecimentos compatíveis com o

¹ Doutora em Educação Escolar pela UNESP-Araquara. Mestre em Educação pela PUC-Goiás. Especialização em Educação: Gestão Escolar (UFG-GO), Especialização em Formação Didático-Pedagógica para o Magisterio (UFU-MG); e Especialização em Psicopedagogia (FAFI-MG). Graduação em PEDAGOGIA pela Universidade de Rio Verde (1995). Graduação em CIÊNCIAS Licenciatura Curta pela Faculdade de Educação Ciências e Letras de Quirinópolis (1990). Professora titular da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis. Diretora deste Campus/UEG no período de julho de 2003 a janeiro de 2010. Professora da Educação Básica na Secretaria de Educação do Estado de Goiás (1980-2015). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais, História da Educação, Avaliação, Planejamento e Gestão, atuando principalmente nos seguintes temas: Avaliação e Políticas Educacionais.

² Doutor em Ciências da Religião pela PUC-GO (2014-2017-BOLSISTA FAPEG). Docente Efetivo da Universidade Estadual de Goiás, Campus Quirinópolis (Concurso 2013); (gilson.azevedo@ueg.br).

desenvolvimento tecnológico. A sintonia entre a instituição formadora com as exigências dos perfis profissionais demonstra o cumprimento da responsabilidade social da Instituição. A universidade obriga-se a verificar, cientificamente, quanto o profissional, seu egresso, adéqua às exigências profissionais. Os egressos são fontes de informações que mostram a forma como a sociedade percebe e avalia as instituições.

Palavras-chave: Avaliação, Universidade, Curso de Graduação, Egresso.

INTRODUÇÃO

Uma universidade não finaliza seu compromisso e responsabilidade social com a outorga de grau de seus estudantes. O estudante, que passam a ser denominados de “egressos” da Instituição, durante a sua permanência, recebeu um acervo de valores e de conteúdos científicos, acumulou competências e habilidades, qualificou-se e recebeu a outorga de grau para atuar como profissional na sociedade. O acompanhamento do desempenho do exercício profissional também faz parte do compromisso e da responsabilidade social da universidade.

Para Santos Neto (2002, p. 41) “Vivemos atualmente momentos de incertezas, dúvidas, transformações, avanços tecnológicos, trágicos processos de desumanização, globalização da economia e revisão de antigos projetos e utopias”. Nesse sentido, o desempenho profissional do estudante/egresso sofre o impacto da formação inicial na universidade e da sociedade que o recebe. Esta oferece as oportunidades de trabalho profissional e estabelece o perfil e a instituição formadora prepara os indivíduos para assumir esse espaço de trabalho.

A sintonia entre a instituição formadora com as exigências dos perfis profissionais demonstra o cumprimento da responsabilidade social da Instituição. A universidade obriga-se a verificar, cientificamente, quanto o profissional, seu egresso, adéqua às exigências profissionais e, a partir dessa avaliação, deve rever e atualizar suas matrizes curriculares e, ao mesmo tempo, oferecer oportunidades de educação continuada aos egressos.

O compromisso social da universidade leva-a, também, criar em seus estudantes e egressos uma consciência crítica para que ultrapassem os limites da mera demanda social para criarem necessidades e a busca por satisfazê-las. Essa visão dos egressos, de responsabilidade e compromisso com suas demandas e necessidades, carece da parte das Instituições de Ensino Superior, planos de ação capazes de implementar, além de todo trabalho formativo, o acompanhamento do Egresso.

Para tanto, a Universidade Estadual de Goiás (UEG) estabelece em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que:

A política de graduação da UEG é concebida a partir da reflexão e da análise da missão, dos princípios, dos valores que a comunidade interna professa, do meio sociogeoeconômico e político em que a instituição se insere e tendo em conta as suas potencialidades, sua trajetória, experiências e tradição (PPI, pp. 23-24).

Essa concepção que pauta os processos educacionais da UEG e definidora dos seus currículos tem como foco a formação do profissional da educação enquanto sujeito ativo, ético e contextualizado, capaz de compreender a realidade e superá-la, a fim de contribuir com as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996 estabeleceu competências para as Instituições de Ensino Superior, dentre elas destaca-se o Artigo 43, incisos:

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.

O espaço, onde se dão as relações sociais e econômicas, em que as instituições de ensino e seu corpo social estão inseridos é dinâmico e se constitui num *locus* de constantes transformações, o que aponta diversos desafios ao processo educacional. São necessárias estratégias de acompanhamento e avaliação contínua da formação acadêmica/profissional, dos seus currículos, do perfil profissional dos egressos e da exigência da formação continuada.

Os egressos são atores potencializadores do envolvimento e da articulação com a sociedade. Eles são fonte de informações que mostram a forma como a sociedade percebe e avalia as instituições, tanto do ponto de vista da formação oferecida pela instituição educativa, como também do nível de interação que se estabelece entre instituição-sociedade. Neste

sentido, é importante estabelecer um canal de comunicação com os egressos.

1 OBJETIVOS E METAS

Esta pesquisa é uma iniciativa de buscar informações junto aos egressos para proporcionar a troca de experiências e a integração universidade/alunos/comunidade, visto que possibilita o acompanhamento profissional e a inserção no mercado de trabalho de seus ex-alunos. Para tanto, foi proposto o seguinte problema de pesquisa: A formação oferecida pelo curso de pedagogia da UEG Campus Quirinópolis atende às necessidades e expectativas dos concluintes e as demandas sociais de formação de profissionais da educação?

Para responder a questão da pesquisa apresentam-se os seguintes objetivos:

- Conhecer a situação profissional dos egressos do curso de pedagogia, bem como identificar as adequações entre a oferta e a qualidade do Curso de Licenciatura em Pedagogia, oferecido pela UEG/Campus de Quirinópolis, e as demandas quantitativa e qualitativa geradas pela sociedade e pelo mercado local e regional.
- Conhecer o índice de satisfação dos profissionais formados nesse curso, o grau de compatibilidade entre a sua formação e as demandas da sociedade e do mundo do trabalho e as suas expectativas quanto à formação profissional continuada.
- Avaliar o desempenho da instituição e do curso, por meio da pesquisa de satisfação e do desempenho e a atuação profissional dos ex-alunos.

Visto que os egressos têm suas ações práticas afetadas pelas experiências vividas no ambiente universitário e que a qualidade do curso é determinada pelas suas condições de funcionamento, é importante conhecer as contribuições que trouxe para a trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica dos egressos.

2 METODOLOGIA E UNIVERSO DA PESQUISA

O conhecimento do real é luz que sempre projeta sombras. Nunca é imediato e pleno. As revelações do real são recorrentes. O real nunca é “o que poderia achar”, mas é sempre o que se deveria ter pensado (BACHELARD, 1996, p. 17).

A pesquisa caracteriza-se por ser um procedimento sistematizado que utiliza técnicas de maneira lógica e objetiva, incorrendo em relato e registro meticuloso, detalhando determinada realidade (MARCONI E LAKATOS, 2007).

Seguindo as recomendações de Marconi e Lakatos (2007). No primeiro momento foi realizado um estudo bibliográfico sobre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa, que envolveu levantamento do referencial teórico sobre o tema. A pesquisa bibliográfica serviu como primeiro passo para identificar de que modo o problema é abordado pela literatura, os trabalhos já realizados a respeito e as opiniões reinantes sobre o assunto. Martins e Theóphilo (2009) corroboram essa visão ao afirmar que a pesquisa bibliográfica é uma estratégia de pesquisa necessária para a condução de qualquer estudo científico, pois visa a construção da plataforma teórica do assunto.

Os estudos bibliográficos possibilitaram a elaboração do questionário para a realização da coleta de dados. As questões do questionário contemplaram informações, tais como: o ingresso e a atuação no mercado de trabalho, avaliação do curso realizado, o nível de satisfação profissional, social e pessoal e formação continuada.

A partir de dados quantitativos e questões abertas, buscou-se fazer uma pesquisa com análise qualitativa e quanto a esse método Richardson et al (2007, p. 79) afirmam que: “o método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas”.

O segundo momento caracterizou-se pela pesquisa de campo que foi realizada por meio de entrevistas com os egressos do Curso de Pedagogia da UEG Campus Quirinópolis, do período de 2003 a 2008, abrangendo seis turmas de formandos.

A coleta de dados contemplou entrevistas realizadas pessoalmente com a utilização de um questionário-roteiro, além de serem enviados

questionários, por email, para os egressos que preferiram esse tipo de contato. Foram contactados e enviados questionários para 148 egressos. Do universo de 162 concluintes, recebeu-se de volta respondido 59 questionários e 37 entrevistas realizadas pessoalmente, somando um total de 96 questionários respondidos.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O pressuposto da pesquisa é que a vivência acadêmica do aluno, no tempo da sua formação, e sua experiência na vida profissional torna-o a fonte de informação e de crítica mais categorizada e objetiva em relação à qualidade dos cursos e, portanto, da pertinência de sua formação acadêmica e desenvolvimento cultural, pessoal e profissional. Essa foi a intenção inicial da pesquisa ao propor uma aproximação com os ex-alunos do curso de pedagogia da UEG Campus Quirinópolis. Intenção que é reforçada pelas exigências do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEG, determinado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O SINAES propõe a avaliação institucional em três modalidades distintas: a avaliação externa feita por meio de comissões de pares; a avaliação do desempenho dos estudantes, por meio de provas e a autoavaliação a ser desenvolvida pela própria instituição com a comunidade acadêmica. Nesse sentido, a pesquisa com egressos visou não apenas acompanhar a trajetória profissional dos ex-alunos, de modo a possibilitar o conhecimento de sua integração no mercado de trabalho, mas, também, obter desses a avaliação sobre o curso realizado.

Os quadros e gráficos que apresentados a seguir são resultado da sistematização dos dados obtidos através do questionário respondido pelos egressos, durante os meses de fevereiro a junho de 2016. Compreende um universo de 162 formados, entre os anos de 2003 e 2008, dos quais 96 responderam o questionário, incluindo entrevistas e questionários respondidos e devolvidos por email.

As informações estão agrupadas em seções, a saber: I- Informações Pessoais - destacando os dados de idade e endereços (telefone, email, endereço residencial) para correspondência; II- Situação profissional, no qual destaca-se o ingresso no mercado de trabalho, o tipo de instituição que trabalha, o meio de ingresso no trabalho atual, a faixa salarial e o nível de satisfação profissional e pessoal; III – Avaliação do Curso, por meio da

contribuição das disciplinas e do curso de modo geral para o desenvolvimento profissional e pessoal, a formação continuada e os motivos de escolher a UEG; IV – Autoavaliação, perguntando sobre a dedicação aos estudos durante o curso.

3.1 Perfil do Egresso

Buscou-se identificar o perfil dos egressos do curso de Pedagogia, da UEG Campus Quirinópolis, por meio de indicadores que oferecem informações relacionadas com a idade e o sexo. Destaca-se que dos entrevistados e respondentes do questionário, 93 são do sexo feminino e apenas três do sexo masculino. Esses dados reforçam a ideia da representação social e as estatísticas oficiais, da professora da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ser mulher.

Percebe-se que persiste a ideia de que a escolarização inicial das crianças é uma continuação da educação de casa e assim é normal que seja dada por uma mulher. A feminização do magistério ainda faz parte da realidade escolar. Ainda é corrente a ideia de que às mulheres, por sua constituição natural, cabe socializar as crianças, como parte de suas funções maternas, visto que o ensino primário era e ainda é entendido como extensão da formação moral e intelectual recebida em casa.

A presença da mulher no magistério deu-se pelo entendimento de que a educação escolar era uma extensão da educação dada em casa. A função de mãe na família poderia ser estendida à escola pela professora. Nascia, assim, a ideia que permitiria a profissionalização da mulher no magistério.

Na organização do trabalho pedagógico a dedicação tinha um sentido concreto para os professores e professoras que construíam sob o adjetivo de dedicado, sua reputação profissional (ARROYO, 1985, p. 54). Para este autor "a comunidade não entregava a educação de seus filhos a qualquer um. Mestre ou preceptor particular, tem que mostrar dedicação [...]".

3.2 Situação profissional

Buscou-se identificar a situação profissional dos egressos do curso de Pedagogia da UEG Campus Quirinópolis por meio de indicadores que oferecem informações relacionadas desde o ingresso no mercado de trabalho, antes ou depois da conclusão do curso e o nível de satisfação

relacionado ao desempenho profissional e ao desenvolvimento cultural e pessoal.

4.2.1 Situação profissional atual

Area de atuação	Frequência	Porcentagem
Na área da formação acadêmica	65	67,8%
Fora da área da formação acadêmica	18	18,7%
Não exerce atividade profissional	13	13,5%
TOTAL	96	100

Pelas informações, nota-se que a grande maioria dos egressos está trabalhando, sendo 67,8% em instituições escolares e 18,7% em espaços não escolares. Tem-se um percentual de 13,5% de egressos que não estão no mercado de trabalho oficialmente, dentre os quais encontra-se as donas de casa e mães que por vários motivos não podem trabalhar fora de casa.

Para Tardif (2007) a prática dos professores é composta de um conjunto de tipos de saberes docentes. Compreende-se que os professores formados no curso de pedagogia, carregam ora mais, ora menos as dimensões dos saberes docentes e que tais saberes foram adquiridos no espaço da formação inicial, bem como, da formação continuada.

4.2.2 Faixa salarial atual

Faixa salarial	Frequencia	Porcentagem
Até 5 salários mínimos	71	74%
De 5 a 10 salários mínimos	12	12,5%
De 11 a 20 salários mínimos	-	-
Sem remuneração	13	13,5
TOTAL	96	100%

Dos entrevistados, 74% recebem salário correspondente até cinco salários mínimos, 12,7% recebem entre cinco e dez salários mínimo. Essa informação condiz com a remuneração média dos profissionais da educação praticada pelas prefeituras da região e pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

Percebeu-se que os egressos não dedicaram esforços com a formação continuada. Essa etapa da escolarização é necessária para o aproveitamento das possibilidades que surgirão no campo profissional, bem como progressão salarial. Mesmo estando inseridos no mercado de trabalho educacional, os professores devem continuar na busca por novos conhecimentos que lhes proporcionarão o domínio de novas metodologias

bem como o alcance de melhores condições na instituição. Visto que já estão, na maioria, ingressados no mercado de trabalho, deveriam aliar conhecimento e competência com dedicação e planejamento profissional, o que indica a possibilidade de uma carreira mais atrativa.

A LDB 9394/1996, estabeleceu no artigo 62, parágrafo 1º que a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial e formação continuada dos profissionais da educação.

4.3 Nível de satisfação dos egressos

Indicadores	Alto	Médio	Baixo
Nível de satisfação da situação profissional	16	59	21
Nível de satisfação da situação social	46	45	5

A satisfação pessoal está relacionada ao sucesso profissional, ao sentir-se realizado. Sobre o nível de satisfação da situação profissional relacionada ao salário atual, percebeu-se que a maioria, 61,5% tem um nível médio de satisfação, 21,9% tem um nível de satisfação baixo e 16,6% encontra-se satisfeitos com a faixa salarial que recebe.

Relacionado ao nível de satisfação com a situação no aspecto social, vê-se que a maioria está satisfeita com a situação social atualmente, sendo 47,9% possui um alto nível de satisfação e 46,9% um médio nível de satisfação, no entanto ainda tem 5,2% de egressos que tem um nível baixo de satisfação com a situação atual.

Sabe-se que cada pessoa tem sua própria definição sobre satisfação e que o ser humano nunca está completamente satisfeito ou realizado, seja no âmbito profissional ou no pessoal. A satisfação pessoal e profissional é um estado de espírito que constantemente está em evolução e precisa ser alimentada com novas perspectivas e metas. O importante é definir uma e outra. Uns entendem que a satisfação pessoal está diretamente ligada a satisfação profissional e outros aliam a satisfação profissional ao êxito pessoal.

Estar em um ambiente profissional onde a valorização é constante, também leva ao profissional segurança sobre suas perspectivas naquele âmbito. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa mostram que as instituições escolares oferecem um ambiente que proporcionam a satisfação profissional e pessoal de grande parte dos egressos do curso de pedagogia referido neste trabalho.

4 AVALIAÇÃO DO CURSO E DA INSTITUIÇÃO

Neste item, propõe-se uma breve avaliação de alguns indicadores, também, uma avaliação da trajetória acadêmica do egresso depois do curso de pedagogia. Na avaliação do curso e da instituição feita pelo egresso é importante considerar a questão da maturidade, uma vez que depois que termina o curso superior, o ex-aluno não tem a mesma visão de quando era acadêmico. O egresso amadurece e consegue refletir sobre o que passou e acaba dando a devida importância à avaliação do curso e da Instituição (LOUSADA, MARTINS, 2005).

4.1 Olhar do egresso sobre o curso

Indicadores	Muito	Razoavel	Pouco	Nada
Estava preparado para o Mercado de trabalho ao terminar o curso de pedagogia.	42	50	4	-
Contribuição das disciplinas oferecidas no curso de Pedagogia para o desempenho profissional	50	42	4	-
Contribuição do curso para o desenvolvimento cultural e pessoal	74	21	1	-

Sobre a questão de estar preparado para o exercício da profissão ao terminar o curso de pedagogia, nota-se que os egressos fizeram uma avaliação positiva de sua condição de egresso e iniciante no mercado de trabalho. 43,8% se declararam estar muito bem preparados, 52,1% disseram estar razoavelmente preparados para a profissão ao terminar o curso e 4,1% acham que estavam pouco preparados para enfrentar os desafios de se educador.

A contribuição das disciplinas para o desempenho profissional foi avaliada positivamente. 52,1% dos entrevistados concordam que as disciplinas oferecidas no curso de pedagogia contribuíram muito para o desempenho profissional, 43,8% acham que contribuíram razoavelmente e 4,2% disseram que contribuiu pouco.

A contribuição do curso, também, foi avaliada positivamente. 77,1% dos entrevistados acreditam que o curso de pedagogia contribuiu muito

para o desenvolvimento cultural e pessoal. 21,9% acham que contribuiu razoavelmente e somente 1% disse que a contribuição do curso foi pouca.

As respostas dos egressos parecem refletir o esforço da UEG no sentido de garantir aos licenciados as inovações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura em Pedagogia.

O curso de pedagogia da UEG estabelece o aprofundamento e a diversificação de estudos no sentido de garantir ao estudante tanto um enriquecimento de sua vida acadêmica quanto uma relação mais estreita entre teoria e prática, refletida nesse indicador pelo alto índice de aceitação da metodologia desenvolvida durante o curso.

5.2 Conceito atribuído ao curso de pedagogia concluído.

Conceito	Frequencia	Porcentagem
Ótimo	36	37,5%
Bom	55	57,3%
Regular	5	5,2%
Ruim	-	-
Péssimo	-	-
TOTAL	96	100%

O curso de pedagogia da UEG campus Quirinópolis foi avaliado com 37,5% o conceito ótimo e 57,3% bom e 5,2% regular. Isso mostra a valorização do curso pelos egressos visto a sua condição de desenvolvimento profissional e social. Esses dados também mostram a carência da formação de profissionais para atuarem na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental que existia, no município e nas cidades vizinhas, antes da implantação desse curso na UEG Campus Quirinópolis.

Estabelecer um canal de comunicação com os egressos para avaliar o impacto das ações institucionais na formação tem em vista o aperfeiçoamento do processo educativo oferecido pelo referido curso. O feedback dos egressos em relação ao ensino ofertado pela instituição é importante para a avaliação do currículo e dos processos de ensino-aprendizagem e para conhecer a trajetória profissional e formação continuada após a conclusão do curso. Nesse sentido, o egresso do curso de

pedagogia pode ser considerado um indicador de avaliação da qualidade acadêmica da UEG.

5 CONTRIBUIÇÕES DA UEG E SUGESTÕES DOS ENTREVISTADOS

Neste item foi proposto aos respondentes da pesquisa escrever sobre as contribuições da UEG para o desenvolvimento profissional e sugestões de melhorias para o curso de pedagogia. Após a leitura de cada uma das questões, apresenta-se uma síntese das respostas dos entrevistados.

Para os egressos a UEG contribuiu muito para a formação profissional, pessoal, cultural, social e formação humana. Possibilitou progressos relevantes na formação para a cidadania, e contribuiu para a produção dos saberes pedagógicos e conhecimentos compatíveis com o desenvolvimento tecnológico.

A UEG representou, para os entrevistados, a oportunidade de fazer um curso superior de qualidade, uma universidade de excelência perto de casa. Representando, assim, grande contribuição para a atuação e realização profissional, provocando mudanças na vida profissional e pessoal. A instituição representou, também, a conquista de independência financeira, a elevação da autoestima dos poucos homens e das muitas mulheres, professores e professoras, egressos do curso de pedagogia da UEG Campus Quirinópolis.

CONCLUSÃO

Com essa pesquisa, constatou-se que os egressos do curso de pedagogia da UEG Campus Quirinópolis tem uma ótima inserção nas atividades profissionais nas instituições educativas. Foi possível verificar o reconhecimento por parte dos egressos, da importância do curso de pedagogia da UEG Campus Quirinópolis para o desenvolvimento cultural e profissional. No entanto, ainda é necessário o atendimento às exigências legais de formação continuada desses profissionais.

Observou-se que o referido curso tem atendido as exigências legais de formação dos profissionais da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, necessários às demandas das redes de ensino municipal, estadual e privada do município de Quirinópolis e municípios vizinhos.

Tem-se que para os egressos os ganhos dessa pesquisa são igualmente importantes, pois com a reaproximação da universidade podem valer-se da estrutura universitária para potencializar suas atividades profissionais: seja por meio de cursos de formação continuada, seja por oferecer informações diversificadas sobre a profissão e as políticas educacionais, seja, ainda, pela oportunidade em se engajar em atividades acadêmicas que lhes possibilitam atualizar os conhecimentos profissionais.

Trazer os ex-alunos para dentro da universidade e criar com eles parceria no desenvolvimento de formação profissional é, certamente, uma ação que corrobora com o compromisso institucional. Por isso, a constante e necessária avaliação dos cursos em face das mudanças sociais e das exigências do desenvolvimento, tem nos egressos um aliado importante. A avaliação do curso e da universidade pelos egressos proporcionou o conhecimento, de certo modo, de um curso de licenciatura e de uma universidade estadual, pública e gratuita.

Registra-se, assim, que a medida que não existe uma sistemática consolidada de acompanhamento dos egressos, as informações obtidas por meio desta pesquisa são importantes, mas ainda não são suficientes para garantir que a UEG Campus Quirinópolis cumprem bem seu papel de preparar os formandos para a realidade profissional, nesse sentido, trata-se neste texto, de uma pesquisa aberta, cujos dados e informações deverão ser buscadas e obtidas, totalizados e sistematizados em outras etapas a serem propostas posteriormente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Mestre, educador-trabalhador**: organização do trabalho e profissionalização. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 316p.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. de A. Egressos como fonte de informação à gestão dos curso de ciências contábeis. **Revista Contabilidade Financeira – USP**, São Paulo, n.37,p73- 84, jan/abr.2005.

MARCONI, M e LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, Gilberto de Andrade e THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da Investigação Científica Para Ciências Sociais Aplicadas** - 2ª Ed. – São Paulo: Atlas, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jerry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2007.

SANTOS NETO, Elydio. Aspectos humanos da formação docente: problemas e desafios para a formação de professores. IN SEVERINO, Antonio J. e FAZENDA, Ivani C. A. (org). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

UEG/PDI. **Projeto Pedagógico Institucional**. Universidade Estadual de Goiás: Anápolis-GO, 2011.

UEG. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2019**. Universidade Estadual de Goiás: Anápolis, 2010.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: DUALISMO ESCOLAR E DESIGUALDADES

Cristiano Garcez Gualberto³¹

RESUMO

O dualismo escolar constitui uma característica da organização educacional brasileira: um tipo de escola de ensino profissional, destinada, principalmente, para classes subalternas; e outro tipo de escola, de caráter acadêmico, destinado a preparar pessoas para formar a elite dominante. O presente estudo por objetivo discutir sobre políticas públicas de educação do Brasil e o dualismo escolar, bem como refletir acerca dos impactos das atuais políticas educacionais no ensino público brasileiro, que muitas vezes promove desigualdades dentro do próprio ensino. A metodologia utilizada para atingir o objetivo proposto fora essencialmente pesquisa bibliográfica, utilizando de obras de José Carlos Libâneo, Paulo Freire, Dermeval Saviani, Anísio Teixeira e Newton Duarte. Esses autores foram base para esse estudo, especificamente o tema em específico, e nos últimos anos tem se intensificado a luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população no Brasil. Isso contribui para um alcance maior na quantidade de alunos à escola. Mas até que ponto essa busca incessante por uma educação para todos é positiva? Será que o ensino que está sendo oferecido é de qualidade? Ou simplesmente coloca-se os alunos na escola sem estar se preocupando com o seu desenvolvimento, sendo melhor ter qualquer escola do que escola nenhuma? Neste sentido, procurar-se-á identificar se as atuais

3 Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG) - Regional Jataí. Graduado em Ciências Contábeis pela Universidade de Rio Verde (UniRv). Professor da Faculdade Quirinópolis nos cursos de Administração e Ciências Contábeis. Especialista em Contabilidade Pública, Defesa Civil, Segurança do Trabalho e Gestão de Trânsito e Transportes. E-mail: (cristianomestradoufg@gmail.com).

políticas educacionais garantem o acesso com qualidade ao ensino público brasileiro.

Palavras-chave: Dualismo escolar. Educação. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Não é de agora que educadores e toda população vivem em busca de ter uma escola pública de qualidade, com atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica. Sabe-se que essa não é uma luta dos dias atuais, mas que vem ao longo de anos sendo pleiteada por vários educadores, e entre estes podemos destacar as ricas contribuições de Anísio Teixeira, José Carlos Libâneo, Paulo Freire e Dermeval Saviani para que a escola oferecesse um ensino de qualidade para todos independente de posição social e econômica.

A presente pesquisa bibliográfica tem como objetivo refletir acerca dos impactos das atuais políticas educacionais no ensino público brasileiro. Nesse sentido procurar-se-á identificar se as atuais políticas educacionais garantem o acesso com qualidade ao ensino público brasileiro e conceituar qualidade educacional sob a ótica pedagógica.

Este trabalho baseia-se principalmente nos estudos de Dermeval Saviani a respeito das concepções pedagógicas, complementado pelos de Newton Duarte sobre a sociedade do conhecimento e as questões das chamadas pedagogias do “aprender a aprender”, José Carlos Libâneo em “O dualismo perverso da escola pública brasileira[...]”, Paulo Freire e Anísio Teixeira. Utilizou-se do método dedutivo, e da pesquisa bibliográfica para se chegar aos resultados necessários.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Desenvolvimento Histórico das Políticas de Educação Brasileira

É sabido que as políticas públicas sobre a educação brasileira buscam ser desenvolvidas para o propósito de preparar o país para que este possa ser uma nação independente economicamente. Isso em 1822, mesmo que a educação era inserida para que a nação fosse mais preparada socialmente e economicamente, a sua produção era unicamente rural e o fator de

produção do trabalho, era escravo. E possuía sua relação com a economia dependente de exportações, e claro, o trabalho escravo era um indicador desfavorável para o crescimento econômico. Com forte influência da Inglaterra, acontece o fim a escravidão em 1888, apesar de acabar com a exploração humana, esse não foi o foco da Inglaterra, mas o de expandir o mercado consumidor de produtos industrializados com a troca de trabalho escravo por assalariado oriundos da Europa e Ásia. Porém a exportação de produtos *in natura* e importação de produtos manufaturados continuam (FREIRE, 1988).

Os acontecimentos do século XX em particular as duas grandes guerras, mudam o rumo da economia internacional alterando os investimentos industriais e partes desses investimentos chegaram ao Brasil. Com a industrialização, surgem oportunidades de empregos urbanos, gerando um problema social de época classificado com êxodo rural. Contudo, a indústria necessita de qualificar o seu assalariado para desempenhar funções antes desconhecidas para um lavrador, nesse contexto a alfabetização do trabalhador passou a ser uma questão de estado. Seguindo com a chegada de outras indústrias que necessitavam de uma mão-de-obra no mínimo alfabetizada, a educação passou a ser uma política pública, onde em termos de alfabetização podemos citar desde o Mobral até o atual programa Brasil Alfabetizado (BUENO, 2001).

Surge então a necessidade de preparar e especializar a mão-de-obra brasileira, dessa forma, a própria indústria brasileira busca resolver o problema com a criação de centros com esse foco.

Ao fim da década de 1950, o Governo brasileiro começa a avançar na educação primária pública, obrigatória e gratuita com investimentos em material didático, merenda escolar, transporte e até incentivos em dinheiro para que suas famílias mantivessem seus filhos matriculados como combate à evasão escolar e o posterior o combate a repetência e também o programa de aceleração escolar dos que ficaram a margem da política, o ensino supletivo e, por fim, o ensino semipresencial pelo rádio (projeto Minerva) e pela televisão (Telecurso). Com a Constituição Federal de 1988, o financiamento do ensino público é garantido em 25% do orçamento investido em educação e a evolução do ensino básico passa para a universalização como direito da criança e a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais nas mesmas turmas (FREIRE, 1988).

Nas instituições de ensino superior, o primeiro passo para a expansão das políticas públicas foi de iniciativas tímidas, as quais podemos

classificar todas as federais e apenas algumas estaduais, sendo que a grande maioria das instituições de ensino superior estadual e municipal trabalha com subsídios parciais do governo e cobram do aluno restante da parcela.

A partir da década de 1960, houve no Brasil a ampliação do acesso à escola, criando assim, escola de massas. Entretanto, a ampliação não foi acompanhada de políticas educacionais que pensassem a qualidade da educação oferecida a essa massa. O acesso universal a escola, garantiu que crianças vindas de famílias em condições econômicas e sociais não favorecidas, pudessem frequentar a escola, ao adentrarem a instituição, se depararam com outra face da seletividade escolar, o fracasso escolar.

Antes da massificação da escola, a seletividade social era óbvia, pois não havia oferta de vagas para todos, havia empecilhos para a entrada de todos na escola, a reprovação nos anos iniciais também era um mecanismo de seleção. Com o tempo essas questões foram solucionadas, porém a não reprovação gerou outro problema, em especial para a escola pública. Uma parcela relevante dos alunos permanece na escola sem usufruir significativamente da mesma, de forma mais direta, são aprovados ao longo dos anos, apreendendo praticamente nada (BUENO, 2001).

Como pode-se perceber a retirada da reprovação dos alunos nos anos iniciais, a falta de condições de trabalho dos profissionais da educação, a precarização da própria estrutura das escolas e a falta de políticas educacionais efetivas propiciou a criação de uma cultura escolar de baixa qualidade. Estudiosos da escola como José Carlos Libâneo, vão apontar que em meio a tal cenário nem mesmo o papel socializador da escola, está de forma eficaz a ser cumprido, “já que ela concorre com outras instâncias de socialização, com as mídias, o mercado cultural, o consumo e os grupos de referência.” (LIBÂNEO, p. 16, 2012). Assim, estamos diante de uma escola massificada que não mais possui seu caráter conteudista e nem socializador. Diante de tal crise escolar, afloram diversas análises e supostas “receitas” para a solução de tais problemas, ora versando sobre um retorno aos padrões tradicionais, ora propondo uma escola que priorize a felicidade e bem estar humano.

1.2 Escola para Pobres: Escola de acolhimento versus aprendizagem

Um levantamento feito pela Fundação Lemann em 2017, cuja reportagem foi veiculada no Jornal O Globo⁴², revelou um aspecto curioso e ao mesmo tempo preocupante da educação pública brasileira: alunos com menor nível socioeconômico (NSE), que dependeriam ainda mais de um ensino de qualidade para reduzir desigualdades, são aqueles que estão em escolas menos preparadas.

Além de não possuírem acesso à educação, por mais que se tenha avançado em questões quantitativas, o ponto central da educação que é a qualidade, por vezes não é ofertado a esses sujeitos.

A massificação da educação não uniu indivíduos sobre uma mesma escola, mas sim, reproduziu a divisão já existente fora dela, na qual ricos estão de um lado e pobres de outro. Essa divisão, não é apenas formal, mas é também educacional, no que se refere aos tipos de educação desenvolvidas nessas duas esferas, que se constituem em duas escolas distintas, “por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos (NÓVOA, p. 64. 2009, apud, LIBÂNEO, p. 15. 2012).

Essa escola do acolhimento, da integração social, está diretamente ligada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1991. Uma leitura sem a devida análise contextualizada e conceitual do documento, pode inferir em problemas de interpretação e conseqüentemente de ação, principalmente, por não haver no documento, clareza ou mesmo propostas efetivas para o cumprimento de suas diretrizes (LIBÂNEO, 2012).

A partir do documento, ficou a cargo de cada país formular as leis educacionais que respeitassem as indicações internacionais, entretanto, a proposta original foi “encolhida”, resultando em mudanças nas diretrizes. Primeiramente a Declaração buscava necessidades básicas, após a reformulação, passou a buscar necessidades mínimas.

Libâneo (2012), ao citar Torres (2001), versa sobre essas necessidades mínimas, serem apenas um “pacote de aprendizagens usuais”, isto é, a escola passa então a trabalhar apenas conteúdos que possam suprir

4 Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/pesquisa-mostra-que-alunos-pobres-estao-em-escolas-menos-preparadas-21460795>>.

as necessidades imediatas dos alunos. Assim, temos uma escola, na qual sua função é promover conhecimentos ligados a vida dos alunos, conhecimentos práticos e cotidianos.

Segundo, tais diretrizes, a educação pensada não é meramente para o cotidiano do aluno, mas é uma educação mais humanista. Dessa forma, formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da educação inclusiva. Não é que tais aspectos não devessem ser considerados; o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e às ciências acumuladas pela humanidade. Não por acaso, o termo igualdade (direitos iguais para todos) é substituído por equidade (direitos subordinados à diferença) (LIBÂNEO, 2012).

Ao deturpar a ideia de uma educação humanista e fazendo de fato uma educação meramente acolhedora, a escola deixa de lado sua função principal de ofertar conhecimento e valores para ensinar conhecimentos mínimos. Ao pensarmos que estamos sempre em busca de conhecimentos mínimos, fica exposto de forma clara, que nossa educação atual está abaixo ainda do mínimo, ou seja, abaixo do aceitável, no que se refere a padrões internacionais por exemplo em comparação com outras nações.

1.3 A qualidade do ensino brasileiro

Vencida a etapa de massificação (quantidade) do ensino público, começamos a analisar a etapa de qualificação do mesmo, na qual buscamos indicadores para essa análise radical no contexto brasileiro.

De início temos que conceituar qualidade. Qual o significado como estratégia educacional e quais ações pedagógicas seriam derivadas, ou seja, qual o processo e qual o produto decorrente de uma ação pedagógica de qualidade?

Dessa ótica, Verônica Risopatron (1991) alerta que para definir qualidade do ensino se está também diante de um desafio teórico, na medida em que o conceito de qualidade é uma significante e não um significado. Daí sua inerente ambiguidade e a dificuldade de abordá-lo com clareza e objetividade.

Seguindo essa linha de pensamento, e analisando como restrições a necessidades em todo o processo educacional, levam a pensar e entender que depois de resolvido o problema de acesso dos alunos da escola, tem-se que se preocupar com questões que tratam não apenas de o que, como e quando será ensinado, mas de questões sociais externas a educação, porém interagem e influenciam suas estratégias, táticas e ações (SAVIANI, 2005).

Como exemplo a violência, pode-se citar uma escola pública com professores bem pagos, qualificados e uma estrutura física exemplar, porém situada às margens de uma favela, onde os traficantes controlam todas as suas ações. Outro exemplo é o baixo nível de salário pago aos docentes, que deixam as salas de aulas por outras funções mais lucrativas, dessa forma, como manter um profissional bem qualificado na sala de aula? São muitos os fatores externos a escola que podem influenciar na qualidade da educação oferecida pelo governo (SAVIANI, 2005).

E estas assertivas/afirmações/ ponderações do professor Dermeval Saviani não são diferentes de muitos profissionais de educação em nosso País. A educação é um processo circular. Caso uma parte se perca, o ciclo não se fecha e a educação não existe. Sendo assim, a verdadeira educação está em constante movimento e aqueles que a anseiam, devem andar no seu ritmo. Embora os docentes façam o seu melhor, se deparam com a triste realidade da docência no Brasil: total abandono, desprezo e desvalorização, como o próprio Saviani pontuou no parágrafo acima.

Segundo a Organização Ação Educativa os indicadores para avaliar a qualidade do ensino são:

1. Ambiente Educativo;
2. Prática Pedagógica e Avaliação;
3. Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita;
4. Gestão Escolar Democrática;
5. Formação e Condições de Trabalho dos Profissionais da Escola;
6. Ambiente Físico Escolar;
7. Acesso e Permanência dos Alunos na Escola.

A sociedade do conhecimento é um impacto decorrente das mudanças que acontecem no mundo, propiciado pelo âmbito da sociedade moderna. É um contínuo recuo da força física em detrimento a força intelectual e das novas tecnologias empregadas nos fatores de produção. Dessa forma, a educação assume um papel significativo e estratégico diante

dessas novas tendências da cidadania e do mundo do trabalho (DUARTE, 2001).

Mello (2010), em seu livro “Social democracia e educação: teses para discussão”, destaca as questões que considera estratégicas para o desenvolvimento dessas novas demandas, considerando-as como dependentes da eficiência educacional, quando afirma que:

Na perspectiva da Social-Democracia a educação faz a ponte entre as políticas sociais e aquelas que são estratégicas para o desenvolvimento. Isso lhe imprime uma marca moderna, porque além da sua função de equidade, amplia-se seu sentido ligando-a a produção e absorção de ciência e tecnologia, ao investimento na formação de quadros para o desenvolvimento auto-sustentado, o que põe na pauta das questões educacionais o problema da eficiência (MELLO, 2010, p. 17).

A escola que resta para os pobres, essa escola com princípios humanistas, mas que serve apenas para o acolhimento acaba por ter uma função clara: a manutenção das desigualdades. Essa escola desprovida de uma preocupação efetiva com seu aluno reproduz e ajuda a manter as desigualdades encontradas fora da escola (FREIRE, 1988).

A educação oferecida aos alunos de baixa renda é uma educação mais protecionista do que reflexiva. Dessa forma vai à contramão de uma educação de qualidade. Qualidade esta que por consequências sociais, preocupa cada vez mais às famílias, principalmente que esperam da escola, condições favoráveis à obtenção de conhecimentos imprescindíveis a seus filhos para a convivência e, sobretudo, sobrevivência social com respeito e dignidade.

Moreira e Kramer (2007) ao citarem Alvares (1992) caracterizam educação de qualidade como uma educação que permita o indivíduo se mover da situação restrita do seu ambiente, para tal, se faz necessário à compreensão da realidade onde está inserido. Esse ponto não se distancia muito da proposta reguladora das agências internacionais, entretanto, como esperar que esse aluno chegue até esse grau de análise sem as devidas ferramentas teórico/metodológicas?

Indo ainda mais longe, como esse mesmo aluno pobre em meio a uma educação assistencialista, conseguirá realizar qualquer tipo de análise, se o mesmo está em uma instituição que não é capaz de fazer o mesmo. As escolas não são contextualizadas, estão alheias ao seu entorno, entorno esse que é o lugar onde vivem seus alunos (DUARTE, 2001).

Não deve ser apenas competência do aluno ser um indivíduo reflexivo, mas essencialmente da instituição a qual ele pertence. Corroborando com o pensamento de Alarcão (2001) a escola deve ser uma escola reflexiva, uma escola onde sistematicamente é pensada por si própria e com isso possa analisar seus processos de avaliação e formativos.

Apenas uma escola que questiona a si mesma obtêm autonomia e responsabilidade. É necessário pensar o presente para que assim se possa projetar o futuro, pensar a realidade dos alunos, para que assim, seja possível vislumbrar que adultos serão.

Enquanto a escola dos pobres lhes oferece uma educação mínima e com forte ideia de acolhimento, apenas como exemplo, o que lhes é cobrado em um vestibular é o pensamento científico universal, ao qual ele pouco tem contato. A educação ofertada aos pobres nada mais faz do que garantir que esses mesmos alunos não saiam de suas realidades opressoras (FREIRE, 1988).

Se dentro da escola há mecanismo de exclusão, o aluno ao sair de seus muros, se depara com uma mesma realidade excludente, mas ampliada. A escola ao não refletir sobre si mesma, ao não preparar o aluno com os conhecimentos culturais e humanistas, não mínimos, mas básicos, faz com que o aluno não seja capaz de garantir sua autonomia e racionalização diante do mundo (FREIRE, 1988).

1.4 Democratização no contexto escolar

Para o professor Anísio Teixeira é praticamente impossível falar de democratização escolar, sem antes traçar um paralelo entre o dualismo “público x privado” no ensino brasileiro. E ainda nos dias atuais Libâneo (2012) ao tratar do assunto faz referência a este mesmo debate e acrescenta o debate da centralização x descentralização e qualidade x quantidade e como estes entraves têm sido decisivo para qualificar a educação do nosso país. Pensando na realidade da escola brasileira Teixeira (2005. p. 205) considerava que:

Tanto a escola primária como escola profissional, ótimas que fossem, estiveram sempre relegadas no julgamento do público, não sendo consideradas nem prestigiadas. Por outro lado, a escola secundária e escolas superiores, fossem práticas ou não, organizadas ou ineficientes, ricas ou desaparelhadas, todas gozavam do mais estranho prestígio social e legal. É que essas escolas classificam socialmente os alunos no grupo dirigente e as outras no grupo dos dirigidos.

Para ele, esse sistema dual presente na educação é consequência do dualismo social, que amparando-se em diferentes filosofias mantêm dois sistemas de ensino. Um destinado à formação da elite, compreendendo a escola secundária acadêmica e as escolas superiores, mantido sob o controle do governo central e impostos de forma rígida e uniforme a toda a nação. O outro sistema, sob controle dos governos provinciais ou locais, mais tarde, com a federação, dos governos estaduais, compreendia as escolas primárias e as escolas médias vocacionais destinadas à classe média mais do que propriamente ao povo. Ao falar do processo democrático da educação, Anísio afirma que “todos os homens são suficientemente educáveis, para conduzir a vida em sociedade, de forma a cada um e todos partilharem como iguais”. (TEIXEIRA, 1969, p. 205).

Ainda afirma que não é qualquer educação que produz democracia, a não ser aquela que for planejada para produzir esse regime político-social.

Fundamentado solidamente numa teoria de Estado, Teixeira defendia a concepção de que a educação é um bem público, nesse sentido a educação não é um privilégio, mas um direito universal de todos. Direito este que é dever do Estado oferecer a cada um dos seus cidadãos sem distinção, ou seja, deve o Estado oferecer uma educação que emancipe o indivíduo e que seja de qualidade e gratuita. Anísio Teixeira era contra uma educação que funcionava como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância, conforme bem coloca Nunes (2010).

Anísio Teixeira, ao travar a luta pela democratização escolar desejava que todos os cidadãos brasileiros fossem alcançados de maneira igual, ansiava por um povo crítico e livre que fosse capaz de traçar seus caminhos e contribuir com a formação de um país justo e igualitário, um país onde a democracia fosse exercida por cada um dos seus na sua forma mais real. Um país, que fosse construído pelo povo e para o povo, um país de igualdades em qualquer situação, um país que se orgulhasse de ter

cidadãos livres e capazes de serem agentes transformadores do seu meio (NUNES, 2010).

Já Paulo Freire (1988) em seu livro “Pedagogia do Oprimido” relata a preocupação dos homens ao reconhecer que não sabem nada sobre si, nem do seu “posto no cosmo”, levando-os a se questionarem e responderem e com as respostas constroem novas perguntas, tendo isso como um problema central da humanização. Ao detectar essa preocupação, consta aos homens reconhecer a desumanização como uma realidade histórica e a partir disso, dá início aos questionamentos sobre a sua humanidade.

A desumanização é o resultado de uma ordem injusta, onde gera a violência dos opressores, ou seja, o “Ser Menos” no qual é uma distorção do “Ser Mais”. Levando os oprimidos a lutar contra aqueles que os fazem menos, com a perspectiva de recuperar sua humanidade tendo uma tarefa de libertar a si e aos opressores. E esta libertação se dará através da busca da Práxis, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 1988).

O opressor, pelo fato de sua condição ser, de explorar, violentar e oprimir, não poderá ser libertador dos oprimidos, embora tente amenizar esta condição fazendo uso da sua “falsa generosidade”. A libertação do oprimido virá de si próprio ao se conscientizar de sua situação, e através disso se opor com luta ao desamor contido na violência dos opressores. E assim, a libertação do oprimido se dará através de uma pedagogia humanista e libertadora na qual os homens deverão estar em um processo permanente de conscientização e libertação. Os opressores não se sentiram libertos na libertação dos oprimidos. Para eles, tudo o que não seja o seu direito de oprimir, significa opressão.

O opressor passa apresentar então uma consciência possessiva do mundo e dos homens. Além disso, eles não conseguem entender a si mesmos. Por isso, tendem a transformar tudo em objeto. Pois o ser para eles é ter e ter mais, à custa do ter menos, ou seja, do ter nada dos oprimidos. Para o opressor o que interessa é a impotência diante da realidade ‘situação-limite’. Daí surge à necessidade constante de controle, quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em coisas. Na visão opressora, há apenas o direito de viverem em paz, pois para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros são “coisas”. A intercessão opressores-oprimidos é a prescrição, ou seja, é a imposição da opção de uma consciência a outra. Na qual, a consciência opressora transforma a consciência oprimida em ‘recebedora’, por isto, o comportamento dos

oprimidos é considerado como um comportamento prescrito (FREIRE, 1988).

Ainda segundo Freire (1988), os oprimidos possuem medo da liberdade, pois não sentem capazes de assumi-la. E a temem na medida em que lutar por ela é um risco aos seus companheiros, que se assustam com maior repressão. Dessa forma passa a hospedar o opressor dentro de si, fazendo parte da Pedagogia da Libertação como seres duais. E em vez de buscar e lutar por sua liberdade, passam a agir como os opressores, tendo como forma de superação, se parecer com o opressor.

CONCLUSÃO

Este trabalho possibilitou identificar o viés das Políticas Públicas de Educação no Brasil, uma vez que a educação tem como por objetivo contribuir efetivamente para o crescimento e desenvolvimento econômico e social brasileiro. Afinal, constituem com um processo capaz de possibilitar qualidade de vida as futuras gerações através da oportunidade oferecida de cursos técnicos, tecnológicos e graduações atendendo as demandas de produção bem como a inclusão a emancipação social.

Buscou refletir sobre a atual função e ação da escola pública destinada aos pobres. Por meio de uma breve análise baseada na literatura de referência utilizada foi possível chegar ao pensamento de que a escola em meio a todos seus problemas, tem a função de proteger/acolher os estudantes e atua por vezes, como amenizadora das desigualdades sociais vigentes. Desta forma, o estabelecimento escolar pode ser entendido como um meio de inserção social, uma vez que é por meio da educação que pode-se tornar a sociedade mais igualitária no que diz respeito às possibilidades educativas.

Entretanto, a escola possui função educativa, o que preocupa os autores utilizados para tal estudo, pois ao agregar funções, a escola perde-se a sua função essencial que é a de ensinar. Deste modo, os limites que se encontrou, e que leva a reflexividade, diz respeito a qualidade da educação oferecida, e principalmente qual os rumos educativos que se tem no País.

Com relação ao questionamento principal desse artigo, ou seja, o qual buscou responder a pergunta sobre se o ensino público no Brasil está sendo oferecido de qualidade, a resposta é sim. Porém, isso acontece lamentavelmente apenas no ambiente teórico e legal das políticas públicas. Quando se depara com os indicadores de qualidade de ensino, entende-se

que os responsáveis pela execução das políticas educacionais e o ambiente que os mesmos dispõem para oferecer ao aluno tal produto final, não condizem com o que é preconizado nas diretrizes legais dos documentos educacionais.

Entretanto salienta-se a necessidade da participação de toda a sociedade nos espaços e processos que dizem respeito as políticas públicas sejam elas de educação ou não. Isto se faz mister, uma vez que participar destes processos é exercer a cidadania como um compromisso ético-político, pois de um jeito ou de outro, todos estão inseridos neste processo que é dinâmico e desigual.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-20082/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>>. Acessado em: 24 de janeiro de 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Função social da escola e organização do trabalho pedagógico**. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/silveira_bueno.pdf> Acessado em: 24 de janeiro de 2018.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2001, n.18, pp.35-40. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: **escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educ. Pesqui. [online]. 2012, vol.38, n.1, pp. 13-28. Epub Oct 21, 2011. ISSN 1517-9702.

MELLO, G. N. **Social democracia e educação: teses para discussão**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa and KRAMER, Sonia. **Contemporaneidade, educação e tecnologia**. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1037-1057. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300019>.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquin Nabuco, Editora Massangana. Coleção Educadores, 2010.

FERREIRA, Paula. “**Pesquisa mostra que alunos pobres estão em escolas menos preparadas**”. *O Globo*. 12 junho 2017. <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/pesquisa-mostra-que-alunos-pobres-estao-em-escolas-menos-preparadas-21460795>>. Acesso em 27 abril 2018.

RISOPATRON, Verônica. **El concepto de calidad de la educación**. Santiago do Chile: OREALC/UNESCO, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Campinas: Histedbr, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

_____. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 2005.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: CONCEITO E REVISÃO DE LITERATURA

Gilson Xavier de Azevedo⁵

Joana Corrêa Goulart⁶

Juliana Freitas Carvalho⁷

Alex Nascimento⁸

⁵ Doutor em Ciências da Religião pela PUC-GO (2014-2017-BOLSISTA FAPEG). Mestre em Ciências da Religião pela PUC-GO (2012-2014 - BOLSISTA FAPEG). Filósofo (Dom Felício, 1998/FAEME, 2007), Pedagogo (UVA-ACARAÚ, 2004) e Teólogo (FAETEL, 2002/MACKENZIE, 2006), Pós-graduado em Administração Escolar e Coordenação Pedagógica (UVA-RJ, 2006), Ética e cidadania (UFG, 2012) e Filósofo Clínico (Inst. Packter/PUC, 2013). Professor Titular de Antropologia pela FAJOP (2017), Filosofia do Direito e Filosofia Empresarial pela FAQUI (desde 2006); Coordenador do NAED (Núcleo de Apoio à Educação à distância pela FAQUI (2017); Docente Efetivo da Universidade Estadual de Goiás, Campus Quirinópolis (Concurso 2013); Docente convidado de Pós-graduação pela UEG, Campus Mineiros, GO; Docente convidado e ex-preceptor do curso de Pedagogia pela UNIUBE; Ex-coordenador do curso de Pedagogia da UEG (2010-2011). Articulista. Ex-vereador suplente eleito por Quirinópolis (2012-2016). Avaliador de cursos do Guia do Estudante; Editor das Revistas REEDUC-UEG, ANAIS SIMPED UEG, RECIFAQUI. Palestrante e conferencista com mais de 200 horas de atividades proferidas (gilson.azevedo@ueg.br) (<http://orcid.org/0000-0001-5207-1351>).

⁶ Doutora em Educação Escolar pela UNESP-Araraquara. Mestre em Educação pela PUC-Goiás. Especialização em Educação: Gestão Escolar (UFG-GO), Especialização em Formação Didático-Pedagógica para o Magisterio (UFU-MG); e Especialização em Psicopedagogia (FAFI-MG). Graduação em PEDAGOGIA pela Universidade de Rio Verde (1995). Graduação em CIÊNCIAS Licenciatura Curta pela Faculdade de Educação Ciências e Letras de Quirinópolis (1990). Professora titular da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis. Diretora deste Campus/UEG no período de julho de 2003 a janeiro de 2010. Professora da Educação Básica na Secretaria de Educação do Estado de Goiás (1980-2015). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais, História da Educação, Avaliação, Planejamento e Gestão, atuando principalmente nos seguintes temas: Avaliação e Políticas Educacionais.

⁷ Fonoaudióloga formada pela PUC-GO. Trabalha como autônoma na Clínica RENOVA. (julianacarvalho15@hotmail.com).

⁸ Neuroterapeuta cognitivo, pós-graduado em neurociência, nutrição clínica, psicoeagogia, neuropedagogia, psicomotricidade e graduando em Pedagogia. Agrega ao currículo formação em reabilitação cognitiva, reabilitação neuropsicológica e terapia cognitivo-comportamental. Atualmente dirige o consultório de Neuroterapia Cognitiva em Quirinópolis e atende no Panamá-GO e na Clínica Insight em Goiatuba-GO (professoralexnascimento@gmail.com).

RESUMO

O objetivo desse artigo é somar informações a um conjunto de artigos que vem sendo escritos dentro da linha de pesquisa “Educação, questões de aprendizagem e sistema de crenças”, mais especificamente no escopo do projeto de pesquisa (UEG 2018-2020) sobre “Questões de Aprendizagem”, considerando aqui o conceito e as pesquisas até aqui desenvolvidas sobre o tema. O problema central é não só desambiguar o termo “dificuldade de aprendizagem” dos termos “problemas, transtornos e distúrbios”. A pesquisa se iniciou antes do projeto ser constituído, tendo em vista a observação de que manuais trazem em seu conjunto muito confusão quando se fala de questões de aprendizagem. Espera-se com essa pesquisa em seu conjunto, aclarar mais o tema e busca-se apresentar com produto final quatro livros especificando cada uma dessas áreas e suas segmentações.

Palavras-chave: Dificuldade de Aprendizagem. Leitura. Escrita. Numeramento. Desambiguação.

INTRODUÇÃO

Nem sempre é fácil determinar o que seja dificuldades de aprendizagem. Nota-se muita confusão quando se pensa as questões de aprendizagem nesse campo, dado que muitos confundem o que são problemas, transtornos, distúrbios e o que são dificuldades de aprendizagem. Esse artigo integra uma série de estudos que temos feito para determinar cada um e diferenciá-los devidamente.

1 O QUE SÃO DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM?

Não é tarefa simples definir ou delimitar dificuldades de aprendizagem. Primeiro por não se tratar de um transtorno, distúrbio ou mesmo um problema comportamental. Desse modo, infiro que, o problema de aprendizagem seria algo inicialmente externo à criança e seu corpo, algo relacional ente esta, a escola, os professores, o conteúdo, o material e à relação de ambos.

As dificuldades de aprendizagem começaram a ocupar as linhas de pesquisa no século XX, quando se possuíam um conhecimento maior sobre a anatomia cerebral (SAMPAIO, 2014).

Basicamente, deve-se entender aprendizagem como estimulação, isso do ponto de vista neuropedagógico. A atividade de ensino que na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não for estimuladora já gera por si só um problema de aprendizagem coletivo, dado que todo o

funcionamento do cérebro requer estímulos externos para se desenvolver e aperfeiçoar.

Na história da neuropedagogia, alguns pesquisadores ganharam respaldo por identificar tais nuances. Lúria (1973) observou que o cérebro realiza divisão de tarefas pelo que chamou de unidades funcionais. Broca (1861) descobriu que após um derrame, a maioria das pessoas perdia a capacidade de falar e Wernicke (1874) analisou que além do falar, muitos acometidos por derrame apresentavam dificuldade de entender o que ouviam (CONALFABETIZAÇÃO 2017).

A partir dos estudos do cérebro foi possível se compreender que aprendizagem de fato está lidado mais ao estímulo correto que necessariamente à resposta esperada. Para Topczewski (2002), pode-se estabelecer aprendizagem como a capacidade e a possibilidade que as pessoas têm para conhecer (buscar uma essência), perceber (tomar consciência) compreender (saber descrever um objeto) e memória (conseguir reter uma informação pelo tempo que esta for útil).

Estudos como o de Steverson (1907) que observou a influência da herança genética na aprendizagem, ou mesmo de Denet (s.d.) que observou serem as áreas executiva, motora e da linguagem que sofrem influências de grupos cerebrais de neurônios para a realização de funções motoras específicas, fizeram com que a educação bebesse da fonte da neurociência e começasse a compreender que educação e cérebro tinha mais a ver que educação e obediência (CONALFABETIZAÇÃO 2017).

A educação disciplinar é por si só uma educação para o adestramento do indivíduo. Uma educação para a obediência e para o cumprimento de funções básicas como atravessar uma rua ou saber de maneira memorizada que dois mais dois são quatro.

Ao se pensar dificuldades de aprendizagem como norte, observam-se até onde o cérebro pode levar o indivíduo e como superar os pequenos entraves nesse caminho. O sonho dos neurocientistas ornou-se realidade por meio da neuroimagem e da possibilidade de ver o cérebro em funcionamento e isso possibilitou uma compreensão maior de como a plasticidade cerebral⁹ poderia ser estimulada e modificada. Porém, “as

⁹ A Plasticidade Cerebral, refere-se a capacidade que o cérebro tem de mudar ao longo da vida. É a capacidade adaptativa do SNC (Sistema Nervoso Central), é a habilidade para modificar a organização estrutural e funcional em resposta às experiências (estímulos ambientais). O cérebro humano tem a

informações sobre dificuldades de aprendizagem têm tido uma penetração tão lenta que os enganos são abundantes até mesmo entre professores e outros profissionais da educação. Não é difícil entender a confusão” (SMITH; STRICK, 2007).

Nenhum cérebro nasce pronto, amadurecido, leva-se uma vida para que esse processo se complete. O indivíduo pode não saber nadar ao nascer e aos poucos vai superando sua dificuldade que pode ser o medo ou a dispraxia e quando vê está andando. O adulto reprova duas ou mais vezes no exame de direção até que seu cérebro e seu corpo se alinhem e consiga controlar devidamente as funções motoras que por sua vez controlam o veículo em movimento.

Sampaio (2014) destaca que toda aprendizagem compreende três funções básicas que carecem de estimulação e amadurecimento. A psicodinâmica que é a associação que o cérebro faz de cada situação de aprendizagem e que compreende integridade emocional para focar esse aprendizagem e assimilação neuronal. As funções do Sistema Nervoso Periférico, sobretudo as funções receptivas dos sentidos em sintonia com o conjunto sináptico o cérebro em processar a informação externa. Por fim as funções de Sistema Nervoso Central, ligadas ao armazenamento da informação e sua aplicabilidade.

Tais funções são o conjunto técnico e mecânico da aprendizagem. Para aprender a criança precisa experienciar o aprendizado emocionalmente, de atenção e de retenção desse saber. As dificuldades de aprendizagem surgem justamente na relação ente esses três aspectos. Desse modo, toda aprendizagem é emocional, anatômica e fisiológica, mas ambas tangenciam o aspecto químico do cérebro, pois a estimulação promove alterações químicas que favorecem o desenvolvimento dos três campos mencionados.

Sampaio (2014) entende que o professor deve possuir tal compreensão para então saber como atuar nas dimensões afetivas, motoras, cognitivas e sociais, não necessariamente nesta ordem. Desse modo, o que permite a distinção entre dificuldades, problemas, distúrbios e transtornos

incrível competência para se “autorreorganizar” por meio de novas conexões entre as células nervosas, os chamados neurônios. A neuroplasticidade acontece em três instâncias: quando nos desenvolvemos (bebê, criança, adolescente, adulto, senioridade); quando aprendemos (somos capazes de aprender até o último suspiro de vida) e mediante um dano (um derrame ou outro tipo de lesão). O cérebro muda fisiologicamente e funcionalmente (<https://tutores.com.br/blog/plasticidade-cerebral-na-escola/>).

de aprendizagem é que a primeira não possui causas definitivas, não está relacionada a um problema cerebral irreversível, a um defeito físico ou origem social.

A Dificuldade de Aprendizagem pode, a partir do exposto, ser dita como uma ausência de estimulação adequada que permite ao indivíduo, seja ele criança, jovem ou adulto, em condições afetivas, motoras, cognitivas e sociais normais perceba, entenda, absorva e retenha determinado saber.

O que as crianças com dificuldades de aprendizagem têm em comum é o baixo desempenho inesperado. Na maior parte do tempo, elas funcionam de um modo consistente com o que seria esperado de sua capacidade intelectual e de sua bagagem familiar e educacional, mas dê-lhes certos tipos de tarefas e seus cérebros parecem “congelar”. Como resultado, seu desempenho na escola é inconsistente: emparelhadas ou mesmo à frente de suas classes em algumas áreas, mas atrás em outras. Embora os prejuízos neurológicos possam afetar qualquer área do funcionamento cerebral, as deficiências que mais tendem a causar problemas acadêmicos são aquelas que afetam a percepção visual, o processamento da linguagem, as habilidades motoras finas e a capacidade para focalizar a atenção (SMITH; STRICK, 2004, p. 15).

Nesse sentido, se a criança tem um problema de visão, sofre violência familiar, está desnutrida, não andou nem falou no tempo certo por falta de estimulação, ela fatalmente apresentará alguma dificuldade de aprendizagem, seja na escrita, na leitura ou em ambos, seja na aprendizagem matemática que envolve capacidade de abstração, seja na geométrica.

A dificuldade de aprendizagem em crianças é identificada pela não reprodução de atividades anteriormente aprendidas e solicitadas sempre que necessário. As crianças que não armazenem ou reterem as informações recebidas não serão capazes de evocar o que a atividade determina e, em decorrência, terão alta probabilidade de serem apontadas como crianças possuidoras de dificuldade de aprendizagem. Também não poderão organizar a informação com a qual estão entrando em contato, caso ela não seja retida em seu sistema cognitivo (SOUZA; SISTO, 2001, p. 40).

Para Piaget (1974), tais dificuldades seriam desequilíbrios passageiros no campo psicomotor que em determinadas situações ou áreas

promovem uma espécie congelamento do cérebro, este, trava e não consegue entender ou responder a determinado problema. “A superação das contradições traz equilíbrio necessário à resolução de situações ou problemas [...] quando superadas, o organismo alcança um equilíbrio majorado em sua estrutura e se o mesmo problema for proposto ao sujeito para ser resolvido [e] em uma situação futura, não haverá mais contradição” (SOUZA; SISTO, 2001, p. 41).

A dificuldade de aprendizagem é apresentada ou percebida no momento do ingresso formal da criança na escola. É um período de crucial importância para o desenvolvimento, em que o indivíduo deve cumprir tarefas desenvolvimentais, como adquirir competências nas relações interpessoais, sair-se bem na escola, aprender a ler e a escrever, manter uma conduta governada por regras (MAZER, DAL BELLO; BAZON, 2009, p. 8).

Os autores citados fazem menção ao fato de que

Situações de baixo rendimento escolar gera não apenas sentimentos como baixa autoestima, mas também influencia na capacidade produtiva do indivíduo, na aceitação pelos pares etários e familiares e em outras áreas do desenvolvimento [...] É possível afirmar que a dificuldade de aprendizagem está inserida em uma cadeia de causas e consequências de problemas psicossociais na infância, que precisam receber a atenção necessária, pois ora funcionam como causa, ora como consequência de problemas comuns na idade escolar (MAZER, DAL BELLO; BAZON, 2009, p. 8).

Nesse contexto, Correia e Martins (2005) corroboram na mesma linha que se vem tratando aqui, quando afirmam que dificuldades de aprendizagem são consideradas como desordens neurológicas que interferem na recepção, integração ou expressão de informação e são manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, habilidades matemáticas ou habilidades sociais.

Nesse apanhado, nota-se que os conceitos trabalhados e as áreas afetadas apresentam certa comorbidade. Indivíduos podem apresentar dificuldades de aprendizagem em qualquer época ou espaço da vida. As dificuldades de aprendizagem não são irresolúveis, podendo na maioria dos casos serem sanadas que estimulação neuromotora. Não obstante, os sintomas são variados e descritos em ampla literatura, nem sempre acertando quanto à causa e estimulação.

2 TIPOLOGIA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Já ficou estabelecido que as dificuldades de aprendizagem podem incidir em um das quatro dimensões mencionadas: afetivas, motoras, cognitivas e sociais. Nesse contexto, podem incidir apenas em uma ou todas as dimensões.

Smith e Strick (2004, p. 15-16), apresentam 9 tipos de dificuldades:

Fraco alcance da atenção: A criança distrai-se com facilidade, perde rapidamente o interesse por novas atividades, pode saltar de uma atividade para outra e, frequentemente, deixa projetos ou trabalhos inacabados. **Dificuldade para seguir instruções:** A criança pode pedir ajuda repetidamente, mesmo durante tarefas simples (“Onde é mesmo que eu devia colocar isto?” “Como é mesmo que se faz isto?”). Os enganos são cometidos, porque as instruções não são completamente entendidas. **Imaturidade social:** A criança age como se fosse mais jovem que sua idade cronológica e pode preferir brincar com crianças menores. **Dificuldade com a conversação:** A criança tem dificuldade em encontrar as palavras certas, ou perambula sem cessar tentando encontrá-las. **Inflexibilidade:** A criança teima em continuar fazendo as coisas à sua própria maneira, mesmo quando esta não funciona; ela resiste a sugestões e a ofertas de ajuda. **Fraco planejamento e habilidades organizacionais:** A criança não parece ter qualquer sensação de tempo e, com frequência, chega atrasada ou despreparada. Se várias tarefas são dadas (ou uma tarefa complexa com várias partes), ela não tem qualquer ideia por onde começar, ou de como dividir o trabalho em segmentos manejáveis. **Distração:** A criança frequentemente perde a lição, as roupas e outros objetos seus; esquece-se de fazer as tarefas e trabalhos e/ou tem dificuldade em lembrar de compromissos ou ocasiões sociais. **Falta de destreza:** A criança parece desajeitada e sem coordenação; em geral, deixa cair as coisas ou as derrama, ou apalpa e derruba os objetos; pode ter uma caligrafia péssima; é vista como completamente inepta em esportes e jogos. **Falta de controle dos impulsos:** A criança toca tudo (ou todos) que prende seu interesse, verbaliza suas observações sem pensar, interrompe ou muda abruptamente de assunto em conversas e/ou tem dificuldade para esperar ou revezar-se com outras.

Tais dificuldades figuram dentro das quatro dimensões listadas acima e podem comprometer o desenvolvimento afetivo, social e psicomotor da criança ao longo de toda uma vida se a criança não for devidamente estimulada.

Souza e Sisto (2001) apontam estudos feitos sobre dificuldades na memória, o que infere diretamente na aprendizagem, de modo que "crianças com dificuldades de aprendizagem têm dificuldade em lembrar, colocar em ordem e processar informações e estratégias de aprendizagem".

O fato de a criança ser capaz de armazenar informações na memória permite solucionar problemas relativos à compreensão da linguagem e raciocínio. Por isso, o sistema semântico ou memória de longo prazo e o mecanismo de conversão de fonema e de grafema, permitem à criança aprender a ler, escrever e interpretar, habilidades essenciais no aprendizado.

Desse modo, "tanto o armazenamento quanto a recuperação envolvem uma grande quantidade de preenchimento de lacunas, à medida que o indivíduo tenta alcançar uma representação da informação". (SMITH; SISTO, 2001, p. 41).

Dividindo por fases as possíveis dificuldades, Sampaio (2004) aponta quatro tipos de dificuldades segundo as dimensões anteriormente trabalhadas nesse texto: Dificuldades na leitura (dislalia), dificuldades na matemática (discalculia), dificuldades na expressão escrita (disgrafia ou disortografia) e dificuldades englobativas, gerais, sem designação. Sobre a divisão didática feita pelo autor, indica que na fase pré-escolar, nota-se: * Começa a falar mais tarde do que a maioria das crianças; * tem dificuldades para encontrar as palavras apropriadas em situação de conversação; * tem dificuldades para nomear rapidamente palavras de uma determinada categoria; * apresenta dificuldades com rimas; * tem problemas para aprender o alfabeto, os dias da semana, as cores, as formas e os números; * é extremamente agitada e facilmente se distrai e dificuldades para seguir ordens e rotinas. (SAMPAIO, 2004, p. 26).

Na fase inicial da escola, Sampaio aponta: * demora em aprender as relações entre letras e sons; * dificuldades para sintetizar os sons e formar palavras; * comete erros consistentes de leitura e de ortografia; * dificuldades para lembrar sequências e para dizer as horas; * lentidão para aprender novas habilidades; * dificuldades em termos de planejamento. (SAMPAIO, 2004, p. 26).

Por último, nos anos avançados, Sampaio destaca: * lentidão para aprender prefixos, sufixos, rota lexical e outras estratégias de leitura; * evita leitura em voz alta; * dificuldades com os enunciados de problemas de matemática; * soletra a mesma palavra de modos diferentes; * evita tarefas que envolvem leitura e escrita; * dificuldades para lembrar ou compreender o que foi lido; * trabalha lentamente; * dificuldades para compreender e/ou generalizar conceitos; * confusões em termos de endereços e informações. (SAMPAIO, 2004, p. 27).

A criança pode apresentar como causas, os fatores cognitivos, motores, sociais, econômicos e políticos. Tais questões, irão afetar o

desempenho que se mostra incompatível com sua idade, tal dificuldade vai além da enfrentada pelos colegas, sendo resistente ao esforço pessoal, ou seja, a criança até se esforça nas aulas e no reforço, mas não prospera. Em geral passaram por muitos profissionais que deram diagnósticos errados. No entanto, Sampaio (2004) destaca que tais dificuldades são transitórias e podem ser prevenidas.

Em geral, as dificuldades surgem na escola (ou em uma troca de escola ou sala), na família (desorganização, excesso de atividades extracurriculares, pais muito ou pouco exigentes), em problemas como drogas, violência e problemas sociais, além dos problemas de ordem emocional que geram as dificuldades (SAMPAIO, 2004).

Por definição, fatores de risco compreendem eventos negativos que ocorrem na vida de um indivíduo e que, quando estão presentes, aumentam a probabilidade de que ele venha a apresentar problemas de ordem física, social ou emocional, podendo prejudicar sua adaptação e gerar uma organização patológica de seus sistemas biológico, emocional, cognitivo, linguístico, interpessoal e representacional. (MAZER, DAL BELLO; BAZON, 2009, p. 10).

Para Mazer, Dal Bello e Bazon (2009, p. 11), a criança com dificuldade na aprendizagem pode desenvolver sentimentos de baixa autoestima e inferioridade, em geral acompanhadas de déficits em habilidades sociais e problemas emocionais ou de comportamento que se não tratadas com o devido cuidado, podem afetar o desenvolvimento do indivíduo e seu ajustamento em etapas subsequentes, pois os próprios problemas de aprendizagem são considerados como fator de risco, pois desencadeiam uma série de consequências negativas na vida das crianças. Além disso, as D.A. são frequentemente associadas a problemas comportamentais de não adaptação ou rejeição do espaço escolar ou meio familiar, de modo que as dificuldades acadêmicas tendem a aumentar a vulnerabilidade para a inadaptação psicossocial, quando o ambiente familiar está repleto de adversidades.

[...] problemas nos relacionamentos interpessoais, falhas parentais quanto à supervisão, monitoramento e suporte, menor investimento dos pais no desenvolvimento da criança, práticas punitivas e modelos adultos agressivos. E enfatizam a importância de ações preventivas que envolvam a criança e seu ambiente familiar. (MAZER, DAL BELLO; BAZON, 2009, p. 12).

Em geral, o baixo desempenho escolar está associado a questões socioemocionais que pode gerar distúrbios psicossociais. O aumento de dificuldades comportamentais quebra o vínculo entre cérebro, corpo e ambiente, causando assim, limitações no processo sináptico e interativo, de modo que, o ambiente escolar é um contexto em que o senso de eficácia é constantemente testado e construído, principalmente na relação do aluno com o professor, funcionários e colegas.

Existe certa unanimidade entre os autores em prescrever que as dificuldades de aprendizagem são fatores predisponentes para o desenvolvimento de problemas, transtornos de distúrbios de aprendizagem. As crenças individuais e coletivas parecem determinantes nos processos de se tratar tais dificuldades, mas a falta de atenção escolar e familiar os tornam fatores disseminadores de questões em geral muito mais graves.

[Segundo um] estudo em que professoras foram levadas a acreditar que alguns de seus alunos deveriam apresentar grande progresso escolar ao longo do ano e esses alunos realmente mostraram tais progressos. Os autores sugerem que a explicação para tal resultado está na sutil interação entre o professor e seus alunos: o tom de voz, a postura, a expressão facial seriam os meios através dos quais, involuntariamente, o professor comunica suas expectativas aos seus alunos e essa comunicação contribui para o aluno construir a concepção de si. Assim, é possível que o aluno vá mal porque é isso que se espera dele, ou seja, a expectativa negativa do professor pode constituir um fator de risco para o desempenho acadêmico dos alunos [...] Pesquisas mostram que crianças com dificuldades acadêmicas manifestam paralelamente prejuízos de ordem emocional e comportamental. (MAZER, DAL BELLO; BAZON, 2009, p. 13).

A questão das crenças vem ganhando espaço no debate escolar e educacional como um todo, dado que o aluno não percebido é por vezes, o aluno abandonado e sujeito ao fracasso escolar. A atenção devida de pais, coordenadores e professores, as atividades corretas aplicadas à estimulação

da criança e sobremaneira, o diagnóstico claro, rápido e abrangente do problema são fatores determinantes para a compreensão da dificuldade.

Segundo Enumo:

Foram encontrados padrões de comorbidade entre saúde física fraca e problemas psicológicos ou educacionais na Inglaterra. No primeiro estudo epidemiológico em 1958, identificou-se alta frequência de problemas emocionais e comportamentais em crianças entre seis e doze anos, como sintomas de desatenção, hiperatividade, depressão e comportamentos desviantes, associados a problemas emocionais e à leitura. Na revisão da área, esse autor indicou um papel causal concomitante para as adversidades familiares, disfunções orgânicas do sistema nervoso e dificuldades de temperamento da criança (ENUMO, 2006, p. 140).

Dentre os tipos de causas mais comuns estão: “Dentre 36 tipos de problemas comportamentais estudados, mais da metade dos pais se referiu ao filho como desobediente, mal-humorado e nervoso, muito agarrado à mãe; entre 40% e 50% dos pais citaram problemas como dor de cabeça, dificuldade de alimentação, de sono, medo, agitação, impaciência e timidez” (ENUMO, 2006, p. 140).

Outro estudo citado por Enumo (2006, p. 40) menciona: “humor disfórico, autodepreciação, agressividade ou irritação, distúrbios do sono, queda do desempenho escolar, diminuição da socialização, modificação de atitudes em relação à escola, e perda da energia habitual, do apetite e/ou peso. Esses autores encontraram uma prevalência de 3,9% de depressão, sem diferenças significativas entre os sexos, entre 345 alunos da pré-escola (5,6 anos, em média)”.

3 PROPOSTAS DE SUPERAÇÃO DAS D.A.

Ao se pensar soluções para as dificuldades de aprendizagem, Machado (1993) considera que dois fatores são elementares, o primeiro diz respeito à crença erroneamente difundida de que criança que não aprende é sempre acometida de um déficit, ou tem problemas sociais em casa ou com o professor. Depois, o fato de que ainda no Brasil existe um amplo desconhecimento deste profissional em saber lidar com tais questões. Não obstante, se o professor não está habilitado a lidar com as dificuldades, os especialistas que não são professores devem ser incorporados ao processo com as devidas ressalvas, dado que "o foco principal de atuação junto a

crianças com dificuldades de aprendizagem deve ser a sala de aula e a primeira das soluções ao problema reside em uma transformação das atitudes e práticas pedagógicas _ unida a uma mudança radical do sistema escolar" (MACHADO, 1993, p. 19).

Para Machado (1993) a solução das dificuldades devem estar focadas nas dimensões anteriormente mencionadas, a saber: no processamento auditivo, habilidades psicomotoras, percepção visual, orientação linguística e visão. O autor menciona o que chama de modelos de solução:

a) a focalização da atenção nas tarefas específicas de leitura e escrita ao invés de exercícios preparatórios que tem como característica a priorização de treinamento das habilidades específicas; b) a busca de uma participação ativa dos alunos atendendo aos aspectos psicológicos de desenvolver sua motivação através da consideração de seus interesses e suas experiências, garantindo também, como apontado na literatura, uma maior responsabilidade no assumir as tarefas; c) a consideração das diferenças individuais e, a monitoração e o ajuste das situações a elas; d) a preocupação na informação detalhada sobre as exigências da tarefa e suas características peculiares; e) a promoção de estratégias para facilitar a realização da tarefa; f) a promoção de atividades em grupo facilitando as trocas de experiências e de modelos de ações; g) a promoção de uma interação sintonia com todos os alunos oferecendo-lhes feedback e apoio constantes; h) a promoção de atividades favorecendo: a análise dos sons das palavras e suas estruturas, a associação e o estabelecimento de relação sons-símbolos, a geração de inflexões e derivações das palavras e a análise e produção de textos.

Mesmo gerais, tais soluções prescrevem a necessidade de um atendimento pedagógico especializado por parte dos professores e apoios de sala. A criança com dificuldade de aprendizagem precisa de acompanhamento ininterrupto para se desenvolver dentro do esperado de suas capacidades reais.

Para Teixeira e Alliprandini (2013) nota-se a necessidade de se estabelecer estratégias de aprendizagem para que se consiga propor um quadro de aprendizagem.

O treinamento em estratégias de aprendizagem tem sido um procedimento bem-sucedido de modo geral, pois é capaz de produzir uma melhora imediata, tanto no uso das estratégias envolvidas quanto no rendimento escolar geral dos alunos. [...] existirem variáveis que interferem em seu uso, como a ansiedade, a motivação, as crenças sobre inteligência, a auto eficácia, as atribuições de causalidade, depressão infantil e outros fatores. (TEIXEIRA; ALLIPRANDINI, 2013, p. 280).

Utilizar estratégias adequadas à turma e a cada criança não é contudo uma tarefa simples e que se produz de um ano para outro, ao contrário é um trabalho de um mandato de coordenação inteiro e requer formação continuada e muita discussão entorno das D.A. que anualmente a escola recebe.

As estratégias cognitivas são ensaio (repetir, copiar, sublinhar), elaboração (parfrasear, resumir, anotar e criar analogias) e organização (selecionar ideias, usar roteiros e mapas). As estratégias metacognitivas referem-se ao planejamento (estabelecer metas), monitoramento (autotestagem, atenção, compreensão e uso de estratégias) e regulação (ajustar velocidade, reler, rever, uso de estratégias, ajustar ambiente). (TEIXEIRA; ALLIPRANDINI, 2013, p. 280).

Nesse sentido, o uso de ficha silábica, fichas de leitura, atividades de memorização com tabuada e resolução de atividades com as quatro operações, além de dama, xadrez, livros apropriados para leitura e estimulação motora em doses certas e sem pressão, são elementares na resolução das dificuldades.

Kuart e Silva (2008) afirmam que a compreensão do processo de aprendizagem se dá pelo desenvolvimento das estruturas de pensamento na relação do sujeito como mundo (Piaget), mas que tal processo percorre as etapas de assimilação, acomodação e equilíbrio (Vygotsky).

A assimilação é definida como um mecanismo de incorporação das particularidades, qualidades dos objetos aos esquemas ou estruturas intelectuais que o sujeito dispõe em certo momento. A acomodação se refere ao mecanismo complementar em que os esquemas ou estruturas do sujeito devem se ajustar às propriedades e às particularidades do objeto. A equilíbrio é o processo geral em que o indivíduo deve compensar ativamente as perturbações que o meio oferece, ou seja, obstáculos, dificuldades encontradas, resistências do objeto a ser assimilado. (KUART; SILVA, 2008, p. 265).

Existem várias teorias sobre como o processo de aprendizagem se dá no cérebro¹⁰, mas o importante aqui é destacar que nos processos interativos de Piaget e sociais de Vygotsky, o desenvolvimento da criança se dá por meio da estimulação dos sentidos e da mente.

Outro ponto que merece destaque na proposta de Kuart e Silva (2008) é quanto aos campos que devem ser trabalhados pelo coordenador escolar em concomitância com professores e pais, são as dimensões: ambiental, psicológica e metodológica.

O contexto ambiental engloba fatores relativos ao nível socioeconômico e suas relações com ocupação dos pais, número de filhos, escolaridade dos pais. Esse contexto é o mais amplo em que vive o indivíduo. O contexto psicológico refere-se aos fatores envolvidos na organização familiar, ordem de nascimento dos filhos, nível de expectativa e as relações desses fatores são respostas como ansiedade, agressão, auto-estima, atitudes de desatenção, isolamento, não concentração. O contexto metodológico engloba o que é ensinado nas escolas e sua relação com valores como pertinência e significado, com o fator professor e com o processo de avaliação em suas várias acepções e modalidades. (KUART; SILVA, 2008, p. 267).

As atividades desenvolvidas pela criança e as tarefas para casa devem englobar essas três dimensões, de modo a levar os atores a contínuas reflexões sobre quem é o sujeito da aprendizagem. O professor deve estar atento a questões como: leitura, escrita, cálculo, localização e historicidade e ao menor sinal de dificuldades, deve conversar com a coordenação e com os pais.

Por fim, apresentam um conjunto de propostas que devem ser implementadas para o sucesso do aluno;

¹⁰ Vários estudos têm assegurado que os dois hemisférios do cérebro trabalham em conjunto. Ainda de acordo com Fonseca, o hemisfério esquerdo é responsável pelas funções de análise, organização, seriação, atenção auditiva, fluência verbal, regulação dos comportamentos pela fala, praxias, raciocínio verbal, vocabulário, cálculo, leitura e escrita. É o hemisfério dominante da linguagem e das funções psicolinguísticas. O hemisfério direito é responsável pelas funções de síntese, organização, processo emocional, atenção visual, memória visual de objetos e figuras. O hemisfério direito processa os conteúdos não-verbais, como as experiências, as atividades de vida diária, a imagem das orientações espaço-temporais e as atividades interpessoais. (KUART; SILVA, 2008, p. 266).

algumas práticas podem ser realizadas pelos pais de forma a estabelecer uma relação de confiança e colaboração com a escola, a exemplo: escute mais o seu filho; informe aos professores sobre os progressos feitos em casa em áreas de interesse mútuo; estabeleça horários para estudar e realizar as tarefas de casa; sirva de exemplo, mostre seu interesse e entusiasmo pelos estudos; desenvolva estratégias de modelação, por exemplo, existe um problema para ser solucionado, pense em voz alta; aprenda com eles ao invés de querer ensinar somente. Aproveite o momento do acompanhamento da tarefa para ser cúmplice, parceiro e propor descobertas de respostas, ao invés de entregá-las prontas ao seu filho; valorize sempre o que o seu filho faz, mesmo que não tenha feito o que você pediu e em nível do que você esperava; disponibilize materiais para auxiliar na aprendizagem; é preciso conversar, informar e discutir com o seu filho sobre quaisquer observações e comentários emitidos sobre ele. E se você não dispõe desse tempo com seu filho, não deixe de recomendar que as atividades que vão para casa sejam acompanhadas e (re) ensinadas pela professora do reforço, ou por um parente, não esqueça de reservar um tempinho para saber dele como vai na escola, quais as dificuldades e em que área ele precisa despende maior esforço. E nunca, o subestime. (KUART; SILVA, 2008, p. 269).

Tais conselho devem ser incorporados, pensados, catalogados, anotados em seus resultados e incorporado às práticas pedagógicas e estratégias de aprendizagens adotadas pela escola, de modo a se empreender posturas de protagonismo educativo que supere as dificuldades individuais e coletivas.

Para Santos (2005), deve-se ter a atenção voltada para três fatores: as características de personalidade e do contexto pessoal da criança; as características do ambiente familiar e as do ambiente social mais amplo, incluindo escola e comunidade. “Tanto os fatores orgânicos quanto psicológicos e ambientais interferem no rendimento da criança, destacando-se o papel da família no bom desenvolvimento e interação da criança com as questões escolares” (SANTOS, 2005, p. 218).

A exposição ao risco na dimensão familiar pode se iniciar desde a gestação, incluindo o fato de a criança ter sido ou não desejada, de que a mãe era muito jovem ou adolescente e mesmo solteira na época da gravidez. Insere-se também neste contexto, a adoção, dificuldades financeiras, problemas de saúde física dos membros da família, de saúde mental dos pais, consumo de álcool e/ou droga por eles, morte de algum membro, nascimento de um irmão, conflitos conjugais, separação dos pais, mudança de cidade ou residência, insegurança e/ou inconsistência dos pais, superproteção, indiferença e rejeição e agressividade física ou verbal dos pais com a criança (SANTOS, 2005, p. 218).

Santos em seu artigo, dá grande destaque para esta dimensão. Para ele a família é a origem, causa e solução mais viável para as dificuldades de aprendizagem. A superação de tal problema está em uma coordenação pedagógicas bem preparada, em sua proximidade com o conselho tutelas, formação dos pais e acompanhamento psicológico das crianças.

Para Ferreira e Horta (2014) as dificuldades no ato de ler continuam a constituir um dos principais obstáculos ao sucesso e desempenho escolar, originando, com alguma frequência, dificuldades noutras áreas de aprendizagem, refletindo-se em todo o percurso escolar do aluno. Basicamente, pode ser estabelecer como padrão que a criança que não aprende a ler, não aprende a escrever e não se desenvolve. Aas dificuldades gerais parecem estar ligadas a seis tipos de fatores: baixa inteligência, escolaridade inadequada ou interrompida, desvantagem socioeconômica, deficiência física, desordem neurológica. Este último já se enquadraria no campo dos distúrbios e transtornos de aprendizagem.

Para Ferreira e Horta (2014, 151), a intervenção pode ser feita por meio de atividades como: “* Consciência fonémica – discriminar os sons, identificar e manipular os sons da linguagem falada; * Método analítico-sintético – a forma como as letras e grupos de letras representam os sons da linguagem falada; * Ler palavras em voz alta (descodificar); * Soletrar; * Ler palavras irregulares que têm de ser reconhecidas visualmente; * Enriquecer vocabulário e conceitos; * Estratégias de compreensão da leitura; * Prática na aplicação destas competências à leitura e à escrita; * Experiências enriquecedoras no campo da linguagem; * Ouvir falar acerca de contar histórias; * Treino da fluência leitora”.

A superação das dificuldades de leitura em geral é simples, mas exige esforço coletivo. Tão preocupante quanto esta dificuldade é a de escrita. Crenças com dificuldades de escrita tendem ao fracasso escolar em muito pouco tempo. Batholomeu, Sisto e Marin Rueda (2006) ressalta que existem quatro aspectos principais na determinação da escrita:

O primeiro trata do processo construtivo, implicando elaboração, interpretação e construção do significado. O segundo processo compreende a necessidade de o indivíduo agir de forma ativa para aprender a tarefa, desenvolvendo um aparato de estratégias cognitivas e metacognitivas que poderão ser utilizadas na solução de problemas. Por fim, o processo afetivo implica o desejo de escrever, a estabilidade emocional e o interesse pela aprendizagem; assim, pode-se dizer que os fatores afetivo-motivacionais estariam relacionados ao rendimento do aluno. (BARTHOLOMEU; SISTO; MARIN RUEDA, 2006, p. 140).

Para a superação dos problemas de escrita, o uso de quadro de giz, giz de cera, escrita gigante em folhas grandes ou cartolinas, além de cópias curtas de texto, repetição de palavras intercalando leitura e escrita, são meios apontados por Bartholomeu, Sisto e Marin Rueda para a superação desta dificuldade de aprendizagem.

Por fim, nota-se que as dificuldades de aprendizagem são muitas e incidem de muitos modos, no entanto, os meios de superação também são variados e promissores, desde que levados a efeito.

CONCLUSÃO

Ao finalizar este artigo, observa-se que as dificuldades de aprendizagem estão no cotidiano da escola, mas ano a ano passam despercebidas por professores, coordenadores e pais. Para superar esta condição causadora de inúmeros tipos de fracasso escolar, é necessário que os atores educacionais entendam seu papel social e sua função educativa, podendo assim entrever as estratégias aqui apontadas para erradicar tais dificuldades e formar alunos mais conscientes, proativos e empreendedores do próprio saber.

REFERÊNCIAS

BARTHOLOMEU, Daniel; SISTO, Fermino Fernandes; MARIN RUEDA, Fabián Javier. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 139-146, abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000100016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 jul. 2018.

ENUMO, Sônia Regina Fiorim; FERRAO, Erika da Silva; RIBEIRO, Mylena Pinto Lima. **Crianças com dificuldade de aprendizagem e a escola: emoções e saúde em foco.** Estud. psicol. (Campinas), Campinas, v. 23, n. 2, p. 139-149, June 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2006000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 jul. 2018.

FERREIRA, Marco; HORTA, Inês Vasconcelos. Leitura - Dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências. **Invest. Práticas** vol.5 nº .2 Lisboa set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.mec.pt/%2FsciELO.php/%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS2182-13722015000200009&usg=AOvVaw3BIJuW-aBissPfdAUfNiXq>. Acesso em 03 jul. 2018.

KAUARK, Fabiana da Silva; SILVA, Valéria Almeida dos Santos. Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico & pedagógicas. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 25, n. 78, p. 264-270, 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 jul. 2018.

MACHADO, Vera Lúcia Sobral. Dificuldades de aprendizagem e a relação interpessoal na prática pedagógica. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 3, p. 16-25, Aug. 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 jul. 2018.

MAZER, Sheila Maria; BELLO, Alessandra Cristina Dal; BAZON, Marina Rezende. **Dificuldades de aprendizagem:** revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 28, p. 7-21, jun. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 jul. 2018.

PLASTICIDADE CEREBRAL NA ESCOLA. Disponível em: <<https://tutores.com.br/blog/plasticidade-cerebral-na-escola/>>. Acesso em: 03 jul. 2018.

SAMPAIO, Simaia (org) **Transtornos e dificuldades de aprendizagem:** entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. Rio de janeiro: WAK, 2014.

SANTOS, Patricia Leila dos; GRAMINHA, Sônia Santa Vitaliano. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 217-226, Aug. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 jul. 2018.

SMITH, Corine; STRICK, Lisa. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUZA, Adriana Regina Marques de; SISTO, Fermino Fernandes. Dificuldade de aprendizagem em escrita, memória e contradições. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 5, n. 2, p. 39-47, Dec. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572001000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 jul. 2018.

TEIXEIRA, Andrea Regina; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 279-288, Dec. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 jul. 2018.

A MULHER E O TRABALHO: A IMPORTÂNCIA DOS CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE QUIRINÓPOLIS-GO EM 2017

Priscila Vieira da Silva¹¹
Marcelo de Paula Santos²

RESUMO

Este texto é parte da pesquisa sobre “A mulher e o trabalho: a importância dos Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) no município de Quirinópolis-GO em 2017. Tem por objetivo compreender a relação da mulher no mercado de trabalho, discutir o preconceito que a mulher enfrenta quando possui filhos pequenos. Mostrar a importância das políticas públicas para ajudar a mulher a conseguir se manter no mercado de trabalho. A metodologia utilizada na pesquisa será mediante visita nos CMEIS com a intenção de conhecer todo o espaço que é utilizado para abrigar as crianças enquanto suas mães trabalham. Será realizado também entrevistas e produção de documentação fotográfica, a partir de uma investigação para o levantamento de informações a respeito da quantidade de crianças nestas instituições de Quirinópolis. As abordagens teóricas serão alicerçadas principalmente pelas obras de Probst, (2003), Nogueira (2001), Castells (1999) e Araújo (1993). A hipótese desta pesquisa é de que as mulheres, com o passar dos anos vem

¹ Graduada em Geografia da UEG Câmpus de Quirinópolis (priscilavdsilva@gmail.com). cursando especialização na Pós Graduação Lato Sensu em Docência e Inovação na Educação Básica.

² graduado em Geografia da UEG Câmpus de Quirinópolis. (marcelodepaulasantos@hotmail.com.br). cursando especialização na Pós Graduação Lato Sensu em Docência e Inovação na Educação Básica.

construindo e derrubando barreiras entre os sexos e conseguindo conciliar lar e serviço. Desse modo, relatar a história das mulheres significa apresentar fatos históricos, ideias, perspectivas para todos que buscam refletir sobre o mundo contemporâneo, tempos e sociedades. A intenção é de realizar uma descrição, associada à uma análise de conceitos, diante dos quais, as mulheres no centro de um discurso, enfrenta e reage a preconceitos.

Palavras-chave: mulher, mercado de trabalho, preconceito.

INTRODUÇÃO

Este trabalho fará uma discussão sobre a mulher e o mercado de trabalho, mostrará como a mulher moderna se profissionalizou e quer estar no mercado de trabalho, este projeto colocará a mulher mãe em debate, e mostrará a importância das políticas públicas construindo CMEIS e dando segurança para estas mulheres poder estar seguras na questão de filhos estarem em segurança neste momento que elas estão desenvolvendo suas atividades fora do lar.

Esta pesquisa foi feita com o objetivo de compreender esta inserção da mulher no mercado de trabalho, e o preconceito que a mulher enfrenta quando possui filhos pequenos, mostrar a importância das políticas públicas para ajudar a mulher a conseguir se manter no mercado de trabalho.

Os CMEIS surgem como alternativas para que as mulheres ou mães de famílias tenham um lugar seguro para deixar seus filhos e com isso garantir o sustendo dos mesmos. A mulher está cada vez ganhando espaço e muitas vezes têm que se tornar chefe de família e necessita das creches como um respaldo para esse deslocamento de trabalho.

1 MULHER NO MERCADO DE TRABALHO: ABORDAGEM CONCEITUAL: HISTÓRIA DE LUTAS E CONQUISTAS

Este artigo vem mostrar que atualmente nota-se um grande número de mulheres que deixaram de ser somente esposas, donas de casa e mães, e que deixando para trás barreiras e preconceitos, passaram a contribuir para

a economia de seus países. O trabalho não remunerado da mulher, especialmente o realizado no lar não possui valorização nem da sociedade é nem familiar onde o marido e às vezes os filhos pensam que a mãe ou esposa não faz nada.

Para um melhor entendimento como as mulheres conseguiram ter este direito ao campo de trabalho e como se deu o início desta trajetória. A mulher no mercado de trabalho teve início com as duas grandes guerras mundiais ocorridas, a primeira em (1914 a 1918) e a segunda em (1930 a 1945). Os homens iam para as frentes de batalhas e as mulheres assumiam os negócios da família, conseqüentemente a posição de seus maridos no mercado.

Nas palavras de Probst (2003, p. 2) fica evidente como aconteceu este contexto histórico marcante:

A origem e evolução da mulher no mercado de trabalho se iniciaram com a primeira e segunda guerras mundiais em que as mulheres tiveram que assumir a posição dos homens no mercado de trabalho. Mas a guerra acabou e com ela a vida de muitos homens que lutaram pelo país. Alguns dos que sobreviveram ao conflito foram mutilados e impossibilitados de voltar ao trabalho. Foi nesse momento que as mulheres sentiram-se na obrigação de deixar a casa e os filhos para levar adiante os projetos e o trabalho que eram realizados pelos seus maridos.

Quando estas guerras acabaram, muitos homens haviam morrido, e os que sobreviveram, ficaram impossibilitados de trabalhar, pois tinham sido mutilados, com isso a mulher teve que sair de casa e ir trabalhar por necessidade de sustentar a família. Estas mulheres começaram a fazer parte do mundo do trabalho. Para Probst (2003, p.1):

[...] As que ficavam viúvas, ou eram de uma elite empobrecida, e precisam se virar para se sustentar e aos filhos, faziam doces por encomendas, arranjo de flores, bordados e crivos, davam aulas de piano etc. Mas além de pouco valorizadas, essas atividades eram mal vistas pela sociedade.

Mas essa história nem sempre foi assim, haja vista que a sociedade acreditava que o homem era o único provedor da família e a mulher a dona do lar e da educação dos filhos. Ela não podia sequer pensar em ganhar dinheiro.

Para começar a falar sobre as lutas e conquistas das mulheres no mercado de trabalho é preciso entender que existe uma lei que garante esta inserção no mercado de trabalho com relação de igualdade com o sexo oposto o Artigo 113, inciso 1 da Constituição Federal, diz que “todos são iguais perante a lei”. Desde o século XVII, quando o movimento feminista começou a adquirir características de ação política, as mulheres vêm tentando realmente colocar em prática essa lei. As mulheres têm conquistado espaço significativo no mercado de trabalho e começaram a alcançar melhores ocupações e espaços de poder no mundo todo.

Estas lutas a partir dos anos 1960 passam a ser vistas como um movimento social feminista que vem trazendo contribuições favoráveis para a história das mulheres em busca de seus espaços na condição de trabalhadoras e um meio de como sustentar seus filhos e sobrevivência pessoal. Diante destas lutas ao longo da história, pôde-se identificar a existência de três ondas dos movimentos feministas, como destaca Nogueira (2001): a primeira, que se situa no meio do século XIX; a segunda, associada aos movimentos do pós-2ª Guerra Mundial; e a terceira, a atual, intitulada pós-feminismo, caracterizada por fenômenos como o do backlash.

Os movimentos feministas das mulheres defendido ao mesmo tempo em que a sociedade capitalista requisita a força de trabalho feminino para a indústria, para o trabalho fora de casa, também surgem questionamentos sobre essa inserção no mercado de trabalho, é podendo ganhar também um espaço na esfera pública, como enfatiza Nogueira (2001, p. 135-136):

[...] a expansão das oportunidades de emprego durante e após a guerra não significou maior igualdade para as mulheres no trabalho; pelo contrário, existiram pressões contraditórias no que diz respeito à resposta das mulheres a essas oportunidades. Se, por um lado, as mulheres foram encorajadas a assumir os trabalhos que lhes eram oferecidos, por outro lado, eram bombardeadas com mensagens contraditórias, que acentuavam que seu verdadeiro lugar era em casa a tratar da família. O discurso típico dos anos 50, que referia os malefícios psicológicos que uma mulher casada e com filhos trabalhar fora de casa poderia provocar nos seus filhos constituiu uma mensagem de desencorajamento, provocando sentimentos de culpa e ansiedade para as mulheres que assumiam múltiplos papéis.

A relação da mulher com o mercado de trabalho e sua qualificação também são pontos fortes nessa luta, posto que a mesma encontra-se vivendo um conflito interno, quando o assunto está relacionado com o seu papel na esfera pública e privada.

De acordo com Castells (1999, p. 172) a entrada da mulher no mundo do trabalho foi motivada por quatro elementos fundamentais apontados a seguir:

[...] primeiro, a transformação da economia e do mercado de trabalho associada à abertura de oportunidade para as mulheres no campo da educação [...]. Em segundo lugar, vêm as transformações tecnológicas ocorridas na biologia, farmacologia e medicina, proporcionando controle cada vez maior sobre a gravidez e a reprodução humanas [...]. Terceiro, tendo como pano de fundo a transformação econômica e tecnológica, o patriarcalismo foi atingido pelo desenvolvimento do movimento feminista, consequência dos movimentos sociais da década de 60 [...]. O quarto elemento a induzir o desafio ao patriarcalismo é a rápida difusão de ideias em uma cultura globalizada, em um mundo interligado por onde pessoas e experiências passam e se misturam, tecendo rapidamente uma imensa colcha de retalhos formada por vozes femininas, estendendo-se sobre quase todo o planeta.

De acordo com Probst (2003) a mulher vem escrevendo sua história no mercado de trabalho brasileiro com base em dois fatores: o primeiro diz respeito à queda da taxa de fecundidade, e de natalidade. O segundo refere-se às tradições políticas, sociais e culturais têm dificultado à mulher conciliar os encargos sociais e familiares.

Outro ponto a ser observado é que a mulher, além de ter conquistado o seu lugar no mercado de trabalho muitas vezes abriram mão de constituir família, ter filhos, esposo, para se tornar independente. Com isso estas mulheres contribuem de uma forma negativa para as futuras gerações contribuindo com a baixa taxa natalidade.

A queda da taxa de fecundidade e o aumento do nível de instrução da população feminina têm acompanhado a evolução da mulher no mercado e a evolução de sua renda: A mulher tem deixado de lado o sonho da maternidade e, essa redução do número de filhos é um dos fatores que tem ajudado a facilitar a presença feminina no mercado. Para Probst (2003 p. 6):

[...] O que estamos constatando é uma quebra de tabus em segmentos que não empregavam mulheres. Nas Forças Armadas, por exemplo, elas estão ingressando pelo oficialato. Para consolidar sua posição no mercado, a mulher tem cada vez mais adiado projetos pessoais, como a maternidade. A redução no número de filhos é um dos fatores que tem contribuído para facilitar a presença da mão-de-obra feminina, embora não isto seja visto pelos técnicos do IBGE como uma das causas da maior participação da mulher no mercado.

Isso nos mostra que a mulher buscou a necessidade básica que toda pessoa possui de trabalhar para conseguir uma realização pessoal, e profissional, até mesmo deixando para trás o sonho de toda mulher de ser mãe, vendo no trabalho como uma fonte de prazer.

Diante disso, é possível perceber que as conquistas adquiridas pelas mulheres ainda trazem consigo sofrimento para elas, pois com a dupla jornada, ou por que não dizer tripla, quádrupla que desenvolvem não tem a colaboração nos afazeres domésticos dos homens, uma vez que estes ainda se identificam como provedores do lar e que as mulheres deveriam estar em casa para cuidar dos filhos e dos afazeres domésticos. Contudo, elas não se deixam abater e nem se entregam à dominação masculina e, constantemente, apegam-se nos movimento feminista para amparar e fortalecer sua luta. Nas pesquisas de Araújo (1993, p. 50) aponta que:

A reivindicação da igualdade, direito à liberdade sexual, fim do padrão moral da virgindade, controle da função reprodutiva, fim da autoridade exclusiva do homem dentro da família, igualdade de direitos políticos e civis, incluindo as mudanças na legislação familiar e trabalhista, levaram a família gradativamente a se reorganizar em função dos novos padrões.

Junto com as conquistas das mulheres em seus espaços na força de trabalho, vieram também alguns benefícios, que apesar de algumas falhas no cumprimento destes, foram de grande valia, pois se tratavam de um início de grandes vitórias que ainda estavam por vir. Sendo assim Probst, (2003, p.1) mostra que:

[...] algumas leis passaram a beneficiar as mulheres. Ficou estabelecido na Constituição de 32 que “sem distinção de sexo, a todo trabalho de igual valor correspondente salário igual; veda-se o trabalho feminino das 22 horas às 5 da manhã; é proibido o trabalho da mulher grávida durante o período de quatro semanas antes do parto e quatro semanas depois; é proibido despedir mulher grávida pelo simples fato da gravidez”. Mesmo com essa conquista, algumas formas de exploração perduraram durante muito tempo.

Pode se dizer que ainda há espaços que se encontram em processo de conquistas, pois as mulheres ainda sofrem com a discriminação e a inferiorização ao se inserirem no mercado de trabalho, onde a visão, tanto na esfera pública quanto na privada continua a sofrer forte influência do sistema patriarcal e é contra essa influência que o movimento feminista e as mulheres lutam a séculos.

Por volta da década de 1970, a crise econômica, o crescimento desorganizado dos centros urbanos, a emancipação feminina, as alterações nas concepções de educação e nos modos de organização familiar, eram alguns dos elementos identificáveis nas grandes transformações sociais, que se refletiu em mudanças na concepção com a criação das creches que tem importância na determinação da possibilidade de engajamento produtivo das mães, que encontram dificuldade em conciliar trabalho e família.

2 A HISTORIA DA CRIAÇÃO DAS CRECHES DE QUIRINÓPOLIS NA IMPORTANCIA PARA A PERMANÊNCIA DA MULHER/MÃE NO MERCADO DE TRABALHO.

O município de Quirinópolis teve sua origem em 1832, conforme afirma Sagim e Sagim (2000), com fazendeiros que buscavam novas terras, dentre eles estava João Chrisóstomo de Oliveira, que veio da cidade de Ouro Preto (MG), onde se instalou juntamente com sua família e pequena quantidade de escravos. Quando chegam, essa região do sudoeste goiano era completamente desabitada.

O município de Quirinópolis com seus 73 anos de emancipação política não é muito diferente de outros municípios goianos, pois desde o início de sua povoação tinha-se a preocupação e o cuidado com as crianças. Quirinópolis possui atualmente quatro creches, caracterizadas neste texto.

A população da cidade sempre foi de pessoas trabalhadeiras onde as famílias tanto pai e mãe trabalhavam tanto no urbano quanto no rural e muito das vezes não tinham onde deixar os filhos pequenos, ai a igreja católica, por meio de obra social implantou a primeira creche na cidade. Segundo Carmo e Santos (2010) a primeira creche foi fundada em 1979 com no nome de Creche Municipal Nossa Senhora D'Abadia. Obra Social da Paróquia Nossa Senhora D'Abadia (OSPA) pelo pároco da época presidida por Frei Thomas Jhones da Ordem Franciscana Mariana (O.F.M.).

Esta instituição foi criada para atender as crianças de baixa renda, filhos de pais trabalhadores. A localização da primeira creche de Quirinópolis, nas palavras de Carmo e Santos (2010, pg. 436) era:

Anteriormente instalada provisoriamente em uma casa situada à Rua Herculano Costa nº 154, que posteriormente fora transferida para as dependências da igreja localizada no bairro Promissão onde começou atendendo sessenta famílias, sob a direção da irmã Maria Antonia Mota da O.F.M. (Ordem Franciscana Mariana) que posteriormente teve como sucessora a professora Valdete Patrocínio.

A figura 01 mostra a primeira casa que foi utilizada pela igreja católica na época, para cuidar das crianças, situada à Rua Herculano Costa nº 154, na área central da cidade.



Figura 01- lugar onde funcionou a 1ª creche de Quirinópolis.
Fonte: SILVA, Priscila Vieira da – 2017

Esta casa existe ainda hoje, ela é de propriedade do senhor José Neto Chaves que numa conversa informal disse que a casa que foi utilizada como primeira creche era do pai dele o senhor Antônio Roberto Chaves (in memória), o pai dele adquiriu a casa em 1952 quando eles vieram da fazenda e depois cedeu a casa para que fosse transformada em creche.

Após três anos, sob a regulamentação das leis municipais a creche passou a ser comandada e administrada pelo poder público municipal em sede própria, com isso mudando de endereço e espaço como diz Carmo e Santos (2010, pg. 346):

Em 1981, foi regulamentada sob a Lei Municipal de nº 1136 de 04/06/1981 e passou a ser denominada de “creche Municipal Nossa Senhora D’Abadia” já com sede própria localizada na Av. José Quintiliano Leão s/nº, sob a direção de Joana Dark da Silva até nos meados de 1987, de 1988 a 1991 dirigida por Geruza Helena da Silva; de 1992 e 1993 dirigida por Valdeira, que posteriormente até 1996 foram administradas pelas professoras Edna, Helena Teodoro, Elizeth, Deborah e Geralda. Em 18 de Junho de 2003, por meio da Lei Municipal de nº 2485, e autorizada pela portaria de nº 2485 e autorizada pela portaria de nº 11/2004 integra-se ao sistema de Ensino Municipal e gerida pela Secretaria Municipal da Educação de Quirinópolis, passa então a ter o atual nome (CMEI _ Centro Municipal de Educação Infantil Nossa Senhora D’ Abadia), com a modalidade de creche de 0 a 03 anos e pré-escolar I e II de 04 e 05 anos.

A instituição CMEIS Municipal Nossa Senhora D’Abadia, a figura 02 mudou de local três vezes na sua história. Em 2008 foi inaugurado em um novo espaço onde ainda onde hoje se encontra na Av. Alameda Paranaíba nº106, no bairro Jardim Santo Antônio ao lado da Brigada Mirim.



Figura 02 - Creche Municipal Nossa Senhora D’Abadia
Fonte: SILVA, Priscila Vieira da, 2017.

Depois da CMEIS Nossa Senhora D'Abadia o poder publico com o passar dos anos autorizou a criação de mais creches para atender o ansei da população da cidade sendo que em 1995 foi criado o representada na figura 03 mostra a 2º creche construída na cidade de Quirinópolis Centro Municipal de Educação Infantil Marconzinho e inaugurada em 25 de Fevereiro de 1995 como afirma Carmo e santos (2010, pg. 347):

O Centro Municipal de Educação Infantil Marconzinho inaugurada em 25 de Fevereiro de 1995, na administração do então prefeito Sodino Vieira de Carvalho. Localizado a rua Frei João Batista sem número, Bairro Pecuaría. Foi implantado atendendo 60 crianças. Tem em sua administração no ano de 2010 a professora Warla Adriana de Brito, atendendo neste ano 217 crianças de zero a três anos e Pré Escola de quatro a cinco anos em período integral de segunda- feira a sexta- feira. Tem como finalidade ministrar a Educação Infantil nas funções de cuidar e educar, prestando um ótimo trabalho as crianças que necessitam deste atendimento. Conta com um quadro de profissionais qualificados e o apoio da Secretária Municipal de Educação e do Prefeito Gilmar Alves da Silva.



Figura 03 - Centro Municipal de Educação Infantil Marconzinho
Fonte: SILVA, Priscila Vieira da 2017.

No município de Quirinópolis, a partir de 2004, foram implantadas duas agroindústrias do setor suco energético (mais conhecidas como Usinas de Açúcar e Álcool), a SJC Bioenergia Usina São João Cargil e UBV Usina Boa Vista. Assim, muitos pais e mães começaram a trabalhar nestas

empresas e com isso depende das creches para deixar os seus filhos para poder ir trabalhar e garantir o sustento da família. Através de não ter aonde deixar seus filhos procuram o poder público em busca de espaço pra deixar seus filhos então começam a construir mais creches.

No ano de 2011 na administração do prefeito Gilmar Alves da Silva foram criadas mais duas creches o CMEI Marcos Alves Magalhães representada pela figura 04 e CMEI Serafim Junior representada pela figura 05 , atendendo a reivindicação da população quirinopolina, devido as creches Municipais Nossa Senhora D'Abadia e o CMEI Marconzinho não ter mais espaço suficiente para atender a demanda.



Figura 04 – Centro Municipal de Ensino Infantil - Marcos Alves Magalhães
Fonte: SILVA, Priscila Vieira da, 2017.



Figura 06 – Centro Municipal de Educação Infantil - Serafim Junior.

Fonte: SILVA, Priscila Vieira da, 2017.

Os CMEIS da cidade, as quatro juntas, atualmente cuidam de um total de 924 crianças, mas não são suficientes, pois, ainda tem muitas mães esperando vagas para seus filhos nestas instituições. Está sendo construída na cidade, mais uma unidade, no bairro Jardim Vitoria a qual irá minimizar a demanda esperada por vagas, pois, as mães precisam de um lugar seguro para deixar seus filhos. Os CMEIS tem grande importância por ser um local além de ser seguro. Lá também os seus filhos ganham alimentação e sem falar brincam estudam tem todo o conforto que eles precisando.

CONCLUSÃO

Conclui-se que Relatar a história das mulheres significa apresentar fatos históricos, ideias, perspectivas para todos que buscam refletir sobre o mundo contemporâneo, tempos e sociedades. A intenção é a de realizar uma descrição, associada à uma análise de conceitos, diante dos quais, as mulheres no centro de um discurso, enfrenta e reage a preconceitos.

Esta reflexão nos mostra que a mulher está mais consciente dos seus objetivos do que o homem e que a cada dia que passa o espaço

torna-se mais amplo, promovendo ao homem perdas de espaço para as mulheres em quase todos os setores da sociedade.

Podemos destacar que a história da mulher no mercado de trabalho, no Brasil, está sendo escrita com base, fundamentalmente, em dois quesitos: a queda da taxa de fecundidade e o aumento no nível de instrução da população feminina. Estes fatores vêm acompanhando, passo a passo, a crescente inserção da mulher no mercado e a elevação de sua renda.

Apesar de tudo, as mulheres têm muito que comemorar, pois conquistaram destaques no âmbito competitivo dos negócios, e provaram que podem sim, trabalhar fora de casa conquistando seu próprio dinheiro e independência.

Por fim é importante ressaltar que esta pesquisa tem a pretensão de contribuir para um entendimento melhor da sociedade quirinópolis, quanto a importância das creches para as mães que precisam trabalhar e não tem aonde deixar seus filhos. Os CMEIS é o melhor refúgio que a mãe trabalhadora tem para deixar seus filhos, na busca por uma melhor qualidade de vida familiar.

Enfim, compreendem que entram no século XX com uma significativa vitória e são preenchidas por grande orgulho por muitas batalhas traçadas e conquistadas e é importante enfatizar que as mulheres lutam até os dias de hoje por direitos iguais.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Maria F. **Família igualitária ou democrática? As transformações atuais da família no Brasil**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação (Mestrado), 1993.
- CARMO, Josemir do; SANTOS, Maria Alice Borges. Educação Municipal- Interfaces da História. In: URZEDO, Maria da Felicidade Alves. (Org.). **Quirinópolis: Mãos e olhares diferentes (1832 – 2010)**. Goiânia: Editora Kelps, 2010.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade**. Vol. II de A Era da Informação: Economia Sociedade e Cultura. São Paulo: ed.Paz e Terra, 1999 530 p.
- NOGUEIRA, Conceição. **Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero: feminismo e perspectivas críticas na psicologia social**. Ed.: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia. 2001.
- PROBST, Elisiana Renata. **A Evolução da Mulher no Mercado de Trabalho**. Disponível em: <http://www.icpg.com.br/artigos/rev02-05.pdf>. Acessado em 16 de março de 2017. Nas citações o ano está 2003.
- SAGIM, J. O; SAGIM, M. B. **Quirinópolis Histórico**. Goiânia: Editora O popular, 2000.

RELATO DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAS.

Fátima Alves Santos
Luania Fernanda Silva
Marcia Regina Feitosa Santos
Ozana Batista Santos
Patrícia Cândida Santos
Lopes Priscila Silva

RESUMO

O Estágio Supervisionado nos cursos de Pedagogia é um componente curricular importante na formação de professores, momento em que os alunos deverão realizar atividades junto ao campo futuro de atuação. O presente trabalho tem como objetivo expor as experiências que tivemos durante o Estágio Supervisionado no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Marcos Alves Magalhães, no município de Quirinópolis-GO, nos períodos matutino e vespertino. O Estágio Supervisionado na Educação Infantil I ocorreu em várias etapas: reuniões pedagógicas, planejamentos, observação da prática pedagógica da professora regente, participação de projeto, planos de aula, e semirrências, regência, projeto de intervenção e relatório final. Na etapa da observação, foi analisado o Projeto Político Pedagógico, a estrutura física, participamos da reunião pedagógica de planejamento e a rotina integral das atividades pedagógicas das crianças de 0 a 3 anos. Na semirregência, período que preparamos e elaboramos material didático-pedagógico, executamos planos de aula, participamos do aniversário do CMEI, reuniões e do projeto: “Dia do Circo”. Essas etapas possibilitaram refletir sobre a teoria e prática de atuação do professor em sala de aula. Várias atividades foram desenvolvidas como a contação de história: “Sítio do seu Lobato”, “Descoberta sensorial”, e Higienização. As experiências adquiridas na Instituição CMEI Marcos Alves Magalhães foram essenciais para a futura atuação profissional do professor, esses conhecimentos proporcionados no campo de pesquisa nos possibilitou momentos de aprendizagens prazerosos através da interação com as crianças e todo grupo gestor.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação. Estágio Supervisionado.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado da Educação Infantil é um componente obrigatório curricular do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis para possibilitar a formação profissional do acadêmico, o convívio e a interação com a sala de aula é importante em cada fase, da observação, semirregência e regência.

O estágio curricular supervisionado objetiva a formação profissional do futuro pedagogo, propondo-lhe oportunidades de pesquisar, vivenciar, exercer e aperfeiçoar as situações no cotidiano de uma instituição da Educação Infantil, em turma de berçário e maternal de 0 a 3 anos.

[...] o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2010, p. 7).

Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado em Educação Infantil I (0 a 3 anos) como componente curricular é compreendido como campo de conhecimento cujo eixo é a pesquisa da prática. Portanto, este trabalho tem como objetivo expor as experiências que tivemos durante o Estágio Supervisionado no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Marcos Alves Magalhães, no município de Quirinópolis-Go, nos períodos matutino e vespertino, relatando que foi observado no Projeto Político Pedagógico, a reunião pedagógica de planejamento, rotina integral do CMEI, as observações, as semirregências, a importância dos planos de aula, e participação do projeto da escola.

1 METODOLOGIA

A metodologia que sustenta este relato de experiência está pautada na pesquisa bibliográfica e documental que descrevem os momentos em que as estagiarias observaram a prática da professora regente e também realizaram atividades pedagógicas na sala campo de estágio.

Severino (2007, p. 120) define a observação participante da seguinte forma:

É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação.

A observação foi à primeira etapa do nosso estágio, nesse momento tivemos a oportunidade de conhecer de perto a realidade de uma sala de aula, perceber os desafios que estavam por vir, bem como aprender a lidar com eles e até mesmo saber como superá-los. Fomos orientadas para realizar o Estágio Supervisionado na Instituição da Educação Infantil, nas turmas de berçários e maternal de 0 a 3 anos.

Para Wallon (2007, p. 17) “[...] não há observação sem escolha ou sem alguma relação, implícita ou não. A escolha é dirigida pelas relações que possam existir entre o objeto ou o acontecimento e nossa perspectiva [...]”. Desse modo, foram coletadas as experiências que realizamos nas três observações no CMEI, que foram importantes para refletir sobre a realidade do sistema educacional para a formação do professor. Também foi observada à prática pedagógica em sala de aula da professora regente, a estrutura física, o Projeto Político Pedagógico, e participação do Projeto “Dia do Circo” e as atividades realizadas nas semirregências.

2 ANÁLISE E DISCUSSÃO

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) foi fundado no ano de 2011 pela Prefeitura Municipal de Quirinópolis- GO, situado na Rua 08, s/nº, Conjunto Rio preto. O CMEI possui uma área de 2.800 m² o imóvel possui 1.118,48 m² construídos de alvenaria, dentro dos padrões legais de conforto e segurança. Conta com energia elétrica e saneamento básico. A área construída compõe-se de seis blocos distintos: bloco de administração, bloco de serviços, blocos pedagógicos, pátio coberto, anfiteatro e parque. O grupo gesto formado por 01 diretora, 01 coordenadora pedagógica, 01 secretária. O corpo docente é composto por 12 professores licenciados preferencialmente em Pedagogia. O apoio pedagógico é formado por 12 profissionais concursados, entre eles 05 especializados. O CMEI atende a

Educação Infantil e a Pré-escola no horário das 6 às 18 horas, estão matriculadas 200 crianças, sendo de 0 a 3 anos: 150 crianças, e de 4 anos: 50 crianças.

O CMEI possui uma rotina na sala de aula entre as turmas de berçário e maternal de 0 a 3 anos, nos turno matutino e vespertino, onde o estágio está sendo realizado começa, com as professoras regentes e monitoras junto com a turma fazendo a acolhida/Colocação dos uniformes, em seguida vão para o café da manhã, depois elas voltam para a sala onde são realizadas as atividade pedagógicas de acordo com os planejamentos curriculares da Educação Infantil, o banho acontece de manhã e à tarde, o almoço é servido no refeitório, após o almoço é realizado a oração de agradecimento pelo almoço, em seguida é a hora do descanso a monitora organiza os colchonetes e a professora coloca uma música para acalmar as crianças até que eles peguem no sono. No turno vespertino as crianças vão para o lanche, realiza as atividades pedagógicas, vão para o jantar, depois acontece à saída. Essa rotina é importante para estabilidade e segurança da criança.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

A instituição deve criar um ambiente de acolhimento que dê segurança e confiança às crianças, garantindo oportunidades para que sejam capazes de: experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia; familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz; interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene; brincar; relacionar-se progressivamente com mais crianças, com seus professores e com demais profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses. (RCNEI, 1998, p. 46).

Na relação dos docentes com as crianças, podemos perceber que elas demonstram ser bem calma, paciente, carinhosa e faz alguns momentos da aula se tornarem divertidos. Percebe-se que essa afetividade e atenção da professora para com as crianças contribuem para o seu desenvolvimento cognitivo e moral da criança.

Durante a aula, observa-se ainda: levantamento do conhecimento prévio das crianças; relação entre o tema trabalhado e o cotidiano deles; elaboração de atividades claras e de fácil visualização; registro em lousa de

maneira organizada; uso de livro didático; momentos para leitura individual e/ou coletiva; acompanhamento individual; presença constante da leitura, por prazer e/ ou informação. Percebemos que as professoras são muito competentes, determinadas e gostam muito do que faz e sua relação com as crianças é de muito carinho.

O domínio de sala e de conteúdo que as professoras possuem é grandioso e de suma importância. Essa observação contribui no sentido de que é preciso conhecer os eixos temáticos trabalhados na Educação Infantil.

Segundo o RCNEI (1998), destaca-se os seguintes eixo de trabalho: Movimento, Artes visuais, Músicas, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática.

Para uma aprendizagem eficaz, esses eixos devem ser trabalhados entrelaçados, e o professor deve ter esse conhecimento para transformar suas atividades em momentos dinâmicos, contextualizados na vivência das crianças, estimulando a participar ativamente do processo de construção do seu conhecimento, possibilitando a mesma mais autonomia no aprendizado.

O espaço da escola é considerado propício e aconchegante, com uma decoração que estimula a aprendizagem dos alunos, como enfatiza Vygotski (2007), o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas cultente organizadas e especificamente humanas.

O Projeto Político Pedagógico do CMEI é voltado para o atendimento das necessidades básicas de educação, afeto e socialização, numa ação complementar à educação familiar e da comunidade. E tem por objetivo reunir e explicitar os princípios norteadores da instituição e os fundamentos que balizam a conduta dos que nela trabalham.

Na semirregência foram elaborados os planos de aula de acordo com o conteúdo trabalhado em sala pela professora regente mediante os eixos: linguagem oral, psicomotricidade, e autonomia e identidade. As atividades aplicadas pelas estagiárias foram: contação de história: “Sítio do seu Lobato”, essa atividade desenvolveu-se a partir da música “Bom dia Coleguinha”, momento que se estimulou a oralidade da criança, que estavam organizadas em forma de círculos sentados no tatame, logo após foi contada a “História do Sítio do seu Lobato” em forma de música, estimulando as habilidades musicais, e expressividade, utilizando-se de figuras ilustrativas confeccionadas com EVA, maquete de isopor, TNT, e palitos para os suportes dos animais. Essa experiência foi muito importante, pois proporcionou reflexão da prática pedagógica do professor em sala de

aula, acrescentando conhecimentos para uma futura atuação como professora. A avaliação pedagógica foi contínua durante toda aula, observando a participação e interação das crianças no desenvolvimento da oralidade.

Na atividade “Descoberta sensorial”, iniciou-se a partir das músicas: “Boa tarde coleguinha”, “Meu pintinho amarelo”, e “Borboletinha”, logo após as crianças foram levadas para o solar, e estimuladas a pegar nos objetos pendurados no varal de canos, esses objetos tinha formas, sons, cores e texturas diferentes, despertando assim as partes sensoriais das crianças. Na segunda etapa as crianças ficaram sentadas no tatame para degustar a gelatina feitas em forma de cubos, trabalhado assim a coordenação fina, através do ato de preensão realizadas pelas mãos das crianças, e para essa atividade foi utilizado recursos visuais: figuras de imagens, balões, tatame, gelatina, garrafa pet, fitilho, e brinquedos diversos. A avaliação foi contínua observando a participação e interação das crianças por meio do corpo com o ambiente onde a criança está inserida, no desenvolvimento da atividade “Descoberta sensorial”. Portanto, foi uma experiência essencial para a formação como pedagoga, nessa interação com as crianças percebeu-se como elas se desenvolvem nas atividades pedagógicas.

E por fim a atividade de “Higienização”, que se trabalhou a autonomia e identidade, a atividade teve início com a roda de conversa, convidando as crianças para assistir um vídeo sobre a banho, logo após, as crianças foram convidadas a manusear os objetos de higiene pessoal. E para a atividade “banho imaginário”, foram utilizados buchas e sabonetes, de acordo com as orientações as crianças foram orientadas a lavar as partes do corpo (barriga, cabeça, pé, etc.), depois, foi perguntado sobre as partes do corpo que estava sendo lavado. Os recursos utilizados foram: Cartaz, DVD, TV e objetos de higiene. A avaliação se deu por meio da observação e da participação das crianças nas atividades, verificando os interesses, curiosidades e o conhecimento prévio em relação aos objetos de higiene, e as partes do corpo. Portanto, essa atividade teve como objetivo de proporcionar informações sobre os cuidados com o corpo, conhecendo e identificando as partes do corpo, possibilitando assim o desenvolvimento da identidade e a autonomia das crianças.

Foto1- Contação de história: “Sítio do seu Lobato”



Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Foto2- Descoberta sensorial e Foto3- Trabalhando autonomia e identidade



Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Foto4- Projeto do Circo



Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Foto 5- Malabarista



Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

No Projeto do Circo, as estagiárias tiveram a participação nos personagens: malabarista, e palhaços. As apresentações tiveram diversas brincadeiras, dramatizações, músicas, artes plásticas e textos informativos, foi um momento mágico para as crianças resgatarem um pouco da história

desse mundo tão mágico de forma que aprendam gerando prazer pelas novas conquistas adquiridas. Portanto, esse momento lúdico, é de suma importância para formação do professor, momento de experiências significativas de aprendizagem na Educação Infantil.

CONCLUSÃO

O Estágio Supervisionado na Educação Infantil I ocorreu em várias etapas: reuniões pedagógicas, planejamentos, observação da prática pedagógica da professora regente, participação de projeto, planos de aula, e semirrências. As experiências adquiridas foram de suma importância para a futura atuação como professora, sendo assim, é necessário ter a teoria para desenvolver a prática pedagógica em sala de aula, e sua vez o estágio nos permitiu vivenciar a interação do professor com a criança.

O conhecimento adquirido no campo pesquisa nos proporcionou momentos de aprendizagens prazerosos através da interação com as crianças e todo grupo gestor. E foi nas observações que tivemos os primeiros contatos com a instituição, professora regente, e as crianças, essa aproximação nos permitiu obtermos informações necessárias para o desenvolvimento das etapas do Estágio Supervisionado na Educação Infantil I. Enfim, esses momentos são essenciais para a formação profissional do acadêmico, o convívio e a interação com a sala de aula, nas fases de observação, semirregência e regência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 27 abril 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Projeto Político Pedagógico (PPP). Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Marcos Alves Magalhães. 2017. p.26.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL I

Fátima Alves Santos
Ana Paula Menezes Moraes
Daiane Pereira dos Santos
Franciely Bernardo de Freitas
Samira Barros
Thaísa Pinheiro de Almeida
Yanna Kerley Rodrigues Gonzaga

RESUMO

No curso de pedagogia, o Estágio Supervisionado compõe o currículo da Universidade Estadual de Goiás, em que o presente relato de experiência, tem por finalidade descrever as atividades realizadas no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Serafim Júnior, no Município de Quirinópolis-GO. Esta experiência foi realizada nos períodos matutino e vespertino. O estágio é dividido em três etapas: a observação que compõe a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), a estrutura física, e as atividades pedagógicas realizadas com crianças de 0 à 3 anos. Na semirregência elaboramos planos de aulas, confeccionamos alguns materiais didático-pedagógico para execução em sala de aula; também participamos de eventos, reuniões e projetos no CMEI. Algumas das atividades desenvolvidas com o auxílio da professora regente foram a contação de história, identidade e autonomia, cores primárias, numerais e atividade sensorio-motor. A regência, última etapa do estágio, ainda será executada. O Estágio Supervisionado representa um papel de suma importância durante processo de formação acadêmica, pois relaciona as teorias estudadas na Universidade com a realização das práticas em sala de aula, e conseqüentemente promove o envolvimento do estudante no mercado de trabalho. Esta relação da teoria e prática foi essencial para a construção e aperfeiçoamento de nossa formação profissional.

Palavras chaves: Estágio Supervisionado. Experiência. Formação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade apresentar a experiência do Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I, realizado no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Serafim Júnior, situado na Rua 11, nº25 no Bairro Alexandrina, cidade de Quirinópolis-GO.

Segundo Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2017), o estágio supervisionado é um período de estudos práticos para aprendizagem em experiência, que envolve supervisão, revisão, correção e exame cuidadoso. Essa experiência no estágio proporciona benefícios para aprendizagem, tanto para formação profissional, quanto acadêmica e melhoria do ensino, sendo que a comunidade é a maior beneficiária dessa atividade que envolve os profissionais egressos da universidade.

Este trabalho teve como problema central a observação na formação inicial na área da Educação Infantil, bem como mostrar os resultados do período em estágio, a prática exercida pelos professores regentes, e como isso contribui para nossa formação profissional.

O estágio nos cursos de superiores é garantido por lei e é através da Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, assegura que o estágio se alterna entre a teoria e a prática, que visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, com o objetivo de desenvolver o educando para a cidadania e o trabalho.

O estagiário deve cumprir determinada carga horária, mas não caracteriza vínculo empregatício de qualquer natureza e ele deve ser acompanhado por um professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios e menção da aprovação final.

1 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento das etapas do Estágio Supervisionado, foi feita uma observação participante, juntamente com a leitura de artigos e livros que falam sobre estágio, prática pedagógica, formação profissional e outros.

A etapa da observação configura fala da importância da observação, coloque uma citação

Durante a etapa da semirregência, foi realizado com as crianças de diferentes idades, a contação de história, que teve por finalidade, trabalhar a

semana da literatura infantil, apresentando a eles, histórias que despertam a imaginação por meio da leitura de imagem; a criatividade; a prática da oralidade; e o interesse pelos livros. Trabalhamos também, atividades sensório-motor, cujo objetivo foi coordenar as sensações vivenciadas junto com comportamentos motores simples.

Do mesmo modo, foi trabalhado os numerais, juntamente com as cores primárias, desenvolvendo noções de quantidade, números e contagem oral. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998), as noções matemáticas são construídas pelas crianças por meio das experiências com o ambiente, por meio das interações com outras pessoas, por meio das representações, do material concreto. Dentro desse contexto, cabe ao professor, perguntar, analisar, questionar, propor desafios e incentivar a verbalização da criança.

Além disso, realizamos a atividade sobre identidade e autonomia, que representou um importante espaço de convivência entre as crianças, trabalhando o respeito e as diversidades de gênero existentes no âmbito escolar e familiar.

A avaliação de acordo com o RCNEI (1998), deve ocorrer através da observação, registro e avaliação formativa, levando em consideração as situações de aprendizagens que lhe foram oferecidas. Com base no RCNEI, foi avaliado o desenvolvimento das crianças, de forma contínua a partir de suas produções, da participação, considerando sempre os avanços individuais e coletivos.

2 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Comparecemos ao CMEI Serafim Júnior em diferentes datas, durante o período de fevereiro a abril, para realização das observações, semirregências e participação de projetos desenvolvidos pelo CMEI. Tivemos a oportunidade de observar a rotina das crianças, incluindo alimentação, atividades pedagógicas e higienização, no qual elas podem se desenvolver integralmente, nos aspectos sociais, culturais, cognitivos e psicomotor.

No primeiro momento, as crianças são recepcionadas pela professora regente e logo são conduzidas para o refeitório para a primeira refeição do dia, após o término do café da manhã, as crianças retornam para suas respectivas salas, e é trabalhado o conteúdo que foi planejado pela professora de acordo com o currículo. Em seguida, as crianças vão para o

banho, e retornam para o refeitório onde irão almoçar. Logo após a refeição, voltam para a sala para dormir. No período da tarde ocorre o mesmo processo, intercalando brincadeiras e dinâmicas pedagógicas, até o horário de saída.

Percebe-se que a rotina na Educação Infantil auxilia o trabalho do docente e garante um atendimento de qualidade para as crianças, como afirma no RCNEI:

Considerada como um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço, uma rotina clara e compreensível para as crianças é fator de segurança. A rotina pode orientar as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer (RCNEI, 1998, p. 73).

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2018), a instituição oferece o suporte adequado para a formação de futuros cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. A proposta do CMEI leva em conta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96), a Constituição Brasileira (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1998), o disposto no Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI, 1998).

As atividades do CMEI são desenvolvidas conforme o Plano de Ação (desenvolvendo alguns projetos de acordo com as datas comemorativas, como o dia do circo, dia do livro, dia das mães, dia da árvore, semana do trânsito, dia das crianças, semana da alimentação, natal e outros desenvolvidos anualmente, como por exemplo, contador de história, construindo identidade e musicalização), Plano de Ensino Anual e Planejamento semanal com a participação de todos os professores e gestores, que se constitui um instrumento voltado para reorientar a prática educativa.

A avaliação ocorre de acordo com o RCNEI (1998), no qual assegura que a mesma, deve ocorrer através da observação, registro e avaliação formativa, levando em consideração as situações de aprendizagens que lhe foram oferecidas. A instituição, com base no RCNEI, avalia o desenvolvimento da criança, de forma contínua e torna-se constante a partir das produções das crianças, da observação em relação à participação, considerando sempre os avanços individuais e coletivos.

A metodologia abordada pela instituição, implica nas relações interpessoais e formação de cidadãos críticos-reflexivos, e consequentemente a inclusão de todas as crianças no âmbito educacional, com o apoio de professores capacitados na área da educação infantil.

Foto 1 – Dia do Índio



Foto 2 – Cores e formas Geométricas



Foto 3 – Apresentando os numerais



Foto 4 – Labirinto Exploratório



Foto 5 – Numeral três e a cor verde

Durante a etapa de observação analisamos a prática educativa da professora e conhecemos a turma de sua regência. Percebe-se que todas as professoras que tivemos contato, seguem o plano de aula elaborado quinzenalmente com o apoio pedagógico do grupo gestor.

As crianças demonstraram participação e interesse durante a realização das atividades propostas pelas professoras, e foi possível observar a rotina das crianças, em que as atividades pedagógicas são realizadas por meio da ludicidade, tornando um ambiente propício e agradável para a convivência social.

De acordo com Ferlin e Gomes (2008), a ludicidade propõe a criatividade e a facilidade de adaptação as novas situações que irão surgir,

facilita o trabalho em equipe e aceitação das limitações em si e no outro. O professor é apenas o mediador deste processo, adaptando e criando oportunidades de aprendizagem.

O CMEI encontra-se em bom estado de conservação, com amplas salas de aula, boa ventilação, bem iluminadas, local fresco e arejado que proporciona conforto para melhor desenvolvimento das crianças. São disponibilizados alguns equipamentos como tv, som, fantoches, datashow, ar-condicionado, jogos didáticos e pedagógicos, livros infantis, cama elástica, brinquedos, caixa amplificadora. As atividades de psicomotricidade e recreação são realizadas no pátio e no solar. Como não possui biblioteca, os professores disponibilizam os livros e objetos nas salas de aula. Cada sala possui uma televisão, substituindo a sala de vídeo, e não são realizadas atividades aquáticas, por não possuir uma piscina.

Durante a etapa da semirregência tivemos a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na Universidade e aquilo que nos foi apresentado pela professora regente, nos dando apoio para elaborar planos de aulas para serem executados em sala de aula, sob orientação da professora supervisora.

Foto 5 – Numeral três e a cor verde - Foto 6 – Apresentações “Dia do Circo”



Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Foram realizadas diferentes atividades como por exemplo, contação de histórias durante a semana da Literatura Infantil; trabalhos de algumas datas comemorativas, como o dia do Índio; os numerais, seguindo o

currículo; atividades sensório-motoras; exercícios que trabalham identidade e autonomia. Todas as atividades estavam em acordo com os eixos temáticos trabalhados na Educação Infantil, apoiadas pela Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e o Projeto Político Pedagógico da instituição.

Dentro do contexto geral, as crianças apresentaram diversas reações. Algumas ficaram encantadas com o que lhe foi apresentado, interagindo de modo a compreender o que estava sendo abordado; algumas ficaram dispersas, mas conseguiram executar o que foi proposto; e outras tiveram dificuldades em realizar as atividades, porém, com o nosso auxílio conseguiram desenvolver a atividade proposta.

Durante o período da semirregência, participamos de um projeto pedagógico promovido pela instituição de ensino, o projeto do “Dia do Circo”, que propõe o incentivo as manifestações artísticas populares, a criatividade, a imaginação e o movimento corporal, incentivando o gosto pelo teatro, pela dança, pelo espetáculo de magia que compõe as atividades circenses. Com isso apresenta os valores que são atribuídos, e foco principal no respeito às diferenças, estimulando a curiosidade e aguçando o aspecto físico, social, intelectual e emocional.

CONCLUSÃO

Este trabalho foi de suma importância para nossa formação acadêmica, pois relacionamos a teoria e prática estudadas em sala de aula e foi uma experiência para o preparo de nossa futura profissão.

O período de observação trouxe grande contribuição para nossa capacitação profissional, foi um período de análise e investigação de diferentes práticas pedagógicas que podemos utilizar futuramente em sala de aula. Durante o período da semirregência, tivemos a oportunidade de colocar em prática tudo o que analisamos no período de observação e tudo aquilo que trouxemos como bagagem teórica adquirida até o momento. A participação no projeto foi de grande significância, percebemos que uma atividade pode ser realizada com sucesso englobando todos da instituição, quando trabalhamos em equipe, para um bem em comum: a aprendizagem.

No estágio da Educação Infantil, percebe-se que a ludicidade é essencial para as crianças, pois, por meio das brincadeiras, elas desenvolvem a criatividade, a imaginação e outros aspectos cognitivos e psicomotores. No entanto, para que esse processo ocorra é necessário

habilidades e competências por parte dos professores e apoio pedagógico do grupo gestor.

Assim, nossa atuação no CMEI, nos proporcionou diversas experiências, que iremos levar como bagagem para nossa futura atuação profissional. O estágio contribui de maneira significativa para a formação docente, pois nos coloca em contato com o ensino da educação básica, um período que nos proporcionou refletir sobre as práticas pedagógicas e compreender a realidade de uma sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BIANCHI, Anna Cecília de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. **Manual de Orientação Estágio Supervisionado**. 4. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.
- MOYSÉS, Lucia. **O Desafio de Saber Ensinar**. 10. Ed. São Paulo: Papirus, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- _____. **Lei nº 8.069/1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- _____. **Lei nº 5/2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- _____. **Lei nº 11.788/2008**. Dispõe sobre o Estágio de estudante e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FERLIN, Ana Maria; GOMES, Daisy Aparecida Corrêa. **90 Ideias de jogos e atividades para sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ASPECTOS E PERCEPÇÕES ESTRUTURAIS DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA UEG - UNIDADE DE QUIRINÓPOLIS, GOIÁS

Ester Coelho da Silva¹²

Gislene Martins Batista Vilela¹³

Gilson Xavier de Azevedo¹⁴

RESUMO

O objetivo deste artigo é demonstrar os resultados obtidos no desenvolvimento de uma pesquisa teórica acerca da formação de pedagogos no Brasil com pesquisa de campo sobre a formação do acadêmico de Pedagogia na UEG, Unidade Universitária de Quirinópolis. A pesquisa buscou analisar a percepção dos acadêmicos e dos docentes sobre a referida unidade, sua estrutura pedagógica, e avaliar se o currículo se adequa à proposta das dimensões teórica e prática do curso em questão. O problema em questão é considerar a formação do pedagogo, apontada como historicamente ruim, analisando dentro do recorte proposto, possíveis semelhanças de tais causas. Tal proposição considera por hipótese tanto uma formação que possa ser caracterizada como ruim (deficitária, defasada e ou precária) quanto resultados e recursos que podem ser ditos como bons. O método utilizado para tal foi a pesquisa bibliográfica e documental, além de entrevistas por meio de formulário específico com questões diretas, sendo a análise final de cunho qualitativo, descritivo e associativo, e por meio dessa análise estabeleceu-se a relação entre PPC (Projeto Político de Curso), estrutura institucional; a matriz curricular do curso; a relação dos docentes do curso com a dinâmica do referido e com os acadêmicos; o posicionamento dos acadêmicos; os resultados alcançados na gestão anterior (2007-2010) e os resultados já alcançados

¹² Licenciada em Pedagogia pela UEG 2011. Docente efetiva do Ensino Fundamental pelo Município de Quirinópolis.

¹³ Licenciada em Pedagogia pela UEG 2011. Docente da rede particular pelo Colégio São José.

¹⁴ (Orientador) Doutor em Ciências da Religião pela PUC-GO (2014-2017-BOLSISTA FAPEG). (gilson.azevedo@ueg.br).

(caso haja) da atual coordenação do curso; além dos índices avaliativos do curso no ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) e Guia do estudante.

Palavras Chave: Educação. Formação. Curso de pedagogia. Estrutura. Qualidade.

INTRODUÇÃO

Construir uma educação pública de qualidade não se mostra como tarefa fácil e acabada; ao contrário, o país esforça-se e discute problemas como falta de professores, qualidade de ensino e estrutura de gestão, desde a década de 80. Ao se lançar um olhar sobre a formação de profissionais para a educação infantil, nota-se que o histórico dos cursos de pedagogia além de recente, enfrenta esses e muitos outros problemas também. Para Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 9):

[...] a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento de variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos.

A educação brasileira vivencia tais problemas, não apenas no âmbito público, mas após a expansão do ensino privado, a partir de 2000, muitas demandas surgiram no âmbito educacional. Por outro lado, a preocupação com a necessidade de tal expansão aparece nos artigos 44 e 45 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB n. 9.394/96), o que demonstra uma legitimação e, por conseguinte, uma eminente sobreposição desses sobre o ensino público.

Neste contexto, presenciou-se uma nova forma de ação e de relacionamento entre Estado e Instituições de Ensino Superior (IES); aquele, assumindo um papel preponderante no controle e gestão de políticas para o setor quanto ao ensino superior privado, o qual, voltou-se diretamente ao atendimento das demandas do mercado.

Dentro de todo o orbe exposto, pode-se apontar, de pronto, que a relevância desta pesquisa está em constituir-se como instrumento de estudo sobre os caminhos e as estratégias utilizadas no curso de formação de professores da UEG, Unidade Universitária de Quirinópolis (UnU), Goiás, para a construção de modelos de formação; indicando ou não a existência de condições mínimas para a formação do acadêmico, considerando a necessidade da formação de um profissional capacitado para atuar na

educação infantil, fundamental e gestão. Assim, objetivo da Instituição, de forma bem semelhante, encontra-se em se propor avaliar as condições em que é oferecida a formação de pedagogos em nível superior na licenciatura do referido curso.

Desta feita, a presente pesquisa teve como problema, avaliar as condições de oferta do referido curso de formação de pedagogos no âmbito supra citado, de modo a analisar elementos estruturantes do curso compreendendo: a história do curso em análise, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), a relação dos docentes do curso com a dinâmica desse e com os acadêmicos, os projetos e ações de extensão, o resultado da avaliação 2011 da orientação de projeto/trabalho de curso (TC), o posicionamento dos acadêmicos em relação à qualidade do curso, a avaliação do coordenador, a compatibilização entre propostas da gestão anterior do curso e da atual, mediante análise do plano de trabalho dos antigos gestores, funcionalidade do site do curso e os índices avaliativos do curso no ENADE e Guia do estudante.

Para que tal pesquisa atinja o que fora proposto, entendeu-se como necessário, pontuar sobre a estrutura pedagógica do curso em questão, mapear as dificuldades que são enfrentadas pelo acadêmico ao ingressar no curso e no decorrer desse, avaliar a coordenação do curso, analisar se o currículo se adequa à formação das séries iniciais em termos teóricos e práticos e avaliar a capacitação e formação dos docentes.

Considerando a complexidade da proposta em questão, abriu-se como hipótese, observar se os acadêmicos do curso analisado se consideram preparados para lidar com a proposta do curso, se os professores demonstram interesse pela formação do acadêmico, se a faculdade possui de fato estrutura para oferecer um curso desta natureza, se o corpo técnico administrativo é bem treinado para atender aos estudantes e se esses dispõem de tempo, clareza e disposição para vivenciar a essência do referido.

1 CONCEITOS E HISTORICIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação do pedagogo, no Brasil, remonta a uma história de necessidades que por si só, revela lutas e contrastes entre o aprender e o ensinar, além de muitos conflitos e por vezes, descaminhos históricos; esse processo tem início em meio a um conjunto de fatores econômicos e sociais, em meados do século XIX, fatores esses, advindos do processo de

colonização do país. De forma genérica, a educação no Brasil, pode ser dita, sem muitos riscos de se incidir em erros, como elitista, até por volta de 1980, tendo em vista que o processo de democratização do ensino ganha significado nesse período somente após algumas mudanças políticas, conforme será exposto. Deve-se ainda acrescentar, que a educação desde a Europa, ou antes, ainda na Grécia clássica, passou por constantes ressignificações, dado o perfil do educador e seu valor social, da antiguidade até a era moderna.

O pedagogo, na Grécia clássica, era representado pelo escravo ou uma espécie de babá, condutor da criança ao ginásio, jardim ou pórtico para ali ter suas lições, quando não era o próprio escravo a lhe ensinar. De outro modo, o pedagogo também já foi “interpretado” em outros papéis sociais como a ama seca, a governanta, a vizinha, a avó, a tia, o tutor, o mestre de disciplina e em nossos dias, assumiu a postura de um profissional que precisa ser formado para só então, desempenhar funções que antes eram realizadas tendo por base apenas a sabedoria popular.

Nesta perspectiva, Saviani (2003, s. p.) entende que a ação da escola, no processo educacional moderno, decorreu da predominância da cultura letrada em detrimento da cultura oral, bem como da cultura elitista sobre a cultura popular e da cultura religiosa sobre a pagã. O ensino das letras tornou-se então fundamental e o ensino profissional passou a ser requisitado para que o ensinamento formal passasse à competência do professor.

Por sua vez, a família já não podia, e hoje sobremaneira conseguiria atender a esta tarefa, qual seja, transmitir os conhecimentos e as habilidades já constantes na cultura letrada. Necessitava para isso de um processo formal e sistemático, neste caso, a educação escolar que deve ser essencialmente institucionalizada como se verá a seguir. Nesse contexto:

A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional (LIBANEO, s/d, apud PIMENTA, 2006, p. 230).

Neste sentido, uma ação que surge como luxo aristocrático na Grécia, passa a uma das condições mais essenciais da sustentação da razão comunicativa e da reflexividade dialética, percorrendo cerca de 2500 anos de história, da qual, se buscará expor a seguir apenas um breve recorte,

considerando sua consolidação enquanto formal no Brasil, a partir do final do século XVIII.

1.1 Historiografia do tema

Embora não seja simples discorrer sobre a história da formação de professores em consonância à história da educação no Brasil, basicamente, os períodos discutidos atualmente, no meio acadêmico por autores como Lima (1969), Pilletti (1996) e Romanelli (1991) sobre a história da educação e concomitantemente história da formação de professores, estão compreendidos de acordo com Bello (2001, s. p.) na educação indígena que vai da origem indígena no país até a chegada dos jesuítas a esse, e que compreende a educação do índio pelo índio num primeiro momento e depois, daqueles pelos padres da Companhia de Jesus; esses assumem tanto a formação catequizadora indígena, quanto a formação do escravo. Por sua vez, os demais períodos estão dispostos como (BELLO, 2001, s. p.): o período jesuíta (1549 - 1759), pombalino (1760 - 1808), joanino (1808 - 1821), imperial (1822 - 1888), da primeira (1889 - 1929) e segunda república (1930 - 1936), do Estado Novo (1937 - 1945), da Nova República (1946 - 1963), período militar (1964 - 1985) e finalmente da abertura política (1986 - 2003).

Não obstante a completa e complexa lista de períodos, a presente pesquisa bibliográfica não tem por fim, assumir um caráter histórico, de modo que o que será neste tópico apresentado e discutido estará situado no contexto da importância desse para a questão da formação de professores.

A história da formação de professores de forma sistematizada no Brasil, data, dos tempos do Brasil colônia, quando em 1808, a família real portuguesa instalou-se no país por conta dos conflitos entre Portugal e Napoleão Bonaparte, líder político e militar durante os últimos estágios da Revolução Francesa. Mas o que antecede esse período é nada menos que 210 anos da já citada ação jesuítica. De acordo com Bello (2001, s. p.): “Quando os jesuítas chegaram por aqui eles não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade europeia; trouxeram também os métodos pedagógicos [também conhecidos como a *Ratio Studiorum*]. Todas as escolas jesuítas eram regulamentadas por um documento, escrito por Inácio de Loyola, o *Ratio Studiorum*”. De acordo com Luzuriaga (2001, p. 85):

O Ratio Studiorum é um plano de estudos introduzido no Brasil Colonial pelos jesuítas que ao longo de quase duzentos e cinquenta anos serviu como modelo de ensino pedagógico. Iniciado principalmente na Europa tinha suas instruções direcionadas aos mestres e alunos com extrema disciplina e rigor em aplicações das normas [...]. Os colégios se dividem em geral em duas partes; uma de estudos inferiores [propedêutico], equivalente à educação secundária, outra de superiores, de caráter teológico e universitário.

Todavia, não é possível falar de uma política sistematizada de ensino nesse período, ou mesmo no limiar do século XIX, a não ser, fazendo-se referência às chamadas *aulas régias*¹⁵ do tempo do Marquês de Pombal, representante do despotismo esclarecido em Portugal no século XVIII, que trouxe a necessidade de se fundar escolas, sobretudo as superiores. De acordo com Aranha (2004, p. 155):

No ensino elementar, a situação ainda é mais caótica. O modelo econômico brasileiro, predominantemente agrário, sofre algumas alterações na segunda metade do século XIX em função do incremento do comércio e mais para o final, devido ao pequeno surto de industrialização. Esse modelo não favorece a demanda da educação, que não é vista como meta prioritária em face da grande população rural analfabeta composta, sobretudo por escravos.

Até o início do século XIX não é possível, então, falar de uma formação de professores, mas apenas da existência desses servindo ao sistema monárquico, religioso e político da época. Com a chegada da família real surge a necessidade de se criar escolas para atender às exigências do contexto citado, o que poderia ser chamado de uma pedagogia abrasileirada; porém, tem-se como agravante o fato de que os cursos de formação de professores, nesse período, ser de difícil acesso.

¹⁵ Através do alvará de 28 de junho de 1759, ao mesmo tempo em que suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, Pombal criava as aulas régias de Latim, Grego e Retórica. Criou também a Diretoria de Estudos que só passou a funcionar após o afastamento de Pombal. Cada aula régia era autônoma e isolada, com professor único e uma não se articulava com as outras (PILLETTI, 1996, p. 33).

No Brasil, o ensino superior e os cursos de formação de docentes para o ensino primário antecederam à instalação da universidade, que só ocorreu em 1931. Os primeiros cursos de nível superior surgiram a partir de 1812, após a vinda da família real para o Brasil. No início da terceira década do século XX, com a mudança de governo, muitas reestruturações ocorreram também na educação. Em 1931, com a finalidade de dar nova ordem ao ensino superior no país, o governo do presidente Getúlio Vargas, por meio de Decreto, estabeleceu o “Estatuto das Universidades Brasileiras”, que elevou para o nível superior a formação de professores secundários no país.

O Curso de formação de professores (Normal) é regulamentado pelo Decreto 1190/39, quando também foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia e Letras. O curso tinha duração de três anos e respondia apenas pela formação de Bacharelado, enquanto que o curso de didática com duração de um ano, assumia a formação do licenciado. Nesta dicotomia, já se percebe a separação entre teoria e prática no processo formativo. Situam nesse período, alguns *Decretos Lei* como tentativas de se normatizar a formação do profissional para a educação (Niskier, 1989, p. 84):

- Decreto Lei n. 4. 073, de 30 de janeiro de 1942 – organizou o ensino industrial;
- Decreto Lei n. 4. 048, de 22 de janeiro de 1942 - instituiu o SENAI;
- Decreto Lei n. 4. 244 de 9 de abril de 1942- o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos;
- Decreto Lei n. 6. 141, de 28 de dezembro de 1943 - reformou o ensino comercial.
- Decreto Lei n. 8. 529, de 02 de janeiro de 1946 - organizou o ensino primário a nível nacional;
- Decreto Lei 8. 530, de 02 de janeiro de 1946 - organizou o ensino normal;
- Decreto Lei n 8. 621 e 8. 622, de 10 de janeiro de 1946 - criaram o SENAC;
- Decreto Lei n. 9. 613 de 20 de agosto de 1946- organizou o ensino agrícola.

Apenas na década de 60, a pedagogia, enquanto formação de professores para a educação infantil, passa por uma reestruturação e definições das especializações inerentes ao seu ensino, com a promulgação da

primeira LDB, Lei 4024/1961, que teve por função profissionalizar o curso de formação de professores.

Todavia, somente a partir de 1962, com o Parecer do CFE nº 251/1962 que estabelece um currículo mínimo e a sua duração, a formação para educadores passa a assumir a formação tanto técnica quanto do professor de disciplinas pedagógicas. Vale citar que:

Em 1962 é criado o Conselho Federal de Educação, cumprindo o artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases. Este substitui o Conselho Nacional de Educação. São criados também os Conselhos Estaduais de Educação. Ainda em 1962 é criado o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no Método Paulo Freire. Em 1964, um golpe militar aborta todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, sob o pretexto de que as propostas eram 'comunizantes e subversivas' (BELLO, 2001, s.p.).

Não obstante, à sua criação pelo Decreto Lei 1190/39, a Escola Normal do Brasil somente ganha regulamentação nacional pela lei *Leônicio de Carvalho* (Decreto nº 7. 247) com ares de renovação educacional estabelecendo normas para o ensino primário, secundário e superior (ARANHA, 1996, p. 156).

Em Goiás, Urzedo (2007) cita que fora instituído o ensino normal em 1982 pela Resolução 676. Palacin e Moraes (1991, p. 73) complementam que até 1978 não houve escola de qualquer tipo, o que chamam de “verdadeiro atentado ao século das luzes”. Urzedo (2007, p. 104-107) recorda que no município de Quirinópolis, a educação é instituída com a vinda de professores particulares para ministrarem aulas residenciais rurais para grupos multisseriados, terminologia que não era empregada na época e só em 1930 foi instituída como oficial, mas somente em 1950 é inaugurada a primeira Escola Normal em São Paulo.

1.2 Alguns aspectos do processo formativo no novo século

Como visto, o conceito de formação de professores no Brasil remonta ao período imperial e traz em seu bojo uma história de interesses que são mais políticos que necessariamente educacionais. Mesmo no Brasil, cujo processo moderno da educação não tem mais que 110 anos, as noções de educação variaram bastante. Atualmente no país, a formação de professores se dá em instituições públicas, privadas e na forma EAD, notando-se nesses

seguimentos, enfoques discursivos que abrangem questões sociais, culturais, econômicas e pedagógico-didáticas. Nesse viés, Schön (1983, s. p.) propõe que a formação do futuro educador inclua a reflexão a partir de situações reais. De outro modo:

Trata-se de formar um profissional prático-reflexivo que, ao se defrontar com situações de indisciplina e incerteza, recorre ao seu cabedal e à investigação como meio para decidir e intervir praticamente em tais situações e que, portanto, faz emergir novas concepções para a prática (IMBERNÓN, 2006, p. 39).

De acordo com Cunha (2000, p. 23) a formação do professor deve passar pelo exercício da autoavaliação de descobrir e analisar sua prática. Neste sentido, é preciso que a formação se dê em uma competência técnica e comprometida com uma política educacional séria.

Dentro da reflexão feita, de Queiroz & Carvalho (s. d.) a pedagogia surgiu, historicamente, como campo de conhecimento, a partir da necessidade de pensar e sistematizar os estudos acerca do processo educacional. É uma ciência que estuda o processo educacional onde ele ocorra: na família, no trabalho, nos movimentos sociais, nos meios de comunicação e na escola.

Entende-se que, para a formação do professor, essa ciência é fundamental porque vem se responsabilizando, historicamente por isso. Segundo Saviani (2003, p. 31) a pedagogia: “identifica os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, por outro lado, concomitantemente, estuda as formas mais adequadas de atingir esse objetivo”. Para Maron (2004, p. 1):

O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo com uma visão ampla das diferentes possibilidades da educação na sociedade contemporânea, capacitando-o como educador-professor a intervir pedagogicamente com um instrumental para desenvolver habilidades e competências de maneira que possa implementar uma prática pedagógica eficaz em qualquer espaço que ele vier a atuar.

Neste contexto é necessário que o professor, em sua atuação, compreenda a necessidade de realizar um trabalho que atenda à formação do ser em variadas etapas, visto que o mesmo tem a função de educar para a vida, para tanto, é preciso considerar o que pode ser dito como *educar*.

A literatura consultada apresenta alguns dos problemas enfrentados pelos professores recém-formados e que já atuam na área da educação; dentre

os antevistos, aponta-se o professor como um profissional mal remunerado, a condição de trabalho não é favorável, e esse, tem que exercer o ofício em instituição com estrutura física deficiente e ainda, o profissional não é contemplado com investimento para a formação continuada, não há uma articulação no sistema de ensino para assegurar a qualidade. Segundo Pains (et al, 2011, s.p.):

[...] torna-se inegável a perplexidade e, ao mesmo tempo, a desarticulação dos sistemas de ensino, sobretudo pela falta de responsabilidade do Estado na continuidade de políticas educacionais: a cada troca de governo, as diretrizes educacionais são mudadas. Isto faz com que a formação do educador seja reconhecida como área cada vez menos atraente [...].

Numerosos países vêm ampliando políticas e ações enérgicas na área educacional cuidando, sobretudo dos professores, que são os principais responsáveis na divulgação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. Estes países trabalham no sentido de formar professores em todos os níveis e de propiciar a estes profissionais carreiras sólidas e salários adequados.

2 METODOLOGIA EMPREGADA NA PESQUISA

No intento de se construir percepções estruturais sobre a formação do pedagogo na UEG, Unidade de Quirinópolis, a metodologia utilizada para a efetivação desta investigação foi a pesquisa exploratória de caráter bibliográfico com levantamento de dados e análise documental. A modalidade de pesquisa intitulada pesquisa exploratória, é, concomitante à pesquisa descritiva, a mais citada pelos autores consultados dentro do aspecto metodológico.

Segundo o que se averiguou, o escopo do curso foi dividido em sete quadrantes de análise, sendo eles:

1. os aspectos teóricos da formação do pedagogo (revisão de literatura);
2. a história do curso em análise;
3. o PPC (Projeto Pedagógico de Curso) e neste a matriz curricular unificada do mesmo (aprovada em 2009);
4. a relação dos docentes do curso com a dinâmica desse e com os acadêmicos por meio de formulário específico, baseado em pesquisa desenvolvida ao final de 2009;
5. os projetos e ações de extensão em relação à sua contribuição formativa;

6. o resultado avaliação 2011 da orientação de Projeto/TC do curso;
7. o posicionamento dos acadêmicos em relação à qualidade do curso, também por meio de formulário específico.

Nesta pesquisa, o caráter exploratório situa-se especificamente na pesquisa bibliográfica, sobre a formação de pedagogos no Brasil, sendo inicial em relação à descrição desta formação no recorte/ano selecionado. Delineou-se assim um segundo quadro de análise, além dos expostos (documentos do curso, realidade observável, propostas contidas nos planos de coordenação) que seria o perfil histórico da formação de pedagogos no Brasil.

Dentro do aspecto documental, a análise consistiu na leitura e discussão do PPC (Projeto Pedagógico do Curso) com o orientador, sobre questões relativas ao objetivo e justificativa do referido Projeto, perfil do profissional egresso do curso, organização didático-pedagógica, metodologia de ensino, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, estágio curricular, trabalho de curso, avaliação do processo ensino-aprendizagem, matriz curricular aprovada do curso, acervo bibliográfico da unidade de Quirinópolis e laboratório do curso de pedagogia.

A proposta de desenvolver e pesquisar o tema surgiu da vivência de experiências acadêmicas no curso de pedagogia, no período 2008-2011, da Unidade Universitária de Quirinópolis. Para tanto, consideramos as dificuldades, erros e acertos vivenciados ao longo do curso, os quais nos fizeram refletir sobre o padrão de qualidade que é estabelecido no referido curso e ainda, a realidade cultural, social e econômica dos que o procuram. Para Cunha (2000, p. 170):

A prática é que dá sentido às inquietações do ser humano. É preciso que a formação pedagógica se faça sobre ela. O significado dos estudos na área da educação depende da capacidade de auscultar o momento do educando, que transparece principalmente por seu discurso. Nele há a expressão de suas experiências, condições de vida, interesses e aspirações.

A pesquisa levantou questões, de modo a diagnosticar os possíveis problemas na formação do acadêmico do referido curso de pedagogia, com o intuito de propor reflexões sobre as possíveis melhorias no processo formativo do acadêmico, caso essas se mostrem necessárias.

A pesquisa teve então momentos bem distintos, sendo o primeiro, a pesquisa teórica dos autores citados. O segundo momento foi a análise do Projeto Político do Curso (PPC), do qual se extraíram as informações necessárias à análise pretendida, a fim de situar um quadro de compreensão da

sistemática do curso. O terceiro momento compreendeu a pesquisa de campo realizada em agosto de 2011, quando foram ouvidos o coordenador de curso anterior (gestão 2007-2010) e o atual (gestão 2011-2012), os docentes (15 respondentes) e os acadêmicos (10 respondentes por sala); todos por meio de formulário específico.

Dentro do exposto, averiguou-se a compatibilidade dos objetivos específicos e habilidades que o curso propõe cumprir/formar em relação às realidades e opiniões analisadas na pesquisa; também os planos de trabalho das coordenações citadas foram compatibilizados, segundo observação de resultados presentes na unidade/curso. Em outubro de 2011, foi feita de forma on-line, via site do curso, uma pesquisa com todas as turmas em relação ao desenvolvimento do coordenador de curso, contendo 25 questões. Por fim, foram expostos os índices avaliativos do curso no ENADE e Guia do estudante.

Feito isso, desenvolveu-se a análise e o cruzamento de dados para fins de fechamento e averiguações, segundo os critérios aqui antepostos.

A pesquisa foi executada na Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Quirinópolis, que está localizada à cidade de Quirinópolis, que por sua vez, encontra-se a uma altitude de 523 metros, área de 415, 39 Km e clima subtropical. Sua população estimada é de 45 000 habitantes. A cidade possui uma excelente infraestrutura que comporta um aeroporto, um polo universitário, ascensão no desenvolvimento agroindustrial e no comércio local e sedia duas usinas de álcool e açúcar. A Unidade Universitária na qual se realizou a pesquisa conta com uma sede própria, onde estão presentes os cursos de licenciatura plena em Pedagogia, Geografia, História, Letras, Matemática e Educação Física, com um total de 1000 acadêmicos, dos quais, 40% se deslocam das regiões circunvizinhas para a unidade local.

Na coleta de dados foram aplicados 03 (três) formulários padrão, contendo questões semi-estruturadas, direcionadas aos acadêmicos [FORM01 FORMULÁRIO ACADEMICO] com questões referentes à sua auto e hétero avaliação, considerando os docentes, a coordenação e seus docentes de forma genérica. Aos docentes do curso [FORM02 FORMULÁRIO DOCENTE] com questões referentes à sua auto e hétero avaliação e à coordenação [FORM03 FORMULÁRIO COORDENAÇÃO] com questões pertinentes ao curso de pedagogia, Unidade Universitária de Quirinópolis, com o intuito de coletar dados, a fim de comparar as expectativas dos acadêmicos em formação no curso de Pedagogia, os métodos aplicados em sala de aula pelos docentes

do curso e a visão pedagógica da coordenação em relação às propostas contidas no PPC 2009 do referido curso.

Foi avaliado ainda o site do curso, de modo a averiguar se esse de fato existe, se é regularmente atualizado e serve aos interesses do curso enquanto veículo de comunicação e registro de atividades.

Uma vez que a estrutura e os parâmetros de um curso estão interligados com essas três bases, discentes, docentes e coordenação, além das propostas do curso em ensino, pesquisa e extensão, foram feitas todas as entrevistas propostas. A presente pesquisa passa agora à análise dos dados que terão caráter qualitativo/descritivo/associativo, segundo os parâmetros propostos.

3 RESULTADOS E PROPOSTAS DE ANÁLISE

A presente pesquisa teve como objetivo avaliar as condições em que é oferecida a formação de pedagogos em nível superior na licenciatura no curso vinculado à Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Quirinópolis, Goiás.

3.1 Análise do PPC

De acordo com o PPC do curso (2009, p. 08), o corpo docente e discente da UEG – Quirinópolis trabalha em conjunto, obtendo assim bons resultados. Comunidade, professores e acadêmicos veem a instituição como incentivo à educação e como um patrimônio de real valor. É possível que o advento das licenciaturas no interior do Estado de Goiás tenha gerado novos empregos e a oportunidade de se fazer um curso superior, sem, necessariamente, ter de se deslocar para os grandes centros.

O PPC atual foi aprovado em 2009 como matriz unificada (Ver anexo 09a e 9b), contemplando a recém-outorgada educação infantil de 1 a 5 anos. O atual projeto do curso distribui suas cargas horárias com componentes curriculares que privilegiam a formação teórica, prática e diversificada, abrindo espaço para necessidades emergentes na área. Segundo o PPC do curso (2009, p. 35), este tem a finalidade de:

Proporcionar ao graduando do curso a compreensão das questões envolvidas com o ensino-aprendizagem, para que ele possa adquirir autonomia para tomar decisões e desempenhar com responsabilidade o exercício da docência. Proporcionar, também, uma formação crítico-reflexivo, que permita a autoavaliação de sua atuação e do contexto que irá atuar, desenvolvendo a capacidade de promover uma interação cooperativa com a escola, os acadêmicos e a comunidade envolvida (2009, p. 36).

Em relação ao que o curso se propõe desenvolver na construção de sua identidade acadêmica, a análise do componente acima, torna-se complexa, sendo apenas possível, nesse viés, considerar elementos estruturais que podem ser parâmetro de atendimento das Escolas Normais, tais como: salas de aula recém construídas e com espaço suficiente para a quantidade de acadêmicos por turma (30 em geral), com cortinas persianas em todas as salas, carteiras universitárias de fórmica, porém sem estrutura de ventilação adequada.

Pode-se assim caracterizar o curso em análise como disposto num tripé que compreende: ensino (sala de aula, palestras e eventos dentro e fora da unidade), pesquisa (estágio e trabalho de curso) e extensão (atividades acadêmico-científico-culturais com carga horária prevista de 200 horas ao longo de todo curso) dentro destas proposições.

De acordo com o PPC (2009, p. 52-53) o estágio é feito na cidade que sedia o curso, abrangendo educação infantil, ensino fundamental I e II, além de gestão, organização de ambientes educacionais compreendendo 100 horas no 3º ano e 100 horas no 4º ano. Todavia, o novo regulamento aprovado em 2011, abre 50% do referido estágio para que esse equivalente seja feito na cidade onde o acadêmico reside, desde que esse arque com o valor do seguro individual.

Com uma carga horária de 100 horas, o trabalho de curso (TC) é uma atividade realizada pelos acadêmicos do curso de pedagogia, com a finalidade de familiarizá-los com a produção de trabalho científico e prepara-los para a continuação dos estudos.

De acordo com o gráfico 01, o curso tem seus componentes estruturados em macro, meso e micro dimensões:

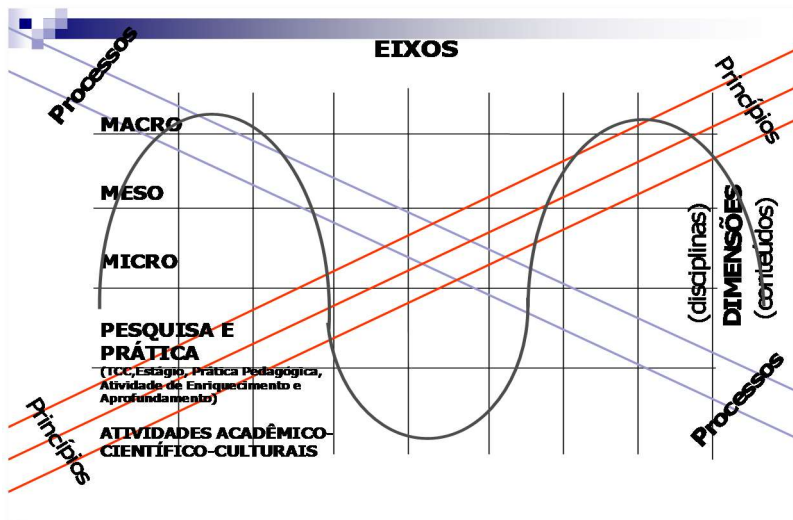


FIGURA 01: Dimensões dos componentes

Fonte: PPC (2009, p. 84).

A estruturação das dimensões dispostas acima, de acordo com o PPC (2009, p. 82) abrange dentro da dimensão macro, componentes humanísticos e teóricos de base, perspectivas históricas e políticas. Com relação à dimensão meso, observam-se componentes estruturais do ponto de vista da formação infantil com vieses históricos e de produção textual, além dos conteúdos e processos do ensino de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, completando assim, a formação para o ensino específico em nível fundamental. As dimensões na Matriz 2009 foram contempladas ainda com a inclusão do ensino de libras em 4 créditos, ministrados no 4º ano.

3.2 Análise da relação Projetos e ações de extensão

De acordo com o site do curso (acesso em: 13 Out. 2011):

Entende-se a extensão como uma função básica da Universidade e como tal um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. O objetivo geral das atividades de extensão é tornar acessível à sociedade o conhecimento de domínio da Universidade, sejam eles originados de sua produção ou da sistematização do conhecimento universal disponível.

Deste modo, identificou-se um projeto de extensão em atividade, aos cuidados da professora Esp. Sirlene Soares, denominado: “vovô sabe tudo”, o projeto, em atividade desde 2008, abrange a perspectiva andragógica da prática pedagógica e vislumbra a visita semanal ao asilo municipal da cidade.

Destaca-se ainda o projeto SIMPED (Simpósio de Pedagogia), o projeto site do curso, visitas pedagógicas, valorização da pesquisa no TC do curso e marketing do curso.

3.3 Satisfação dos acadêmicos em relação à coorientação monográfica

A orientação monográfica nem sempre é tarefa fácil e prazerosa, pois a falta de livros, de textos, artigos, disponibilidade de tempo, de inspiração e diversos outros agravantes podem e surgem durante o processo. De acordo com o PPC do curso (2009, p. 70):

A aceitação da tarefa de orientar um candidato implica honestidade e dedicação. O trabalho de orientação deve, portanto, ser levado muito a sério. Na agenda do orientador, deve haver sempre espaço aberto para a análise crítica da monografia e para o atendimento do orientando. Por maiores que sejam os outros compromissos do orientador, o trabalho de orientação não pode ser relegado ao plano inferior. A figura do orientador não é decorativa ou simples formalidade.

Em sua grade, tanto em disciplinas específicas, quanto por meio do AEA (Atividade de Ensino e Aprendizagem), os acadêmicos recebem atendimento pro grupo que é chamado de coorientação em sala de aula para pré-projetos, quanto para o TC.

Para avaliar a coorientação, em 2011, foi feita uma enquete com 92% das acadêmicas também via site do curso, dentro dos seguintes critérios: A avaliação feita com o 2º e 3º anos apontou que 25% consideraram que a coorientação de TC não ajudou em nada. Com um percentual de 12,5%, estão

os que consideraram relevantes ou que solicitam outro orientador; também com esse índice, estão os que disseram ter sido a coorientação essencial; por fim com 18,75% estão os que consideraram que o acompanhamento ajudou bastante.

3.4 Análise do formulário FORM 01 (Acadêmicos)

Outro elemento utilizado nesta análise foi o FORM 01 que procurou averiguar o posicionamento dos acadêmicos com relação ao curso, instituição, docentes e estrutura de ambos. O formulário teve 48 questões fechadas e foi aplicado no período de 08 e 22 de agosto de 2011, num total de 40 respondentes, sendo que 38 foram recolhidos. Os resultados dispostos a seguir serão analisados de modo qualitativo, estabelecendo-se uma ponte entre o real, o necessário e o essencial a um curso de formação de professores.

A questão 01 averiguou a razão de os acadêmicos terem escolhido o curso de pedagogia. Nota-se que 31% escolheram o curso de pedagogia por opção consciente; 17% disseram querer aprofundar-se nesta área; 14% disseram ter escolhido a pedagogia por vocação profissional, 8% disseram que escolheram por estar atuando na educação, 5% disseram ter escolhido o curso por falta de opção, 5% responderam ter escolhido o curso por não quererem ficar parados.

Com relação a uma possível segunda opção de curso, 47% teriam escolhido psicologia no lugar do curso e pedagogia, 13% optariam por cursar direito, 10% dos entrevistados escolheriam cursar administração; 8% dos entrevistados escolheriam o curso de medicina veterinária, 5% optariam por cursar análise de sistema, 5% teriam escolhido cursar bioquímica, 3% cursariam jornalismo, 3% cursariam engenharia, 3% optariam por cursar artes, 3% cursariam arquitetura. Nesse sentido, de acordo com o estudo promovido por Nogueira e Pereira (2010, s.p.):

[...] a escolha pela pedagogia parece resultar de um jogo complexo, no qual se encontram um gosto mais ou menos forte pela área de Educação, expectativas e pressões familiares relacionadas à posição social mais elevada das entrevistadas, e circunstâncias específicas ligadas às trajetórias de vida das alunas. Na análise desse jogo, nenhuma das dimensões pode ser desprezada.

Os dados coletados indicaram a postura dos acadêmicos em relação ao curso, 47% define-se como estudiosos, 40% se disseram atuante, 8%

consideram-se pesquisadores, 5% disseram ser turistas, ou seja, não estão presentes com frequência nas aulas.

Averiguou-se que 37% dos acadêmicos entrevistados não atuam na educação, 24% não estão atuando, mas pretendem atuar, 23% ou 9 dos entrevistados disseram estar atuando 16% dos entrevistados disseram não estarem atuando, mas pretendem atuar em caráter de experiência.

Um estudo sobre comportamento acadêmico em 2008 (PEREIRA; BAHARAN, p. 205), indicou que:

Não obstante a importância dos diferentes domínios do autoconceito sobre o rendimento e desempenho acadêmico, dados da literatura também apontam que o autoconceito insatisfatório de uma criança ou adolescente pode estar associado com a probabilidade de ocorrências de problemas de comportamento.

Das formas de competição em sala, pode-se afirmar que se verificou que 39% dos entrevistados acreditam haver uma disputa por resultados, entretanto 18% dos entrevistados dizem que há uma disputa intelectual, 16% acreditam não existir nenhum tipo de disputa. 16% responderam haver uma disputa de caráter estético e por fim, para 4% dos entrevistados há uma disputa de humor entre os acadêmicos.

Concernente ao prosseguimento dos estudos, 92% dos entrevistados responderam que pretendem dar prosseguimento aos estudos, 8% dos entrevistados disseram que só prosseguirão nos estudos caso venham a trabalhar na educação.

Sobre o nível de participação em sala de aula, 72% ou 28 dos entrevistados acreditam participarem de forma ativa em sala de aula; 13% disseram ter uma participação passiva e outros 13% acreditam serem questionadores.

De acordo com a questão 8, sobre a participação do acadêmico nas atividades extraclasse, 66% dos entrevistados disseram ter uma participação ativa nas atividades extraclasse, 17% responderam ter uma participação passiva, 10% disseram ser atuantes, 7% disseram ter uma participação questionadora nas atividades extraclasse.

Sobre as maiores dificuldades em cursar pedagogia, 28% disseram ter dificuldades nas aulas por falta de leitura, 28% responderam que a maior dificuldades enfrentada está relacionada ao cansaço, para 18% dos entrevistados a maior dificuldade é a falta de interesse pelo estudo, 14% disseram apresentar muito sono e por isso acham que esse fator é a sua maior

dificuldade, para 12% dos entrevistados a maior dificuldade é a preguiça em relação à rotina acadêmica.

De acordo com os dados coletados sobre a qualidade dos laboratórios, 61% dos entrevistados disseram que os laboratórios da universidade são bons, mas 26% disseram que as condições dos laboratórios são ruins, 13% dos entrevistados acreditam que as condições dos laboratórios da universidade deixa a desejar, mas ainda assim, o resultado neste item foi positivo.

Sobre a qualidade da biblioteca, 84% dos entrevistados responderam que a biblioteca tem uma boa qualidade, 11% disseram que a qualidade da biblioteca é ruim, 5% dos entrevistados acreditam que a biblioteca tem qualidade sofrível.

Para 70% dos entrevistados os locais de alimentação oferecidos pela universidade e em seu entorno, é de boa qualidade, 14% disseram que a qualidade é ruim, para 5% o local reservado para alimentação tem condições sofríveis, 3% responderam que esses locais estão em condições insuportáveis. Procurado, o administrador afirmou não haver planos de reestruturação do local.

De acordo com 71% dos acadêmicos, a segurança na universidade é boa (embora, haja aqui a necessidade de ampliação do conceito de segurança), 23% disseram que a segurança é ruim e 6% dos entrevistados acreditam que a segurança é sofrível. Nesse caso entende-se por segurança, iluminação, sinalização interna e externa, presença de um segurança local e rondas periódicas da polícia.

Com relação ao exposto na questão 14, a visão dos acadêmicos do curso de pedagogia é que 28% disseram ser a universidade uma realidade voltada à pesquisa, 16% disseram ser desafiadora e 51% acomodada. Este índice pode ser preocupante, se for considerada a diminuição gradativa de interessados pelos cursos, dentre outros agravantes.

Segundo 31% dos entrevistados, a autonomia do coordenador do curso é boa, 13% disseram ser ruim e 5% dos entrevistados acreditam que o coordenador não demonstra autonomia.

Tendo em vista as solicitações feitas ao coordenador por acadêmicos, 61% dos entrevistados disseram ter sido atendido de imediato ao solicitar os serviços da coordenação; para 26% dos entrevistados houve demora ao requerer os serviços da coordenação e 13% responderam que foram atendidos parcialmente junto aos serviços da coordenação.

72% dos entrevistados responderam que o coordenador apresenta uma boa qualificação, 15% disseram considerar a qualificação do coordenador

ruim, 8% acreditam que é sofrível a qualificação do coordenador e 5% disse ser inconcebível.

Sobre a agilidade do coordenador de curso em resolver problemas, para 66% dos entrevistados o coordenador demonstra agilidade ao resolver problemas, para 16% dos entrevistados a agilidade do coordenador ao resolver problemas do curso é ruim, e para 8% dos pesquisados, é sofrível recorrer à coordenação para resolver problemas, 5% responderam que a agilidade do coordenador ao resolver problemas é inconcebível, ou seja, muito lento, 5% disseram ser insuportável alguns tipos de espera.

De acordo com os dados analisados, 76% dos acadêmicos entrevistados disseram que a atuação do coordenador do curso é de boa qualidade, 13% disseram que a atuação do coordenador é ruim, para 8% dos entrevistados a atuação do mesmo é sofrível e 3% responderam que atuação do coordenador é inconcebível.

Como se demonstra na questão, 20,84% dos entrevistados responderam haver cordialidade e transparência do coordenador do curso, para 13% dos acadêmicos a cordialidade e transparência do coordenador são ruins, e 3% responderam que a cordialidade e transparência do coordenador são sofríveis.

Diante do exposto, 76% dos entrevistados responderam que a disponibilidade do coordenador do curso para com os acadêmicos é boa e somente 13% apontaram que a disponibilidade do coordenador é ruim, 8% acredita ser sofrível, 3% dos entrevistados responderam ser inconcebível a disponibilidade do coordenador junto aos acadêmicos.

Existe um saldo favorável neste item, tendo em vista o efetivo que avaliou positivamente a disponibilidade do coordenador ao propor atender os acadêmicos.

Frente ao exposto, pôde-se verificar que do total dos entrevistados 76%, responderam que o curso de pedagogia oferece uma formação condizente para o formando atuar na educação, para 18% dos entrevistados o curso oferece uma formação para atuar no mercado de trabalho em geral, 3% responderam que a curso oferece uma formação apenas como estudo, 3% responderam que o curso é uma espécie de ensino médio melhorado.

Os resultados da pergunta 23 indicam que 25% dos entrevistados responderam que os problemas identificados no curso são, primeiramente, os professores, 23% mencionam a alta temperatura da sala de aula como o maior problema do curso, 18% identificam as aulas aos sábados como um problema

do curso. De acordo com a grade, as aulas aos sábados são essenciais, dada a carga horária extensa.

Verificou-se ainda nesta questão que 5% responderam que o problema do curso está relacionado à coordenação, 4% responderam não haver nenhum problema no curso, 4% disseram que a falta da internet nas salas são o grande problema do curso, 4% dos entrevistados identificam o excesso de atividades como o problema do curso, 4% identificam a falta de leitura como o problema do curso, 4% dos acadêmicos referem-se a preguiça dos acadêmicos como o problema do curso, 2% responderam que a alimentação precária, oferecida no entorno, é o maior problema do curso.

Perguntados se recomendariam o curso a outros, 87% dos entrevistados responderam (sim) que recomendariam seu curso a outras pessoas, sendo esse um indicador considerado excelente; 5% disseram que recomendariam (claro) recomendariam o curso à outras pessoas, mas 5% ou 2 acadêmicos disseram não recomendar o curso a outras pessoas, 3% responderam que jamais recomendariam o curso a outro.

Em relação ao conhecimento prático propiciado pelas disciplinas, nota-se que 50% dos entrevistados responderam que pode ser considerado bom, para 29% o conhecimento prático proporcionado pelas disciplinas é ótimo, 10% dos entrevistados disseram que o conhecimento prático é ruim, 8% dos entrevistados responderam que é bom e 3% disseram ser excelente o conhecimento prático propiciado pelas disciplinas.

De acordo com os dados expostos, para 55% dos entrevistados a satisfação em fazer disciplinas que remetem à prática, é boa, para 37% é ótima, 8% dos acadêmicos disseram que a satisfação em relação às disciplinas práticas é excelente.

Fazendo a distinção entre o professor polivalente (o pedagogo que estuda em seu currículo, disciplinas gerais como matemática e português as quais ministrará mais tarde) e o professor especialista (licenciado em áreas específicas, Mello (2000, s. p.) afirma que:

No caso do professor polivalente, a preparação se reduz a um conhecimento pedagógico abstrato porque é esvaziado do conteúdo a ser ensinado. No caso do especialista, o conhecimento do conteúdo não toma como referência sua relevância para o ensino de crianças e jovens, e as situações de aprendizagem que o futuro professor vive não propiciam a articulação desse conteúdo com a transposição didática; em ambos os casos, a "prática de ensino" também é abstrata, pois é desvinculada do processo de apropriação do conteúdo a ser ensinado.

Denota-se que 76% dos entrevistados disseram que a contribuição bibliográfica no processo ensino-aprendizagem é boa, 8% responderam que é excelente, para 5% dos acadêmicos essa relação é ótima; apenas 3% dos entrevistados acreditam que a contribuição bibliográfica em relação ao processo ensino-aprendizagem é ruim, para outros 3%, essa relação é sofrível e 3% acreditam que a contribuição bibliográfica em relação ao processo ensino-aprendizagem é inconcebível.

De acordo com o estudo feito por Mello (2000, s.p.):

Não é justificável que um jovem recém-saído do ensino médio possa preparar-se para ser professor de primeira a quarta série em um curso que não aprofunda nem amplia os conhecimentos previstos para serem transmitidos no início do ensino fundamental. Nem é aceitável a alegação de que os cursos de licenciatura "não sabem" ou "não têm vocação" para preparar professores de crianças pequenas.

Diante dos dados coletados, um conjunto de 66% dos entrevistados responderam que o número de aulas é bom, 21% acreditam que o número de aulas é excelente, para 8% dos acadêmicos entrevistados nesse número é ótimo, mas para 5% dos entrevistados esse número é ruim.

Como demonstra o texto a seguir sobre a organização do conteúdo em relação ao aprendizado, 68% dos entrevistados responderam que a organização do conteúdo boa, 11% disseram que essa organização é excelente, 11% responderam que é ótima, 5% dos acadêmicos entrevistados responderam que essa organização é ruim, e 5% disseram que a organização dos conteúdos em relação ao aprendizado é sofrível.

Para 55% dos entrevistados há uma boa relação entre as disciplinas ministradas no curso; para 29% a relação existente entre as disciplinas oferecidas pelo curso de pedagogia é ótima, 10% disseram que a relação é excelente, 3% dos entrevistados responderam que a relação entre as disciplinas é ruim e outros 3% responderam que a relação entre as disciplinas é sofrível.

De acordo com o que se demonstra a seguir, nota-se que 69% dos entrevistados responderam que o alcance dos objetivos propostos pelo conteúdo é bom, 10% disseram ser ótimo, para outros 10% o alcance dos objetivos propostos pelo conteúdo é excelente e segundo 8% dos acadêmicos entrevistados disseram que o alcance dos objetivos propostos pelos conteúdos é sofrível.

A questão 32, avaliou que 84% responderam que o conhecimento de mundo propiciado pelas disciplinas é bom, para 5% esse conhecimento de mundo é excelente, 5% responderam que o conhecimento de mundo proporcionado pelas disciplinas é ótimo, 3% responderam que esse conhecimento é ruim, e outros 3% afirmaram que o conhecimento de mundo demonstrado pelas disciplinas é sofrível.

Segundo Guiomar Mello, (2000, s. p.) o fato de não se alcançar os objetivos do conteúdo do curso e das disciplinas pode-se tornar um problema, pois:

O único aspirante ao magistério que ingressa no ensino superior com opção clara pelo ofício de ensinar é o aluno dos cursos de magistério de primeira a quarta série do ensino fundamental. A esses, na maior parte dos cursos, não é oferecida a oportunidade de seguir aprendendo os conteúdos ou objetos de ensino que deverá ensinar no futuro. Aprende-se a prática do ensino, mas não sua substância.

Não havendo um compromisso sério do curso em acolher tais interessados e um amparo de acolhida e encaminhamento ao conhecimento proposto dentro do curso, o ingressante perde o interesse e o processo pode ficar comprometido.

De acordo com os dados explanados a seguir, 84% dos entrevistados disseram que a didática utilizada na sala de aula é boa.

Para 5% a didática do curso é ótima, outros 5% dos entrevistados disseram que a didática aplicada na sala de aula é excelente, mas para 3% essa didática é ruim e outros 3% considera sofrível. O resultado aqui, pode ser considerado excelente, dado que a satisfação geral é bem expressiva. Nesse sentido, Mello (2000, s.p.), expondo sobre a relação didática de teoria/prática, acrescenta que:

Para cumprir a LDB na letra e no espírito, será necessário reverter essa situação. A lei manda que o professor de educação básica construa em seus alunos a capacidade de aprender e de relacionar a teoria à prática em cada disciplina do currículo; mas como poderá ele realizar essa proeza se é preparado num curso de formação docente no qual o conhecimento de um objeto de ensino, ou seja, o conteúdo, que corresponde à teoria, foi desvinculado da prática, que corresponde ao conhecimento da transposição didática ou do aprendizado desse objeto?

Em relação aos dados demonstrados a seguir, tem-se 79% dos entrevistados que disseram que o desenvolvimento do conteúdo ministrado nas aulas é bom, para 10% dos acadêmicos entrevistados é ótimo, 5% considera que o desenvolvimento dos conteúdos ministrados são excelentes, e 3% responderam que o desenvolvimento dos conteúdos é ruim e outros 3% consideram sofrível.

Entende-se que 87% dos entrevistados disseram que as formas variadas de avaliação são boas, 3% dos entrevistados disseram ser ruins as variadas formas de avaliação, outros 3% responderam que as avaliações são sofríveis e outros 3% responderam que as formas variadas de avaliação são detestáveis, mas 2% consideram as avaliações excelentes e outros 2% analisam as variadas formas de avaliação como sendo ótimas.

Em discussão sobre o ENADE, durante a primeira avaliação preparatória em 2011 (Fonte Oral, 06 de Abril de 2011), o coordenador em gestão, apontou para o fato de que as avaliações empregadas no curso são qualitativas e discursivas, não havendo uma preocupação maior na aplicação de avaliações objetivas de raciocínio lógico. Assim, observa-se que 74% dos entrevistados responderam que são importantes as disciplinas demonstradas pelos professores.

De acordo com os dados apurados, 57% dos entrevistados disseram haver um bom cumprimento de horários pelos professores, para 38% dos acadêmicos entrevistados há um ótimo cumprimento dos horários por parte dos professores, mas para 5% o cumprimento dos horários pelos professores é ruim. Nesse caso, a justificativa é a existência de alguns casos isolados existentes no curso.

Denota-se ainda que 53% dos entrevistados responderam não haver faltas não justificadas dos professores, para 16% a frequência dos professores em sala de aula ótima, 11% dos entrevistados disseram haver faltas não justificadas por parte dos professores e, portanto consideram sofrível, outros 10% responderam que a frequência dos professores é satisfatória ou excelente,

10% dos entrevistados consideram que a ausência dos professores por faltas não justificadas é um fator negativo.

Embora não seja o caso, Sampaio e Marin (2004, s.p.):

[...] entendem que se o número de faltas é grande, o número de aulas a que os professores se submetem também o é. Professores com mais de duzentas horas aulas mensais são submetidos a condições materiais de trabalho que caracterizam a precarização do trabalho, incluindo salários, conforme estudos bem amplos vêm apontando.

Sobre a empatia e profissionalismo dos professores, o material apurado demonstra que 42% dos entrevistados disseram haver empatia e profissionalismo por parte dos professores do curso, 39% responderam que o profissionalismo e a empatia dos professores apresentam um quadro favorável, entretanto consideram esse item ótimo, mas 11% dos acadêmicos entrevistados responderam não haver empatia e profissionalismo por parte dos professores; 8% dos acadêmicos consideram a empatia e profissionalismo dos docentes excelentes.

Com relação a esse item, Mello (2000, s. p.) entende que:

No futuro, a boa qualidade dos professores poderá eliminar os custos de organização dos grandes empreendimentos de capacitação ou educação continuada, destinados a ensinar àqueles que, se tivessem aprendido a aprender, poderiam ser gestores da própria atualização profissional. Com professores bem preparados, a educação continuada poderia ser quase inteiramente realizada na escola, sem a parafernália dos grandes encontros de massa, que os tornam eventos de interesse maior para a hotelaria do que para a educação.

De acordo com os dados avaliados, esses apontam que 40% dos entrevistados responderam haver uma boa percepção em relação às aulas ministradas, 26% dos acadêmicos consideram ótima a percepção em relação às aulas ministradas, 21% dos entrevistados disseram serem as aulas excelentes.

Outrossim, segundo os dados explanados, 40% dos acadêmicos entrevistados responderam que a didática utilizada pelo professor favoreceu o desempenho do conteúdo, para 26% os recursos usados pelos professores para a explicação do conteúdo é ótima, 21% responderam que o desempenho da didática demonstrada nas aulas é ótimo para a compreensão dos conteúdos

e para 13% os recursos utilizados pelos professores para compreensão do conteúdo é ruim.

De acordo com os dados demonstrados, 40% disseram haver um alcance das disciplinas em sua real dimensão, portanto consideram o quadro de professores bom, 26% responderam ser excelente a real dimensão da disciplina, 21% responderam ser ótima o alcance da real dimensão das disciplinas, mas 13% responderam ser ruim o alcance das disciplinas à sua real dimensão.

Para 43% dos entrevistados, há uma boa relação das disciplinas ministradas com outras afins, para 29% essa relação é ótima, 14% dos entrevistados responderam haver uma excelente relação das disciplinas ministradas com outras similares; para 14% essa relação é ruim, o que caracteriza um índice alto.

Para 35% dos entrevistados, os professores demonstram uma boa disponibilidade no atendimento extraclasse, mas para 23% esse atendimento é ruim, 12% responderam que o atendimento extraclasse por parte dos professores é ótimo, já outros 12% disseram ser excelente o atendimento extraclasse, 9% dos entrevistados disseram ser sofrível esses atendimentos, para outros 9% os atendimentos extraclasse por parte dos professores é inconcebível.

Nota-se que 53% dos acadêmicos entrevistados responderam que a abertura dos professores a questionamentos e participação é boa, para 21% dos entrevistados essa abertura é ótima, e outros 21% disseram que a abertura dos professores a questionamentos e participação nas aulas é excelente, entretanto 5% responderam que essa abertura é ruim.

Para 53% dos entrevistados os professores demonstram um bom conhecimento em relação aos conteúdos ministrados, 18% responderam que o conhecimento dos professores em relação aos conteúdos é ótimo e para outros 18% o domínio de conteúdo é excelente, entretanto 11% dos acadêmicos entrevistados disseram que os professores tem um conhecimento ruim dos conteúdos.

Segundo os dados demonstrados observa-se que 38% dos entrevistados responderam que há uma boa motivação dos professores em sala de aula frente às pesquisas, debates, pergunta, para 21% dos entrevistados essa motivação é excelente e para outros 21% a motivação dos professores em sala de aula é ótima, não obstante, 10% responderam que essas motivações são ruins e para outros 10% dos acadêmicos é sofrível.

Frente ao exposto, com relação à questão que avalia a contribuição dos professores da universidade para uma formação de qualidade dos acadêmicos do curso de pedagogia, 53% dos acadêmicos entrevistados consideraram que a maioria contribuiu, 39% afirmam que todos os professores contribuem para uma boa formação, 5% dos entrevistados responderam que somente alguns professores contribuem para uma formação de qualidade e 3% responderam que nenhum professor está capacitado para contribuir com uma formação de qualidade dos acadêmicos do curso de pedagogia. Feitas estas considerações, passa-se à análise do formulário FORM 02 sobre a auto avaliação dos docentes.

3.5 Análise do formulário FORM 02 (Docentes – 2009/10)

No final do ano de 2009, o orientador desta pesquisa, desenvolveu e aplicou um questionário aos professores do curso de pedagogia em questão, e assim achou-se por bem utilizar os dados para compor os elementos de análise desta pesquisa.

O formulário fechado contendo quinze questões, faz uma breve avaliação das condições de permanência do docente no curso de Pedagogia. Na ocasião, responderam à pesquisa, 18 docentes, sendo 4 homens e 14 mulheres. 67% dos entrevistados atuam também no período da manhã em escolas públicas e particulares, sendo que apenas 8% têm mestrado. Questionou-se aos docentes se esses assinavam alguma revista de sua área, ao que 12 disseram que sim, 5 afirmaram já ter assinado. 41% afirmaram dominar a língua inglesa e também 41% a espanhola; 7% disseram saber bem Latim e Francês.

Foi perguntado sobre os recursos utilizados pelo docente na prática em sala de aula. Os docentes foram questionados a respeito do hábito de ler artigos científicos e se já utilizaram algum artigo como material em aula, 79% disseram que sim e 11% que não e ainda, 10% disseram não saber se podia utilizar este recurso.

Outra questão investigada foi relacionada à opinião do docente com relação à existência no curso de pedagogia das disciplinas como a Filosofia, Sociologia e Antropologia, 90% disseram serem importantes e 10% disseram que deveriam ser obrigatórias.

Sobre a relação professor aluno, o formulário trouxe como pergunta a forma de o docente ver os alunos ingressos que a universidade recebe e como define o seu grau de relacionamento com os acadêmicos, 19% consideram

ótimo, 33% bom, 38% profissional e 10% consideram seu relacionamento com os estudantes bem interativo.

Questionou-se também como o docente do curso de pedagogia qualifica seu papel na educação, 39% qualificam como ensino, 29% como um diálogo, 26% como ação provocativa e 6% como pesquisa social. Ainda, foi perguntado sobre o hábito de publicação em revistas da unidade e outras de artigos científicos, ao que apenas 04 pessoas disseram ter o hábito de escrever e publicar artigos.

Sobre a questão de o educador prosseguir em seus estudos, 62% disseram que pretendem prosseguir e 38% aguarda que essa possibilidade seja viabilizada em Quirinópolis.

Com relação ao que o docente gasta em média com livros/dvds e outros materiais de estudo pessoal por ano, 55% dos entrevistados disseram gastar mais até R\$100,00, 36% até R\$ 300,00e 9% disse gastar até R\$ 500,00com livros e outros materiais.

Por fim, a pesquisa permitiu averiguar de quantos eventos educacionais fora de Quirinópolis por ano os entrevistados participavam e 32% disseram que participam de um ao menos, 26% de dois a três e 42% disseram que vão a mais de três eventos por ano, fora de Quirinópolis.

Os dados aqui apurados permitem perceber que os docentes do curso de pedagogia pecam, sobretudo em termos de publicação, titulação e utilização de recursos didáticos variados. Não obstante, parece ser um corpo coeso e comprometido, apesar da visão negativa dos acadêmicos, em que 45% consideram os acadêmicos como desinteressados, 9% como indisciplinados e 23% como detentores apenas do conhecimento funcional. Os dados expostos permitem apurar uma necessidade de melhoria na percepção dos educadores do curso, embora haja a necessidade de expressiva mudança no quadro discente também.

3.6 Análise dos índices avaliativos do curso no ENADE e Guia do estudante

O curso de Pedagogia da UEG Unidade Quirinópolis, já passou por duas avaliações do ENADE, nas quais não obteve índice acima de 3 pontos. A avaliação acontece a cada quatro anos e até 2010 avaliava ingressantes e concluintes. No ano de 2011, o curso passará por uma nova avaliação do ENADE no dia 06 de Novembro.

Desse modo, uma nota 2,0 não significa um curso ruim e sim alguns elementos que tem de ser repensados na dinâmica do curso, em todo o seu conjunto.

Nota-se que os ingressantes de 2006, nas questões de formação geral, tiveram maior destaque em dois blocos de questões, ficando como é de se esperar abaixo ou não pontuando nos demais itens. O mesmo não aconteceu na avaliação de 2008 com uma diferença tão expressiva, embora se note que a paridade de resultados em 2008 na relação ingressante/concluintes, tenha sido bem mais equânime.

Sobre as questões específicas, demonstra-se que apenas num dos itens de 2005 houve uma discrepância notória de resultados dos ingressantes.

De modo genérico, pode-se afirmar que no ENADE 2008, a visão dos acadêmicos ingressantes no curso, pode ser dita como mais otimista que a dos concluintes, fenômeno que não ocorrera em 2005; isso considerando o questionário respondido no dia da prova que avalia como o acadêmico vê a instituição em que estuda, considerando a instituição, a didática dos professores e sua disponibilidade, dentre outros itens.

Desse modo, pode-se considerar que o curso (professores, acadêmicos e coordenação) veem com esperança o próximo ENADE, dado que a nota do curso deve ser elevada a 3,0 pontos, no mínimo. Ao longo do ano de 2011, foram feitas quatro avaliações preparatórias. Os resultados até aqui, não superaram muito os 50%. De acordo com o estudo e tendo essas avaliações um valor de 2 pontos, a nota geral máxima foi de 1, 0, sendo que na turma, a maior nota foi de 1, 5 e a menor, 0, 6.

No Ano de 2011, o curso se inscreveu no prêmio Guia do Estudante. De acordo com a matéria divulgada no site da UEG:

A Universidade Estadual de Goiás teve seis cursos com quatro estrelas e 22 com três estrelas na avaliação dos cursos superiores do Guia do Estudante, da Editora Abril. No dia 6 de outubro, a Editora lança a 21ª edição do Guia do Estudante Profissões-Vestibular 2012, em que são avaliados os cursos de graduação que apresentam os melhores conceitos de acordo com o parecer de consultores e avaliadores do MEC. [...] Com três estrelas [...] Com três estrelas.

Diversos itens são avaliados dentro do que é informado pelo coordenador do curso. O site ainda trouxe a seguinte informação:

De acordo com os editores do GE, existe um longo caminho a ser percorrido para que um curso receba as estrelas. Tudo começa na atualização dos dados de cada uma das instituições de ensino superior do país, o que é feito anualmente, entre os meses de janeiro e março. Por meio do preenchimento de um cadastro eletrônico, as escolas informam seus dados gerais e os cursos que serão oferecidos no próximo vestibular, bem como a titulação e o ano de conclusão da primeira turma desses cursos.

Neste contexto, a entrevista dada pelo coordenador atual do curso (anexo 03) traz o conjunto de informações dadas ao GE (Guia do estudante) e que renderam ao curso, pela primeira vez, as três estrelas da avaliação anual feita pelo site. É importante ressaltar que os avaliadores do GE classificam os cursos conforme os conceitos: excelente (cinco estrelas), muito bom (quatro estrelas), bom (três estrelas), regular, ruim. São publicados somente aqueles que receberam três, quatro ou cinco estrelas.

De acordo com a Tabela 1, percebe-se que a concorrência pelas vagas do curso tem um patamar oscilativo, sendo que em 2007, nota-se uma demanda quase maior que a de 2003 que foi de 225, mas desde o início do curso, o ano de 2011 foi o que apresentou uma menor procura pelo curso, desde então.

TABELA 01: Involução do número de candidatos por vaga

CURSO - CIDADE – PROCESSO	VAGAS	INSCRITOS	CAND/VG
Pedagogia - Quirinópolis - Vestibular 2002	30	132	4,40
Pedagogia - Quirinópolis - Vestibular 2003	30	225	7,5
Pedagogia - Quirinópolis - Vestibular 2004	30	132	4,4
Pedagogia - Quirinópolis - Vestibular 2005	30	154	5,1
Pedagogia - Quirinópolis - Vestibular 2006	30	192	6,40
Pedagogia - Quirinópolis - Vestibular 2007	30	204	6,80
Pedagogia - Quirinópolis - Vestibular 2008	30	128	5,33
Pedagogia - Quirinópolis - Vestibular 2009	30	138	5,75
Pedagogia - Quirinópolis - Vestibular 2010	30	80	3,33
Pedagogia - Quirinópolis - Vestibular 2011	30	61	4,69

Fonte: <https://www.vestibular.ueg.br/>

Há de se considerar, dentro dos resultados da tabela acima, que muitos candidatos que não foram aprovados outras vezes desistiram ou tomaram outro rumo em termos de escolha de curso. De modo que não é possível

considerar que se trate de uma “decadência” do curso, dado que a cidade recebera também um curso EAD em pedagogia por uma instituição particular que está em sua 5ª turma, além é claro, das 15 turmas de pedagogia parcelada que a Unidade formou.

Acredita-se, portanto, tratar de um processo corriqueiro de diminuição de procura, o que a coordenação de curso (Fonte oral, 15 Out. 2011) acredita ser revertido graças ao advento da pedagogia empresarial. Dentro do conjunto de informações propostas e antepostas aqui, passa-se à finalização da demonstração de resultados e das considerações sobre o assunto tratado.

CONCLUSÃO

A proposta inicial desta pesquisa foi investigar parâmetros indicativos de qualidade do curso de pedagogia da UEG UnU Quirinópolis, Goiás. O problema central era se os elementos que permeiam, norteiam e determinam o curso, eram de fato suficientes para o bom andamento do referido, de modo a cumprir a missão estabelecida no PPC do curso de formar cidadãos críticos e reflexivos.

Inicialmente, é preciso indicar que o desafio relativo à observação que deveria ser feita em relação ao curso ora pesquisado, é ao mesmo tempo ampla e detalhada, porém não completa, dado que o fenômeno se mostra amplo demais a este observador, no sentido de conseguir enxergar os muitos setores que constituem esse todo metodológico que é um curso de formação de professores.

Tal necessidade levantou como hipótese da pesquisa, se o curso em análise, realmente apresenta a qualidade básica desejada pelos sistemas formativos, podendo os problemas formativos, que a pesquisa desvelará, ter outras origens caso se confirme a existência desses.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se de um estudo exploratório com pesquisa bibliográfica sobre a formação de professores e cursos de pedagogia sob vieses diferenciados; pesquisa de campo compreendendo pesquisa via formulário com questões fechadas aplicadas aos acadêmicos do curso, compreendendo também, questões sobre a instituição, o professor, autoavaliação e estrutura da instituição/curso aplicado no mês de setembro de 2011; entrevista com a atual coordenação de curso e com a anterior, realizada em outubro de 2011; avaliação da atual coordenação de curso via formulário on-line realizada em outubro de 2011; autoavaliação do docente do curso desenvolvida em Novembro de 2009 pelo orientador deste

TC; Avaliação do acompanhamento de TC no curso em 2011; avaliação do site do curso por meio de parâmetros estabelecidos pelas pesquisadoras a partir de sites da internet especializados; além de pesquisa documental compreendendo, o PPC 2009 do curso, Regulamento de Estágio da Unidade, Resultados do ENADE e o relatório de autoavaliação da unidade em 2008.

A avaliação dos resultados partiu de uma perspectiva qualitativa por considerar o contato direto com os elementos analisados, a vivência com o objeto de pesquisa (o curso em seu cotidiano) e quantitativa, de procedência indutiva e descritiva, a fim de sistematizar os resultados obtidos e ou identificados.

O curso, na pessoa dos profissionais que nele atuam, talvez não consiga ainda identificar as características dos acadêmicos quanto a sua forma de aprender, de desenvolver-se e de interagir socialmente em cada faixa etária atendida; embora esses representantes pareçam manter bom nível de comunicação com os estudantes.

A produção de saberes pedagógicos, deveria utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira regional e local, para explicar o contexto em que está inserida a prática educativa, bem como as relações entre o contexto social e a educação não se efetivar, dadas as deficiências acadêmicas, docentes e institucionais.

A grande maioria dos acadêmicos dos últimos 5 anos de curso, não publicaram nenhum artigo científico e poucos são os que se aventuraram em congressos e eventos científicos fora da sede da unidade, de modo que os profissionais que o curso tem formado, dificilmente conseguirão atuar como cidadãos e como profissionais conscientes dentro dos princípios da ética democrática dignidade, respeito mútuo, justiça, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade conforme reza o PPC (2009).

Notam-se ainda deficiências quanto à visão interdisciplinar dos conhecimentos que integram a multidimensionalidade, a qualificação para atuação em outros meios educacionais não escolares tais como empresas e sindicatos; pouca habilidade de formar grupos mais tolerantes e ao mesmo tempo críticos.

Não se percebe nos acadêmicos, espírito sensível, cooperativo e solidário nas mudanças que se fazem necessárias na educação ou mesmo habilidade clara para organizar espaços educativos e coordenar as ações pedagógicas, ou mesmo se esses estão aptos a atuar nas funções de gestão dos sistemas e processos educacionais, em construir projetos educativos, refletir e analisar criticamente a prática educativa, ou antes, a prática discente, buscando

parâmetros de intervenção científico-técnica, além de dificuldades claras em avaliar projetos educacionais ou de intervenção.

Esse panorama revela desafios e avanços a se realizar dentro do curso e em seu entorno. Se os desafios da educação são imensos, os do curso de formação de professores da UEG UnU Quirinópolis, Goiás, também o são, uma vez que os acadêmicos, vieram de uma educação fragmentada, e ainda assim, estão se formando. Se as mudanças dependem de nós, tanto mais teremos que abrir a mente e o espírito a elas, antes que a educação defina ao ponto de perder o próprio sentido de existir.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. *Educação Inclusiva: transformação social ou retórica*. In: OMOTE, S. (org.). *Inclusão: intenção e realidade* (pp. 37-60). Marília: Fundepe, 2004.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 2 ed. São Paulo : Editora Moderna, 1996.
- BELLO, José Luiz de Paiva. *Educação no Brasil: a História das rupturas*. 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 15 Out. 2011.
- BRASIL, LDB 9394/96. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.cefetce.br/Ensino/Cursos/Medio/Lei.htm>. Acesso em: 20 Mar. 09.
- CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 2 ed. Campinas-SP: Papirus, 1992.
- CURSO DE PEDAGOGIA UEG QUIRINÓPOLIS. Disponível em: <<http://www.pedagogia.quirinopolis.ueg.br/>>. Acesso em: 15 Out. 2011.
- CURSOS da UEG recebem estrelas do Guia do Estudante - 08/09/2011. Disponível em: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/Noticias/2010/setembro/08a_curso-da-fatec-ourinhos-esta-no-guia-do-estudante.asp>. Acesso em: 13 Out. 2011.
- DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F; SANTOS, C.A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília, DF: INEP, 2007.
- ENADE 2005. RELATÓRIO POR CURSO. Disponível em: <<http://enade.inep.gov.br/enadeResultadoPDF/2005/relatorio/cursos/002000475218508.pdf>>. Acesso em: 13 Out. 2011.
- ENADE 2008. RELATÓRIO POR CURSO. Disponível em: <<http://enade.inep.gov.br/enadeResultadoPDF/2008/relatorio/cursos/002000475218508.pdf>>. Acesso em: 13 Out. 2011.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. 19ª Ed, São Paulo: Editora Nacional, 2001.
- MARON, N. M. W. *Reestruturação produtiva, escolarização fabril e inserção do pedagogo na fábrica: estudos de caso na região de Curitiba*. Dissertação (mestrado) – Curitiba: UFPR, Setor de Educação, PPGE, 2004.

- MEC/ENADE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=313&id=181&option=com_content&view=article>. Acesso em: 15 Out. 2011.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 01 Feb 2007. 10 p.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; PEREIRA, Flávia Goulart. *O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado*. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 26, n. 3, Dec. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Oct. 2011.
- PÁINI, Leonor Dias, GRECO, Eliana Alves, AMBLAND, Viviane Maria Lauer Bressan. *A formação de professores no Brasil: problemas e perspectivas*. RECE, v. 3, n. 2 (2004).
- PALACÍN, Luís; MORAES, Maria Augusta de Santana. *História de Goiás*. 6.ed. Goiânia: Editora da UCG, 1991.
- PILLETTI, Nelson. *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau*. 22. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- PIMENTA, Garrido Selma. *Didática e Formação de Professores, percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. Edição 2ª. São Paulo, 2000.
- PPC - Projeto Político de Curso. *Curso de Pedagogia*. Aprovado em 2009. (Não Publicado)
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- SAMPAIO, M. M.; MARIN, A. J. *Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas escolares*. In *Educação e Sociedade*, v. 25, nº 89, 2004.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SCHÖN, Donald. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NOVOA, Antonio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- UEG. *Relatório de auto-avaliação da unidade universitária de quirinópolis - 2007* (Não Publicado).
- URZEDO, Maria da Felicidade Alves Urzedo. *A história da formação docente em Quirinópolis, Goiás: a Escola Normal Regional Municipal Coronel Quirino (1954-1961)*. Goiânia: Kelps, 2007.
- VESTIBULAR UEG. Disponível em: <<https://www.vestibular.ueg.br/>>. Acesso em: 15 Out. 2011.

CURRÍCULO NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ESCOLHA OU UMA LEGITIMAÇÃO DE PODER

Fabiana Kalil Borges¹⁶
Daniel Junior de Oliveira¹⁷
Natália Cristina Souza Pereira¹⁸

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar a elaboração da matriz curricular para o Ensino de Ciências no 4º ano dos anos iniciais, bem como a consonância dos conteúdos constantes na matriz com os veiculados no livro didático “Projeto Buriti Ciências”, adotado pela instituição escolar. Buscamos assim verificar por meio dos relatos a relação existente entre a elaboração da matriz curricular e os conteúdos presentes no livro didático. A reflexão aqui desenvolvida norteará um posicionamento construído para um currículo funcional e real nos espaços escolares, uma vez que a ciência está também presente neste ambiente. Desta forma, para que seja possível o entendimento desse objeto social, elaboramos um questionário para nos

¹⁶ Formada em Pedagogia pela Universidade de Rio Verde (GO). Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de Goiás (UFG); professora no Instituto Superior Almeida Rodrigues (ISEAR) de Rio Verde (GO). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Jataí. E-mail: fabianakborges@gmail.com

¹⁷ Especialista em Docência Universitária pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e em Gestão Escolar pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC), de Goiânia. Mestrando em Educação para Ciências e Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Câmpus de Jataí, E-mail: docenciauniversitariadaniel@gmail.com

³ Formada em Pedagogia pelo ISEAR- Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues- Rio Verde-GO. Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto Cidade (CELER). Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás - Campus Jataí. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG. Pesquisa para Dissertação com o tema: Formação de conceitos geométricos nos anos iniciais do ensino fundamental: uma proposta de trabalho com a História da Matemática sob a perspectiva do Ensino Desenvolvidamental.

auxiliar na coleta de dados, analisamos os dados por meio de escores e refletimos acerca destes resultados. Para essa discussão, nos pautamos em autores como: Triviños (2007), Bobbitt (2005), Althusser (1995), Sacristán (2000), Moreira e Silva (1997), Silva (2005), Libâneo (2012).

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Ciências. Livro didático.

INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo principal investigar o papel do currículo escolar no Ensino de Ciências no 4º ano dos anos iniciais. Por meio desse objeto, pretendemos realizar um estudo no qual a reflexão norteará um posicionamento construído para um currículo funcional e real nos espaços escolares, uma vez que, a ciência está presente neste ambiente. Nesse sentido, espera-se que esta pesquisa venha contribuir para a compreensão do currículo no ensino de ciências.

A metodologia adotada para o estudo será quantitativa com pesquisas bibliográfica e de campo. Para tanto, é necessária uma retrospectiva quanto à teoria e à prática das abordagens deste objeto que é o currículo. Partindo das inquietações relacionadas ao currículo na educação de ciências e a sua relação com a avaliação, surge a vontade de abordá-lo como parte importante para ampliação do saber sobre o fazer pedagógico e o processo educacional.

Sabemos que as dominações prevalecem em determinadas ocasiões principalmente no processo de seleção dos conteúdos, ações de poder que ainda existem no currículo educacional. Nesse sentido, acreditamos que a ciência se apresenta útil na escola e também na vida social dos cidadãos. O artefato aqui mencionado como a forma de organização dos conteúdos gera grandes polêmicas, pois sua estruturação e escolha vão muito além do conhecimento escolar, pois o currículo tem uma dimensão que ultrapassa o planejamento nos espaços de saber, poder e identidade de um indivíduo.

1 ASPECTO HISTÓRICO DO CURRÍCULO

Segundo Silva (2005), a palavra currículo surgiu nos Estados Unidos da América, nos anos 20 como objeto de estudo. O mesmo era visto como um processo de racionalização, e tinha como modelo a fábrica e seguia a

teoria da administração científica. ”[...]] os estudantes devem ser processados como um produto fabril” (SILVA, 2005, p.12).

Silva apresenta-nos uma cronologia em relação aos marcos teóricos da Teoria Educacional Crítica quanto da Teoria Crítica sobre o currículo:

1970 – Paulo Freire, A pedagogia do oprimido, 1970- Louis Althusser, A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado, 1970 – Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, A reprodução, 1971- Baudelot e Establet, L’éscolecapitaliste em France, Basil Bernstein, Class, codes and control, v. I, Michael Young, Knowledge and control: new directions for the sociology of education, 1976- Samuel Bowles e Herbert Gintis, Schooling in capitalista America, 1976- William Pinar e Madeleine Grumet, Taward a poor curriculum, 1979- Michael Apple, Ideologia e currículo (SILVA, 2005, p. 30).

Após esta relação cronológica de estudos sobre currículo, cabe perguntar o que é currículo? Encontramos em Silva (2005, p. 15) uma definição ”Currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir preferencialmente, o currículo”. Assim temos ainda nos estudos de Silva (2005, p. 15) o significado etimológico do currículo “[...] vem do latim *currículum*”, “pista de corrida”.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), existem pelo menos três tipos de manifestações curriculares que são: currículo formal, currículo real, currículo oculto. O currículo formal “[...] é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 490) e é formado a partir das diretrizes curriculares. Os autores citam como exemplo os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais e propostas Curriculares dos estados e municípios.

O currículo real “[...] é aquele que de fato acontece na sala de aula[...]” (Libâneo, Oliveira, Toschi, 2012, p. 490), este se materializa durante o processo de ensino-aprendizagem entre professores e alunos no dia a dia da sala de aula e está articulado com o currículo formal. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) argumentam que este currículo não corresponde ao que os professores ensinam ou creem estar ensinando, mas por parte dos alunos ele é apreendido.

O currículo oculto, este é constituído por vários aspectos dentro da escola, e não está escrito no currículo oficial. “É chamado de oculto porque não se manifesta claramente, não é prescrito, não aparece no planejamento,

embora constitua importante fator de aprendizagem.” (Libâneo, Oliveira, Toschi, 2012, p.490). O mesmo contribui para as aprendizagens dos alunos, pois o mesmo é “[...] resultante das relações vividas na família, na comunidade, nas mídias,” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p.491).

Após a definição do currículo, sua relação cronológica e suas manifestações, retornamos à pergunta - o que é currículo? Podemos refletir dependendo da visão que se tem, pois pode ser um caminho a ser seguido pela instituição de ensino ou até mesmo uma grade curricular na qual estão divididos os conteúdos a serem trabalhados.

Também devemos refletir a quem serve o atual currículo, visto que estamos inseridos em uma sociedade capitalista e vivemos sob os ditames da política neoliberal em toda a sociedade, incluindo a escola “O currículo da escola está baseado na cultura dominante” (SILVA, 2005, p. 35). Esta cultura dominante induz a escola a reproduzir a sociedade capitalista; a cultura dominante se sobrepõe à cultura dos dominados. Nesta perspectiva, entende-se que a classe que detém o poder usa o currículo para transmitir seus ideais por meio das disciplinas e conteúdos. Assim vão se perpetuando no poder por meio da dominação curricular, sendo o currículo do Conhecimento para o rico e o currículo do trabalho para o pobre, constituindo-se em espaço de saber, poder e identidade.

2 ESCOLA: APARELHO IDEOLÓGICO

A escola em seu desenvolvimento histórico possui em si múltiplas contradições. O olhar sobre a mesma não deve ser cartesiano, linear, mas um olhar que permita entender suas múltiplas contradições de forma crítica, buscando desvelar as relações que a envolvem não só voltadas para o saber, mas também as relações que envolvem o poder nas quais ela se constitui, não deixando para segundo plano a constituição da sua identidade e de seus atores que são os principais sujeitos de mudança. Nessa busca pelo entendimento dessa realidade escolar que vivenciamos, buscamos em alguns pensadores contribuições para esse olhar crítico sobre a escola enquanto instituição legal de ensino.

Segundo Althusser (1995), a escola enquanto “Aparelho Ideológico de Estado” cumpre duas funções básicas, uma primeira que é a formação da força de trabalho e a segunda, a formação da ideologia burguesa. Nessa perspectiva, não basta assegurar a força de trabalho (trabalhadores), mas

também as condições materiais para sua reprodução. Tal reprodução deve-se dar contando com um elemento fora do processo produtivo, qual seja o sistema escolar capitalista.

Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, sem falar dos ‘profissionais da ideologia’ (Marx) devem de uma forma ou de outra estar ‘imbuídos’ desta ideologia para desempenhar ‘consenciosamente’ suas tarefas, seja a de explorados (os operários), seja de exploradores (capitalistas), seja de auxiliares na exploração (os quadros), seja de grandes sacerdotes da ideologia dominante (seus funcionários, etc.) (ALTHUSSER, 1985, p. 57/8).

Nesse sentido, é interessante considerarmos que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de convencimento ideológico. Talvez mais do que isso, todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo, e que não poderiam deixar de conter, fazem com que a escola contribua para a reprodução das relações de produção. Estas são práticas do poder ideológico dominante. A escola é, nesse contexto, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante, comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto.

Vê-se, pois, a especificidade dessa teoria. Ela admite a existência da ideologia do proletariado, consideramos, porém, que tal ideologia tem origem e existência fora da escola, nas massas operárias e em suas organizações sem uma reflexão crítica sobre a mesma. Desta forma, no quadro da teoria da escola dualista, defendida por Althusser, vê-se que o papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja, na prática da luta de classes, suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária.

Ao pensarmos sobre este processo de dominação, cabe à classe dominante, enquanto força que busca manter seu status quo, efetivar uma de suas mais eficientes “armas de poder”: a questão ideológica. Desta forma articulosa, a classe burguesa busca que a escola seja pensada de forma a atender a classe social financeiramente dominada também pela escola. Temos então a chamada escola pobre para pobres. Conseqüentemente, a escola, longe de ser um instrumento que busca a

igualdade social, constitui-se duplamente em um fator de marginalização, converte os trabalhadores para a margem do poder social, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar desse movimento todos aqueles que ingressam neste sistema de ensino. Assim, pode-se concluir que a escola é ao mesmo tempo um fator de marginalização relativamente à cultura burguesa assim como em relação à cultura proletária.

Analisando o livro didático “Projeto Buriti Ciências”, utilizado por algumas escolas de Araçu Goiás, buscamos vê-las sob um olhar crítico, no qual não pudesse passar por despercebida a ideologia capitalista presente na escola dualista, tão bem descrita por Althusser.

Quando realizamos a leitura do livro didático adotado pela escola pública da cidade de Araçu - Goiás, percebemos que o mesmo possui forte característica voltada para a teoria crítico reprodutivista. Tal teoria considera que a escola não poderia ser diferente do que é. Esse pensamento se difere epistemologicamente das teorias críticas, segundo a qual se considera, por exemplo, que a escola poderia ser diferente dentro das possibilidades que a mesma tem de ser. As teorias críticas empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica de a escola, existente na sociedade capitalista, por em evidência aquilo que ela desconhece e mascara como seus determinantes materiais. Já as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito. As teorias crítico-reprodutivistas explicam apenas a razão do suposto fracasso.

3 CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO

As discussões acerca do currículo estão a cada dia que passa sendo mais aprofundadas e debatidas nos âmbitos educacionais, fazendo parte de um conjunto de valores, uma vez que tais discussões têm recebido contribuições relevantes da teoria crítica. As contribuições de Paulo Freire se fizeram importantes nesse debate a partir da crítica que surgiu em torno da Educação bancária, que teve como referência as teorias tradicionais no que diz respeito a currículo. Realizando uma crítica à educação bancária Paulo Freire assevera que:

o currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos (FREIRE; SHOR, 2008, p. 97).

Diante do exposto, vimos que o autor propõe uma educação que supere aquela denominada de bancária, abrindo caminhos para uma educação libertadora, voltada para o diálogo, substituindo o modelo tradicional. Nesse sentido, a educação libertadora fundamenta - se no objetivo de implementar no âmbito educacional a consciência crítica nos diferentes espaços de aprendizagem. De acordo com Freire (1986),

[...] a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. [...] a natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica, ou preponderantemente crítica, a ação também o será. “Se é mágica a compreensão, mágica será a ação”. (Freire, 1986, p. 106).

Dessa forma, entendemos que crítica é algo que corresponde aos objetivos no âmbito educacional como forma de sabedoria, imprimindo uma perspectiva dinâmica no currículo escolar, por meio da qual se busque dar sentido às ações educacionais.

Para Freire (2009), o educador ou a educadora crítica, exigente, coerente no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa, ou no exercício da própria prática, sempre a compreende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas nas relações de seus vários componentes, no uso coerente, por parte do educador ou da educadora, dos materiais, dos métodos, das técnicas.

Partindo deste pressuposto, pode-se dizer que o currículo permeia uma cultura que envolve a política centrada na formação de cidadãos em contato com o meio social, fazendo-se necessário que os objetivos do currículo estejam claros de modo a oportunizar aos docentes uma

metodologia pedagógica significativa, voltada para a alfabetização científica dos educandos.

4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Esta pesquisa iniciou-se com uma revisão bibliográfica com o objetivo de alavancar o ponto de vista teórico por meio das leituras relacionadas a currículo, cultura, entre outros. Estas leituras trouxeram inquietações em vários aspectos referentes à definição, abordagem e à teoria do currículo. Porém, questionamentos surgem na tentativa de compreender o currículo, termo utilizado para definir o que se pretende trabalhar em sala de aula nas instituições escolares. As leituras motivaram novas reflexões acerca da construção e finalidade deste objeto presente nas instituições escolares.

Este trabalho contém dados construídos a partir das leituras e reflexões feitas sobre o objeto currículo escolar. Neste artigo, a pesquisa qualitativa se faz presente, uma vez que os dados aqui obtidos vão além de elementos qualitativos. De acordo com Triviños (2007, p.128) “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave, existe a escolha de um assunto ou problema, uma coleta e análise das informações, que pode acontecer simultaneamente”.

Dessa forma, a pesquisa de campo também contribuiu para a organização e sistematização das informações. A escola escolhida para coleta de dados foi a escola Estadual de Ensino Fundamental Cantinho do Saber em Araçu - GO. Segundo Gonsalves (2001, p.67), “a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto”.

A metodologia que se faz presente no artigo dará subsídios relevantes para a compreensão das teorias e abordagens do currículo em ciências do 4º ano do ensino fundamental, bem como para a análise do livro didático “Projeto Buriti Ciências”, adotado pelas instituições escolares do município de Araçu. Não buscamos, porém, com esse estudo, encontrar soluções, mas realizar reflexões que interferem no modo de ver e transformar o currículo.

4.1 Apresentação e discussão dos resultados

Na busca de possíveis caminhos para a construção do currículo de ciências no 4º ano dos anos iniciais, utilizamos 3 questionários que foram entregues aos professores que trabalham no 4º ano dos anos iniciais na escola estadual de Araçu - Go. Todos os três questionários foram respondidos e entregues.

A presente pesquisa segundo Chizzotti (2006), parte do termo qualitativo que implica um compartilhamento com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Este estudo conta com relatos relevantes dos docentes que trabalham diretamente com o objeto de pesquisa currículo. A inquietação está relacionada à visão dos docentes quanto ao currículo elaborado para o Ensino de Ciências no 4º ano dos anos iniciais, bem como à escolha do livro didático “Projeto Buriti Ciências”, adotado pelas instituições escolares do município de Araçu.

Tabela 1 - Amostragem dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa

Sujeitos da pesquisa	Quantidade	Turma
Docentes	3	4º ano

FONTE: Fabiana Kalil Borges, Daniel Junior de Oliveira e Natália Cristina Souza Pereira (2015).

Abaixo citamos as questões que foram abordadas na pesquisa:

De que forma acontecem a elaboração da matriz curricular e a escolha do livro didático para o trabalho com o Ensino de Ciências no 4º ano dos anos iniciais, nas instituições escolares da rede estadual de ensino?

- 1- O que você enquanto docente entende por currículo?
- 2- A matriz curricular de habilidades para o Ensino de Ciências disponibilizada pela Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) contempla os mesmos conteúdos dos livros didáticos? Justifique?

3- Em sua opinião, como deveria ser elaborado o currículo para o ensino de ciências do 4º ano, do ensino fundamental?

4- A Matriz Curricular para o Ensino de Ciências disponibilizada pela Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) tem como objetivo atender a quem?

() A formação para o mercado de trabalho

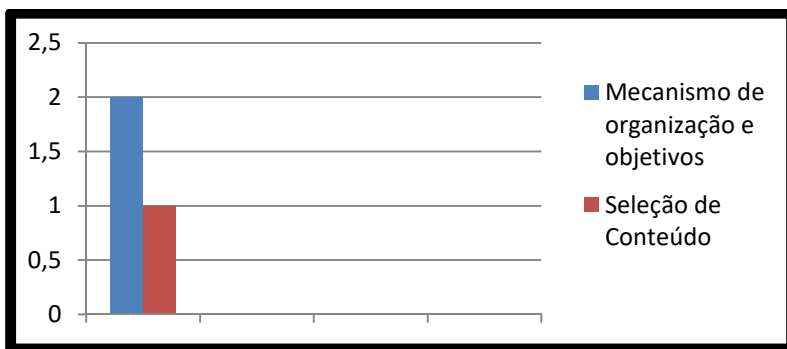
() Autonomia intelectual

() _____ Outro _____ a especificar _____

5- Os conteúdos exemplificados no livro “Projeto Buriti”, adotado pelas instituições escolares atendem as especificidades dos alunos? Justifique.

A primeira questão diz respeito ao que os docentes entendem por currículo?

GRÁFICO 1 - Pesquisa sobre o que os docentes entendem de currículo: 1 - questão.



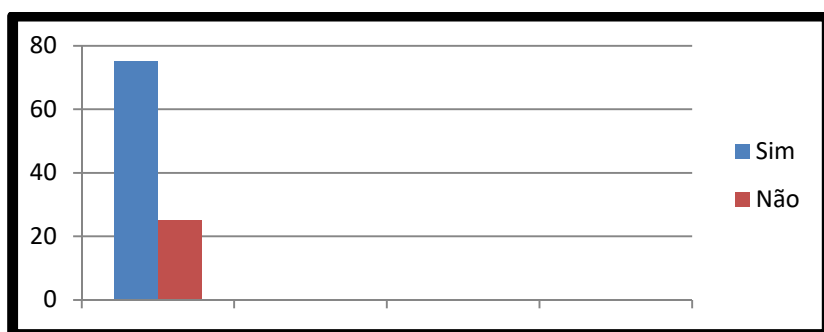
FONTE: BORGES, OLIVEIRA e PEREIRA 2015.

A maioria dos professores respondeu que currículo é um conjunto de organização e objetivos. Para Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e,

sobretudo, de contestação e transgressão”. Nesse sentido podemos dizer que este objeto de pesquisa é um modo de reprodução social, cultural, vivenciada pela comunidade escolar.

A segunda questão procurou saber se a matriz curricular de habilidades disponibilizada pela Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) contempla os mesmos conteúdos do livro didático “Projeto Buriti Ciências”.

Gráfico 2 - Pesquisa para verificar se a matriz curricular está em consonância com o livro didático para o ensino de ciências: 2 – questão



FONTE: BORGES, OLIVEIRA e PEREIRA 2015.

Analisando os resultados acima, percebemos que a maioria dos docentes respondeu que os conteúdos da Matriz curricular estão em consonância com os livros didáticos. Porém, quando realizamos a análise da matriz curricular disponibilizada para o Ensino de Ciências nas instituições escolares que atendem crianças do 4ºano do ensino fundamental dos anos iniciais, percebemos que alguns conteúdos que a mesma traz não estão em consonância com o livro didático “Projeto Buriti Ciências”.

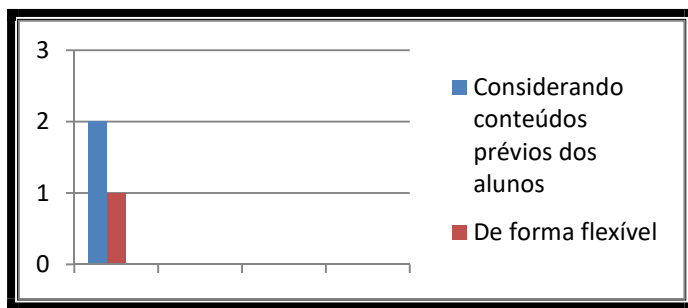
Em cada item da matriz está contemplado o que o professor deve fazer para planejar sua aula, por exemplo, os conteúdos já vêm à lista para serem trabalhados no bimestre; a expectativa de aprendizagem nada mais é do que os objetivos, e estes também já vêm prontos, restando ao professor transcrevê-los para seu plano de aula.

Dessa forma, compreendemos que este material pauta-se numa perspectiva do currículo entendido como “Teoria Tradicional”. Assim, o currículo é visto como algo estático, no qual o aluno é considerado apenas como receptor dos conteúdos propostos em sala de aula pelos docentes que apenas reproduzem o que traz a Matriz Curricular.

Desse modo, a teoria Tradicional privilegia como objeto de ensino os saberes culturais das classes dominantes, excluindo a cultura dos demais grupos. A Matriz Curricular que analisamos vem ao encontro com a concepção de Bobbitt (2005) para quem o currículo deve estar voltado para a concepção de formar o trabalhador especializado, uma vez que na educação tal como na indústria se estabelecem padrões. Nessa perspectiva a educação é um processo de modelagem no qual as habilidades básicas de escrever, ler e contar são necessárias para as ocupações profissionais, voltadas para a economia.

As indagações presentes na questão 3 estão relacionadas com a opinião dos professores sobre a elaboração do currículo para o Ensino de Ciências do 4º ano de ensino fundamental?

Gráfico 3 - Pesquisa sobre a elaboração do currículo:3 – questão



FONTE: BORGES, OLIVEIRA e PEREIRA 2015.

O gráfico acima mostra que a maioria dos docentes entrevistados respondeu que a elaboração do currículo deveria considerar os conhecimentos prévios que os alunos já trazem consigo ao ingressarem nos espaços escolares.

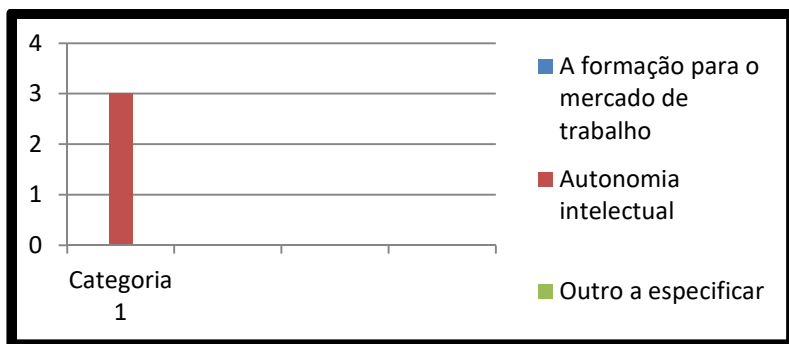
Sacristán (2000) assevera que:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (p. 15-16).

Diante do exposto, compreendemos que é na elaboração do currículo que as instituições escolares definem o tipo de cidadão que deseja formar; nesse momento também acontecem às seleções de conteúdos partindo da realidade e contexto dos alunos, proporcionando reflexões acerca de sua própria história de vida.

A quarta questão - A Matriz Curricular para o Ensino de Ciências disponibilizada pela Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) tem como objetivo atender a quem?

Gráfico 4 - Pesquisa sobre o objetivo da Matriz Curricular para o ensino de Ciências:4 – questão



FONTE: BORGES, OLIVEIRA e PEREIRA 2015.

A maioria dos professores respondeu que a Matriz Curricular tem o objetivo de atender a “autonomia intelectual” dos alunos, mas analisando a

matriz percebemos que os conteúdos não buscam essa formação dos alunos, e sim a formação para o mercado de trabalho.

De acordo com Moreira e Silva (2009),

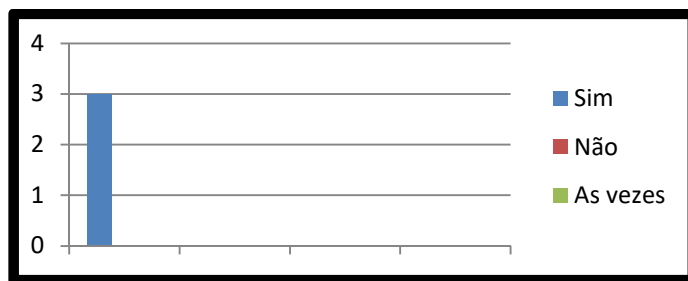
O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e SILVA, 2009, p. 8).

Enfim, dessa forma, entendemos que o currículo deve levar em consideração as relações não apenas de saber, mas também de poder e identidade, precisando ser analisado tanto em sua totalidade quanto em suas particularidades sociais. Nesse sentido, o livro didático precisa contribuir para a produção da identidade individual e social dos cidadãos, pois os mesmos vivem em sociedade, o que exige que os conteúdos sejam organizados de acordo com as exigências do momento vivido.

Por fim, o resultado da questão 5 constata se os conteúdos exemplificados no livro “Projeto Buriti Ciências” atendem às especificidades dos alunos.

Gráfico 5 - Pesquisa que verifica se os conteúdos exemplificados no livro “Projeto Buriti Ciências” atendem às especificidades dos alunos:

5 – questão



FONTE: BORGES, OLIVEIRA e PEREIRA 2015.

Analisando as respostas dos professores, verifica-se que a maioria deles acredita que os conteúdos exemplificados no livro didático atendem às especificidades dos alunos envolvidos no processo ensino aprendizagem. Identificamos que essa posição pode se dar por não realizarem uma análise crítica deste material ou mesmo por acomodação. Segundo Teles (1999), tanto a criança quanto o adolescente e o jovem possuem uma natureza filosófica que tem sido sufocada pela escola no momento em

que lhes entregam “verdades prontas”, caminhos por onde se possa adquirir o conhecimento memorizado. Ora, nesse sentido, os livros didáticos precisam se preocupar com a questão de que até mesmo as crianças pequenas manifestam sua natureza filosófica ao manifestarem os seus “porquês”. Nessa perspectiva, os livros didáticos precisam, enquanto um dos materiais pedagógicos mais utilizados pela escola, contribuir para que os educandos possam, ao apropriarem-se do conhecimento historicamente produzido pelo homem, pensar e refletir sobre tais conhecimentos.

CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo analisar a matriz curricular do estado de Goiás, matriz esta que se faz presente na escola pesquisada. Foi analisada a matriz curricular de ciências do 4º ano dos anos iniciais de uma escola pública do interior do estado de Goiás, constituindo, pois, uma pesquisa de campo, desenvolvida com três docentes a quem foram levadas questões discursivas e de múltiplas escolhas.

Levando em consideração os aspectos históricos do currículo e sua inserção em uma sociedade capitalista, podemos refletir sobre a definição de currículo, sua cronologia e suas manifestações na educação. Ao leitor encontra-se aqui a oportunidade de refletir a quem serve o atual currículo que está posto em nossa sociedade, uma vez que quem detém o poder na elaboração do mesmo é a classe dominante, a mesma classe que irá influenciar a escola a reproduzir e manter a sociedade capitalista através dos conteúdos previstos no currículo. Assim, podemos dizer que a classe dominante usa o currículo para dominar os demais e com isso vão se mantendo no status de dominadores.

REFERÊNCIAS

BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. Lisboa: Didática, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: **Ciências**. Brasília: MEC, 2007.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7ª ed. 1984.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 14ª ed. 1986.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de

Janeiro: Paz e Terra, 2008. 224 p.

GOIÁS. Secretaria de Educação – SEE. Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: **currículo em debate. Matrizes Curriculares**. Caderno 5. 2009.

GONSALVES, E.P. **Iniciação Científica à pesquisa**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2001.

LIBÂNEO, Jose Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, MirzaSeabra. **Educação escolar: políticas estrutura e organização**. 10. ed. Ver. ampl. São Paulo: Cortez 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teoria do currículo**. 2 ed., 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TELES. Maria Luiza Silveira, **Filosofia para crianças e adolescentes**, Petrópolis: Vozes, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

RELAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS ENTRE O CORPO, A EDUCAÇÃO FÍSICA E A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Gilson Xavier de Azevedo¹⁹

Douglas Oliveira de Souza²⁰

Octávio Felipe Morais Sousa²¹

Junior Cardoso²²

Renata Borges de Souza²³

RESUMO

O objetivo desse artigo é discutir a questão “corpo” dentro do campo da Filosofia da Educação, lançando nossas percepções sobre o debate que atualmente se trava no entorno desse tema. Para tanto, abre-se uma discussão sobre as várias dimensões da corporeidade, sobre o que os filósofos disseram sobre o corpo e sobre a estética do corpo em último. Trata-se de um artigo de revisão, cuja base é bibliográfica de caráter exploratório de iniciativa de alunos de tutoria da UEG, Universidade Estadual de Goiás Campus Quirinópolis. O problema base é verificar qual a inter-relação entre o escopo da disciplina de filosofia da educação e o problema do corpo no Curso de Educação Física da referida unidade. Parte-se do pressuposto de que tais discursos se alinham conforme se avança da discussão. Tal pesquisa produz subsídio para o debate entorno do corpo, da corporeidade e de sua dimensão filosófica atual.

Palavras-chave: Educação física. Filosofia da educação. Corpo.

¹⁹ (Orientador) Doutorando em Ciências da Religião pela PUC-GO (2014-2016-BOLSISTA FAPEG). Mestre em Ciências da Religião pela PUC-GO (2014 - BOLSISTA FAPEG). Filósofo (Dom Felício, 1998/FAEME, 2007).

²⁰ Acadêmico do curso de Educação Física da UEG Câmpus Quirinópolis, GO.

²¹ Acadêmico do curso de Educação Física da UEG Câmpus Quirinópolis, GO.

²² Acadêmico do curso de Educação Física da UEG Câmpus Quirinópolis, GO.

²³ Acadêmica do curso de Educação Física da UEG Câmpus Quirinópolis, GO.

INTRODUÇÃO

Assim como a visão sobre qualquer coisa ou situação varia de acordo com a época em que se inquirere esta ou aquela realidade, a concepção de corpo também não está imune a tais variações, nem deixa, portanto, de ser objeto de observação por parte dos filósofos como foi tratado.

Trata-se de um dos principais temas da filosofia da educação dentro dos cursos de Educação Física, onde o corpo torna-se objeto de debate. A questão uma das mais prementes da contemporaneidade, dado que pensar o corpo e não apenas trabalhar o corpo é essencial à sua manutenção saudável. O corpo está ligado diretamente à sua peculiar maneira de vida como vontade de potência, de modo que o corpo se caracteriza por uma multiplicidade que confronto de forças em relação à periodicidade como é trabalhado.

O corpo sempre foi visto como elementos de produção de arte. Arte como de uma de trabalho para o autor Freire afirma que nosso corpo, apesar de mortal, não está morto ainda, de modo que sua motricidade, além de movimentos, denota sempre expressividade. A expressão humana também em nossa vida também assume um papel importante no desenvolvimento de nossa inteligência, se observada a relação entre corpo, desenvolvimento motor e mento, de ondem decorrerão fala, escrita, interpretação.

Assim, a tradição filosófica sempre deu prioridade à imaginação reprodutora, considerada como um resíduo do objeto percebido que permanece retido em nossa consciência. A imagem seria um rastro ou um vestígio deixado pela percepção.

Por isso, na tradição filosófica, costumava-se usar a palavra imaginação como sinônimo de percepção ou como um aspecto da percepção. Percebemos imagens das coisas, dizia a tradição, em nossa vida, somos capazes de distinguir nossa percepção e a imaginação de uma outra pessoa. Assim, por exemplo, percebemos o sofrimento psíquico de alguém que está tendo alucinações, mas não somos capazes de alucinar junto com ela pode acontecer.

Desse modo, os diálogos com o corpo, sempre geram muitos debates envolvendo quase sempre, muitos e variados seguimentos de autores. O corpo assume em tais debates, uma condição ontológica essencial, pois é o ser e explica o ser que o comanda ao mesmo tempo.

1 OS DIMENSIONAMENTOS TEÓRICOS SOBRE O CORPO

Tendo em vista que nos dias atuais o corpo humano vem recebendo atenção independentemente da área científica, existem elaborações teóricas na maioria das áreas, seja pelos aspectos histórico-sociais, biológicos e vitais, sendo assim esta revisão científica tem o objetivo de proporcionar discussões reflexivas sobre o corpo como um todo, levando em conta as ideias de alguns estudiosos, cada um em sua época e com suas concepções.

Segundo Artério e Gomes-da-silva (2011) na contemporaneidade, o corpo humano tem recebido atenção independentemente da área científica. Há elaborações teóricas sobre o corpo em quase todas as áreas, seja pelos aspectos sócio-históricos, a exemplo da “História do corpo” (COURBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008), seja pelos aspectos biológicos, ou vitais, a exemplo da “mente incorporada” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003). Qualquer que seja a vertente teórica os questionamentos circundam em torno de que “o corpo é uma das nossas maiores riquezas” (CORRAZE, 1982). Não é mais visto como portador da mente ou como alheio aos processos de codificação cultural.

O corpo, segundo Foucault (1987) citado por Antério e Gomes-da-silva (2011), é simultaneamente fonte de prazer individual e alvo de disciplina social. As transgressões e a rotina saudável acabam por polarizarem o contexto relacional em que vivemos. Assim, o autor denomina de “corpo dócil”, ao resultado do processo de coerção sutil a que o corpo é submetido, mantendo-o sob disciplina. “Constata-se que um corpo dominado é um corpo dicotômico submetido ao comando mental, impedindo sua liberdade para responder às suas próprias necessidades, como um instrumento apto a corresponder às nossas exigências sob controle da mente” (FOUCAULT, 1987, p. 83). Percebe-se na descrição deste filósofo historiador, com a qual nos aproximamos, que o corpo não é subserviente da mente, mas um interlocutor espontâneo de seus sinais, suas mensagens.

O corpo é como o meio geral para nossa estada no mundo, em vista disso, geramos movimentos tanto para a conservação da vida, quanto para a significação da existência e da cultura.

Para Merleau-Ponty (1999) citado por Antério e Gomes-da-silva (2011), o corpo deve ser considerado como um “ponto de vista sobre o mundo”, porque ele é fonte sensitiva do que acontece no mundo. O corpo é sujeito da percepção, e ao viver apresenta em cada ato perceptivo uma

reflexão inerente, considerada como atributo da consciência. Nesta concepção há um privilégio da experiência do corpo vivido em detrimento das relações causais estabelecidas pelo pensamento objetivo.

De acordo com a teoria labaniana, quando nos movemos, nos relacionamos com o mundo (pessoas, objetos, espaço). Isso porque movimentar-se é uma necessidade do corpo, de atingir um objetivo tocável ou não, de se ligar com algo que faça sentido. Sendo assim, cada movimento, particular ou não, é entendido em relação ao contexto que é afetado, seja por uma participação harmoniosa, por uma contraposição deliberada, ou por uma pausa.

De acordo com Laban (1978) citado por Antério e Gomes-da-silva (2011), o corpo está em constante movimento, seja ele internamente, por meio de seu fluxo (órgãos, respiração, líquidos), ou externamente, por meio de sua expansão no espaço. Contudo, esses movimentos (interno e externo) acabam por se correlacionarem, não são vistos como extremos ou pólos distintos. Há uma correspondência entre corpo e mente, por meio do gestual, que se torna simbólico ao estabelecer a interação entre corpo e espaço. Para Laban, cada tensão de movimento é expressiva de um ou mais sentimentos/emoções correspondentes.

O movimento é como o principal meio de expressão humana, visto que esta função é incapaz de realizar-se totalmente com a palavra. Isto porque entende que a relação entre o verbal e o gestual, o cotidiano e o extra cotidiano, a vida e a arte, é fluida e inter-relacional. Assim, o movimento humano constitui-se numa forma de relacionamento do corpo sujeito com o mundo, seja entre pessoas, entre pessoas e objetos, entre pessoas e espaço.

O corpo para Freire (1999) citado por Antério e Gomes-da-silva (2011) é “peça interventiva” na escola, porque é constituinte tanto da completude do sujeito, quanto da concretude histórica. Sendo assim, o corpo consciente é aquele que é detentor de suas próprias escolhas e atitudes. Desse modo, evidencia-se a importância em reconhecermos o corpo como essa “peça interventiva” com a qual lidamos no interior da escola, porque é por meio do corpo que socialmente o sujeito vai se tornando atuante, consciente, falante, leitor e escritor. Faz parte da natureza do corpo o tornar-se um ser para aprender, é assim que ele constitui-se histórica e socialmente.

Esta pesquisa demonstrou como o corpo é concebido numa centralidade dos processos de cognição, emoção e movimento, para sugerir

práticas educacionais que conceituem o ensino-aprendizagem através do corpo como componente da subjetivação do ser. Concluímos então, que o corpo é um indício do processo de humanização.

2 O CORPO NA FILOSOFIA

O trabalho trata-se sobre o corpo na filosofia no contexto histórico da Grécia Antiga até a Contemporaneidade. Partiu-se da proposta de abordar os principais períodos da sociedade e compreender os fatores políticos, econômicos e sociais que influenciaram na criação das diferentes concepções de corpo. Atualmente, existe um amplo acervo bibliográfico que trata do corpo nas várias áreas do conhecimento. Autores como Carmo Junior (2006), Foucault (1979), Santin (2003). Tais autores concentram seus estudos numa visão global, não apenas em seu aspecto biológico, mas também, na dimensão cultural, histórica e filosófica do corpo. Nesse sentido, torna-se imprescindível entender o homem em sua totalidade indissociável.

A dimensão filosófica da concepção de corpo presente aborda, inicialmente, um período de suma importância para nossa sociedade, que é o da Grécia Antiga. Muito do que é feito atualmente, assim como a forma em que está sistematizado o pensamento ocidental é, inegavelmente, um legado do homem grego. Filósofos como Sócrates, Platão, Aristóteles e outros, certamente, contribuíram para a visão de corpo que fez parte desse período. Num segundo momento, busca-se compreender o papel exercido pela Igreja no controle do corpo, especialmente na Idade Média. Esse longo período da história ocidental é considerado por alguns como a época em que houve grandes retrocessos, principalmente nos campos político, econômico e social. A hegemonia da autoridade da Igreja inibiu avanços tanto na Filosofia quanto na Ciência, além de submeter o corpo a pesadas regras morais. Outro momento em que mudanças significativas alteraram as antigas concepções de corpo foi a Modernidade. O século XVII representou um importante marco para a construção da sociedade ocidental, principalmente por ser caracterizado como o período da Filosofia e da Ciência modernas, bem como o advento da burguesia. Por último, destaca-se a Contemporaneidade, caracterizada como o período de grandes avanços científicos e tecnológicos, da globalização, das telecomunicações e de outros eventos que, como nunca antes na história humana, influenciam o

modo de viver da sociedade atual, assim como a concepção de corpo predominantemente advinda da indústria cultural.

O corpo humano é objeto de estudo de várias áreas da Ciência e da Filosofia, principalmente quando suas dimensões passaram a ter um discurso interdisciplinar. Percebe-se, que o processo de transformação do corpo, da Grécia Antiga até os dias atuais, sempre ocorreu por motivações políticas, econômicas e religiosas das classes que detinham o poder em cada período. Assim, o corpo exerceu papéis diferentes em cada sociedade. E esse fato, então, motivou compreender o papel do corpo em cada uma dessas sociedades.

O corpo era bastante discutido, apesar de assuntos como a Política e a Ética serem considerados mais relevantes pelos pensadores da época. Alguns filósofos como Sócrates (470 a 399 a.C.), Platão (427 a 347) e Aristóteles (384 a 322 a.C.), que viveram na sociedade grega antiga, também discutiam sobre esse assunto. Sócrates possuía uma visão integral de homem, julgando como importante tanto o corpo quanto a alma para o processo de interação do homem com o mundo, diferente de Platão, que possuía uma visão mais dicotômica, na qual o corpo servia de prisão para a alma. As ideias de Aristóteles aproximavam-se mais das ideias de Sócrates do que das de Platão, pois partia do princípio de que, as ações humanas eram executadas em conjunto, corpo e alma, todas num processo contínuo de realização. O desenvolver do indivíduo por completo, de forma integral, dando-lhe possibilidades de intervir na organização política da sociedade. Esse filósofo defendia a ideia da livre expressão do pensamento e do exercício do diálogo, alcançando, assim, a verdade sobre as coisas. Autores como Carmo Junior (2005) mostram que Sócrates não separava o corpo da alma, pois se preocupava em cultivar a harmonia entre o intelecto e a beleza física, tanto que, além de praticar exercícios ao lado de seus discípulos, conversava com eles sobre a melhor dieta para manter a boa forma. Toda a filosofia socrática manifestava-se contra qualquer modo de pensar que separava o corpo da alma, a filosofia da pessoa. Platão, talvez tenha sido o discípulo mais importante e o mais influenciado pelas ideias de Sócrates. Foi um filósofo de grande prestígio, principalmente por ter fundado a Academia de Atenas. Essa academia tinha a função de formar jovens influentes na vida política da sociedade grega. A Matemática, a Astronomia, a Retórica, a Ginástica e a Medicina, todas as disciplinas ensinadas por ele dentro da academia estavam relacionadas à formação de um ‘novo homem’:

Todo conteúdo dessas disciplinas estaria vinculado à educação e à formação de uma nova ordem cultural para o mundo e um novo ser para a existência. Poderíamos afirmar que na Academia foi instituído um tipo superior de ensinamento para um tipo superior de homem, aquele que supera a carne e alcança o político, supera definitivamente a religião como critério.

Através do “mito da caverna” que se faz presente em A República, ele expressou sua visão acerca do mundo, destacando duas realidades diferentes: o mundo sensível e o mundo inteligível. a) O mundo sensível Era o mundo acessível aos sentidos, mundo da fragilidade, do movimento e do ilusório, representava a sombra do verdadeiro conhecimento. É comparado com uma caverna, na qual estariam presos homens desde crianças com o olhar voltado para a parede da caverna. Nessa caverna havia um pequeno feixe de luz, que permitia aos homens enxergarem apenas as sombras das pessoas que passavam conversando do lado de fora. A caverna então representava o mundo sensível, pois impossibilitava os prisioneiros de conhecer o mundo exterior, e a pequena luz representava as ideias, ou seja, a verdade, alcançável apenas através do uso da razão (ARANHA & MARTINS, 1996). b) O mundo inteligível Superior ao mundo sensível estaria o mundo das ideias, da universalização, das essências imutáveis que só se alcança a partir da libertação dos enganos dos sentidos. A dicotomia entre corpo e alma era bastante explícita na concepção de Platão. É nesse sentido que o corpo foi tido como um empecilho para a alma. A dor e, principalmente, a morte contida no corpo explicavam a superioridade da alma (CARVALHO & RUBIO, 2001). Aristóteles, por sua vez, concordava com a ideia de que o conhecimento sensível era fragilizado, porém, recusava atribuir ao intelecto uma existência superior. Ele acreditava que o pensar, o agir e a movimentação dos músculos seriam ações recíprocas, todas num processo contínuo de realização. Carmo Junior (2005) menciona esse fato da seguinte forma:

O corpo e a alma são componentes do princípio vital que anima os homens. A alma é a forma do corpo natural, orgânico e biológico anunciado pelos logos; em resposta, há o corpo que se move, sente e articula-se com o mundo, e dessa articulação surge a lógica do ser (CARMO JUNIOR, 2005).

De acordo com concepção aristotélica, o corpo só alcança seu sentido se for considerado em comunhão com a alma que o anima. Assim, um precisa do outro para interagir com o mundo. Segundo Moreira (2006),

o próprio Platão, por mais dicotômico que tenha sido, preocupava-se com a saúde e praticava ginástica a fim de alcançar a saúde perfeita. O corpo, quando considerado sob perspectiva estética, erareflexo do paganismo, ou seja, qualquer preocupação corporal que contrariasse a Igreja foi proibida, já que a mesma tinha poder para tanto. O Poder do Corpo na Modernidade Durante a Idade Média, o corpo foi alvo de repúdio e condenação por parteda Igreja, mas a partir do século XVII, com a consolidação da Modernidade.

A ideia de ser humano desperto para o tato, a visão, a audição, o olfato, o sabor, o movimento, como um contato natural até então expropriado do ser, escapa da vigilância da Igreja. As cores, os sons e as formas rompem o estigmado corpo encarcerado pela motivação religiosa (CARMO JUNIOR, 2005).

Percebe-se que o corpo está ligado ao sistema capitalista, ao comércio da beleza, propagado através das grandes mídias. Utiliza-se do corpo para aumentar o consumismo que vai de um simples cosmético a opções oferecidas pela medicina estética. A mídia usa os corpos de homens e mulheres atraentes nos comerciais de TV e em outras mídias, vendendo uma infinidade de produtos e criando imagens padronizadas de corpos que, por conseguinte, devem ser imitados e admirados pelo grande público. Os padrões de corpos exigidos na sociedade contemporânea não são construções pessoais, mas uma imposição do consumismo e de uma sociedade narcísica, que propaga uma ideia padronizada de beleza. Nesse sentido, nega-se a própria concepção de beleza, ou seja, para ser incluído em determinado grupo ou tribo, é necessário negar suas próprias escolhas e, quando isso não acontece, corre-se o risco de ser excluído. O corpo, atualmente, tornou-se uma conexão de múltiplas inquietações e investimentos. Muito se problematiza sobre sua identidade, seja nos aspectos culturais, sociais, antropológicos, psíquicos e filosóficos, por isso é um assunto de grande relevância da cultura, e que vive sempre em transformação. Nesse sentido, tal transformação se dá de acordo com as relações que cada sociedade estabelece, pois, o corpo é o ponto de partida para o desenvolvimento pessoal e constitui o suporte da existência do homem. Por conseguinte, percebe-se que o corpo expressa valores e

princípios em cada sociedade. Abordar este tema significa pensar, discutir e construir possibilidades de novas descobertas.

3 A FILOSOFIA E A ESTÉTICA DO CORPO

Dos dimensionamentos do corpo e da questão do corpo na filosofia, emergem os muitos aspectos estéticos em relação ao corpo, os quais pretende-se tratar. Nesse sentido, ressalta-se que a Estética é um seguimento da filosofia que se ocupa das questões tradicionalmente ligadas à capacidade humana de perceber o mundo, tais como o belo, o feio, o gosto, a arte, os estilos, as tendências, a criação e a interpretação artística (GARCIA; VELOSO, 2007).

Ao longo da história, a estética adquiriu autonomia como área distinta da filosófica no século XVIII, quando Alexander Baumgarten publicou a obra *A esthetica*. A palavra estética vem do grego *aisthetikós* (ou *aisthesis*) e pode ser traduzida como percepção, faculdade de sentir, compreensão pelos sentidos etc.

Segundo Dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano (2000), o substantivo estética, designa hoje: “qualquer análise, investigação ou especulação que tenha por objeto a arte e o belo, independentemente de doutrinas ou escolas” (ABBAGNANO, 2000, p. 367).

Durante a Antiguidade, a estética era do mesmo *roll* das demais áreas da filosofia tornando-se sinônimo de algo ao mesmo tempo belo e repleto de significados. Diferentemente da era clássica, atualmente pertence ao âmbito estético a capacidade de julgar as emoções e os sentimentos da poética do belo, ou seja, ocupa-se de nosso senso estético, como se desenvolve, se pode ou não ser condicionado, se é inato, se é adquirido e tem de ser cultivado (GARCIA; VELOSO, 2007).

Ainda dentro da tratativa conceitual, a estética é uma área que cuida da reflexão sobre a capacidade humana de julgar o belo o feio, assim como o conjunto de sentimentos que nos invadem quando exercemos tal capacidade diante de algo. Por isso, em nosso dia-a-dia, na linguagem coloquial, empregamos o termo estética para fazer alusão à aparência das coisas.

O belo em tal contexto, é o resultado de uma espécie de juízo que exercemos sobre a realidade. Consideramos belo todo objeto ou pessoa que nos suscita determinado prazer estético por meio de sua contemplação. Esse sentimento estético desinteressado pode ser provocado pelas coisas da natureza (pessoas, animais, paisagens etc) ou pelo fruto do engenho humano (arquitetura, arte) (GARCIA; VELOSO, 2007).

Dentro do exposto, o conceito de Belo tem uma relação direta com a noção de arte descrita por Garcia e Veloso (2007). Para eles, pode-se pensar a arte como uma das formas mais poderosas de expressão humana, capaz de materializar crenças, convicções, ideologias. Dessa relação entre Arte e Belo, no viés da expressividade humana, surge a concepção estética, já que expressar-se é comunicar algo com maior ou menor inteligibilidade.

A noção de belo pode formar estados variados de consciência e opinião, mas também é de obscurecer as mentes e anular as opiniões. É capaz de libertar, emancipar, mas pode servir como instrumento de opressão e alienação ao mesmo tempo (GARCIA; VELOSO, 2007).

A arte ainda apresenta uma função comparativa ou imitativa denominada *Mimeses*. A arte, como mimese, é testemunha fiel da complexidade do real. No entanto, mesmo para reproduzir é preciso ler, desconfiar, interpretar. Função criadora da arte a obra de arte abre horizontes novos e inusitados. Por ela podemos não somente vislumbrar como a realidade é, mas como poderia ser. Em outras palavras, junto e por meio dela, a realidade revela-se a nossos olhos como algo sempre novo, como se jamais a tivéssemos experiêcia (GARCIA; VELOSO, 2007).

Ainda para Garcia e Veloso (2007), a arte é uma espécie de transfiguração, quase uma revelação, do existente numa outra realidade, no mundo da obra, que, muitas vezes, tem a capacidade de ir além de onde o artista quis chegar, e revela coisas que independem da vontade e intenção de quem produziu a obra. Trata-se, de outro paradigma de realidade, em que a própria obra se constitui em real.

Dentro do contexto Grego Clássico, a teoria platônica das ideias, divide o universo em mundo sensível (material e inferior) e o mundo inteligível (espiritual, imaterial e superior), pode ser proposto como um caminho de compreensão da teoria estética. Por meio da reminiscência ou processo contínuo de separação, libertarmos-nos nos desapegamos do mundo sensível, pois ele não passa de uma cópia (mimese) do mundo das

ideias. Como faríamos isso? Ora, teríamos de buscar o conhecimento verdadeiro (episteme), o conhecimento do mundo ideal (A verdade está na mente e não no mundo).

O alcance do conhecimento verdadeiro aconteceria pela reminiscência (lembrança) do que nossas almas, outrora presentes no mundo ideal, presenciaram nele. Não podemos, portanto, iludir-nos com o mundo das cópias, das sombras e das aparências, isto é, com o mundo sensível. Para Platão, a arte era essencialmente mímese (*mimesis*), então, reproduzia o mundo sensível. Reflitamos: se o mundo sensível já é uma cópia do mundo ideal, então a arte é uma cópia da cópia. Dessa maneira, a arte em nada nos ajuda a alcançar o conhecimento verdadeiro, ao contrário, afasta-nos dele, uma vez que nos distancia do mundo ideal. Do ponto de vista gnosiológico (conhecimento), a arte é infinitamente inferior à ciência, e deve ser evitada (GARCIA; VELOSO, 2007).

Enquanto para Platão a cópia ou imitação é alienante, mentirosa e nada tem a acrescentar, para Aristóteles, a mímese é um momento único de intercâmbio, em que o artista tem a chance e o poder de acrescentar algo ao real, de modo que a mímese não é apenas traduzida como imitação, mas criação que envolve iniciativa e criatividade. Pela via da criatividade, o artista pode transpor os limites da natureza. No que diz respeito à tragédia, ela é a mímese de uma ação, de um acontecimento, e não das paixões.

O processo mimético é ativo e não passivo, cópia automática, como supunha Platão. Aristóteles traz de volta a necessidade da *tecné* para fazer poesia: o poeta é um compositor-criador de tramas, e não de versos. Embora a poesia não seja mímese do universal, Aristóteles sustenta que, mesmo que os objetos da mímese não sejam universais, eles podem resultar em um processo que apresente elementos universais, porque a tragédia não trata de assuntos banais.

Durante a Idade Média, as artes não eram valorizadas, desde que tivesse uma relação com o elemento religioso e não com o corpo, pois tal qual em Platão, o corpo é uma prisão da alma e de satanás, de modo que o corpo servia como instrumento da catequização e de culto. Conforme ressaltam Garcia e Veloso (2007), a busca pelo belo era identificada pelo cristianismo predominantemente como a busca do espírito humano por Deus. Dessa forma, o cristianismo contribuiu para edificar e difundir uma nova concepção da beleza, cujo fundamento era a identificação de Deus com a beleza, o bem e a verdade.

Para os filósofos empiristas, como David Hume (século XVIII), a beleza das coisas existe apenas na mente como atributo, embora tangesse o universal conceito, era sujeita às nossas limitações mentais. Aquilo que depende do gosto e da opinião pessoal não pode ser discutido racionalmente, donde o ditado: “Gosto não se discute”. O belo, nessa perspectiva, não está mais no objeto, mas nas condições de recepção do sujeito.

De outro modo, no romantismo idealista de Hegel (século XIX) o relativo consenso acerca de quais são as coisas belas mostra apenas que o entendimento do que é belo depende do momento histórico e do desenvolvimento cultural. Em Hegel, a beleza artística não diz respeito apenas à sensação de prazer que determinada obra possa proporcionar, mas à capacidade que ela tem de sintetizar um dado conteúdo cultural de um momento histórico; a arte não é apenas fruição, mas tem como função mostrar, de modo sensível, a evolução espiritual dos homens ao longo da história (GARCIA; VELOSO, 2007).

Por fim, entende-se que as concepções estéticas representadas acima, indicam um abandono do corpo enquanto elemento importante na construção das vivências sociais e humanísticas; um corpo bela pode ser sinônimo de uma mente vazia, um corpo fisicamente belo, pode revelar o pecado da vaidade.

CONCLUSÃO

Dentro do que se procurou enfatizar aqui, o corpo possui várias dimensões e é tarefa da disciplina de filosofia, levar par a sala de aula esse debate sobre os muitos aspectos que envolvem o corpo. Espera-se que tal debate possa ser ampliado, de modo que a percepção dos profissionais de Educação Física jamais se torne reducionista.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M.E.P. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1996.
- BRAICK, P. R.; MOTA, M. B. *História: das cavernas ao terceiro mundo*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- CARMO Jr., W. do. *Dimensões filosóficas da educação física*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 2005.
- CARVALHO, Y.; RUBIO, K. *Educação física e Ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.
- DANTAS, E. H. *Pensando o corpo e o movimento*. Rio de Janeiro: Shape, 2005.
- DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 11.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.
- GARCIA, José; VELOSO, Valdecir da Conceição. *Eureka: construindo cidadãos reflexivos*. Florianópolis: Sophos, 2007.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS

SANDRE, Lara Patrícia
BRITO, Fabiana Pereira
SILVERIO, Aline de França
NOBREGA, Claudiane dos Santos
MARTINS, Fernanda Silva
BARCELOS, Iuly Silva

RESUMO

O Estágio Supervisionado nos cursos de Pedagogia constitui um componente curricular da formação de professores, momento em que os alunos deverão realizar atividades junto ao campo futuro de atuação. Este trabalho objetiva-se relatar as experiências que tivemos durante o Estágio Supervisionado no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Marconzinho, no município de Quirinópolis-GO, nos períodos matutino e vespertino. O estágio possui carga horária de 100 horas, distribuídas em observação, semirregência, regência, projeto de intervenção e relatório final. Na primeira etapa observamos a estrutura física, o projeto político pedagógico e a rotina integral das atividades pedagógicas para as crianças de 0 a 3 anos, essa etapa teve duração de 35 horas. Na semirregência teve duração de 30 horas, neste período preparamos e elaboramos material didático-pedagógico, executamos planos de aula, participamos de eventos, reuniões e projetos realizados pelo CMEI. Essas etapas foram importantes, pois possibilitou refletir sobre a teoria que se estuda na universidade para pôr em prática na sala de aula na etapa de atuação. Várias atividades foram desenvolvidas como as cores primárias, contação de história e motricidade. Essas experiências na escola, na sala de aula da universidade e as reflexões durante a

escrita dos relatórios promoveram de maneira positiva a preparação e aperfeiçoamento da nossa futura atuação como professor, foi um momento de contribuição significativa para os primeiros passos para a construção do ser professor.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Educação Infantil. Formação.

INTRODUÇÃO

O presente relatório aborda reflexões e considerações sobre a importância do Estágio Supervisionado em Educação Infantil I. O Estágio Supervisionado tem como finalidade propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará, sendo vista como a parte prática do curso, momento que evidenciará os conhecimentos e habilidades em lidar com situações da realidade para a construção da sua identidade profissional e dos saberes do cotidiano escolar.

É o locus apropriado onde o aluno estagiário treina o seu papel profissional, devendo caracterizar-se, portanto, numa dimensão de ensino-aprendizagem operacional, dinâmica, criativa, que proporcione oportunidades educativas que levem à reflexão dos modos de ação profissional e de sua intencionalidade, tornando o estagiário consciente de sua ação. (BURIOLLA, 2006, p 11).

O estágio é importante, pois auxilia na percepção dos ansejos da profissão, propiciando uma oportunidade para o aluno refletir sobre a prática docente e seus desafios e permite ao aluno perceber a articulação entre teoria e prática favorecendo uma aprendizagem significativa.

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

O estágio também possibilita ao acadêmico vivenciar tudo aquilo que aprendeu em sala de aula, de analisar e refletir sobre quais as práticas vão escolher futuramente, como agir dentro de uma sala de aula com crianças

da Educação Infantil. Outro fator proporcionado pelo estágio é a possibilidade de refletir sobre a profissão de ser educador, caso contrário não seja a essa escolha do aluno a tempo de seguir outros caminhos.

Esse relatório teve como objetivo relatar as experiências das fases do estágio realizado pelas alunas, analisar e descrever as vivências em sala de aula, conhecer a realidade profissional por meio de atividades em sala de aula, em situações reais de trabalho.

Nessa perspectiva o presente relatório é de relevância ímpar, pois é por meio desse tipo de experiência que poderemos entender a prática docente, seus desafios, dificuldades e satisfações que o docente vivencia em seu campo de trabalho.

METODOLOGIA

O Estágio Supervisionado em Educação Infantil I de 0 a 3 anos foi realizado no Centro Municipal de Educação Infantil Marconzinho localizado na Rua Frei João Batista, s/n, bairro Pecúria, na região sul da cidade de Quirinópolis-Goiás, sendo realizado nos períodos matutino e vespertino.

A coleta dos dados aconteceu de forma coletiva por meio dos relatos de experiência das fases de observação, semirregência e projetos do CMEI Marconzinho, com a utilização de abordagem qualitativa pois permite aos discentes a compreensão, análise crítica e qualificação das informações obtidas, permitindo uma melhor percepção.

“A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (RICHARDSON, 1999, p.79). Desse modo, a abordagem escolhida permite um envolvimento maior com os fatos, propiciando aos alunos uma experiência mais rica em informações e entendimento mais profundo sobre a realidade em sala de aula.

Para tal, o meio utilizado para a coleta dessas informações foi à observação. Lakatos; Marconi (2003) afirmam que a observação é uma técnica para a coleta de dados que utiliza os sentidos para obtenção da realidade, não apenas vendo e ouvindo, mas examinando os fatos que estão sendo estudados. É um meio para fazer questionar e interpretar a realidade estudada, e absorver os aspectos positivos e negativos das práticas observadas.

Os aspectos observados foram: prática docente realizada pelo professor regente; atenção e afetuosidade entre professor-criança, a participação das crianças nas atividades e nos projetos realizados pelo CMEI, o projeto político pedagógico e as contribuições dessas atividades para o desenvolvimento das crianças.

DISCUSSÃO

No período de observação, o estagiário tem seu primeiro contato com a escola, diretor e professores propiciando a percepção sobre como são as aulas, quais as metodologias aplicadas e como são as práticas utilizadas pelos professores, conhecendo o espaço físico da escola e corpo docente.

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade.” (LAKATOS, MARCONI, 2003, p.191).

Sendo responsável pelo contato direto com a realidade, a observação tem papel importante na construção do aprendizado do aluno, possibilitando sua aproximação com a escola e com as experiências vivenciadas em sala. Portanto, sendo essencial para a coleta de dados que será feita para as próximas etapas do estágio.

Foram observadas as práticas docentes, que corresponderam aos objetivos do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI e percebe-se que a metodologia adotada contribui no desenvolvimento das crianças, sendo eles: físico, cognitivo, social e afetivo. O Projeto Político Pedagógico da escola, foi elaborado considerando a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, 1998), Conteúdos, Metodologias, formas organizativas da escola e de seu Regimento Escolar.

O Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Marconzinho tem como eixos norteadores a relação entre a escola/comunidade, gestão democrática, qualidade de ensino, organização curricular, valorização e respeito pelos funcionários, tem a missão de cuidar e educar na perspectiva da construção de cidadãos individualmente

fortalecidos e socialmente éticos. Estes princípios visam a melhoria da qualidade do ensino, o sucesso da aprendizagem e a organização do trabalho pedagógico.

As observações da rotina integral das crianças de 0 a 3 anos, teve duração de 35 horas, etapa em que foram registrados vários momentos importantes em sala de aula, como a interação das professoras regente com as crianças do CMEI, a forma afetiva, carinhosa, em busca de proporcionar um ambiente agradável e acolhedor percebidos na maioria das turmas, a interação e socialização das crianças, que acontece de forma natural.

A rotina do CMEI inicia-se pela organização da sala e acolhida das crianças a partir das 6h da manhã, recepcionadas pelas monitoras, que logo após, às 7h e 30min é servido o café da manhã, logo após as atividades pedagógicas entre o período de 8h às 9h, depois o lanche dos funcionários enquanto as crianças brincam no pátio, 9h e 30min inicia o banho, depois o almoço e o repouso, e a partir das 13h e 30min da tarde é servido o lanche as crianças, seguida das atividades pedagógicas, depois hora do banho e do jantar, que é servido as 16h tarde, encerrando com a despedida das crianças as 18h.

Na semirregência foram elaborados os planos de aula de acordo com o conteúdo trabalhado em sala pela professora regente mediante os eixos: matemática, linguagem oral, e psicomotricidade. As atividades desenvolvidas pelas estagiárias foram: “Descobrimo as cores primárias”, momento esse que que as crianças foram colocadas sentadas no tatame, logo em seguida cantou as músicas: “Boa tarde coleguinha” e “Havia uma casinha”, depois foram mostradas figuras de imagem correlacionadas as cores primárias (amarelo, azul, vermelho), utilizando-se de objetos da própria sala de aula como, bolas da cor amarelo e vermelho, e caneca da cor azul.

Na segunda etapa da atividade “Descobrimo as cores primárias”, foram utilizadas garrafas plásticas com água e tinta guache. Todas as garrafas foram colocadas em cima da mesinha, logo após as crianças foram chamadas pelo nome para irem manusear as garrafas e descobrir a cor que aparecia na água. Portanto, essa atividade proporcionou as crianças a identificação as cores primárias, a percepção visual, expressividade, e interação entre as crianças. A avaliação das crianças foi feita de forma contínua observando a participação, prática e interação das crianças no desenvolvimento da atividade. Os recursos utilizados foram: papel cartão

na cor amarelo, azul, e vermelho, figuras de imagens, garrafa plástica, água e tinta guache.

FOTOS DAS AULAS DA SEMIRRÊNCIA

Foto1 - Descobrimdo as cores primárias



Fonte: Pesquisa de campo, 2018

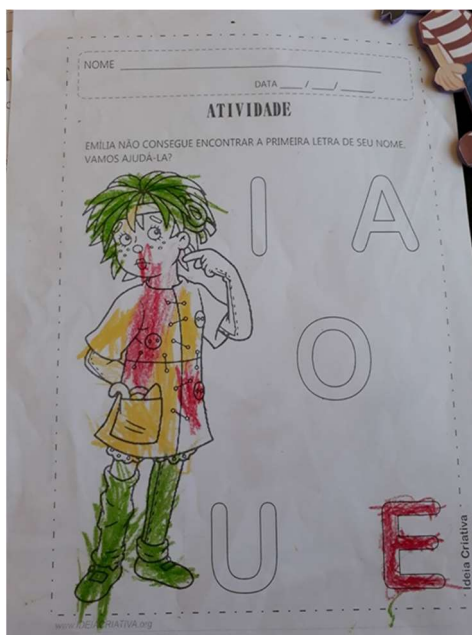
Foto2 - Cores primárias e psicomotricidade



Fonte: Pesquisa de campo, 2018

Na contação de história do “Sítio do Pica-Pau Amarelo”, de Monteiro Lobato, teve a sua realização com a utilização de gravuras dos personagens a fim de ilustrar a história contada. Esperava-se dessa atividade a interação das crianças e atenção, compreendendo a história e os personagens, sendo realizado de forma satisfatória. A avaliação aconteceu de forma contínua e mediante a participação nas atividades propostas.

Foto3 – Trabalhando a letrinha “E” do nome “Emília”



Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

E por fim, as atividades de psicomotricidade e cores primárias, cujo o objetivo é de desenvolver a coordenação motora, o equilíbrio e a concentração, a expressão corporal, a percepção espacial, e reconhecimento das cores. Para desenvolvimento dessa atividade foram colocados no chão da sala, três caixas de papel, cada uma contendo círculos de papel color set nas cores primárias (azul, vermelho e amarelo), sendo ligadas a três fitas

durex referente a cada cor, indicando o caminho para a criança alcançar o papel nas caixas, tendo início o percurso a partir de um círculo grande, que de acordo com a cor solicitada pela estagiária, algumas crianças conseguiam identificar e realizar o caminho indicado pela fita colorida, muitas vezes até tentando seguir o movimento de zigue zague, enquanto outras ficavam confusas, não conseguiam reconhecer a cor ou percorrer o caminho indicado para se chegar ao círculo pedido, precisando do auxílio da estagiária. As crianças mostraram interesse, conseguiram identificar as cores, mostraram bom equilíbrio e concentração. E teve como avaliação o nível de concentração, o equilíbrio da criança, e a capacidade de identificar as cores.

Essas atividades pedagógicas desenvolvidas pelas estagiárias no CMEI Marconzinho estimularam nas crianças a percepção visual, expressividade, socialização, interação, o hábito da leitura, criatividade, imaginação, concentração, desenvolvimento da coordenação global, equilíbrio do corpo, expressão corporal.

No desenvolvimento das atividades percebe-se que a utilização do lúdico contribui para que a criança aprenda de forma prazerosa. Como afirma Kishimoto (1998, p. 146) “em situações de brincadeira a criança desenvolve a intencionalidade e a inteligência”, ou seja, as brincadeiras contribuem para a transição de níveis mais elevados de aprendizagem, auxiliando-as a superar de forma progressiva suas aquisições de forma criativa e prazerosa.

O Projeto Páscoa teve como objetivo partilhar valores na escola, vivenciando o real sentido desta data comemorativa e identificando o significado dos seus símbolos e contou com a participação das alunas estagiárias, crianças da Educação Infantil da Cooperativa de Ensino Quirinópolis (CEQ) e professoras do CMEI, proporcionando diversão e interação entre as crianças de ambas as instituições.

A participação nesse projeto possibilitou a troca de experiências e saberes com os professores, com as crianças e perceber o quanto é importante à socialização entre os indivíduos para construção de saberes num processo de troca de conhecimentos.

Foto 4 - Entrega das orelhinhas do coelho da páscoa as crianças do grupo

III B



Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Na execução desse projeto, nós estagiárias e futuros profissionais da educação tivemos a oportunidade de aperfeiçoar as teorias estudadas, e principalmente constatar a importância das trocas sociais que acontecem dentro e com outras escolas que são determinantes para o crescimento das crianças, dos professores que são seres sociais e agentes transformadores do meio em que vive e compreender a importância de sermos responsáveis pela primeira etapa de educação das crianças.

Dessa forma, o papel do professor é fundamental para o bom andamento das atividades de ensino, de como se faz a mediação ensino-conhecimento-criança, depende diretamente da ação do docente. Essa ideia é enfatizada por Kishimoto, “o mediador deve respeitar o interesse do aluno e trabalhar a partir de uma atividade espontânea, ouvindo suas dúvidas, formulando desafios á capacidade de adaptação infantil e acompanhando seu processo de construção do conhecimento”. ((KISHIMOTO, 1996, p. 95).

Compreende-se, portanto, que uma característica importante no profissional de Educação Infantil é a busca constante por aprender sobre as fases de desenvolvimento da criança, e através disso criar oportunidades para ela manifestar suas ideias, criatividade, linguagem, imaginação, sua forma de ver e sentir o mundo em que vive.

CONCLUSÃO

O estágio supervisionado é a oportunidade de analisar a metodologia do professor regente, vivenciar a realidade do seu campo de atuação, observar a articulação entre teoria e prática, refletir sobre os desafios da profissão, momento que proporciona conhecimento e habilidade, dessa forma é responsável pelo primeiro contato entre meio escolar e o aluno.

As informações coletadas nos períodos de observações no CMEI Marconzinho em Quirinópolis-Goiás, permitiram uma análise com um olhar mais criterioso, possibilitando discutir e problematizar o cotidiano das crianças e das professoras, que foram essenciais para o desenvolvimento das outras etapas do estágio.

Nessa fase o estagiário adequa suas atividades feitas na semirregência, regência e projeto, ao planejamento da professora regente, trabalhando dessa forma os eixos temáticos exigidos como: cores, psicomotricidade, matemática, atividades de interação, contação de história, equilíbrio do corpo, expressão corporal. Avaliando as crianças e se autoavaliando na capacidade de aplicar atividades que vão corresponder ao processo de ensino-aprendizagem, essa fase é o momento exato para colocar em prática os conhecimentos, pois é quando o educando vai usar o que aprendeu em sala de aula na realidade, reconhecendo o estágio como um campo de produção de saber, momento em que articula os conhecimentos teóricos e práticos.

O estágio no CMEI Marconzinho possibilitou verificar a participação das crianças e o empenho das mesmas em realizar as atividades. Concluindo que o interesse das crianças em participar das atividades mostrou o quão é importante utilizar procedimentos metodológicos e recursos didáticos diversificados no ambiente da aprendizagem e principalmente trabalhar com atividades lúdicas.

O estágio supervisionado enriquece a formação, o estagiário aprende por meio da experiência, reflete sobre a sua própria prática pedagógica e o comportamento que deve adotar perante as situações que vão surgir, desenvolve a oralidade, a criticidade e a reflexão.

REFERÊNCIAS

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **Estágio Supervisionado**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Decreto. ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº8069, de 13/07/90. Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Niterói, 2001

_____. Lei n. 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996.

GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 1998.

Projeto Político Pedagógico (PPP). Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Marconzinho. 2017. p.32.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

IDENTIDADE, DIFERENÇAS E O PARADIGMA DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

Luciane Carvalho de Castro Guimarães²⁴

RESUMO

A proposta do artigo é apresentar questões teórico-conceituais referentes a identidade, as diferenças e o paradigma das Políticas Públicas Inclusivas para refletir sobre as atividades que devem atender as necessidades deste aluno(a) usando um material como subsídio ao planejamento da prática de interação para assimilar o seu conhecimento com o cotidiano. E o direito ao ensino regular tem possibilitado às crianças com necessidades educativas especiais o desenvolvimento de funções cognitivas e sociais. E aos professores envolvidos nesse processo, a busca de qualificação em várias áreas do conhecimento e a oportunidade de aprender com o diferente, contextos que acentuam-se a desigualdade, o preconceito e a injustiça social. O artigo também aborda a avaliação, que deve ser repensada de modo crítico, onde o aluno(a) deve ser respeitado e entendido nas suas limitações onde ninguém cria no vazio ou sozinho e sim a partir das experiências vividas com os próprios conhecimentos e dos valores apropriados.

PALAVRAS-CHAVE: Legislação e inclusão. Educação inclusiva. Alunos com necessidades educativas especiais. Avaliação. Teoria de Vygotsky.

²⁴ Mestranda em Educação Holística. Graduada em Letras Modernas. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patrocínio-MG.

INTRODUÇÃO

Torna-se fundamental e de extrema relevância a implementação de políticas públicas inclusivas de transformações educacionais e nas diferentes adaptações as áreas do conhecimento, pois estamos diante das adaptações dos parâmetros curriculares nacionais e na legislação refere-se à acessibilidade à escola, mudanças na obrigatoriedade do ensino, na fundação de um outro tipo de escola. Existe o direito universal à educação e à escola para todos os brasileiros, assim como as escolas brasileiras têm a obrigatoriedade legal de acolher a todos.

Para todo aprendizado faz-se necessário explorar as competências e habilidades, tendo como eixo de discussão as dimensões do desenvolvimento humano, a cultura e o conhecimento. Entretanto, se existe alguma coisa que pode ser nomeada como mudança no cenário atual da educação, isso não se refere apenas à nomenclatura, nem somente à legislação. Esta mudança relaciona-se com a possibilidade de questionar modelos, argumentos, formas de avaliação, paradigmas ao propor outros novos desafios, impensáveis até o momento. Várias questões surgem nessa perspectiva, dentre as quais salienta-se a avaliação em tempos de educação inclusiva.

Essa inclusão é a aceitação deste ser humano que carrega a leveza da infância ou a inquietude da adolescência que precisa vivenciar, sentir e perceber a essência de cada uma dessas expressões como pretexto para disciplinar o corpo ou outra deficiência física ou psicológica. Essas diferenças entre as pessoas inclui a preocupação com o outro, o respeito, o reconhecimento, a tolerância. Para ampliar a reflexão sobre a relevância dessas questões fica o questionamento se são reais ou trata-se de mais uma oposição binária entre inclusão e exclusão?

Parece existir certo consenso acerca da ideia de que já não há um único modo de compreender o que é a educação, nem como a escola deve lidar com os alunos com necessidades educativas especiais, assim como definir quais são os paradigmas e modelos de uma postura inclusiva. Entretanto, ainda permanece o discurso de que algumas crianças que apresentam dificuldades para aprender não deveriam estar na escola ou nas mesmas classes do que aquelas que não apresentam dificuldades para aprender.

A educação inclusiva permite lançar o olhar para múltiplas direções. O que ocorre em nossos tempos é que alguns matizes de diferenças até aqui

ignorados ou ocultos tem sido repensados, pelo menos não negados, talvez porque a legislação tenha estabelecido critérios mais rigorosos ou por outras razões. As formas de diferenças do corpo, de aprendizagem, de linguagem, de movimento, de ser, de vestir-se e de viver devem ser vistas não como um atributo, uma propriedade, uma característica das pessoas com dificuldades para aprender, mas como uma possibilidade para ampliar a compreensão acerca da intensidade das diferenças humanas.

Sendo assim essas afirmativas adquirem relevância, particularmente na escola inclusiva que vem galgando espaços significativos na melhoria das condições de acesso à Educação.

1 PROBLEMATIZAÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÕES

As políticas públicas impostas na sociedade brasileira prega que todos têm direito à educação, traz a visão da escola inclusiva e impõe a demolição dos discursos educacionais que excluem as diferenças. Há uma fronteira separando de forma nítida aqueles olhares que continuam pensando no problema da educação escolar em estar na anormalidade, bem como, outros pensam o oposto, há os que consideram a normalidade, como um problema em questão e que a inclusão deve acontecer.

Temos também alguns ambientes escolares despreparados para receber alguns tipos de deficientes, a falta de apoio dos próprios familiares por achar que a obrigação é da escola e professores, o preconceito e o bullying dos colegas, o inchaço da sala de aula do ensino público e, tanto o professor regente, quanto o de apoio estão inseguros para lidar com esse aluno(a) especial.

Trata-se de representações que se apresentam como científicas e acadêmicas, vigiando cada desvio, descrevendo cada detalhe das patologias, cada vestígio da normalidade, suspeitando de toda deficiência com a conhecida afirmação de que "algo está errado no sujeito, que possuir uma deficiência é um problema" (SKLIAR, 2003, p. 18).

Essas considerações nesse processo de ampliação do ensino obrigatório a seres humanos que precisam ser inclusos e aceitos na sociedade. Ter o respeito para superar as dificuldades e limitações, tendo os professores como mediador desse processo na ampliação do ensino aprendizagem em desenvolver as suas potencialidades e remetem-nos a lançar outros olhares, talvez menos vigilantes, que tenham de inverter a

discussão, fazendo do normal, o problema que deve ser colocado em questão. Esses olhares têm muito a oferecer à educação em geral, produzindo a desmistificação do anormal, questionando os parâmetros instalados na pedagogia sobre o que deve ser correto e essa afirmativa refere-se ainda de forma duvidosa à avaliação: como realizar a avaliação do ensino e da aprendizagem em educação inclusiva? A avaliação sempre teve um papel de destaque na educação. Muitas vezes, de preocupação. Na grande maioria das escolas, uma imposição. No caso de crianças com necessidades educativas especiais, quais são os procedimentos mais recomendados no que se refere à avaliação? Ou como avaliar alunos de classes com educação inclusiva?

Há múltiplos olhares, mas certamente há aqueles que não abrem mão da avaliação do aluno. Esses olhares podem solapar a pretensão ativa da normalização, que não é mais do que a violenta imposição de uma suposta identidade, única, fictícia e sem fissuras, daquilo que é pensado como o normal (SILVA, 1997; SKLIAR, 2003).

A avaliação de crianças com necessidades educativas especiais deve incluir a adaptação à escola e principalmente a interação social. Questiona-se deve ser ignorada, a avaliação deve ser padronizada ou relatórios apresentados pelo professor de apoio. São questionamentos que carregam em seu bojo tanto a aceitação das diferenças, quanto reflexões sobre a capacitação dos professores, sobre os modelos pedagógicos vigentes e procedimentos de avaliação, a adequação das escolas e também as responsabilidades das famílias nesse processo. Assim, não se trata apenas de uma questão legal, que é real, mas que amplia pelas malhas da rede educacional, nas distintas áreas do conhecimento. Se por um lado o acesso dos portadores de necessidades educativas especiais às escolas de ensino regular cresce a cada dia, por outro ainda são precárias as instalações físicas, a oferta de material didático-pedagógico adequado e a capacitação de professores, para efetivar uma educação inclusiva de qualidade.

Ao avaliar o processo da educação inclusiva estas questões devem ser consideradas juntamente com a formação de professores, propostas curriculares com maior apoio das políticas públicas para que não se resuma apenas na inclusão e sim onde ser humano possa desenvolver as suas potencialidades e habilidades, inclusive a elevação de sua autoestima para futuramente ser um cidadão que possa ter e fazer uso dos seus direitos e deveres profissionais como traz a lei brasileira.

Para as escolas, essas afirmativas devem conduzir ao reconhecimento e à legitimação de novas práticas, reconhecendo e respondendo às necessidades diversificadas dos alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade para todos e um processo de avaliação pertinente. Para isto há necessidade de currículos apropriados, tanto na formação de professores e quanto nas escolas com educação inclusiva. Longe de tratar-se de um problema específico da pedagogia, refere-se a todas as áreas do conhecimento e dilui-se pelas malhas da rede social.

Afinal, em todas as áreas existe o processo de ensino-aprendizagem. Essas questões passam por mudanças institucionais, com adequação de estratégias de ensino, métodos, recursos e procedimentos de avaliação, seja na pedagogia, no ensino de artes, de matemática, dentre outras áreas.

A construção de uma proposta de avaliação em educação inclusiva deve ser vinculada a referenciais teóricos, às propostas curriculares e à legislação. A avaliação deve ser formativa, humana, inclusiva e coerente com o dinamismo da sociedade contemporânea, considerando as implicações para o aluno. Pode-se afirmar que o ensino, a aprendizagem e a avaliação são partes integrantes de um processo, que é o currículo, não devendo ser consideradas isoladamente (HERNÁNDEZ, 2001).

Essa inclusão surgiu a partir de um tratamento da exclusão há séculos de um deficiente ser considerado totalmente inválido e motivo de vergonha para o preconceito familiar, sem identidade, sendo assim, os portadores de necessidades educativas especiais não encontravam um espaço de aceitação.

No Brasil, uma vez que a educação inclusiva despontou como realidade, não é possível ignorar que há necessidade de repensar na inclusão com maior aceitação e preparo de todos envolvidos nesse sistema nos saberes, os limites e as possibilidades das crianças e adolescentes diante do desafio de uma formação voltada para o respeito a cidadania desse ser humano.

Vygotsky, expoente do Sociointeracionismo postula que o professor deve ser um mediador entre o sujeito que aprende e o conhecimento. "Mediar consiste nas ações de um agente intermediário em uma relação" (VYGOTSKY, 1987, p. 96). O autor trabalha com a noção de que a relação homem-mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente mediada.

Nessa perspectiva em ampliar as suas habilidades, não há espaço para a transmissão de conhecimentos sem a presença dos signos, dos

símbolos e da cultura, considerados como agentes mediadores e ferramentas úteis no processo de aquisição do conhecimento. "Os signos passam a ser compartilhados pelos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e a interação social" (VYGOTSKY, 1984, p. 102). Compete ao professor conhecer essa questão, para adequar posturas e métodos a um modelo que coincide com práticas educativas atualizadas.

Com a educação inclusiva, a mediação adquire um caráter de grande importância, uma vez que abrange três questões imprescindíveis ao processo de construção do conhecimento: "o aluno, como o sujeito que aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas. O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama conceitual é a interação social" (VYGOTSKY, 1987, p. 161). Trata-se de um modelo pertinente em tempos de educação inclusiva, onde a interação é um processo essencial.

Ao longo do processo de desenvolvimento, o ser humano deixa de necessitar das marcas externas e "passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais, que substituem os objetos do mundo real" (OLIVEIRA, 2001, p. 35).

Larrosa e Skliar (2002) sugerem uma pedagogia do diálogo, da harmonia, da empatia, não para terminar com as diferenças, mas para manter a tensão entre elas, compreendendo que é da tensão que emerge a criação de algo novo e a possibilidade de uma nova ordem, que subverte o caos. Em educação não se trata de caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, mas sim de compreender melhor como as diferenças nos constituem como seres humanos.

Precisam de diferentes oportunidades, procedimentos e instrumentos para explicitar seus conhecimentos. Assim questões inclusivas, sociais e educacionais pedem por novos olhares: olhares múltiplos para romper com a hegemonia epistêmica dos grandes saberes que, com seu olhar iluminista pretendem iluminar tudo. Buscam-se olhares iluminados por novos focos e instrumentos que possam descer fundo na ordem implícita, penetrando no subjacente e no subjetivo. Trata-se de uma visão de escuta das vozes de uma ciência que, em sua busca transdisciplinar é capaz de gestar o novo, nesse movimento de olhar para a educação sob novos ângulos (MUNIZ REZENDE, 1993).

A forma como a escola percebe e concebe as necessidades e potencialidades de seus estudantes, reflete-se diretamente na organização do trabalho escolar. Por isso, vale ressaltar que cada escola inserida em sua

realidade atenda as habilidades de seus alunados. Não há um modelo único para a educação, assim como cada ser humano é diferente do outro. Uma visão hegemônica de educação, na qual todas as crianças aprendem do mesmo modo e no mesmo ritmo é uma utopia, um contido expansivo que não pode ser aprisionado por nenhuma ideologia e legislação. A multiplicidade representa o convite para a coragem de espiar por frestas inusitadas e conseguir ver outras dimensões da realidade, assim deveria ser a realidade de um ser humano que precisa ter os seus direitos respeitados e inclusos na sociedade. Morin (2000) descreve que as interações entre indivíduos produzem a sociedade que, por sua vez, testemunha o surgimento da cultura, e que retroage sobre os indivíduos pela cultura.

Em educação inclusiva há necessidade de inserir modelos de atenção à diversidade nas estruturas curriculares, revisar a organização em sua totalidade, incluindo a avaliação. Um dos problemas que deve ser resolvido é o da adaptação do ensino à diversidade dos alunos e alunas que vivem nas sociedades pluralistas contemporâneas, adequar políticas e ações que se apoiam no discurso da cultura pela diversidade. Trata-se de um desafio para os professores, particularmente nas classes de escolas com educação inclusiva, nas quais a interação social constitui um valor de primeira grandeza. Assim sendo, a avaliação deve contemplar a diversidade e a interação social. A diversidade deve ser pensada em princípios formativos, de crescimento individual e social.

Avaliar implica em assumir reflexivamente as vivências e as experiências dos cidadãos de uma sociedade democrática. A avaliação passa a ser tanto da proposta de educação inclusiva em sua totalidade, quanto de todos os participantes (BLANCO; DUK, 1992.) Não existe evolução sem relações sociais e sem comunicação interpessoal, e essas considerações são particularmente importantes quando se pensa sobre avaliação e inclusão.

Na realidade, as pessoas com necessidades educativas especiais não podem ser descritas em termos de melhor e/ou pior, bem ou mal, superior ou inferior, maioria ou minoria, dentre outras considerações. O fato de assinalar algumas necessidades educativas especiais como sendo diferenças volta a posicionar essas marcas, essas identidades como sendo opostas à ideia de norma, do normal e, então, daquilo que é pensado e fabricado como o correto, o positivo, o melhor (RODRIGUES, 2006).

Nessa perspectiva, cabe aos pesquisadores e estudiosos da educação questionar se o sistema tem tentado discutir a questão do outro nas políticas

inclusivas ou se o que preocupa é a obsessão pelo outro. Aqui, a avaliação deve buscar uma análise sobre a adaptação na escola, sobre as interações sociais que se processam no cotidiano escolar. Não parece um exagero afirmar que a escola atual ainda não se preocupa genuinamente com o outro, mas tem se tornado muitas vezes, obsessiva diante de cada fragmento da diferença em relação à mesmice.

Se o conhecimento é múltiplo, variado, não estanque; se o processo de transmissão de ensinamentos não fica restrito às escolas é de grande importância que se repense a formação de professores em diferentes níveis, para atuar no contexto dessa sociedade do conhecimento. É fundamental que sejam planejados processos formativos preparando o educador para uma atitude aberta frente ao e no mundo, pronto para aceitar o novo e a promovê-lo, ajudando a desenvolver nas pessoas com quem se relaciona um processo de subjetivação autônomo e singular. Em outras palavras, o educador deve estar preparado para o principal desafio que se lhe coloca hoje, que coincide com o que Guattari (1992) denomina como produzir novas potencialidades.

É uma possibilidade que se abre para o desenvolvimento e para o benefício de todos os alunos com ou sem necessidades educativas especiais, nas escolas regulares de ensino trazendo consigo um conjunto de fatores para que todos possam ser inseridos totalmente na sociedade em todos os seus segmentos: trabalho, lazer, saúde e dentre outros.

A inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado ao aluno, mas não se consegue implantar essa opção de inserção sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo inclusivo escolar de qualidade cedem um espaço de prioridade para o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo uma nova postura diante da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência na diversidade humana e da aprendizagem por meio da cooperação. Essas iniciativas promovem a adaptação das crianças com e sem necessidades educativas especiais, enfatizando as interações sociais e a aprendizagem por meio da cooperação, na qual o professor é um mediador.

Não se trata de uma questão simples. O grande problema da integração não reside em diferentes concepções desse processo, mas no fato de que pessoas com necessidades educativas especiais ainda não são aceitas como sujeitos históricos e culturalmente contextualizados, apesar da

legislação vigente no Brasil. Alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que apresentam algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolaridade, exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que aqueles oferecidos aos colegas de sua idade. Entretanto, não devem ser segregados. Compete às escolas recebê-los, respeitá-los e proporcionar um ensino diversificado dispondo de recursos pedagógicos mais amplos (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995).

A verdadeira educação, segundo Vygotsky (1984), consiste em despertar na criança aquilo que ela já possui dentro de si, ajudando-a a evoluir e a orientar o seu desenvolvimento em uma determinada direção. "Não uma direção de mão única, mas que contemple possibilidades de construção, desconstrução e reconstrução tal como ocorre na arte, mas sempre em interação social" (VYGOTSKY, 2003, p. 201).

Sendo assim, uma das questões centrais que determina mudanças nada mais é do que a evidência do surgimento de novas luzes no bojo do desenvolvimento da humanidade, impregnada pela inclusão do tempo, da história e do sujeito como ator e construtor, precipitando crises conceituais. Trata-se de criticar sistemas de determinação, teorias e pela própria impotência em satisfazer a realidade, o estabelecimento de caminhadas em direção a novas propostas e também possa galgar nossas perspectivas.

2 INCLUSÃO SOCIOEDUCATIVA: DIREITOS PREVISTOS NA LEGISLAÇÃO

Tornam-se urgentes a revisão de mudança de determinadas concepções de educação inclusiva que se traduzem e se perpetuam em práticas discriminatórias e redutoras das possibilidades de aprender. Existe consenso entre a maioria dos países do mundo há mais de meio século, como estipulam o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948 (BRASIL, 1998a), a Convenção dos Direitos da Criança, em 1989 (NAÇÕES UNIDAS, 2004), e as Diretrizes da Primeira Conferência Mundial sobre a Educação, reunida em Jomtien, Tailândia, em 1990; o Fórum Mundial sobre a Educação, realizado em Dakar, Senegal (2000), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) de que a educação é um direito humano inalienável, que proporciona aos cidadãos o conhecimento necessário para viver com dignidade. Também há

unanimidade nas questões econômicas, sociais, políticas, culturais e sanitárias de que não haverá desenvolvimento expressivo nestes setores, sem um investimento na educação (BIANCHETTI, 1995; CARDOSO, 2003; SASSAKI, 1997). Investir em educação constitui a primeira etapa indispensável para assegurar os direitos humanos, tais como a postura de aceitação das desigualdades e da diversidade, a redução da pobreza, a aceitação de avanços na saúde e nutrição, o controle de crescimento demográfico, dentre outros.

Abordando mais especificamente as questões da educação inclusiva tem-se um histórico amplo de várias significações, que assinala registros de resistência à aceitação social dos portadores de necessidades educativas especiais. Até meados do século XVIII algumas práticas eram executadas, tais como abandono, afogamentos, asfixia, dentre outras. Ao final do século XVIII e nas três primeiras décadas do século XIX teve início, nos países escandinavos e na América do Norte, o período de institucionalização especializada de pessoas com deficiências, nomenclatura adotada na época. A partir daí surgiu a Educação Especial. A sociedade tomou consciência da necessidade de atender as pessoas denominadas como deficientes, mas a forma de atendimento priorizava um caráter assistencialista. A assistência era prestada em Centros Especializados, nos quais as pessoas recebiam atendimento de vários profissionais: médicos, psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais, dentre outros.

No século XX, a desinstitucionalização começou a ocorrer com programas escolares para deficientes mentais. Os serviços especiais foram diversificados, e as classes especiais passaram a integrar o contexto escolar. No Brasil, as classes especiais foram criadas entre 1960 e 1965, em todo o país, para pessoas excepcionais. Este era o termo empregado exclusivamente para as pessoas que frequentavam as classes especiais. As classes especiais desta época contribuíram novamente para a segregação e exclusão. A partir de 1980, a nomenclatura "deficiente" passou para "pessoas portadoras de deficiência". A partir de 1986 houve a substituição da mesma, de pessoas portadoras de deficiência, bem como de excepcionais, específica das classes especiais, para pessoas com necessidades educativas especiais. Mas, a adoção desta terminologia foi um processo lento. Ainda hoje em dia é possível ouvir referências aos "deficientes", aos "excepcionais", apesar da existência legal das nomenclaturas oficiais. Tal questão pode ser atribuída à lentidão na

aceitação real da educação inclusiva, bem como nas resistências às mudanças no cotidiano da educação (CARDOSO, 2003).

No ano de 1986 surgiu também a proposta de integração educativa. O ensino dos alunos portadores de necessidades educativas especiais poderia ser realizado no contexto da escola regular. Cardoso (2003, p.19-20) explicita que,

[...] esta nova concepção não nega que os alunos tenham problemas em seu desenvolvimento. No entanto, a ênfase consiste em oferecer ao aluno uma mediação. A finalidade primordial é analisar o potencial de aprendizagem, como sujeito integrado em um sistema de ensino regular, avaliando ao mesmo tempo quais os recursos que necessita para que sua evolução seja satisfatória. O conceito necessidades educacionais especiais remete às dificuldades de aprendizagem e também aos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar dificuldades.

Os portadores de necessidades educativas especiais passam a ser vistos como cidadãos, com direitos e deveres de participação na sociedade. A educação de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais trilhou um caminho que, em uma fase inicial foi eminentemente assistencial, até chegar ao que hoje se denomina de educação inclusiva.

No Brasil, mudanças começaram a ocorrer na nomenclatura: de "alunos excepcionais" evoluiu para "alunos com necessidades educativas especiais", o que ocorreu em 1986, pela Portaria CENESP/MEC, nº 69 (BRASIL, 1986), ainda que efetivamente não houvesse um avanço expressivo na inserção destes alunos no ensino regular.

A Constituição Brasileira de 1988, também trata deste assunto. No capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205, prescreve que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família." Em seu artigo 208, prevê mais especificamente que "[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) mais recente, Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), conceitua e orienta a abordagem inclusiva para os sistemas regulares de ensino dando ênfase, no capítulo V, especialmente à Educação Especial. Referencia no artigo 59, que "[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades".

Anteriormente, no ano de 1994 mais precisamente em 10 de junho, na cidade de Salamanca, na Espanha ocorreu a Conferência Mundial de Educação, patrocinada pelo governo espanhol e pela UNESCO, com representantes de 92 países e 25 organizações internacionais. Nesta conferência foi reafirmado o compromisso com a educação para todos e elaborada uma declaração, conhecida na História da Educação como a Declaração de Salamanca, que apresenta metas de ação na sociedade. Esta é considerada um marco na documentação em favor da educação inclusiva:

[...]as escolas regulares com orientação para a educação inclusiva são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos (DECLARAÇÃO ..., 1994, p. 9).

Após inúmeras pressões políticas, sociais e educativas, atualmente tem-se inúmeras medidas legislativas que atestam o direito às pessoas com necessidades educativas especiais de frequentarem as instituições de ensino, fato que cresce a cada dia. Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Brasil é o país da América Latina que mais insere alunos com necessidades especiais em escolas regulares, seguido de México e Chile (BRASIL, 1998b).

No entanto, a política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educativas especiais baseia-se em fatores mais abrangentes do que somente os legislativos. Uma das questões centrais reside em como tornar compatível esta realidade heterogênea com os esquemas, as tradições e as inércias profissionais de alguns professores, ainda fundamentam suas práticas em modelos que não estão preparados para trabalhar a diversidade e a diferença. Tentam manter propostas de ensino a partir da perspectiva de homogeneização. É um desafio que passa pela estrutura curricular, incluindo métodos e técnicas de ensino, que as políticas públicas devem assegurar a inclusão de todas as crianças brasileira com direito a educação , mais do que garantir acesso, tem o dever de assegurar a permanência e a aprendizagem em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual, social e cognitivo tendo em vista alcançar objetivos que desenvolva as suas habilidades e que possam ser inclusos nas Medidas Provisórias previstas para o Novo Ensino Médio.

CONCLUSÃO

Os movimentos políticos e sociais lutam para que 100% de nossas crianças ingressem e concluam a educação básica em um processo de desenvolvimento dos seres humanos, mais do que garantir o acesso, tem assegurar a permanência e aprendizagem com qualidade, ativando potenciais humano. Diante dos paradigmas ou ética, cidadania e democracia que sustentam os movimentos inclusivos com o acolhimento das diferenças para um ser humano incluso á sociedade e não a exclusão como foi no século passado.

Temos a convicção de que a tarefa de todos os professores(as), gestores e demais profissionais da educação tem em mãos a mais profunda complexidade em lidar com o diferente e o desafio de incluí-lo na sociedade.

A abertura das escolas para as diferenças tem a ver dentre outras questões com uma mudança radical nos processos de ensino e aprendizagem. Inclui uma proposta de ruptura entre as fronteiras existentes em diferentes disciplinas entre o saber e a realidade. Isso implica em uma valorização da multiplicidade da integração de saberes das redes de conhecimento que a partir daí se formam e se constituem, e que inserem também nas novas tecnologias da informação. Assinala para a transversalidade das áreas curriculares e para a autonomia intelectual do aluno, autor do conhecimento e por isso mesmo, imprime valor ao que constrói. Esse processo não pode prescindir da interação social.

Muitas vezes, o educador se vê na posição de regular os desejos dos educandos - de todos - na escola inclusiva. Necessita decidir entre o prazer e a atividade intelectual para a qual é convocado, entre os espaços tabu e o cotidiano, entre o prazer e a racionalização. Entretanto, a legislação assinala que o professor necessita dominar suas restrições pessoais às diferenças, aliadas a domínios metodológicos e conhecimentos pedagógicos capazes de dar conta das distintas necessidades de seus alunos. É uma questão que desponta como realidade, vinculada à aceitação incondicional das diferenças entre as pessoas.

Espera-se que os professores interagem com esse aluno(a) e aprenda com ele(a) a lidar com tal situação de maneira dócil e cativante. Sejam capazes de acolher a diversidade e estejam abertos às práticas inovadoras em sala de aula, que incluem conteúdos e práticas de diferentes áreas do conhecimento, que exercitem a avaliação direcionada para a adaptação e

para a interação social entre diferentes estilos e aptidões para aprender. Há necessidade de adotar uma postura crítica sobre a avaliação diante das novas Políticas Públicas.

A educação inclusiva é uma possibilidade de romper as barreiras que inviabilizam a aceitação das diferenças entre as pessoas. Mas, trata-se de um processo complexo, que exige capacitação, exercício da tolerância, conhecimento e que necessita de avaliação permanente.

Portanto, a inclusão social provoca uma série de indagações sobre o que desenvolver? Como deve ensiná-los nas diferentes áreas do currículo, pois consideramos as crianças sujeitos do processo educativo e buscamos na sala de aula formas de conhecê-los, aproximá-los do conhecimento, valorizar suas produções, enfatizar o que lhe falta, trazendo a superação para a inserção sociocultural. Implica, no entanto, que cada país deve definir e adotar políticas públicas pensadas desde sua própria realidade, apropriadas ao contexto, à sociedade e à cultura. A educação inclusiva de qualidade que vise realmente integrar diferenças deve convocar os governantes, os professores, as famílias e a sociedade como parceiras diante desses desafios.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. S. Da educação especial à escola inclusiva. In: MOSQUERA, J. M; STOBAÜS, C. (Org.). Educação especial: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da educação especial. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 2, n. 3, p. 7-19, 1995.
- BLANCO, R.; DUK, C. Adaptaciones curriculares y alumnos com necesidades especiales. Madrid: Ministério da Educación y Ciencia, 1992.
- BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Declaração universal dos direitos humanos, 1948-1978. Brasília, DF, 1998.
- Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Atlas, 1988.
- Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 29 jul. 2008.
- Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. Portaria CENESP/MEC nº. 69, de 28 de agosto de 1986. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 1986.
- Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Boletim da UNESCO sobre educação inclusiva. Brasília, DF, 1998b.

- CARDOSO, M. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão: uma longa caminhada. In: MOSQUERA, J. M.; STOBAÛS, C. (Org.). Educação especial: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- COLL, C.; MARTIN, E.; ONRUBIA, J. A avaliação da aprendizagem escolar: dimensões psicológicas, pedagógicas e sociais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Psicologia da educação escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994.
- GUATTARI, F. Caosmose: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- HAMMER R.; MC LAREN, P. Thinking the dialectic. London: Sage, 1991.
- HERNANDEZ, F. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). Habitantes de Babel: política e poética da diferença. Belo Horizonte: Atlântica, 2002.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.
- MUNIZ REZENDE, A. Bion y las bases del entendimiento humano. Buenos Aires: Paidós, 1993.
- NAÇÕES UNIDAS (Brasil). Convenção sobre os Direitos das Crianças. Rio de Janeiro: UNIC Rio, 2004. Disponível em < http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php>. Acesso em: 28 jul. 2008.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: o processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2001.
- RODRIGUES, D. Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Ed., 2006.
- SASSAKI, R. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SILVA, T. A política e a epistemologia do corpo normalizado. Rio de Janeiro: Espaço, 1997.
- SKLIAR, C. Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- UNICEF (Brasil). Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova York, 1989. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 28 jul. 2008.
- VASCONCELOS, C. Avaliação: concepção dialética e libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VIGOTSKY, L. S. La imaginación y la arte en la infancia. 6. ed. Madrid: Akal, 2003.
- FONTES, Martins. Psicologia pedagógica. São Paulo, 1984.

RELATORIO DE EXPERIENCIA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL I

Conceição de Maria Cardoso Oliveira
Estefane Serefim de Oliveira
Gabriela Carvalho Maximo
Joana Livanía E. da Silva
Jheniffer Alves de Oliveira
Kessia de Macedo Medeiros
Luana da Silva Maciel

RESUMO

O Estágio Supervisionado na Educação Infantil I tem como finalidade proporcionar ao aluno um momento de relacionar a teoria estudada na universidade às práticas utilizadas nas creches e pré-escolas da Educação Infantil. O presente relatório é resultado do trabalho de observação, semirregência e participação de projetos realizados no Centro Municipal de Educação Infantil Nossa Senhora D'Abadia, no município de Quirinópolis-GO. O objetivo do estágio foi colocar as alunas-estagiárias em contato com ambiente escolar, vivenciar situações em sala, analisar a prática pedagógica do professor regente. O relatório traz descrições das ações realizadas no CMEI, caracterização, análise do projeto político pedagógico, além de reflexões sobre as metodologias e práticas utilizadas em sala de aula na Educação Infantil. As conclusões que ora apresentamos a partir desse estudo, se constituem das nossas análises críticas e construtivas das vivências de aprendizagem, e constatamos que o estágio fornece informações e conhecimentos imprescindíveis à formação docente.

Palavras-Chave: Estágio Supervisionado. Educação Infantil. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade relatar as experiências vividas no estágio que foi realizado no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Nossa Senhora D'Abadia, com objetivo de confrontar a teoria com a prática, avaliando e descrevendo as práticas em sala de aula,

proporcionando ao estagiário um pensamento crítico reflexivo, que fortalece o seu desenvolvimento no processo de formação, propiciando a compreensão de pressupostos que são adquiridos durante o curso.

Pode-se evidenciar a importância do estágio para os futuros pedagogos, em propiciar a aproximação da realidade profissional por meio da participação em situações reais de trabalho, ou seja, durante a permanência do discente nas instituições, deixando de ser expectadores e tornando-se parte das ações. Segundo Pimenta e Gonçalves (1990), “consideram que a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará”.

O primeiro contato do acadêmico com a instituição de ensino é fundamental que haja cordialidade entre estagiários e professores regentes, pois é comum que alguns professores não se sintam à vontade com a presença de estagiários em sua sala de aula. É necessário que o estagiário siga as normas da instituição para o bom desenvolvimento das atividades que irão acompanhar e desenvolver durante sua permanência na instituição de ensino.

Na formação acadêmica, entende-se o estágio como um momento de reflexão ao caminho a ser percorrido, um momento de ação onde se tem a oportunidade de vivenciar a realidade em seus pontos positivos e negativos, contribuindo para uma melhor preparação e uma formação qualificada. “O estágio é um locus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejada gradativamente e sistematicamente” (BURIOLLA, 2006, p. 13).

Portanto, somente por intermédio do estágio iremos conhecer, analisar e reformular as ações que julgamos não estar de acordo com o que entendemos de práticas pedagógicas, e refletir sobre quais práticas vamos escolher futuramente, desenvolvendo nossas habilidades profissionais.

1 METODOLOGIA

O estágio supervisionado foi realizado no CMEI Nossa Senhora D'Abadia, situado na Alameda Paranaíba, nº 106, Jardim Santo Antônio no município de Quirinópolis-GO, nos períodos matutino e vespertino. Foram desenvolvidas as observações, semirregências, participação nos projetos do CMEI e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP). Durante esse

período foram acompanhadas a rotina integral das atividades pedagógicas para as crianças de 0 a 3 anos.

A etapa da observação é o momento que as estagiarias buscam refletir sobre as futuras ações pedagógicas, ou seja, é um momento privilegiado em que o aluno-estagiário aprende e vai aprendendo com a realidade escolar. Foi importante essa etapa, pois possibilitou observar o cotidiano do fazer pedagógico pelas professoras regentes, de realizar diagnóstico e caracterização do CMEI.

Para José Filho e Dalbério (2006, p.64) “O ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”.

Todos os dias, o CMEI recebe as crianças pelo portão lateral, que são levadas por seus pais ou responsáveis até suas respectivas salas. O portão é aberto às 6h da manhã e se fecha com tolerância para a entrada até às 7h e 30 minutos, no período da tarde, o portão é aberto às 17h para que os pais comecem a buscar suas crianças, com tolerância até às 18h.

Na primeira etapa foi observada a estrutura física do prédio, que tem satisfatórias condições de uso, as salas em que as crianças ficam, são todas pintadas e decoradas com temas infantis, cada uma com um tema diferente da outra, cores alegres e voltadas para chamar a atenção das crianças. Evidencia-se por meio das observações que as crianças atendidas neste CMEI, grande parte são de baixa renda, pois o mesmo está localizado em um bairro afastado do centro.

Analisamos também o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2017) do CMEI, podendo constatar que as propostas e objetivos da instituição está dentro das propostas pedagógicas das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009), e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI,1998), e da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/96), tendo como objetivo garantir a criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagem.

Durante o período das observações, no dia 19 de março de 2018, todas as estagiarias participaram do Planejamento Pedagógico do CMEI Nossa Senhora D’Abadia. Em pauta foi discutido a necessidade de estudos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para aprimorar a qualidade do ensino e os projetos do mês de março que já constavam no planejamento curricular da instituição.

No período que corresponde a semirregência foram preparados e elaborados materiais didático-pedagógicos e execução do plano de aula. A princípio o plano de aula e os recursos metodológicos (notebook, maquete, figuras representativas e livro), material o qual foram apresentados à professora orientadora do curso em sala de aula. Após esse momento o plano foi executado no CMEI, alguns na tenda literária e outros em sala de aula.

2 DISCUSSÕES

Iniciamos o estágio no período de 05 a 30 de março, por meio da observação que tem a finalidade de proporcionar a compreensão do espaço escolar, da atuação dos diretores, professores e das crianças. Segundo Pimenta: “Um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais” (PIMENTA, 2014, p. 29).

Durante o período das observações, nos deparamos com a realidade cotidiana da instituição, dos professores e das crianças, um primeiro contato, não só físico, um contato mais humanizado da realidade vivida dentro de uma instituição de ensino. Nesse processo foi observado toda a estrutura física do prédio, a atuação da direção, dos professores e monitores da instituição. Nesse momento fica claro o nosso papel como futuros educadores, ainda sem a prática, mas com consciência da importância de nossas funções para com a sociedade como um todo. Passamos a entender que ser educador vai além de uma profissão, sentimos a necessidade de fazer parte da formação daquelas crianças.

Os projetos realizados pela instituição, desde o momento em que começamos a estagiar, como; o Projeto do Circo que visa apresentar as crianças ao mundo mágico circense que semeia alegria e encantamento com brincadeiras e dramatizações; Projeto da Páscoa que busca proporcionar a criança uma nova visão do sentido da Páscoa, separando a Páscoa comercial da Páscoa Cristã; ou o projeto Tenda do Livro Infantil, que consiste em promover o contato direto da criança com o livro, incentivando-os ao prazer, primeiramente de ouvir histórias e posteriormente de fazer leituras. Projetos os quais todas nós, estagiarias participamos de sua execução. Integramos-nos de modo participativo nas

peças teatrais, musicais, danças, leituras de contos, e confeccionando materiais que foram usados nesses projetos, buscando sempre trabalhar as atividades com ludicidade.

O lúdico na Educação Infantil estabelece a consolidação da aprendizagem e possibilita um ambiente favorável ao desenvolvimento do pensamento, criatividade, imaginação, memorização, indispensáveis a formação humana.

Como afirma Santos: “O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para a saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento” (SANTOS, 1997, p. 12).

Durante a semirregência evidenciamos nossas verdadeiras aprendizagens, a elaboração de um plano de aula e sua execução. Grande parte das semirregências foi executada na Tenda Literária, utilizando-se de Contos infantis, nos caracterizando com fantasias para despertar a curiosidade e imaginação da criança sobre o que seria apresentado. Já na sala de aula, a semirregência foi ministrada, instigando a criança em sua criatividade ao utiliza-se de tintas e cores primárias. Essas experiências foram extremamente enriquecedoras para cada uma de nós, tivemos a oportunidade de nos desenvolvermos e superar as dificuldades que tínhamos em lidar com situações de um cotidiano que até então era apenas imaginado e não presenciado.

[...] Como componente curricular, o estágio pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível, nesse espaço, professores, alunos, questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, realidade dos professores nessas escolas, entre outras (PIMENTA e LIMA, 2008, p. 100).

Surge então, uma nova visão das problemáticas que será enfrentado por nós no caminho a seguir. É um momento em que não só somos avaliadas pelo professor orientador, mas também avaliadas por nós mesmas, nossas capacidades e criatividade são instigadas a nos superar. Dado o momento ficamos muito ansiosas, e até nervosas, mas confiante no caminho que escolhemos para seguir.

FOTOS DAS AULAS SEMIRREGENCIA

Foto 1 - Teatro na Tenda Literária



Fonte: Pesquisa de campo, 2018

Foto 2 – Conto (O Patinho Feio) na Tenda Literária



Fonte: Pesquisa de campo, 2018

Foto 3 – Teatro na Tenda Literária



Fonte: Pesquisa de campo, 2018

**Foto 4 – Trabalho em sala com as cores primária - Foto 5 –
Conto (A Princesa e a Ervilha) na Tenda Literária**



Fonte: Pesquisa de campo, 2018

Foto 6- Conto (O Gato e o Gigante) na Tenda Literária



Fonte: Pesquisa de campo, 2018

CONCLUSÃO

O Estágio Supervisionado na Educação Infantil I é uma disciplina obrigatória no curso de Pedagogia, é um momento em que busca proporcionar ao aluno-estagiário a oportunidade de participar ativamente do contexto escolar, de relacionar a teoria e a prática no cotidiano dos CMEIs.

A participação no estágio supervisionado nos auxiliou a fundamentar as teorias com as práticas pedagógicas, expõe o acadêmico aos desafios que a educação enfrenta em uma sociedade contemporânea.

Para nós acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, foi extremamente importante cada etapa do estágio, dia após dia, nossas expectativas foram superadas, dúvidas sanadas, e objetivos foram alcançados.

A realização do estágio, foi uma experiência que enriqueceu a nossa prática pedagógica, sendo possível perceber todos os aspectos implícitos em uma sala de aula e no papel de educador. Nos permitiu uma reflexão para a construção de uma prática educativa que somente são alcançados por

intermédio da vivência no ambiente escolar, levando-nos a entender a complexidade da atuação docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. MEC. Lei nº 9.394/1996 Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1, 2 e 3.

BURIOLLA, Marta Alice Freiten. **Estágio Supervisionado**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.13.

JOSE FILHO, M; DALBÉRIO, O. (Org.). **Desafios da pesquisa**. Franca: Ed. NESP/FHDSS, 2006, p.64.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. A Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Fundamentos e Recursos Básicos. São Paulo: EDUC e Moraes, 1989.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.100.

PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel de. **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. – São Paulo: Cortez, 2014.

Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro Municipal da Educação Infantil (CMEI) Nossa Senhora D'Abadia, 2017.

SANTOS, S, M. P. dos. (org). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

O USO DE RECURSOS VISUAIS COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR.

Morgana Teodoro Guimarães Souza²⁵

Gilson Xavier de Azevedo²⁶

RESUMO

O objetivo desse artigo é analisar o uso da Língua de Sinais Brasileira (Libras), como suporte pedagógico para o ensino-aprendizagem de alunos surdos no Ensino Superior, buscando perceber por meio de uma revisão bibliográfica e a experiência como intérprete de Libras em sala de aula, a importância desses recursos. Justifica-se esse estudo dado que pesquisas mostram que o surdo compreende o mundo através da visão, diante disso buscou-se compreender como os professores podem usar esses recursos para promover uma educação

²⁵ Possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Estadual de Goiás (2015). Atualmente é intérprete de libras do Centro Universitário de Mineiros. Pós-graduada em Docência e Gestão do Ensino Superior da Universidade Estadual de Goiás, Campus Mineiros.

²⁶ Doutor em Ciências da Religião pela PUC-GO (2014-2017-BOLSISTA FAPEG). Mestre em Ciências da Religião pela PUC-GO (2012-2014 - BOLSISTA FAPEG). Filósofo (Dom Felício, 1998/FAEME, 2007), Pedagogo (UVA-ACARAÚ, 2004) e Teólogo (FAETEL, 2002/MACKENZIE, 2006), Pós-graduado em Administração Escolar e Coordenação Pedagógica (UVA-RJ, 2006), Ética e cidadania (UFG, 2012) e Filósofo Clínico (Inst. Packter/PUC, 2013). Professor Titular de Antropologia pela FAJOP (2017), Filosofia do Direito e Filosofia Empresarial pela FAQUI (desde 2006); Coordenador do NAED (Núcleo de Apoio à Educação à distância pela FAQUI (2017); Docente Efetivo da Universidade Estadual de Goiás, Campus Quirinópolis (Concurso 2013); Docente convidado de Pós-graduação pela UEG, Campus Mineiros, GO; Docente convidado e ex-preceptor do curso de Pedagogia pela UNIUBE; Ex-coordenador do curso de Pedagogia da UEG (2010-2011). Articulista. Ex-vereador suplente eleito por Quirinópolis (2012-2016). Avaliador de cursos do Guia do Estudante; Editor das Revistas REEDUC-UEG, ANAIS SIMPED UEG, RECIFAQUI. Palestrante e conferencista com mais de 200 horas de atividades proferidas (gilson.azevedo@ueg.br) (<http://orcid.org/0000-0001-5207-1351>).

mais inclusiva. Parte-se do problema de como o uso de recursos visuais pode ser utilizado como suporte pedagógico para o ensino-aprendizagem de alunos surdos no Ensino Superior. A hipótese padrão é considerar que o uso da Libras potencializa a compreensão de conteúdos que só pela leitura labial ficariam prejudicados. Aponta-se por resultados a ampliação das discussões sobre a necessidade da inclusão de pessoas com deficiência, também, no Ensino Superior.

Palavras-chave: Surdo. Recursos Visuais. Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo os surdos sofreram com a discriminação e o preconceito, o que os privava de ter acesso à educação. Em 1880, em um congresso realizado em Milão, na Itália, com educadores de surdos, houve uma discussão sobre temas concernentes à educação no qual participaram surdos e ouvintes.

Os surdos lutaram para que o método de ensino utilizado fosse o gestualismo, que era o uso dos gestos, mas como os ouvintes eram a maioria, foi aprovado como meio de comunicação, o movimento que se denominou “oralismo” (BENTES; HAYASHI, 2016).

O oralismo defende que a comunicação dos surdos seja exclusivamente através da fala, proibindo o uso dos gestos. Toda a educação dos surdos passou por uma série de modificações com objetivo de que aprendessem a falar, para que houvesse a normalização de indivíduos “anormais”. O oralismo prejudicou o desenvolvimento da língua de sinais e consequentemente a educação dos surdos.

No Brasil, foi só em 1857 no governo de D. Pedro II, que se deu início à primeira escola de educação de surdos, no Rio de Janeiro. No entanto, somente a partir da década de 1980 até 1990 começa a renascer no Brasil o uso dos sinais, não sendo ainda a Língua Brasileira de Sinais (Libras) oficializada nem entendida como uma língua.

Com o passar do tempo, foi-se conscientizando paulatinamente das necessidades dos surdos abrindo caminhos para elaboração de legislações

que os reconhecessem como pessoas com direitos, e por isso serem respeitadas dentro de sua cultura.

Durante a discursão serão apresentadas as principais leis que estão em vigor, leis que tratam mais especificamente da inclusão educacional e do ensino com o auxílio da Libras, afim de mostrar as conquistas e os desafios que ainda se fazem presentes quando falamos de educação para o surdo.

No entanto, mesmo com esses avanços, os surdos continuam sendo marginalizados, já que necessitam de adaptações e recursos adequados às suas necessidades, nos quais, na maioria dos casos, ainda não são acessíveis.

Visto que o surdo compreende o mundo através da visão, para se obter um efetivo aprendizado é necessário o uso de recursos didáticos que sejam estimulados através do canal visual.

De acordo com Reily:

A imagem vem sendo utilizada na escola com uma função primordialmente decorativa, de tal forma a diluir o tédio provocado pela grafia de textos visualmente desinteressantes. Às vezes, a imagem tem a função de auxiliar o aluno a compreender o texto, funcionando como exemplificação ou ilustração. No entanto, a figura visual, tanto a representação abstrata quanto a figurativa ou pictográfica, traz consigo o potencial de ser aproveitada como recurso para transmitir conhecimento e desenvolver raciocínio. Para o aluno surdo [...] o caminho de aprendizagem necessariamente será visual, daí a importância de os educadores compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens, quanto no de produzi-las (REILY, 2003).

Nery e Batista (2004) também afirmam que o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo é facilitado quando há representação de imagens visuais na formação de conceitos, porque a imagem traz uma estrutura e potencial que podem ser aproveitados para transmitir e desenvolver melhor o raciocínio.

Como forma de abstrair ao máximo a percepção visual aguçada que o surdo tem o professor pode usar de metodologias em suas atividades como: vídeos, páginas da internet, comunidade virtual. O estudo de material concreto, visitas técnicas realizadas com o professor, e tudo aquilo que possa ser melhor absorvido através do canal visual também podem ser

utilizados como complemento nas aulas pois esses recursos motivam a participação desses alunos (SILVA, SILVA e REIS; 2012).

O surdo tem a percepção do mundo principalmente através do sentido da visão, sendo então enfatizado quão grandes podem ser as contribuições do uso de recursos visuais, pois esses despertam o interesse desses alunos.

Com base nessa premissa, este trabalho tem como objetivo investigar o que são esses recursos visuais e sua importância, mostrando de que forma podem ser utilizados como suporte pedagógico para o ensino-aprendizagem de alunos surdos no Ensino Superior.

1 INCLUSÃO EDUCACIONAL: CONQUISTAS E DESAFIOS

A partir do final da década de 1990, o número de acadêmicos que têm ingressado no ensino superior no Brasil aumentou significativamente. De acordo com Carmo et. al. (2014), no ano de 2001 havia

3.036.113 de estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES) em todo país.

No entanto, houve uma expansão significativa nas matrículas devido a criação de programas populares, como: Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), além da ampliação de abrangência dos programas já existentes, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Esse número saltou então para 6.379.299 em 2010. Desses alunos, um número significativo de estudantes do público-alvo da Educação Especial²⁷ também tiveram acesso ao ensino superior. (MOREIRA, ANSAY E FERNANDES, 2016).

Diante da necessidade de promover a acessibilidade para esse público, leis foram criadas para garantir o acesso aos deficientes, como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu Art. 59

²⁷ Os estudantes considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2009).

estabelece que: “[...] os sistemas de ensino²⁸ assegurarão aos educandos com deficiência, [...] I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Dentre os acadêmicos com deficiências que conseguiram esse acesso destaca-se o aluno surdo. De acordo com o decreto nº 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005: “Considera-se pessoa surda²⁹ aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. (BRASIL, 2005).

A Luta dos surdos tem acarretado diversas vitórias, como o reconhecimento da Libras como língua e o direito de terem intérpretes de Libras em sala de aula. Como meio legal de comunicação e expressão, a Libras (Língua Brasileira de Sinais) foi reconhecida e oficializada no Brasil através da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, pois a mesma é a língua materna do surdo, oriunda de sua comunidade. A forma de comunicação e expressão em Libras se dá através do canal visual, na qual possui um sistema de transmissão de ideias e fatos com estrutura gramatical própria.

Na Lei nº 10.436/02 também estabelece que o Ministério da educação promova uma educação inclusiva para as pessoas surdas em sua escolarização básica, que garanta a esses alunos educadores capazes de trabalhar com as suas especificidades na qual viabilize uma educação bilíngue em que a Libras seja adquirida como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda. (BRASIL, 2002).

Para regulamentar a referida Lei nº 10.436/02 foi criado o decreto nº 5.626/05, em 22 de dezembro de 2005, que traz em seu capítulo VI, no artigo 23, que trata da garantia do direito a educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva³⁰ que: “as instituições federais de ensino, de

²⁸ De acordo com o art. 21 da Lei n.º 9.394/96, a educação escolar (não a educação básica), além das três citadas anteriormente, compõe-se também do nível superior.

²⁹ Os surdos são usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e os deficientes auditivos são os que usam próteses auditivas e /ou a língua portuguesa oral para se comunicarem

³⁰ No presente artigo optamos por utilizar a terminologia “surdo” tanto para a pessoa que usa a Libras como meio de comunicação, como para o sujeito oralizado ou quem usa a Libras e a oralidade, independente do grau de perda auditiva.

educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa³¹ em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação” (BRASIL, 2005).

Da mesma forma o Decreto nº 5626/05 em seu capítulo IV que trata do uso e da difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação no Art. 14 dispõe que:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. § 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem: VIII disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva (BRASIL, 2005).

Para a mediação da comunicação, a Lei nº 12.319/10 foi regulamentada a profissão do tradutor e intérprete de Libras, que é de suma importância já que a maioria dos professores não sabem se comunicar com o aluno através da mesma.

Para obedecer às leis vigentes, diante da demanda de alunos surdos, os sistemas de ensino se viram em um contexto completamente diferente do que estava habituado. No caso da universidade, ainda se percebe muita resistência às ideias e concepções provenientes da inclusão³² (MANTOAN, BARANAUSKAS E CARICO, 2013).

As pessoas que têm contato com o aluno surdo, no geral (professores, funcionários, colegas) não estão preparados para lidar com

³¹ Tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa é um profissional que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita).

³² Inclusão na educação diz respeito a uma prática que busca a universalização da educação, visando a aceitação das diferenças individuais, e a interação e cooperação em meio à diversidade humana.

esse aluno, principalmente devido à dificuldade de se comunicarem, e por não conhecerem suas dificuldades, potencialidades e também sua cultura.

De acordo com Félix (2014), a legislação tem por objetivo garantir que as pessoas com deficiência tenham direito à educação, possibilitando que suas necessidades sejam atendidas. Para isso, é necessário adequar o ensino superior à legislação brasileira vigente, que propõe o acesso das pessoas com necessidades especiais a todos os níveis de ensino público e privado.

Mas para que essas leis sejam de fato cumpridas e que sejam proporcionadas também condições para que a educação aconteça é necessário criar métodos para adaptar o material de estudo promovendo um ensino de qualidade a um grupo significativo de alunos com necessidades tão peculiares, como o dos surdos. Numa visão inclusiva, todos os alunos têm suas capacidades refutando toda e qualquer forma de exclusão. De acordo com Silva (2010), uma educação inclusiva é aquela que acolhe, aprecia e que oferece a todos os alunos oportunidades iguais e chances de experienciar propostas educacionais que são sejam concernentes com suas necessidades. Muitos fatores são importantes para a realização desse processo, como a preparação dos professores.

Mas, ainda há muitos professores que se apoiam na justificativa de não estarem preparados para atender o público da educação especial. No entanto, é preciso que esses profissionais busquem verdadeiramente essa preparação que vise o acolhimento das diferenças e novas respostas educacionais. Essa responsabilidade se estende a todos - pais, diretores, orientadores educacionais. (SARTORETO, 2013). Para isso, o professor deve, então, adequar suas aulas para garantir que todos que ingressarem no ensino superior tenham as mesmas condições para alcançar o aprendizado.

2 RECURSOS VISUAIS COMO APOIO AO ENSINO-APRENDIZAGEM

A inegável importância da inclusão para garantir o direito à educação faz com que cada vez mais pessoas se conscientizem de sua relevância, mas apenas essa conscientização não garante processos mais inclusivos. (LOPES e FABRIS, 2013). À Universidade cabe uma mudança de postura frente a essa realidade.

A Universidade, como grande escola formadora de profissionais e praticante de uma pedagogia que deve ser, segundo nossas leis, democrática [...] tem, portanto [...] dois papéis fundamentais: (a) formar o profissional que terá esta mentalidade, aberta ao trato com a diversidade em qualquer setor de nossa sociedade, e (b) servir de exemplo, ou modelo, no decorrer do próprio processo de formação desses profissionais, de que tal formação cidadã seja possível [...] (SANTOS, 2003, p. 1-2.).

Para que o aluno surdo se sinta incluído em meio aos ouvintes, ele necessita de que sejam feitas adaptações estruturais, comportamentais e educacionais, nas quais todos os alunos também podem possar se beneficiar. Essas adequações não devem ser entendidas como a concessão de “vantagens”, mas sim a flexibilização da matéria que contemple suas reais necessidades.

Como afirma Mantoan, Baranauskas e Carico (2013, p. 97) “a inclusão tem a ver com solidariedade e atuação conjunta, em busca de soluções que atinjam e beneficiem a todos, sem discriminação, segregação, preconceitos”.

Félix (2014) afirma que o papel social da universidade é fundamental, pois ela não poderá ser indiferente à diferença, mas deve buscar um processo educacional que seja mais justo e democrático. A educação inclusiva no contexto universitário necessita que a organização institucional deixe de ser rigidamente burocratizada e excludente (BEZERRA E ARAÚJO, 2015).

O aluno surdo para chegar no ensino superior passa por vários desafios, que começam desde a alfabetização. Ainda muitos alunos surdos são aprovados no ensino básico, mas sem terem aprendido o Português de forma satisfatória no qual dê o suporte necessário para seu desenvolvimento integral na graduação, comprometendo, consideravelmente, seu aprendizado. Ao chegar a esse nível de ensino é necessário muito esforço por parte do aluno, assim como de todos os profissionais envolvidos.

Ao professor cabe então, analisar cada caso verificando o que pode ser feito para que o aluno consiga compreender a matéria, pois medidas simples podem promover grandes mudanças. O intérprete também precisa fazer as adaptações sempre visando a transmissão mais fiel e clara possível do que está sendo explicado, visto que ele é mediador da comunicação.

As avaliações, quando necessárias, podem ser adaptadas, levando em conta que é primordial que o surdo seja avaliado como qualquer outro aluno, mas com olhar diferenciado sobre o seu desenvolvimento cognitivo. Diante da dificuldade em que grande parte dos surdos têm em redigir textos, o professor pode por exemplo optar por avaliá-lo com questões de múltipla escolha, porém não minimizando a importância da leitura, compreensão e produção eficiente de bons textos, sob os mais variados gêneros, inclusive o dissertativo-argumentativo.

Se a ideologia educacional está pautada no status, os alunos serão valorizados mediante seu rendimento intelectual no qual o aluno com deficiência se sentirá em desvantagem. Fechar os olhos para as potencialidades bem como as necessidades não diz respeito a uma educação inclusiva (SILVA, 2015).

Na concepção de Sartoretto, 2013:

A inclusão [...] só é possível onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiências aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida das possibilidades (SARTORETO, 2013, p. 77).

Muitos professores do Ensino Superior acreditam que por estarem lecionando nessa fase, não pensam que têm responsabilidade pedagógica de realmente ensinar o conteúdo, mas apenas mostrar o “caminho” pelo qual o aluno deve percorrer para aprender. Os alunos surdos são dotados de capacidade de aprendizagem tão quanto os ouvintes, mas por vezes se deparam com dificuldades na compreensão de alguns conceitos. E essa postura do professor acaba por dificultar ainda mais seu aprendizado.

O professor que tem alunos surdos em sua sala precisa estar atento, para não o prejudicar. Por mais que grande parte dos surdos usem a língua de sinais como forma de comunicação, muitos fazem leitura

labial, que consiste em uma técnica em que as palavras são percebidas através do movimento dos lábios. Para não dificultar no entendimento, o professor precisa ter cuidado com o uso de barbas e bigodes, pois compromete o entendimento, e falar com ritmo moderado, sempre se expressando de forma clara. É necessário que o professor se mantenha seu rosto de forma visível, pois quando ele fica de costas para o surdo, impossibilita a leitura dos lábios.

Enquanto os alunos ouvintes conseguem copiar e prestar atenção ao mesmo tempo no que está sendo explicado, o aluno surdo precisa manter o foco no intérprete de Libras. O professor precisa ter o cuidado de verificar se o aluno já concluiu suas anotações ou se necessita de mais tempo para concluí-las.

O surdo sente dificuldade em memorizar palavras, por isso ao fazer as explicações poderão surgir dúvidas quanto ao significado de palavras e de termos técnicos, sendo necessário que se façam explicações complementares.

Ao apresentar vídeos, estes devem ter legendas para que o aluno surdo entenda do que se trata. Como sujeitos com plenos direitos, principalmente à educação, os surdos necessitam que o professor tenha um olhar diferenciado e que o foco não seja pontuar suas limitações, mas sim valorizar suas potencialidades, buscando sempre atender ao principal objetivo da Universidade que é o aprendizado.

Para que esse aprendizado se conclua, um ponto importante para o desenvolvimento de todo indivíduo é ter uma língua na qual consiga se comunicar. Como língua materna do surdo, o uso da Língua de sinais é de suma importância para promover a interação entre ele e os demais.

De acordo com Pereira et. al. (2011), apesar da diferença entre a língua oral e a de sinais, ambas têm uma gramática própria e um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais. Na língua de sinais, a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida no espaço, mas exerce o mesmo objetivo que a língua oral, que é a comunicação.

Por este motivo, o aluno surdo deve ter acesso às duas Línguas (Libras e Português). Para fazer essa ponte na comunicação, o intérprete de Libras tem papel de mediador entre o surdo e os demais, sendo de grande auxílio na efetivação da aprendizagem.

A função de intérprete está garantida por Lei Nº 12.319/10, mas nem todas as universidades têm disponibilizado o profissional para o acompanhamento do surdo em sala de aula, e em atividades relacionadas. É necessário que a Universidade promova meios nos quais garantam que seus direitos sejam atendidos e com qualidade.

Existem surdos, no entanto, que não fazem uso da Língua de Sinais (por diversos motivos como: vergonha, medo de sofrerem preconceito, por terem sido obrigados a utilizar a língua oral, e por isso deixaram de usar sua língua, ou por opção própria, mas de qualquer forma é importante a adequação dos conteúdos de acordo as suas necessidades, independente da forma de comunicação pela qual optarem por fazer.

O fato de que a Libras tenha sido oficializada como língua materna do surdo se dá principalmente porque ela se utiliza do canal visual para se manifestar. O surdo percebe e compreende o mundo a partir de sua visão, sensações e vivências. Não só por conta disso, mas por meio da Libras que a língua deles, e é através dela principalmente que eles serão capazes de se expressarem e de terem acesso a outros conhecimentos. A língua é um código que foi desenvolvido para a transmissão de pensamentos, e para que houvesse interação comunicativa entre as pessoas. Elas utilizam suas línguas e seus recursos para se comunicarem, se expressarem. Da mesma forma, a Libras é tão importante para o surdo porque possibilita a expressão, e a comunicação da comunidade surda.

Para Pereira et. Al. (2011) as línguas de sinais diferem das línguas orais justamente por se articularem através do canal visual e não do oral-auditivo. A informação linguística é recebida pelos olhos e produzida no espaço, pelas mãos, pelo movimento do corpo e pela expressão facial, por isso são denominadas línguas de modalidade gestual-visual. Os sinais³³ significam e carregam significado, não sendo apenas sinais soltos combinados a expressões faciais aleatórias, mas frases completas que transmitem ideias e fatos.

Sendo assim, como complementa Reily (2003), da mesma forma, o uso de imagens visuais auxilia no ensino-aprendizagem, pois a formação de conceitos é facilitada quando são utilizadas representações visuais nas atividades educacionais, porque auxilia e facilita no processo de desenvolvimento do pensamento conceitual e do raciocínio.

O emprego de recursos visuais possibilita também um melhor desenvolvimento cognitivo e viabiliza a criação de um contexto mais inclusivo e adequado às suas necessidades, oferecendo maior possibilidade de conhecimento através do canal visual e uma alternativa para que a compreensão do surdo ocorra com eficiência. (NERY; BATISTA, 2004) Esses instrumentos pedagógicos se

³³ Sinais são itens lexicais que surgem da combinação entre a forma que a mão assume, o local onde será realizado, o movimento que poderá ser feito e as expressões faciais e corporais.

fazem necessários para que esses alunos tenham não apenas a oportunidade de cursarem o ensino superior, mas que sejam verdadeiramente incluídos.

Os recursos visuais podem ser utilizados como um aliado no processo de ensino-aprendizagem, com objetivo de proporcionar outras formas de aplicar a matéria como por exemplo o uso de imagens, vídeos, etc. O professor pode usar de diversas fontes para se obter material que facilitará a adaptação desse conteúdo que pode ser encontrado nas diversas mídias existentes, como por exemplo a internet.

Do ponto de vista dos surdos o uso do computador e da Internet inaugurou uma nova dimensão às suas possibilidades de comunicação, pois são tecnologias acessíveis visualmente. Se, para os ouvintes, elas abriram perspectivas que levaram a modificações profundas nos usos e costumes de toda a sociedade, para os surdos, essas mudanças podem ser ainda mais significativas (STUMPF, 2010, p. 2).

Da mesma forma como demonstra uma entrevista realizada por Bezerra e Araújo (2015) com uma acadêmica surda, na qual foi relatado que: o uso das tecnologias proporcionou reconhecimento dos alunos surdos quanto ao uso da Libras e a disseminação de novas possibilidades didáticas. Esse processo de uso de imagens e vídeos por exemplo, se tornou de mais fácil acesso dentro e fora da sala de aula, possibilitando também uma maior interação entre os alunos.

A imagem auxilia no pensamento relacional ao estabelecer associações e comparações. Na linguagem verbal, a palavra possibilita a generalização e o raciocínio classificatório, e, no caso dos surdos, a representação visual poderá auxiliar nesses processos de pensamento” (NERY; BATISTA, 2004).

CONCLUSÃO

Este artigo teve por objetivo, analisar como os recursos visuais podem ser usados como metodologia para o ensino-aprendizagem de alunos surdos no ensino superior. Para isso, tomou-se como base minha experiência enquanto intérprete de Libras no Ensino Superior. Como referencial teórico, foram utilizados abordagens e métodos de ensino na área da Surdez. Concluiu-se, por meio das pesquisas, que o surdo compreende melhor quando é utilizado o canal visual para o ensino- aprendizagem.

Este trabalho vem, pois, apresentar como os recursos visuais podem ser utilizados de forma a possibilitar uma melhor assimilação do conteúdo, seja para facilitar no entendimento do que está sendo explicado quanto para internalizar os conteúdos. Também veio a enfatizar o quanto os surdos lutaram pela sua língua, a

Libras (e sua importância), e por terem direito à educação, mostrando também a legislação vigente que os amparam.

Mas para que o surdo tenha de fato esses direitos cumpridos é necessário que os professores tenham a sensibilidade de conhecer as necessidades do educando e trabalhar de forma a atender suas necessidades, contemplando todos os alunos sem distinção. Para isso, foi apresentado no presente artigo, o uso dos diversos recursos visuais existentes (imagens, vídeos, visitas técnicas, etc.) como instrumentos para auxiliar o aluno no processo ensino- aprendizagem.

As pesquisas e a vivência com surdos em sala de aula enquanto intérprete de Libras têm me feito perceber o quanto os recursos visuais podem auxiliar de forma satisfatória na educação dos surdos, especialmente por conta da percepção visual aguçada que o surdo tem. Por fim, este trabalho também ressalta a importância de o professor buscar compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo e o que pode ser feito para que ele aprenda de maneira mais eficiente e eficaz. Tais inquietações nos movem a continuar pesquisando outras metodologias para a verdadeira inclusão do aluno surdo no ensino superior.

REFERENCIAS

BENTES, José Anchieta de Oliveira; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. **Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos.** Revista Brasileira de Educação, [s.l.], v. 21, n. 67, p. 851-874, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). [http://dx.doi.org/10.1590/s1413-](http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782016216744)

24782016216744.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Inclusão escolar no ensino superior: o aluno com deficiência ainda é "um estranho no ninho"? In: NERES, Celi Corrêa; ARAUJO, Doracina Aparecida (Org.). **Retratos de pesquisa em educação especial e inclusão escolar.** São Paulo: Mercado de Letras, 2015. Cap. 4. p. 105-117.

BRASIL. DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. **Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24**

de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 22 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Brasília, 24 abril. 2002.

BRASIL. Lei nº 12319, de 01 de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Brasília, 02 setembro. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.

Brasília, 20 dez. 1996.

CARMO, Erinaldo Ferreira et al. **Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, ago. 2014. Disponível em: <www.rbep.inep.gov.br/>.

Acesso em: 25 set. 2017.

FÉLIX, Virgílio Martins. **Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior brasileiro: as universidades brasileiras estão preparadas para incluir e atuar na formação acadêmica desses alunos?** *Revista Paidéia*, Belo Horizonte, v. 17, n. 11, p. 163-183, dez. 2014.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **INCLUSÃO E EDUCAÇÃO**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani; CARICO, Janaína Speglich Amorim. **Todos nós - Unicamp acessível**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOREIRA, Laura Ceretta; ANSAY, Noemi Nascimento; FERNANDES, Sueli Fátima. Políticas de acesso e permanência para estudantes surdos ao ensino superior. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, Rio Claro, v. 19, n. 1, p. 49-60, abr. 2016.

NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília Guarnieri. **Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso**. *Paideia*, Campinas, v. 29, n. 14, p. 287-299, out. 2004.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha et al. **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

Reily, L. H. (2003). **As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para Pré-escolares surdos**. Em

I. R.Silva; S. Kauchakje & Z. M.Gesueli (Orgs.), *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades*. Cap. IX (pp. 161-192).SP: Plexus Editora.

SANTOS, Monica Pereira dos (2003). **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva**. *Revista movimento*, nº 7, Niterói, pp. 78-91/ pp. 1-16, maio.

Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Paper%20UFF.pdf>.
Acesso em: 29/04/2017

SARTORETTO, Mara Lúcia. Inclusão: da concepção à ação: A concepção. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. p. 77-107.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: historia e fundamentos**. Curitiba: Ibepex, 2010.

SILVA, Keli Maria de Souza Costa; SILVA, Lázara Cristina da; REIS, Flaviane. **CURSO BÁSICO: EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**. Uberlândia: Edufu, 2012.

SILVA, Sheyla Cristina Araujo Matoso. A inclusão da criança com deficiência na educação infantil: uma temática a ser pesquisada. In: NERES, Celi Corrêa; ARAUJO, Doracina Aparecida (Org.). **Retratos de pesquisa em educação especial e inclusão escolar**. São Paulo: Mercado de Letras, 2015. Cap. 7. p. 173- 191.

STUMPF, Marianne Rossi. **Educação de Surdos e Novas Tecnologias**. 2010. 34 f. Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-libras na Modalidade a Distância, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

Impresso e Digital

**Câmpus
Quirinópolis**



**Universidade
Estadual de Goiás**