

ANAIS
SENPEX 2020

XI SENPEX

Tendências em inovação
e suas oportunidades



ÁREA TEMÁTICA: EDUCAÇÃO

Orleans, 19 a 21 de Outubro de 2020



SUMÁRIO

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA VIDA ESCOLAR DOS ACADÊMICOS SURDOS DO UNIBAVE	383
A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	397
A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NO CLIMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR	410
A ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	423
A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DO SUL DE SANTA CATARINA	437
A PRESENÇA DOS ACADÊMICOS NEGROS NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO SUL DE SANTA CATARINA	452
A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA GESTÃO ESCOLAR	467
A TRANSFERÊNCIA ESCOLAR NA REDE PRIVADA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO ESCOLAR	482
AULAS REMOTAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DA REDE MUNICIPAL DE IÇARA – SC NA PANDEMIA DE 2020	497
FAMÍLIA E ESCOLA: OS DESAFIOS DESSA RELAÇÃO NA SOCIEDADE ATUAL	506
FAMÍLIA/ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DESSA RELAÇÃO NO DESEMPENHO ESCOLAR DO ALUNO	520
GESTÃO DEMOCRÁTICA E AUTONOMIA PEDAGÓGICA DA ESCOLA	533
MESA DIGITALIZADORA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	548
PARTICIPAÇÃO DE ADOLESCENTES EM AULAS DE DANÇA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO	557
PERFIL PSICOMOTOR DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	572
PERFIS DA COMUNIDADE SURDA DE UM MUNICÍPIO DO SUL DE SANTA CATARINA	585
PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA, ESCOLA E CRIATIVIDADE: PSICORECICLARTE, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	599
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE UTILIZADAS NA INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL	611

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA VIDA ESCOLAR DOS ACADÊMICOS SURDOS DO UNIBAVE

**Hernandez Araujo¹; Renata Righetto Jung Crocetta²; Fellippe D' Oliveira³;
Rosani Hobold Duarte⁴; Sírío Pinto de Menezes Neto⁵**

¹Curso de Educação Física. Unibave. haraujo2213@gmail.com

²PROGRAD. Unibave. renatarjung@hotmail.com

³Curso de Educação Física. Unibave. fellippeizepon.2014@gmail.com

⁴Curso de Pedagogia. Unibave. rosani@unibave.net

⁵Curso de Educação Física. Unibave. prof.sirio@hotmail.com

Resumo: Um dos grandes desafios vivenciados pelos educadores atualmente é a inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino regular. Sendo assim, este artigo teve como objetivo revelar como ocorreu o processo de inclusão dos alunos com deficiência auditiva nas aulas de Educação Física. Para isto, pesquisou-se teoricamente sobre a educação inclusiva e sobre a deficiência auditiva, discutindo o preparo que o educador deverá ter para conseguir passar seus ensinamentos da melhor forma possível. Esta pesquisa teve abordagem qualitativa e buscou nos relatos e experiências de dois acadêmicos do Centro Universitário Barriga Verde - Unibave de Orleans - SC, como foi feita a inclusão desses estudantes nas aulas de Educação Física, como era o convívio com colegas e família também. Foi constatado que é necessário melhor qualificação do professor de Educação Física, e existe também a necessidade de políticas públicas de melhorias nas estruturas físicas e humanas do ambiente escolar.

Palavras-chave: Inclusão. Educação física inclusiva. Surdos.

Introdução:

A educação para as crianças e adolescentes com deficiência é, na maioria das vezes, considerada mais difícil, pois alguns professores ainda acreditam que estes educandos possuem, devido a sua deficiência, um raciocínio mais lento, tornando-as incapazes de aprender. Conforme Bisol e Sperb (2010) para estes educadores, a criança ouvinte representa a normalidade, já a criança surda é retratada como alguém que está “a menos” em relação ao modelo.

É de extrema importância que os sujeitos participantes do processo educacional (escola, diretores, professores, pais, sociedade), entendam que a surdez não a torna incapaz de aprender, mas necessita de professores qualificados, e apoio pedagógico, para buscar a melhor educação inclusiva possível.

Não só na alfabetização é que encontramos problemas ao lidar com crianças e adolescentes surdos, nas aulas de Educação Física também ocorrem alguns casos.

Culturalmente, a formação pedagógica dos cursos de Educação Física ainda é colocada em segundo plano, prevalecendo as disciplinas esportivas e da área da saúde. Na grande maioria dos cursos, temos apenas uma disciplina na matriz curricular que trabalha a Educação Física adaptada ou Educação Física inclusiva. (SILVA, 1993).

É de suma importância também que o professor de Educação Física faça o possível para desenvolver aulas proveitosas, proporcionando sempre um bom desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social em turmas com crianças ditas “normais” e com crianças e adolescentes com deficiência. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998, p.17) “as políticas educacionais devem ser suficientemente diversificadas e concebidas, de modo que a educação não seja um fator suplementar da exclusão social”.

Sendo assim, o presente estudo tem como problema: Como se deu a inclusão de dois acadêmicos surdos nas aulas de Educação Física durante o período escolar? E como objetivo geral: Apresentar a opinião dos acadêmicos surdos sobre a inclusão destes nas aulas de Educação Física.

A surdez

Quando falamos em surdez, temos que ter em mente que ambas não possuem o mesmo significado. A deficiência auditiva nada mais é do que a perda parcial ou total da capacidade de detectar sons, causada por uma má formação, na composição do aparelho auditivo. Já a pessoa que tem total ausência de audição, esta pessoa é considerada surda. A pessoa parcialmente surda é aquela que tem a capacidade de ouvir, que apesar da deficiência, é considerada funcional com ou sem prótese auditiva (INSTITUTO ITARD, 2017).

Andreoli (2010) explica que a deficiência auditiva é um nome usado para indicar a diminuição na capacidade de escutar ou a ausência total da audição. Existem várias deficiências auditivas, mais entre as principais está a Condutiva, Mista e Neurosensorial. A Condutiva é causada por um problema localizado no ouvido externo ou médio e que tem a função de conduzir o som até o ouvido interno. Em muitos casos, essa deficiência é irreversível e não precisa de tratamento com aparelho auditivo, precisa apenas de cuidados médicos. A Neurosensorial, é uma lesão no ouvido interno, não há problemas na condução do som, mas acontece uma diminuição na capacidade de recebê-los. Esta deficiência faz com que as pessoas escutem

menos e tenham maior dificuldade de perceber as diferenças de sons. E a deficiência Mista, ocorre quando há ambas as perdas auditivas: Neurosensorial e Condutiva numa mesma pessoa.

Andreoli (2010, p. 175) comenta que no Brasil, segundo o Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, em seu Artigo 4º, ficou estabelecido que a deficiência auditiva é a:

Perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte:

- a) de 25 a 40 decibéis (db) - surdez leve;
- b) de 41 a 55 db - surdez moderada;
- c) de 56 a 70 db - surdez acentuada;
- d) de 71 a 90 db - surdez severa;
- e) acima de 91 db - surdez profunda.

A deficiência uma vez constatada deve buscar um especialista em Otorrinolaringologia ou Fonoaudiologia. Para localizar a deficiência, é necessário fazer um teste auditivo e outros exames médicos, detectada a deficiência auditiva, avalia-se a necessidade e a importância de uma indicação correta de um aparelho auditivo que mais se adapta as necessidades específicas da pessoa. No caso das crianças, deve-se observar que há diferentes tipos de problemas auditivos e deve-se recorrer a métodos que melhor se adaptem as necessidades de cada criança (ANDREOLI, 2010).

A história dos surdos

As primeiras menções da existência do surdo aconteceram em 1500 a.C., na Palestina, onde foram escritos os Mandamentos de Moisés, contendo a lei do povo Hebreu. Já nesses escritos há uma referência ao surdo: “Não amaldiçoarás o surdo, nem porás tropeço diante do cego...” (LEVÍTICO, 19: 44).

Até o fim do século XV, não existia escola para os surdos, pois se acreditava que eles eram incapazes de serem ensinados. Muitos Surdos eram excluídos apenas por não saberem falar, o que mostra, que para o povo ouvinte, o maior problema não era a surdez, mas sim a ausência da fala. Muitas pessoas ainda confundem a habilidade de oralizar com a inteligência, o cognitivo do indivíduo (VIEIRA, 2010).

A história dos surdos no Brasil repete a de demais deficientes. As famílias “ouvintes” escondiam os filhos surdos por terem vergonha de ter uma criança que era

fora dos padrões considerados normais. Os surdos eram isolados, trancados em casa ou sempre que saíam, os pais tinham que os acompanhar.

A comunicação com os filhos surdos era muito complexa, pois até o desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, a comunicação era bastante arcaica, por meio de leitura labial ou codificação de gestos. É interessante ressaltarmos que muitos pais não aceitavam a LIBRAS, por considerarem estranha uma criança se comunicando com alguém através de “mímicas”. Por conta dessa rejeição, os filhos surdos se sentiam isolados, sem poder se comunicar com ninguém e por isso se tornavam pessoas deprimidas, muitas vezes nervosas e complexas. Isso perdurou até os próprios surdos perceberem a importância que a LIBRAS teria para eles e para o processo de construção de sua identidade cultural, do seu desenvolvimento cognitivo e linguagem (MONTEIRO, 2006).

No século XX os surdos começam a ser resgatados do anonimato para a vida social, conforme Strobel (2006), foram considerados como pessoas ditas “normais”, com os mesmos direitos e atenção que mereciam de todas as instituições educacionais e assim começou a expansão do atendimento especializado, com as campanhas de identificação e prevenção da surdez.

Com isso, ocorreu também o fracasso no processo educacional dos surdos, pois o discurso de que são pessoas normais e que tinham os mesmos direitos na sociedade ficou fora de contexto. Não entenderam a singularidade do processo, e considerava-os como “retardados”, sendo sempre poupados das atividades escolares, empurrados de uma série para outra, sendo tratados como doentes mentais (STROBEL, 2006).

Atualmente, existem associações de surdos que ainda lutam para garantir os direitos dessa minoria, mas os resultados desta luta ainda não são suficientemente fortes para mudar favoravelmente a vida dessas pessoas. Vale ressaltar a importância da preservação dessas associações, que são as principais responsáveis pelo ensino e formação através da língua de sinais (STROBEL, 2006).

É importante entendermos que a educação de crianças e adolescentes surdos deve estimular a autonomia e a identidade, fazendo que as pessoas surdas, reconheçam-se como sujeitos que compartilham e utilizam a LIBRAS, e não se vêem como “membros de uma minoria linguística e cultural com normas, atitudes e valores distintos e uma constituição física distinta” (LANE, 2008. p. 284, *apud* BISOL; SPERB, 2010).

A educação inclusiva

A inclusão, como processo social amplo, acontece em todo o mundo desde a década de 1950. A inclusão é a modificação da sociedade como pré-requisito para que a pessoa com deficiência possa buscar seu espaço, seu desenvolvimento e exercer sua cidadania (SASSAKI, 1997).

Quando se fala em inclusão, criam-se algumas controvérsias em relação aos professores, pais, alunos, e a comunidade em geral, pois alguns não se encontram preparados para trabalhar com a questão da inclusão. Mantoan (1997) cita que professores do ensino regular se consideram incompetentes para lidar com as diferenças, especialmente em atender os alunos com deficiência, e pais de alunos “não deficientes” também acham que as escolas vão baixar a qualidade de ensino se receber esses novos alunos.

Strobel (2006) fala que a educação inclusiva tem um fracasso na educação de surdos. Este fracasso vem de um desequilíbrio da não inclusão efetiva deles. É interessante analisarmos que nem todas as escolas e professores estão preparados para atender esta realidade. Vimos que integrar o surdo e o deficiente auditivo na escola, ainda não é inclusão, e sim uma forçada adaptação com a situação do dia a dia.

Conforme a Fundação Catarinense de Educação (2011) o problema central é o acesso à comunicação, já que são necessárias intervenções diversas (boa amplificação sonora, tradução simultânea, apoio de intérprete, entre outros), que nem sempre tornam acessíveis os conteúdos tratados em classe. A dificuldade maior está em oportunizar uma cultura de colaboração entre alunos surdos e ouvintes, e que professores e especialistas que participam da atividade escolar constituam uma equipe com tempo reservado para organização de atividades, trabalhando conjuntamente numa ação efetiva de proposição de atividades que atendam às necessidades de todos os alunos. Outro ponto abordado é a necessidade de participação de membros da comunidade surda na escola, favorecendo o desenvolvimento de aspectos da identidade surda dessas crianças. Antia e Stinson (2008) argumentam que uma inclusão nestes moldes pode efetivamente beneficiar todos os alunos envolvidos, mas esta não é frequentemente desenvolvida.

Conforme Zoboli, Pretti e Telles (2011) quando o indivíduo com deficiência auditiva ou surdez faz parte do processo educacional, ele conquista um espaço na comunidade, tornando-se um sujeito ativo, percebendo-se de forma positiva.

Sendo assim, os professores têm grande relevância nesse processo, pois enquanto mediador pode oportunizar ricas experiências, tanto nas atividades educativas propostas, quanto nas interações vivenciadas em conjunto. Isso contribui para uma melhor interação entre os alunos deficientes e os professores, entre os demais alunos, a escola e a sociedade (ZOBOLI; PRETTI; TELLES, 2011).

A Educação Física inclusiva

A história nos mostra que a Educação Física já foi responsável por discriminações dos alunos com deficiência das escolas regulares. Em 1938, de acordo com o decreto 21.241, a matrícula de alunos especiais foi proibida com o argumento que o estado dos alunos o impediria permanentemente de participar das aulas de Educação Física.

Já na atualidade podemos perceber que a Educação Física superou preconceitos e se transformou em relação aos alunos especiais, tomando como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996, p. 40), onde nos mostra esta mudança de enfoque:

Por desconhecimento, receio ou mesmo preconceito, a maioria dos portadores de necessidades especiais tendem a ser excluídos das aulas de Educação Física. A participação nessa aula pode trazer muitos benefícios a essas crianças, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades perceptivas, afetivas de integração e inserção social, que levam este aluno a uma maior condição de consciência, em busca da sua futura independência.

Os alunos surdos podem se relacionar bem com qualquer pessoa, principalmente com aqueles que os entendem, e para entendê-los não é preciso pré-requisitos, basta tratá-los com igualdade. Devemos nos livrar de qualquer tipo de preconceito com os alunos com deficiência, e enxergá-los como pessoas mais que eficientes, e para isso o papel do educador é essencial. A sociedade em geral será beneficiada com esta mudança de enfoque, pois assim estará mais justa e solidária. Esta mudança profunda de comportamento depende preferencialmente do esforço de pessoas comprometidas com o processo educacional (DUARTE; WERNER, 1995).

Mantoan (1997) acredita que a inclusão não trata apenas de colocar uma criança deficiente em uma sala de aula ou em uma escola. A inclusão trata a maneira

de como nós lidamos com a diversidade, com a diferença, como lidamos (ou evitamos lidar) com nossa moralidade.

Carvalho (2000) aborda a escola como espaço de formação, que diz respeito ao desenvolvimento, nos educandos, de sua capacidade crítica e reflexiva, dos sentimentos de solidariedade e de respeito às diferenças, dentre outros valores democráticos. Na escola, pressupõe, conceitualmente, que todos, sem exceção, devem participar da vida escolar, em classes regulares de ensino, onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente. Essa educação deve acontecer em todas as disciplinas, inclusive na Educação Física, de forma responsável e competente.

A Educação Física Inclusiva é uma área da Educação Física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada deficiente, respeitando suas diferenças individuais (DUARTE, WERNER, 1995).

Um dos principais objetivos da Educação Física escolar é a intencionalidade do movimento humano, o qual não está restrito, mas sim esta amplamente aberto para a inovação e a criatividade dos professores, pois, são fatores que permitem ultrapassar as atividades convencionais e criar novos movimentos e atividades, sendo assim, um agente motivador para a inclusão de todos os alunos nas aulas (ZOBOLI; PRETTI; TELLES, 2011, p. 1).

Na escola, os educandos com deficiência leve e moderada podem participar de atividades dentro do programa de Educação Física, com algumas adaptações e cuidados. A realização de atividades com crianças, principalmente aquelas que envolvem jogos, devem ter um caráter lúdico e favorecer situações onde a criança aprende a lidar com seus fracassos e seus êxitos. A variedade de atividades também prevê o esporte como um auxílio no aprimoramento da personalidade de pessoas portadoras de deficiência (BUENO; RESA, 1995).

Para facilitar a interação surdo-ouvinte através da língua de sinais, o professor tem que conhecer a língua de sinais, para propiciar o entendimento dos conceitos da Educação Física e assim obter a real inclusão (CIDADE; FREITAS, 1997). Quando o professor não conhece a LIBRAS, podem-se usar os intérpretes, que atuam na escola como mediadores entre os surdos e os ouvintes. Porém, ressaltamos que o interesse

do próprio professor e dos demais colegas sobre a sua linguagem, estimula ainda mais a participação desses alunos, pois é no coletivo que ele vai vivenciar uma dita normalidade escolar (ZOBOLI; PRETTI; TELLES, 2011).

A inclusão é uma grande oportunidade para as escolas se transformarem, se modernizarem e também uma chance, tanto do poder público como da iniciativa privada, investir no aprimoramento dos seus professores investindo em formação, tornando-os competentes para lidar com a diversidade, visando uma transformação tanto na escola quanto na sociedade.

Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa teve como método exploratório, utilizando o estudo de caso e abordagem qualitativa.

O estudo de caso tem como característica o levantamento de dados sobre o processo de inclusão de dois estudantes surdos, em compreender e interpretar as formas de inclusão das pessoas surdas, comportamentos, a opinião e as expectativas dos indivíduos surdos. É qualitativa, pois não tem o intuito de obter números como resultados, os recursos mais usados na pesquisa qualitativa são as entrevistas semiestruturadas.

O presente estudo foi realizado no Centro Universitário Barriga Verde – Unibave, localizada no bairro Murialdo em Orleans/SC. Possui cerca de 2.250 acadêmicos. O estudo foi realizado no mês de setembro de 2017, sendo que as entrevistas foram realizadas em ambiente privado, oportunizando ao entrevistado mais tranquilidade e conforto, fazendo com que suas respostas fossem apuradas da melhor forma possível, oportunizando também ao entrevistador recolher e registrar, de maneira ordenada os dados sobre o estudo. A identidade dos entrevistados foi preservada, conforme solicitada por eles. Todas as entrevistas foram feitas através de um roteiro de entrevista, com 12 perguntas. Num primeiro momento, tínhamos a ideia de filmar a entrevista, mas não utilizamos esse meio, pois os entrevistados disseram não se sentir à vontade. Para a realização das entrevistas, contamos com a colaboração dos intérpretes contratados pela instituição, por intermédio do Núcleo de Acessibilidade – NAC.

Para realização do estudo foram entrevistados dois acadêmicos surdos, que cursam os cursos de Pedagogia e Agronomia do Unibave. Após as coletas de dados, foi realizada a análise e a organização dos conteúdos obtidos, que, por fim, foram

descritas no estudo em prol das realizações do objetivo do projeto, sanando dúvidas e transformando o estudo em uma compreensão simples e organizada.

Resultados e Discussão

Como já citado anteriormente, a pesquisa foi realizada no município de Orleans/SC, por meio de entrevista com dois acadêmicos surdos do Unibave. Os participantes terão seus nomes ilustrados por uma letra para que suas identidades sejam reservadas assim como solicitado.

Inicialmente questionamos aos acadêmicos sobre a preparação das escolas para receberem alunos surdos. Ambos responderam¹ que consideram as escolas despreparadas para a atuação:

Ainda não, porque tem professores que não sabem libras, nunca tiveram contato com pessoas deficientes auditivas (ACADÊMICO A).

Não (ACADÊMICO B).

A escola é um canal de mudanças, logo, a inclusão de crianças surdas na rede regular de ensino pode ser um começo para outras transformações, não somente de pensamentos, mas também de atitudes, já que possibilita a inserção dessas pessoas no meio social. A palavra “Incluir” significa abranger, compreender, somar, e é nisso que devemos pensar quando se fala de inclusão de pessoas surdas.

Quando falamos em profissionais relacionado a área da surdez temos o intérprete de Libras é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação, por exemplo, a área da educação (BRASÍLIA, 2004).

¹ A transcrição das respostas teve pequenas reestruturações para facilitar a leitura.

Perguntamos sobre a inclusão deles nas aulas de Educação Física durante sua trajetória escolar. As respostas foram distintas, pois percebemos que o acadêmico A tinha uma maior interação e participação nas suas aulas:

Sim, eu jogava vôlei, tênis de mesa, tênis e handebol (ACADÊMICO A).

Pouca, não se tinha comunicação com o professor e amigos (ACADÊMICO B).

Questionamos também sobre os professores de Educação Física, se eles estavam preparados para trabalhar com alunos surdos e as respostas foram quase iguais:

Os professores não sabiam libras, então eu tinha que fazer leitura labial, observava os colegas e depois jogava. Algumas vezes recebiam orientações da minha fonoaudióloga e da minha psicopedagoga, que visitavam a escola onde eu estudava (ACADÊMICO A).

Faltava comunicação, libras (ACADÊMICO B).

Pode-se dizer que a formação profissional em Educação Física, primeiramente, cabe à universidade, que tem como função criar recursos humanos para o desenvolvimento das atividades profissionais. (NASCIMENTO; RODRIGUES, 2007). Ainda vimos uma defasagem nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física, pois na sua grande maioria, há apenas uma disciplina que trabalha a temática das atividades adaptadas e inclusivas. Depois da graduação, os profissionais continuam sua formação através de cursos complementares, e através da própria atuação como professor. Nesse sentido, reforçamos a ideia de que cada professor pode aprofundar seus estudos nas áreas que sente mais dificuldade.

Perguntamos a eles, o que seria uma inclusão efetiva nas aulas de Educação Física. O acadêmico A respondeu:

Eu queria que os alunos pudessem se comunicar com os professores. Acho que os professores precisam usar toda forma de comunicação para fazer o aluno entender. Eu sempre participei de tudo, só em campeonatos que tinha que tomar mais cuidado. O professor avisava aos colegas que era perigoso de a bola pegar na minha cabeça e que não podiam me empurrar.

A unidade escolar deve ser estruturada para promover os recursos que garantam o ensino-aprendizagem, tendo seu currículo elaborado para atender as necessidades únicas de cada escola, em função das reais necessidades de seus alunos (VOIVODIC, 2013).

Questionamos sobre a importância da prática de atividade física para eles e se fora da escola eles praticavam algum esporte ou prática esportiva, os dois responderam:

Sim, hoje tenho consciência disso. Não pratico nada, só com os colegas, vizinhos da rua, jogávamos futebol (ACADÊMICO A)
Sim. Jogava vôlei. (Acadêmica B)

Perguntamos sobre a curiosidade deles em praticar algum esporte, os dois responderam esportes distintos, mais que são conhecidos mundialmente:

Sim, Handebol. (Acadêmico A)
Sim, Basquete. (Acadêmica B)

A atividade física para os chamados alunos com necessidades especiais não trata apenas de lidar com uma deficiência, mas sim, ampliar o rol de novos movimentos do aluno, além de trabalhar com o preconceito não encravado na sociedade em relação ao portador de deficiência, é na verdade inserir este indivíduo na comunidade. A meta final da atividade física se propõe a conservar o resultado da readaptação em conseqüentemente o progresso do indivíduo em vários aspectos de sua condição física (SILVA, 2004, p.25).

O convívio deles com os colegas é muito importante para o surdo não se isolar, por conta disso, perguntamos sobre como era o convívio deles com os colegas na escola:

Mais ou menos, alguns procuravam estar junto, me davam atenção, procuravam me ajudar na comunicação. Alguns colegas até queriam aprender os sinais (libras) comigo (ACADÊMICO A).

Sempre sozinha (ACADÊMICA B).

Questionamos se essa falta de aproximação seria por preconceito e se existe ainda algum tipo de preconceito com pessoas deficientes:

Sim, muitas pessoas acham graça do som da minha fala por ser diferente e por falta de conhecimento se afastam sem tentar se comunicar comigo (ACADÊMICO A).

Sim, os ouvintes não querem ficar perto dos surdos (ACADÊMICA B).

O preconceito às pessoas com deficiência configura-se como um mecanismo de negação social, uma vez que suas diferenças são ressaltadas como uma falta, carência ou impossibilidade (SILVA, 2006). Segundo o Ministério da Educação e do Desporto (1994) as vantagens de um atendimento inclusivo são: (a) pela convivência com alunos de sua faixa etária, considerados normais, em ambientes comuns, as crianças portadoras de deficiências têm mais condições de desenvolver suas capacidades, e de desfrutar um convívio social mais rico e abrangente, sem tantos rótulos e estigmas; e (b) a integração na escola regular, ademais, não é benéfica apenas para as crianças portadoras de deficiência. Ela pode ser percebida como uma "via de mão dupla", pois as crianças consideradas normais, ao conviver em condições de igualdade com aquelas que apresentam déficits em alguma área, também serão beneficiadas. Aprendem que o mundo não é um lugar onde todos são iguais, que tais pessoas, mesmo "diferentes", merecem respeito, amizade e afeto.

Perguntamos como é o convívio com a família, dentro de casa, e eles responderam positivamente:

É bom, meu irmão, sabe pouco de Libras, minha irmã se comunica bastante comigo, meu pai não sabe Libras, só falar e usa alguns sinais, eu e minha mãe conversamos mais, ela que me ajuda em tudo (ACADÊMICO A).

A convivência com a família é boa, eu ensino os sinais para minha família, eles não sabem muito bem (ACADÊMICA B).

Com o passar dos anos, muitos conceitos foram mudando. A deficiência passou a ganhar novo enfoque e conseqüentemente, o deficiente começou a ser visto com mais carinho. As famílias começaram a receber maior apoio; no entanto, o preconceito e a discriminação sempre fizeram e ainda fazem parte da vida da criança com

deficiência. “As deficiências não são fenômenos dos nossos dias. Sempre existiram e existirão” (CARVALHO, 1997, p. 36).

Considerações Finais

A educação inclusiva não pode continuar a ser vista como um estado ideal, mas precisa ser encarada como uma realidade possível e desejável em nossa sociedade. Dentro dessa inclusão temos a Educação Física, disciplina que pode constituir-se como fundamental no processo de educação e qualidade de vida, pois trabalha todo âmbito cognitivo motor, afetivo.

O estudo aponta a problemática da falta de capacitação do professor com relação à inclusão, porém é um problema possível de ser sanado, se tiver mais ênfase do governo em pôr em prática tudo àquilo que está no papel, nas leis e regulamentações, e também a mobilização do próprio professor em buscar formas de abordagem em suas aulas, através de pesquisas e grupos de estudo.

A inclusão do aluno surdo nas aulas de Educação Física surte efeitos positivos, em diversos aspectos, e percebeu-se que os docentes buscam a melhor educação possível, sem quaisquer preconceitos, é desejável por parte deles que haja uma educação inclusiva de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência.

Diante de todo o exposto, espera-se que o presente trabalho sirva de ponto de partida para novas pesquisas acerca do tema e das peculiaridades apresentadas.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Fundamental - Educação Física. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CHICON, José Francisco. **Inclusão na Educação Física escolar: construindo caminhos**. 2005. 420 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2005

MONTEIRO, Myrna Salerno. **História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil**. In: ETD - Educação Temática Digital 7 (2006), 2, pp. 295-305. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-101789>.

SILVA, Luciene M. **O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência**. Revista Brasileira de Educação, vol. 11, núm. 33, setembro-dezembro, 2006, pp. 424-434 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil.

SILVA, S. B. **Análise das relações existentes na legislação que orienta a formação profissional dos especialistas em Educação Física e Desportos e os planos nas áreas educacional e desportiva no Brasil.** 1993. (Dissertação de Mestrado) – Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Silvana Araújo. **Conhecendo um pouco da história dos surdos,** Londrina-PR, 2009.

SOLER, Reinaldo. **Educação física inclusiva na escola:** em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

STROBEL KL. **A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas.** In: ETD - Educação Temática Digital 7 (2006), 2, pp. 245-54. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-101741>.

VIEIRA, Candida Amaral. **A proposta educacional bilíngue:** Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. 2010. (Trabalho de Conclusão de Curso) - Faculdade Alfredo Nasser - Instituto Superior de Educação - Curso de Pedagogia.

ZOBOLI, Fabio; PRETI, Lucimara; TELLES, Cassiano. **Educação Física escolar e o desafio na presença de um aluno com deficiência auditiva.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Año 16 - Nº 158 - Julio de 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd158/educacao-fisica-de-um-aluno-com-deficiencia-auditiva.htm>>. Acesso em 29 de setembro de 2017.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Hemelin Cittadin Schmitz¹; Rosilane Damazio Cachoeira²; Luisa Liene Bressan³; Adriana Zomer de Moraes⁴

¹Pedagogia. Unibave. hemilinschmitz@hotmail.com

²Pedagogia. Unibave. rosilane@unibave.net.

³Pedagogia. Unibave. luiza.bressan@unibave.net

⁴Pedagogia. Unibave. adriana.moraes@unibave.net

Resumo: Este trabalho aborda sobre a afetividade na relação professor – aluno no processo de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental, organizados em tópicos: história da alfabetização, letramento, métodos de alfabetização e a afetividade. O objetivo desta pesquisa é analisar a importância da afetividade na relação professor e aluno no processo de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental, além de definir afetividade, alfabetização e letramento, descrever sob a ótica do professor, a importância da afetividade no processo de alfabetização e letramento e apresentar os métodos de alfabetização e qual das metodologias apresentadas facilita as relações afetivas entre professor e aluno. Trata-se de uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, realizada por meio de uma entrevista, com formulário semiestruturado, com professores alfabetizadores pertencentes a quatro escolas de uma cidade da região sul de Santa Catarina. A partir dos dados coletados, fica evidente que a afetividade tem o poder de enriquecer o aprendizado do aluno. A afetividade deve estar presente em todos os momentos do desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Afetividade. Alfabetização. Letramento. Métodos.

Introdução

Atualmente percebe-se que um bom profissional da educação precisa de uma prática afetiva que faça o aluno acreditar em seus objetivos de estudante. Para isto é preciso ter parceria entre professor e aluno, acreditando um no outro, tendo afetividade nas relações.

A afetividade tem destaque no ambiente escolar, se comparado com épocas anteriores. Não basta somente passar o conteúdo de forma tradicional como era no passado, tem que se estabelecer afetividade no relacionamento professor e aluno, dando atenção, mostrando o compromisso que o professor tem com cada um.

Segundo Almeida e Mahaoney (2007, p. 17), “a afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. Sendo

assim, a afetividade é baseada em sentimentos, emoções, medo, sofrimento, interesse e alegria.

É normal quando o aluno entra em uma turma nova, com novos desafios, acabar ficando mais ansioso e até inseguro, pois o mesmo tem sentimentos diversos e precisa se sentir seguro, pois é tudo novo. Para o aluno se sentir à vontade para aprender, precisa que a afetividade esteja presente nas vivências estabelecidas.

Com o auxílio do professor e principalmente com o seu exemplo, a criança poderá se sentir melhor e avançar neste processo.

É necessário que tenhamos preocupação com os conteúdos, mas também com o pensar da criança e seu bem-estar psicológico, físico e cognitivo.

Dentro da abordagem democrática, a afetividade ganha um novo enfoque no processo de ensino e aprendizagem, pois se acredita que a interação afetiva auxilia mais na compreensão e na modificação das pessoas do que um raciocínio brilhante, repassado mecanicamente (PAULA; FARIAS, 2010, p.3).

Para Vygotsky (2008), compreendendo o meio escolar como um ambiente social, o professor atua como mediador e não protagonista. Nesta mediação, deve-se tomar cuidado para não incorrer em atividades mecânicas, muito repetitivas, que acabem não trazendo quaisquer obstáculos/desafios para os alunos.

Muitas vezes pela pouca convivência, a criança tem dificuldades para estabelecer uma relação afetiva com seus colegas e até mesmo com o professor, sendo primordial o papel deste, estimulando esta aproximação afetiva.

A criança precisa aprender a ser feliz e descobrir o prazer de aprender. Nós, educadores, temos o dever de sermos felizes e de transmitir tal felicidade para que contagiemos os nossos educandos (PAULA; FARIAS, 2010).

É por meio da afetividade que também se estabelecem melhorias no processo educacional, na aprendizagem dos alunos e em sua formação. Precisamos ensinar para a criança o amor, afeto, a empatia com o próximo, em consonância com o que está exposto no currículo.

A escolha deste tema justifica-se pelas experiências que ocorreram durante o estágio de observação e regência nos anos iniciais (alfabetização). Foi possível perceber a professora sempre muito afetuosa com seus alunos, sendo que a troca de saberes e experiências eram prazerosas entre os mesmos.

Diante disso, levantou-se a seguinte problemática: Qual a importância da afetividade na relação professor e aluno no processo de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental? Desta forma, o presente estudo teve como objetivo analisar a importância da afetividade na relação professor e aluno no processo de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental; Definir afetividade, alfabetização e letramento; descrever sob a ótica do professor, a importância da afetividade no processo de alfabetização e letramento; apresentar os métodos de alfabetização utilizados pelos professores pesquisados e qual das metodologias apresentadas facilita as relações afetivas entre professor e aluno.

Procedimentos Metodológicos

Para analisar a importância da afetividade na relação professor e aluno no processo de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental, optou-se por uma pesquisa aplicada, pois além de buscar em autores da literatura, a sua fundamentação teórica, será desenvolvida a pesquisa em quatro instituições escolares. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 35) “este tipo de pesquisa tem como objetivo gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”.

A referida pesquisa sob o ponto de vista do problema tem cunho qualitativo. A pesquisa qualitativa reúne dados que são coletados de forma de narrativa, como diários, questionários abertos e entrevistas. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa tem como objetivo aprofundar-se na compreensão de distintos grupos sociais, entre outros.

Quanto aos objetivos, a pesquisa acontecerá de forma exploratória, pois permite uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema pesquisado, visto que este ainda é pouco conhecido, pouco explorado. Com base em Marconi e Lakatos (2010), o objetivo da pesquisa exploratória é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa, ou modificar e clarificar conceitos.

Caracteriza-se uma pesquisa de campo, pois extrai dados e informações diretamente da realidade do objeto de estudo. Segundo Lakatos e Marconi (2008, p. 188) “é aquela que consegue informações e/ou conhecimento acerca de um problema,

para que o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queria comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

A amostra do presente estudo foi composta por 4 (quatro) professoras, todas do 1º ano do ensino fundamental, de quatro escolas da rede pública de um município do Sul de Santa Catarina. Como o objetivo é buscar informações sobre a afetividade na relação professor- aluno no processo de alfabetização e letramento no primeiro ano do ensino fundamental, justifica-se a abordagem somente com estes professores.

As escolas se localizam entre o interior e centro da cidade e foram identificadas pelas letras A, B, C, D.

A escola A localiza-se no interior da cidade, composta por 90 alunos distribuídos na educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental anos iniciais, sendo que nesse ambiente trabalham 9 (nove) professores.

A escola B localiza-se no centro da cidade, composta por 500 alunos distribuídos no primeiro ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio, sendo que nessa escola trabalham 26 professores.

A escola C localiza-se no interior da cidade, composta por 120 alunos distribuídos no primeiro ano do ensino fundamental até o nono ano do ensino fundamental, sendo que nesse ambiente trabalham 26 professores.

A escola D localiza-se em um dos bairros da cidade, composta por 472 alunos distribuídos no primeiro ano do ensino fundamental até o nono do ensino fundamental, sendo que nesse ambiente trabalham 20 professores.

O instrumento de pesquisa foi a entrevista. Os participantes foram quatro professoras alfabetizadoras, atuantes no primeiro ano do ensino fundamental. Rauen (2015, p. 323) define entrevista como:

Uma interação social em que se efetuam comunicações orais ou escritas configuradas como atos verbais de comunicação, sendo uma forma de interação verbal não convencional, pois a relação entrevistador e entrevistado é particular, por ser orientada por determinado fim e delimitada por uma área temática.

As informações coletadas por meio das entrevistas serão transcritas literalmente, estabelecendo relação com o referencial teórico, proporcionando discussões sobre a temática.

A pesquisa foi norteada pelas determinações éticas previstas na resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, submetida e aprovada pelo Comitê de Ética

em Pesquisa via Plataforma Brasil sob o número do parecer: 3.472.123 Todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Resultados e Discussão

Dentre as questões realizadas durante a entrevista, a primeira se referia ao que seria afetividade para as professoras entrevistadas.

Professora Escola A: *“Afetividade para mim é demonstrar os sentimentos e emoções ao outro, através do respeito, da compreensão, da preocupação, do amor e carinho”.*

Professora Escola B: *“São todas as emoções né, é um papel muito importante no processo de desenvolvimento de todo o ser humano”.*

Professora Escolas C: *“Carinho, entendimento, empatia, compreensão, amor”.*

Professora Escola D: *“É toda forma de carinho que você demonstra, seja ela física ou não, aaah, toda forma de amor”.*

Conforme relatos das professoras, a afetividade passa pelas emoções. Segundo Querido (2007, p. 13) “a afetividade é um componente importante para o ato de ensinar, haja vista que as relações interpessoais são movidas pelas emoções, pelo sentimento e pela paixão”.

Sem dúvida, o ensinar permeado de afetividade, traz uma proximidade com os conteúdos e conseqüentemente, com a aprendizagem.

Nesse ínterim, a afetividade deve ser considerada como relevante para qualquer campo de estudo. Acima de qualquer coisa, também é essencial para a evolução da aprendizagem, a qual deve gerar satisfação e boas relações entre professores e alunos, de modo que o ambiente escolar se torne um espaço agradável, produtivo e eficiente.

O segundo questionamento feito era se o professor considerava a afetividade importante no processo de alfabetização e letramento. Todas as professoras pesquisadas afirmaram que sim, sendo que cada uma argumentou a respeito.

Professora Escola A: *“Sem dúvidas para mim a afetividade deve estar presente no processo de alfabetização. O afeto é primordial em qualquer relação humana, e também no âmbito escolar, a afetividade é uma ferramenta que conduz a integração da criança como um todo, e proporciona ao professor a sensibilidade no olhar, buscando ajudar a todos os educandos em suas especificidades”.*

Professora Escola B: *“Quando se é afetivo com a criança [...] ela tem um grande desenvolvimento cognitivo [...], emocional”.*

Professora Escola C: *“Muito importante, a gente preenche lacunas que falta na criança. A criança chega na escola, por exemplo rico de bens materiais, mas falta a atenção, falta o amor”.*

Professora Escola D: *“É importante, porque com ela, podemos desenvolver sujeitos crítico, autônomos, é [...] Ela contribui pro desenvolvimento cognitivo e moral da criança né, não existe estado afetivo sem um meio cognitivo, assim como também não existe comportamento somente cognitivo, ambos precisam tá juntos, então isso é muito importante”.*

Quando uma criança conclui a educação infantil e inicia o ensino fundamental, pode passar por momentos de insegurança em função das diferenças entre os níveis de ensino. O professor precisa contribuir muito com a inserção das crianças neste novo contexto.

[...] as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhida, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua autoimagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões (LEITE; TASSONI, 2011, p. 20).

Mesmo que o processo de alfabetização pareça simples, há muitos desafios enfrentados pelo professor para que o estudante compreenda esse processo, e para isso é importante ter o aluno ao seu lado, ou seja, primeiro conquistar seu aluno, mostrar para ele que o professor antes de tudo é seu amigo, e está ali para ajudar.

No terceiro questionamento a abordagem foi se a falta de afetividade pode interferir no processo de alfabetização e letramento. Com exceção de uma professora que afirmou já ter respondido na questão 2, as demais afirmaram que a falta de afeto interfere no processo. Com relação as considerações de cada professora, seguem os relatos.

Professora Escola A: *“Já respondi na questão 2”.*

Professora Escola B: *“uhm {...} a partir do momento né que a criança ela não se sente acolhida pelo professor ela vai ter mais dificuldade de aprender, {...} ao mesmo*

tempo que tem que ser um pouco enérgica com eles, esse enérgico não pode ser, não pode faltar afetividade”.

Professora Escola C: *“Pode interferir, pois a falta de afeto interfere muito na alfabetização dela, ou seja, é importante que ela se sinta amada.”*

Professora Escola D: *“Eu acredito que um processo que não transmita amor e carinho por seu aluno tem mais dificuldades para poder alfabetizar. A afetividade deve estar em todos os momentos da vida da criança, tanto fora da escola como dentro né, então isso interfere muito na alfabetização dela, então é bem importante que ela se sinta amada, que ela se sinta confiante, que ela tenha confiança daquele professor pra assim conseguir aprender aquilo que está sendo passado pra ela”.*

A falta de afetividade pode interferir no processo de alfabetização e letramento, pois, a afetividade deve estar presente em todos os momentos. Isto se confirma nos relatos das professoras, uma vez que todas reforçam a necessidade da afetividade nas relações.

Os sentimentos afetivos muitas vezes não são expostos, principalmente na sala de aula. Essa não exposição pode fazer com que fique cada vez mais difícil de manter uma convivência harmoniosa entre os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Em consequência disso, os alunos se distanciam do professor, mesmo estando num mesmo ambiente (SILVA; NERIS. 2006, p. 6).

A afetividade sempre ocorre em um contexto interativo, pois quem sente afeição pelo próximo é porque geralmente também recebe afeto do outro.

No quarto questionamento, perguntou-se aos entrevistados se eles acreditavam que um aluno se sente estimulado a aprender o que lhe é ensinado, quando está em um ambiente afetivo. Todas as professoras concordaram que o ambiente afetivo favorece a aprendizagem, sendo que as considerações feitas por cada uma, reforçam a opinião escolhida.

Professora Escola A: *“Sem dúvidas os alunos terão maiores estímulos em suas aprendizagens se estiverem inseridos em ambiente afetivo, pois se sentirão seguros, acolhidos, respeitados dentro de suas necessidades e especificidades”.*

Professora Escola B: *“Com certeza, {...} Por todos os motivos, eles se sentem seguros, né, eles se sentem amados, eles têm carinho, por exemplo uma mãe chegou ontem para mim, professora a gente estava conversando e o filho dela disse assim, mãe a professora é uma das pessoas mais importante na minha vida, então é esse*

carinho, que eu tenho por eles que fazem, por exemplo eu fiquei doente uma semana e eles disseram que ninguém soube dar aula para eles, né. Quando a criança se sente acolhida elas desenvolvem todos os aspectos, o cognitivo, o afetivo que é importante para ela”.

Professora Escola C: *“Sim, com certeza {...} Ele fortalece a autoestima, a criança percebe que é importante, se mostra alguém.”*

Professora Escola D: *“Sim qualquer pessoa que se sinta bem em um ambiente quer permanecer nele, se o aluno não se sente bem, amado e acolhido pela escola tem mais estímulo, vontade de aprender o que lhe foi passado, tudo que é feito com amor é muito melhor, então se ele se sente bem ele vai aprender melhor, vai aprender com mais facilidade, isso tudo interfere”.*

Analisando os relatos das pesquisadas, fica evidente a concordância com relação a contribuição de um ambiente estimulador e afetivo no processo de alfabetização e letramento. Quando estamos em um ambiente, acolhedor, afetivo, queremos permanecer ali, e as crianças também se sentem assim.

Assim num ambiente afetivo, seguro, os alunos mostram-se calmos e tranquilos, constroem uma autoimagem positiva, participam efetivamente das atividades propostas e contribuem para o atendimento dos objetivos educativos. No caso contrário, o aluno rejeita o professor e a disciplina por ele ministrada, perde o interesse em frequentar a escola, contribuindo para seu fracasso escolar (RIBEIRO; JUTRAS, 2005, p. 43).

Quando a criança se sente acolhida, interage mais facilmente com as outras pessoas, favorecendo com certeza o processo de ensino e aprendizagem.

Com relação a metodologia, também foi perguntado qual a que cada professora utilizava dentre as opções indicadas, que seria o método analítico ou o sintético. Assim foram os relatos de cada entrevistada:

Professora Escola A: *“Utilizo o método analítico, pois penso que é necessário que a criança compreenda o sentido de um texto, e não somente decodifique palavras sem saber o sentido ou onde poderá aplicá-las em sua vivência”.*

Professora Escola B: *“Agora o nosso foco, o nosso processo, a gente está trabalhando a BNCC, {...} dentro das dez competências de aprendizagem {...} né, a gente tem um prazo até ano que vem para usar a BNCC, mas todo o nosso material veio dentro da BNCC, né, veio os livros didáticos, mas a gente usa o livro didáticos ao*

pé da letra? Não usa, o livro didático é um suporte, todas as atividades preparadas, são tudo da BNCC. Por exemplo, trabalhamos o folclore, busquei os textos tudo nas abordagens da BNCC”.

Professora Escola C: *“Um pouco de cada um, primeiro um texto, uma história e depois parte para o fônico”.*

Professora Escola D: *“O método que eu uso é o sintético só que ele está sempre em adaptação, sempre sendo modificado, ele não é um tradicional, aquele que a criança senta e é obrigada a ficar ali sentada fazendo atividade, ele é adaptado ao currículo da criança né então é adaptado as necessidades do aluno.”*

Constata-se que somente as professoras A e D conseguiram responder atendendo a proposta.

A professora B, apresentou a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) como seu método de alfabetização e letramento. Conforme estudos realizados, o processo de alfabetização e letramento é baseado em dois grandes métodos: o sintético e o analítico.

Os métodos da soletração, o fônico e o silábico são de origem sintética, pois partem da unidade *menor* rumo à maior, isto é, apresentam a *letra*, depois unindo letras se obtém a *sílaba*, unindo sílabas compõem-se *palavras*, unindo palavras formam-se *sentenças* e juntando sentenças formam-se *textos* (MENDONÇA, 2011, p. 28).

Já o método analítico, segue do todo para as partes. Com o método Analítico ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. (MORTATTI; 2006).

Com relação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vale esclarecer é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, porém não pode ser entendida como uma metodologia e nem como currículo.

Importante destacar que a professora C, não fez opção por um método específico, inclusive deixou a resposta um pouco confusa, pois primeiro afirma que trabalha com texto, o que seria método analítico e depois vai para o fônico, que seria o sintético. Talvez se faça necessário um maior esclarecimento neste sentido.

Para finalizar a entrevista, foi questionado qual das metodologias mencionadas, era facilitadora das relações afetivas entre professor e aluno.

Professora Escola A: *“Eu acredito que sou sim uma educadora afetiva, pois procuro acolher e respeitar minhas crianças dentro de suas individualidades procura conhecer suas histórias, seus sentimentos demonstrando acolhimento, me preocupo em utilizar diversos os tipos de linguagem para que possa alcançar a aprendizagem de todos. Vibro e me alegro com seus avanços e me entristeço com aquilo que às vezes vai além das minhas próprias limitações”.*

Professora Escola B: *“Antigamente não tinha isso, até porque tinha o tablado em frente a sala e o professor ficava ali, tinha os milhos ao lado. Com o passar do tempo mudou essa relação do professor e aluno né, passou do tradicional, o rígido para o acolhedor. Né a própria sala de aula mudou”.*

Professora Escola C: *“Procuro ser, tratar o afeto na criança. Firme mais com realidade diferente”.*

Professora Escola D: *“Eu acredito que sim, sou uma facilitadora das relações afetivas, porque eu procuro sempre demonstrar o meu carinho e amor a criança, porque eu acredito que quando uma criança é amada, quando uma criança se sente feliz em um ambiente escolar, ela aprende melhor, ela se desenvolve melhor, ela cresce uma criança muito mais crítica, muito mais autônoma assim ela se torna um adulto melhor né, todo mundo que cresce com amor só vai passar amor então a gente tem que dar amor para receber amor e isso é muito importante”.*

A intenção ao fazer este questionamento era saber qual das metodologias facilitava o processo de alfabetização e letramento, partindo do pressuposto que o método analítico, seguindo do todo para as partes, possibilitaria maior interação, descoberta e curiosidade dos alunos. Conclui-se que, talvez as entrevistadas não tenham entendido a proposta, ou a própria pesquisadora não esclareceu o suficiente no momento da entrevista. As entrevistadas entenderam que, de acordo com as metodologias utilizadas por elas, se demonstravam ou não, afetividade nas relações. Todas, sem exceção, afirmaram que são afetivas com seus alunos, o que não responde ao questionamento.

Diante dos estudos feitos pela pesquisadora, entende-se que o método analítico, possibilita maior aproximação entre professor e aluno, uma vez que a proposta metodológica parte de um contexto amplo, levando em consideração as vivências dos alunos, o contexto social, a valorização da interação e do diálogo entre os envolvidos no processo.

Considerações Finais

A afetividade no processo de alfabetização e letramento foi o objeto de estudo desta pesquisa. Os dados obtidos por meio das entrevistas, confirmaram algumas hipóteses, bem como apontaram a necessidade de esclarecimentos em alguns aspectos.

Com relação a afetividade, as entrevistadas demonstraram ter clareza do seu significado e da sua importância no processo de alfabetização e letramento. E que estar em um ambiente afetivo e acolhedor, favorece muito a aprendizagem de maneira geral, neste caso, na alfabetização. Quando somos acolhidos, quando recebemos carinho e atenção, quando percebemos que somos motivo de preocupação e de bem-estar, acabamos nos abrindo aos relacionamentos e com certeza, deixando aflorar sentimentos de amizade, companheirismo e afeto.

Com relação as metodologias utilizadas, faz-se necessário um maior esclarecimento, em virtude de algumas entrevistadas não se posicionarem com relação ao método, sendo que uma mencionou a BNCC como metodologia. Como nos últimos tempos o tema BNCC ficou muito em evidência, até pelas alterações propostas com as adaptações obrigatórias, inclusive sobre alfabetização, alguns professores têm se equivocado em algumas situações, entendendo a base como currículo ou como uma metodologia de ensino.

Desta forma, foi possível constatar que a afetividade é tão importante no processo de aprendizagem quanto os conteúdos. Se o professor conseguir desenvolver estratégias de aprendizagem de forma afetiva, com certeza os ganhos serão reais e todos os envolvidos no processo de alfabetização e letramento terão sucesso.

Com base nos autores citados, acreditamos que as marcas da afetividade têm o poder de enriquecer o aprendizado do aluno. O professor que se apaixona pelo seu objeto de ensino transmite isso para o aluno tornando-o mais disponível, receptivo a novos conhecimentos e experiências.

Outro ponto importante para esta pesquisa é a contribuição para que este tema seja cada vez mais discutido e aprofundado, proporcionando para os leitores novas informações e percepções a respeito da maneira como a afetividade pode contribuir no ambiente escolar. É preciso ainda destacar que a pesquisa foi de grande importância para a pesquisadora e contribuiu para seu crescimento pessoal e profissional. Sugere-se mais estudos a respeito do tema, uma vez que este trabalho

não procurou esgotar, mas apenas elucidar alguns pontos no universo imenso que é a temática da afetividade.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (orgs.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007, p. 17.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 114p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; Marconi, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. – 6. Reimpr. – São Paulo: Atlas 2008, p. 188; 203.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor**. Disponível em Acesso em 30 de março de 2019.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Percursos Históricos dos Métodos de Alfabetização**. Faculdade de Ciências e Tecnologia – Departamento de Educação UNESP/ Presidente Prudente. 2011.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em:
<http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/372>
Acesso em: 18/05/2019

PAULA, Sandra Regina de; FARIA, Moacir Alves de. **Afetividade na Aprendizagem**. Revista eletrônica: saberes da educação. Fac, São roque. Volume 1 – nº 1 – 2010, p. 01- 03.

QUERIDO, Aparecida de Fatima Ferraz. **Afetividade e Formação em Educação Física: um estudo com professores formadores**. Pontifícia Universidade Católica – PUC – São Paulo – SP. 2007. P.13.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de Iniciação Científica: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação**. Palhoça; Ed. Unisul, 2015.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS France. **Representações sociais de professores sobre afetividade**. Disponível em: <http://www.scielo.br?script=sci>. Acesso em 9/08/2019.

SILVIA, José Rone Rabelo da; Neris, Leonardo Santos. **A importância da relação afetiva entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem: um desafio contemporâneo para a educação.** 2016/09. Disponível em <file:///C:/Users/ADM/Downloads/A-IMPORT%C3%82NCIA-DA-RELA%C3%87%C3%83O-AFETIVA-ENTRE-PROFESSOR-E-ALUNO(1).pdf> Acesso em 20/07/2019.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Nelo – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NO CLIMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR

Juliet Ribeiro Da Silva¹; Maria Marlene Schlickmann²; Alcione Damásio Cardoso³; Miryan Cruz Debiasi⁴; Marilete Aparecida Willemann⁵

¹Unibave. jujubaet_2013@hotmail.com

²Unibave. Maria.marlene0809@hotmail.com

³Unibave. alcionedamasio@gmail.com

⁴Unibave. miryan@unibave.net

⁵Unibave. marawillemann@yahoo.com.br

Resumo: A importância da gestão democrática e participativa no clima organizacional escolar, visto como ponto fundamental em uma escola, foi o foco central deste estudo. Com isso, a pesquisa teve como objetivo analisar como a gestão democrática e participativa pode influenciar no clima organizacional das escolas da rede pública de um município do Sul de Santa Catarina. Nesse sentido, realizou-se uma pesquisa de campo por meio de questionários entregues para gestores, professores e demais funcionários das instituições, com questões abertas e fechadas que visaram a coleta de dados utilizados neste estudo. Os resultados possibilitaram inferir que os gestores desempenham papel fundamental dentro do contexto escolar, no que se refere a favorecer um clima organizacional agradável na perspectiva de uma gestão democrática e participativa e que a experiência destes é importante para o êxito na função.

Palavras-chave: Gestão escolar. Democracia. Clima organizacional. Participação.

Introdução

Segundo Lück (2013), entende-se o conceito de gestão baseado na ideia de participação, ou seja, um trabalho em conjunto analisando as situações e decidindo todos juntos.

O trabalho do gestor escolar se assenta sobre sua capacidade de liderança, isto é, influenciar a atuação de pessoas, professores, funcionários, alunos e pais, para a efetivação dos objetivos educacionais propostos pela escola. Sua responsabilidade de liderar é fundamental para poder garantir seu trabalho com êxito na educação, promovendo uma gestão democrática e participativa no clima organizacional escolar.

A escola é constituída por várias forças, determinando como as pessoas agem e reagem por meio de valores, crenças, mitos e modos convencionais de percepção. Quando essas forças estão opostas, elas se rompem reciprocamente, gerando insegurança, falta de direcionamento, instabilidade, entre outros. (TOLENTINO; ALMEIDA, 2011).

Todas essas questões estão diretamente relacionadas com a questão do clima organizacional e a gestão democrática participativa, pois elas oferecem um referencial à compreensão de movimentos e mudanças no interior da escola, permitindo aos profissionais que atuam como gestores escolares sentirem-se reconhecidos.

De acordo com Lück (2009), o clima institucional e a cultura organizacional da escola expressam personalidade institucional, determinando a real identidade do estabelecimento de ensino, aquilo que realmente representa, constituindo um elemento condutor de suas expressões, seus passos, suas decisões, da maneira como enfrenta os desafios, como interpreta e encara os problemas, promovendo o currículo e tornando efetivo a proposta político-pedagógica.

Em virtude do que está anteriormente exposto, se quer saber: qual a importância da gestão democrática e participativa no clima organizacional escolar? Como objetivo geral desta pesquisa, tem-se: analisar como a gestão democrática e participativa pode influenciar no clima organizacional das escolas da rede pública de um município do Sul de Santa Catarina. E, para atingir os resultados das pesquisa, foram definidos como objetivos específicos: 1) identificar como a literatura delimita a relação entre clima organizacional e o processo de participação da comunidade, em uma gestão democrática e participativa escolar; 2) investigar a interferência do clima organizacional em uma gestão democrática e participativa; 3) descrever as estratégias utilizadas pelos gestores para que aconteça um clima organizacional agradável na perspectiva de uma gestão democrática e participativa.

Clima organizacional e o processo de participação da comunidade

Envolver todos os segmentos na discussão e validação das ações e atividades educativas, “promove a redistribuição das responsabilidades que objetivam intensificar a legitimidade do sistema escolar” (LUCK, 2010, p. 16).

Todos precisam participar para que a escola seja um ambiente de ensino de qualidade, mas para isso acontecer é necessária organização para saber os pontos a serem construídos e/ou melhorados. São estes ambientes em que professores, alunos, funcionários, famílias e comunidade irão compartilhar, principalmente com o objetivo de usufruir da instituição escolar de forma saudável, expressando suas ideias e seus sentimentos. Nesse sentido, a escola se apresenta como um espaço privilegiado para a participação e demanda esforço conjunto de todos os membros.

E é na medida em que as pessoas que nela atuam estejam articuladas entre si, de modo a realizar trabalho conjunto, orientadas por objetivos comuns, que a educação se torna efetiva. Por conseguinte, promover espírito e trabalho de equipe, constitui-se em responsabilidade importantíssima do diretor escolar (LÜCK, 2009, p. 86).

O gestor tem papel fundamental para promover espírito de equipe, senso de pertencimento e efetivar a participação da comunidade em prol de objetivos comuns. Seja para a resolução de um problema ou para o alcance de um resultado, motivar o envolvimento de todos e que estes se sintam responsáveis pelo que foi conquistado, também é atribuição do gestor (IDAÑEZ, 2004).

Gestão escolar democrática e participativa

A execução da gestão democrática é um princípio definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º. Inciso VIII), e na Constituição Federal (Art. 206, inciso VI). Pautado no pressuposto de que a educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna e externa da escola. Nesse sentido, Lück (2009, p. 71) define,

gestão democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação.

Para uma escola ser democrática, ela deve basear-se nos princípios democráticos, tendo como base trabalhar a democracia participativa, dando espaço à participação de todos da comunidade escolar, fazendo-se assim uma verdadeira gestão democrática e participativa, em que todos tenham espaço. Nesse sentido, Gadotti (1977, p. 38) afirma que,

A gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola, isto é, o seu ensino. A participação na gestão da escola proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores; proporcionará um contato permanente entre professores e alunos, o que leva ao conhecimento mútuo e, em consequência aproximará também as necessidades dos alunos dos conteúdos ensinados pelos professores.

Vale ressaltar que trabalhar tendo como base os pressupostos de gestão democrática para gerir uma escola, significa possibilitar a participação ampla e irrestrita, com total transparência, mostrando à comunidade escolar a importância de cada um no processo democrático e participativo, sendo que o processo de participação é o que de fato sustenta uma verdadeira gestão democrática.

Assim,

A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais. (LIBÂNEO *et al.*, 2005, p.328).

Com base na citação acima, entende-se a importância da participação de toda comunidade escolar, de como ajuda a escola tanto na busca de suas metas quanto no clima organizacional harmonioso.

Lück (2010) aponta que trabalhar este processo participativo entre gestores, professores, alunos, funcionários e demais membros da comunidade escolar, é importante para que juntos possam formar uma equipe ativa, efetivando melhorias no ensino e na gestão. Estes são os fundamentais degraus para uma gestão participativa.

Deste modo, entende-se como a parceria gestor e comunidade escolar é importante para que o processo participativo realmente venha a dar certo, pois um poderá de alguma forma auxiliar o outro e, assim, alcançarem juntos os objetivos pretendidos. Isso por si só já evidencia e justifica os propósitos dessa pesquisa.

Procedimentos Metodológicos

A partir da problemática apresentada e dos objetivos definidos, algumas definições metodológicas foram necessárias para este estudo. A pesquisa que foi empreendida, por meio de abordagem qualitativa de investigação buscou obter maior familiaridade com o problema, construindo hipóteses, que serviram como refinamento ou até mesmo a descoberta de novas ideias, ocasionando assim um suporte melhor para a pesquisa.

Assim, os objetivos foram perseguidos por meio de uma pesquisa descritiva e objetiva, tendo como análise qualitativa dos dados, em formato de questionário, sendo as perguntas aplicadas no ambiente escolar, com gestores, professores, secretários, cozinheiros, auxiliares de professor e serventes das escolas pesquisadas.

O instrumento de pesquisa utilizado para a coleta de dados utilizado neste estudo foi um questionário com 8 (oito) perguntas, sendo 6 (seis) perguntas abertas e 2 (duas) fechadas. Os dados coletados por meio das perguntas, serão apresentados e analisados com base no referencial teórico que norteou este estudo.

A partir do problema apresentado, juntamente com os objetivos, as escolas definidas para a pesquisa, são duas escolas básicas da rede pública do Sul de Santa Catarina. Tendo em vista que as escolas possuem características semelhantes e que o perfil destas não influencia no alcance dos objetivos propostos para este estudo, optou-se por apresentar suas descrições em conjunto.

As unidades escolares atendem atualmente 325 (trezentos e vinte e cinco) alunos, com a faixa etária de 04 (quatro) a 14 (quatorze) anos de idade, em dois turnos: matutino e vespertino. Possuem 18 (dezoito) turmas no total que vão de pré-escola até o 9º ano. As instituições juntas são compostas por 46 (quarenta e seis) membros, com suas diversas funções: diretor, coordenador, secretária, professores, auxiliares de classe, serviços gerais, cozinheiras e vigia.

Para atender aos objetivos da pesquisa, da população total das 2 (duas) unidades escolares (exceto alunos e pais), optou-se pesquisar com uma amostra de 30% (trinta por cento) dos indivíduos e definida de forma aleatória.

Resultados e Discussão

Tendo como base a pesquisa pautada no propósito de conhecer a opinião dos diferentes seguimentos da comunidade escolar a respeito da “importância da gestão democrática e participativa no clima organizacional escolar”, apresentam-se a seguir os resultados alcançados, bem como discussões baseadas no referencial teórico que norteou este estudo.

A primeira pergunta tinha como principal objetivo conhecer a função de cada integrante das instituições escolares e há quanto tempo cada profissional exerce sua função.

Os dados coletados permitem apontar a função e o tempo de serviço dos pesquisados. Dessa forma, responderam ao questionário 2 (dois) diretores, um com 2 (dois) anos de serviço e o outro com 3 (três) anos de serviço na função; 7 (sete) professores, que têm um tempo de serviço que varia de 3 (três) meses a 32 (trinta e dois) anos; 4 (quatro) auxiliares que possuem em média de 07 (sete) meses a 2 (dois)

anos de serviço e, 1(uma) cozinheira com 9 (nove) anos de serviço e 1 (um) serviços gerais com 10 (dez) anos de serviço na função.

Na questão 2, o propósito foi identificar a escolaridade dos sujeitos pesquisados. Desta forma, os dados coletados apontaram que 9 (nove) dos sujeitos pesquisados possuem pós-graduação, 3 (três) possuem graduação e 2 (dois) possuem ensino fundamental. Conforme estes dados, é possível perceber que a maioria dos pesquisados possuem escolaridade adequada à função que exercem dentro da escola e, cruzando os dados da questão 1 com a questão 2, conclui-se que os profissionais que atuam nas funções pedagógicas e/ou de gestão são os que têm maior nível de formação acadêmica. Segundo Lück (2009, p. 88),

O desenvolvimento da competência profissional é de vital importância para todos que atuam em educação, como condição de aprimoramento de sua identidade profissional baseada em promoção de resultados cada vez mais eficazes e capacidade de responder efetivamente aos desafios sempre novos da educação.

Desta forma, a aprendizagem continuada configura-se como um valor necessário para a melhoria das práticas profissionais individuais e/ou coletivas e que, deveriam ser traduzidas na melhoria de aprendizagem dos alunos.

As questões que são apresentadas a seguir têm um enfoque mais qualitativo no que se refere aos objetivos deste estudo e trazem subsídios para algumas discussões e conclusões. São questões de cunho dissertativo e que possibilitaram aos sujeitos pesquisados, expressar suas considerações. A primeira questão aberta (terceira questão do questionário): “Você acha importante a participação da comunidade na gestão escolar?”, corrobora com estes propósitos.

Conforme dados da pesquisa, todos os sujeitos pesquisados afirmaram que consideram importante a participação da comunidade na gestão escolar. Neste sentido, pode-se dizer que a participação da comunidade é muito importante nas tomadas de decisões na gestão escolar, pois tudo o que acontece na escola tem o envolvimento de todos, que estão conscientes do processo. Tolentino e Almeida (2011, p. 01), a esse respeito diz ainda que,

a gestão participativa e democrática é uma ferramenta de grande importância, pois possibilita ao gestor viabilizar a integração de todos de forma compartilhada, promovendo a descentralização do poder e permitindo a realização de um trabalho voltado ao coletivo. Dessa

forma, cria-se um ambiente de trabalho favorável a inovações, com pessoas motivadas, envolvidas e comprometidas com a consolidação dos resultados educacionais.

Alguns sujeitos pesquisados reforçaram seus pontos de vista por meio de justificativas dadas à questão acima mencionada. Dentre as considerações citadas pelos sujeitos pesquisados, destacamos a resposta de duas professoras e de uma diretora:

É necessário que haja participação na gestão escolar, uma vez que o papel da escola é formar cidadãos atuantes e conscientes. Portanto, para tal função faz-se necessário que todos contribuam para esta formação, percebendo que suas ações e escolhas afetam as crianças que são o futuro (PROFESSOR 1). A escola é um espaço marcado pela coletividade, diálogo e construção do conhecimento. Requer a participação de todos para ocorrer mudanças significativas nas ações escolares e na formação de sujeitos (PROFESSOR 2). Uma boa gestão escolar só funciona com a participação (pais, funcionários), deliberando prioridades na unidade escolar, tomada de decisões, enfim, a união faz a diferença (DIRETOR 1).

Fica evidente nas considerações citadas, a percepção bastante clara e objetiva dos pesquisados em relação à importância da participação da comunidade na gestão escolar. Todas as afirmações ratificam o que afirma Lück (2013), de que os gestores, devem estar conscientes que a gestão democrática e participativa é um dos fatores fundamentais na organização escolar e que possibilita a melhoria do clima da escola. A importância de se trabalhar em conjunto, de interagir mais com os funcionários faz com que a escola tenha um desempenho melhor e, assim, toda a comunidade perceberá esse clima de interação.

Na quarta questão buscou-se saber como está a gestão escolar sob a percepção dos sujeitos pesquisados. Para tanto, perguntou-se: “Para você, a gestão de sua escola está: ruim, boa, regular ou excelente? Justifique sua resposta.

Conforme as respostas dadas sobre a qualidade da gestão atual da escola, 50% (cinquenta por cento) dos pesquisados avaliaram como boa, 40% (quarenta por cento) afirmou estar excelente, 10% (dez por cento) respondeu como regular.

De acordo com a maioria dos pesquisados (dados apontados na segunda questão), para a realização de uma gestão democrática, todos da comunidade escolar devem participar das decisões a serem tomadas pelo gestor. Assim, haverá gestão de qualidade. Isso evidencia que a gestão tem que ir em busca de estratégias e

conhecimento para melhor atender à equipe. Portanto, para se ter uma gestão de qualidade precisa-se de uma equipe que saiba trabalhar em grupo.

Assim,

Agregar valores democráticos ao processo de gestão é uma maneira de administrar de forma transparente, promovendo a troca de ideias, a interação e a consolidação da instituição. A gestão democrática impede que o clientelismo em cargos de gestão, prejudique o desenvolvimento do trabalho nos órgãos educacionais, fato que era considerado comum em muitos estados, mas, que aos poucos, vem sendo extinto (TOLETINO; ALMEIDA, 2011, p. 03).

Os sujeitos pesquisados justificaram suas respostas com considerações que ratificam a forma como avaliam a gestão. Uma diretora afirmou que *“Acredito que sempre temos que melhorar, se aperfeiçoar, eu tendo a frente desta unidade de ensino busco e priorizo o ensino e o bem-estar dos meus alunos e professores.”* (Diretora 1). Um professor ressaltou que *“A equipe precisa estar mais em sintonia, falando a mesma língua e apontando para as mesmas direções. Outro ponto é uma gestão mais humanizada com todos os colaboradores”*. (Professor 3). Outro professor ponderou que a gestão é boa *“Porque tem a participação coletiva de pais, professores e demais membros colaborando com ideias e sugestões para o bom andamento da escola.”* (Professor 4).

Percebe-se que as afirmações dos sujeitos pesquisados apontam para a participação e o engajamento de todos que integram a comunidade escolar, bem como para a qualidade dessa relação e da estrutura que a escola dispõe, como aponta um dos professores,

Dentro das possibilidades tenta-se fazer o melhor para atender aos alunos, porém a estrutura da escola apresenta algumas lacunas como a falta de biblioteca acessível aos alunos, bem como uma sala de computação. As salas de aula são pequenas e o número de alunos excedentes (PROFESSOR 1).

A quinta questão teve como objetivo apontar a definição de gestão segundo os pesquisados. Para tanto, perguntou-se: como você define a gestão na sua comunidade escolar?

Conforme os dados coletados, 70% (setenta por cento) dos pesquisados definem a gestão escolar como “participativa, envolvendo todos os membros da escola”. Índice que é bastante positivo no que se refere a uma gestão democrática e

participativa e com base neste, acredita-se que o desenvolvimento dessa gestão se efetiva com a participação de todos os indivíduos que formam a comunidade escolar, inclusive com o compartilhamento de tarefas e a delegação de atividades aos outros agentes que atuam diretamente na gestão, pois conforme Romão (1997, p. 67), “Os caminhos para implantação de uma gestão democrática e participativa necessita, não só dos convites aos participantes do processo, mas, sim da geração de condições para que os mesmos se insiram no processo”.

Ainda na quinta questão, verificou-se que 30% (trinta por cento) dos sujeitos entrevistados assinalaram que apenas alguns membros da escola têm direito à participação, sabendo-se que quanto mais envolvimento tiver nas tomadas de decisões durante as reuniões, mais a escola vai se desenvolver e, deste modo, estará ensinado às famílias e principalmente à comunidade em geral, pois o resultado do trabalho duro começa a aparecer, quando a equipe se junta em prol do futuro das crianças que estão estudando naquela escola. Nesse sentido, Lück (2010, p. 66), diz que:

A participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si: a) a de caráter mais interno, como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo prática formativa, isto é, elemento pedagógico, curricular, organizacional; b) a de caráter mais externo, em que os profissionais da escola, alunos e pais compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão.

Portanto, a participação efetiva de todos os componentes da comunidade escolar possibilita a intervenção organizada e a responsabilidade compartilhada dos resultados alcançados.

Na questão seis, os sujeitos pesquisados tiveram que relatar situações em que eles percebem que a comunidade escolar participa de alguma forma da gestão da escola. Com base nas respostas dadas pelos pesquisados citando de que maneira se obtém esta participação, pode-se dizer que a maior parte dos sujeitos pesquisados relatou que o momento em que a comunidade escolar tem maior participação é nas reuniões escolares.

Com as respostas obtidas, pode-se concluir que 57% (cinquenta e sete por cento) dos pesquisados responderam que há maior participação da comunidade na

gestão da escola por meio das reuniões escolares, 22% (vinte e dois por cento) respondeu nos eventos escolares e 21% (vinte e um por cento) afirmou que em outros momentos. Estes dados evidenciam que as reuniões são bem oportunas e é a opção mais utilizada para promover a participação da comunidade escolar na gestão, ou seja, as reuniões propiciam espaço e oportunidade para que todos possam se expressar, opinar, interagir e contribuir para que a gestão democrática e participativa se efetive na prática,

Na sétima questão o objetivo da pergunta foi saber dos sujeitos pesquisados se a falta de experiência do gestor influencia na organização escolar, e por quê.

De acordo com os sujeitos pesquisados, 80% (oitenta por cento) afirmou que a falta de experiência afeta consideravelmente o cargo a ser exercido. Para justificar suas respostas, os sujeitos pesquisados fizeram considerações que ratificam sua opinião em relação a este aspecto: *“Totalmente, porque a capacitação aliada a experiência é o que faz a diferença na gestão escolar”* (Professor 3); *“Penso que todo gestor deve ter um pouco de experiência na área educacional. Assim já tem um ponto de partida e sabe que deve se adaptar em cada situação”* (Professor 5).

Como se pode ver, na concepção dos professores pesquisados, o gestor quanto mais experiência tiver, mais a escola crescerá em organização no trabalho, terá mais facilidade para lidar com as situações e articulações com a equipe e a comunidade.

Já 20% (vinte por cento) dos pesquisados responderam que a falta de experiência não influencia no clima organizacional da escola. Um dos sujeitos afirmou: *“Se o gestor não possui a experiência, mas tem vontade e se propõe a trabalhar em conjunto, tudo se encaminha e assim a escola funciona”* (Serviços Gerais 1). Outro afirmou que: *“A experiência pode ser adquirida com o tempo e aprimorada com novos conhecimentos”* (Professora 6). Neste sentido, outras afirmações foram feitas pelos pesquisados:

A falta de experiência é difícil no início, mas acredito que há sempre um início, ninguém nasce sabendo. Tenho muito esforço e dedicação para tornar a minha escola um ótimo ambiente de trabalho e principalmente organizar a função de cada um dentro da escola. (DIRETORA 1); Não, pois aos poucos ele vai conhecendo todas as necessidades da escola, vai planejando e organizando a escola. Além de incentivar, motivar, valorizar e reconhecer os acertos e erros por meio de gestos, palavras ou atitudes tomadas. (PROFESSOR 2).

Portanto, as considerações de 20% (vinte por cento) dos pesquisados, evidenciam que a iniciativa e a vontade de fazer gestão de qualidade, supera a influência da experiência que o gestor possui na condução da instituição escolar.

A pergunta 8 teve como objetivo saber quais as estratégias vêm sendo utilizadas para que aconteça um clima organizacional agradável na escola de cada sujeito pesquisado.

O maior índice nas respostas ficou em 44% (quarenta e quatro por cento) dos sujeitos pesquisados que responderam que uma das estratégias mais utilizadas pela gestão para um clima organizacional agradável na perspectiva de uma gestão participativa, são as reuniões. De acordo com as justificativas dadas, as reuniões, na percepção destes se configura como uma boa estratégia para promover a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Alguns dos pesquisados ressaltaram outras estratégias que consideram importantes para favorecer um clima organizacional agradável na perspectiva de uma gestão democrática e participativa. Neste sentido, destacam-se duas afirmações:

Comprometimento de todos na elaboração do PPP, participação das famílias, formação continuada, traçando metas e objetivos a serem atingidos por todos” (Professor 2); “Uma ótima relação entre a gestão e toda comunidade escolar resulta num clima organizacional agradável” (Professor 6).

De acordo com as considerações acima mencionadas, para a escola trabalhar com clima organizacional agradável, é importante que tenha um trabalho conjunto, parceria, união, a presença da comunidade, reuniões. Assim, para que o contexto escolar seja visto e concebido como participativo e acessível a todos. Neste sentido, Didoné (2016, p.07), destaca que,

É o colocar em prática de um pensar orientado para que a educação viabilize o fazer cidadão e igualitário para a sociedade. Através da efetivação de um processo democrático de gestão na/da escola, é possível contribuir na formação dos sujeitos componentes da comunidade educacional, fortalecendo vínculos e levando-os a apropriarem-se das suas responsabilidades sociais e de aprendizes.

É pertinente e oportuno ressaltar que a participação de todos os integrantes da comunidade escolar possibilita uma gestão democrática e participativa, favorecendo

o crescimento e desenvolvimento da escola, como instituição educativa, em especial nos aspectos atinentes à gestão, ao clima e à cultura organizacional.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve por objetivo analisar como a gestão democrática e participativa pode influenciar no clima organizacional escolar. Assim, foi desenvolvida uma pesquisa de campo com questionários entregues aos membros das escolas, para se analisar as respostas e entender como está a gestão das escolas pesquisadas.

Considera-se, a partir dos dados coletados, que as escolas buscam uma gestão democrática e participativa. Ressalta-se ainda que para uma gestão de qualidade, ambas as escolas pesquisadas estão buscando praticar uma gestão participativa e que os gestores juntamente com toda comunidade escolar podem aprender juntos.

A pesquisa apontou que a experiência do gestor é importante para o êxito na função. No entanto, um gestor sem experiência pode assumir o cargo e buscar aprimorar sua prática junto com todos os profissionais e com a participação de toda comunidade escolar, interessando-se em conhecer o contexto e analisando todas as necessidades da escola.

Verificou-se que a maioria dos sujeitos entrevistados percebe a gestão atual das escolas como democrática e participativa, devido ao fato de ter participação das decisões a serem tomadas pelo gestor, ou até mesmo pelo conhecimento das deliberações advindas de reuniões realizadas no âmbito escolar.

Dessa forma, conclui-se que os gestores desempenham um papel fundamental dentro da escola, no que se refere a favorecer um clima organizacional agradável na perspectiva de uma gestão democrática e participativa, tendo em vista que estes são os protagonistas de todo o processo de gestão e que têm sob sua responsabilidade a promoção de atividades que oportunizem a participação efetiva e irrestrita de todos.

Por fim, ressalta-se que este estudo não põe um ponto final nas questões levantadas e que as respostas são insuficientes para apontar ideias absolutas ou conclusões definitivas. Antes, evidencia a necessidade de novos e ampliados estudos sobre a temática que foi mote desta pesquisa.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

DIDONÉ, Rosani Taschetto. **Ensino público: fortalecendo laços com a gestão democrática**. 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15348/TCCE_GEM_EaD_2016_DIDONE_ROSANI.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 27 de abril de 2019.

GADOTTI, Moacir. **Autonomia da escola: princípios e preposições**. São Paulo: Cortez, 1997.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2002

IDAÑEZ, Maria José Aguilar. **Como animar um grupo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização -2. Ed.** – São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, Heloísa. **A Gestão Participativa na Escola**. 11ª ed. Vol III. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba, PR: Editora Positivo, 2009.

OLIVEIRA BRITO, Renato; CARNIELI, Beatrice Laura. Gestão participativa: uma matriz de interações entre a escola e a comunidade escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 2, p. 26-41, 2011. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/151/139>. Acesso em: 20 de abril de 2019.

ROMÃO, José. **Diretores escolares e gestão democrática da escola**. São Paulo: Cortez, 1997.

TOLENTINO, Josias. ALMEIDA, Lucas Milanez de lima. **Plano de gestão educacional: uma maneira transparente e democrática em gerir**, 2011. Disponível em: http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/plano_de_gestao_educacional_uma_maneira_transparente_e_democratica_em_gerir_1343838202.pdf. Acesso em: 05 de maio de 2019

A ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Valtrik de Melo Souza¹; **Renata Righetto Jung Crocetta**²; **Fellippe D' Oliveira**³;
Rosani Hobold Duarte⁴

¹Curso de Educação Física. Unibave.

²PROGRAD. Unibave. renatarjung@hotmail.com

³Curso de Educação Física. Unibave. fellippeizepon.2014@gmail.com

⁴Curso de Pedagogia. Unibave. rosani@unibave.net

Resumo: As técnicas de orientação e mobilidade para crianças com deficiência visual promovem a capacidade de orientação no ambiente, com segurança na locomoção, e autonomia. O objetivo geral deste estudo foi identificar as possíveis contribuições das técnicas de orientação e mobilidade no contexto das aulas de Educação Física. A pesquisa é de natureza básica e exploratória. O instrumento de pesquisa é um questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado ao professor de Educação Física da escola. Os dados coletados foram analisados e comparados, de acordo com os achados científicos e da Educação Inclusiva para pessoas com deficiência visual e uso da técnica pesquisada. Diante dos dados obtidos e analisados, constatou-se que há muitos desafios a superar, pois é um processo de ensino e aprendizagem de significativa complexidade. Por meio das técnicas de orientação e mobilidade, no contexto das aulas de Educação Física, ocorre a transformação dos alunos.

Palavras-chave: Acessibilidade. Tecnologia assistiva. Educação física inclusiva. Deficiência visual.

Introdução

Atualmente, tem-se a escola como um lugar de pesquisa e conhecimento, um laboratório de aprendizagem, tanto para professores quanto para os estudantes, sendo assim um lugar onde um auxilia o outro na aprendizagem. Neste contexto, a Educação Física (EF) tem contribuição importante nas escolas, pois auxilia no desenvolvimento psicomotor, base para todo o desenvolvimento humano, cognitivo e socioafetivo.

Desse modo, o desenvolvimento psicomotor e, mais especificamente neste estudo – a habilidade de Orientação e Mobilidade (OM), necessárias à criança com deficiência visual para a conquista da autonomia serão objetos de estudo. Orientação é a habilidade desenvolvida por meio dos sentidos remanescentes. Para o estabelecimento das posições do corpo em relação aos objetos significativos do meio circundante; e mobilidade é a capacidade de deslocamento do ponto em que se

encontra o indivíduo para alcançar outra zona do meio circundante (PEREIRA *et al.*, 1990 *apud* SANTOS *et al.*, 2002).

Portanto, Educação Física é uma disciplina de suma importância para a aprendizagem do aluno, mas também para o conhecimento do professor, pois se dá o início de todo o processo de inclusão da pessoa com deficiência visual e mostra o quanto é importante a busca por informações e conhecimentos que realmente fazem valer a pena a educação de qualidade. “Nesse espaço, as questões relacionadas a preconceitos, mitos e estigmas podem ser debatidas e analisadas por todos: professores, alunos e funcionários” (BRASIL, 2000, p.09).

Em virtude do exposto, pretende-se saber: quais as possíveis contribuições das técnicas de orientação e mobilidade no contexto das aulas de Educação Física sob a referência dos preceitos da inclusão de pessoas com cegueira? Como objetivo geral da pesquisa, tem-se: analisar as possíveis contribuições das técnicas de orientação e mobilidade no contexto das aulas de Educação Física sob a referência dos preceitos da inclusão de pessoas com cegueira. E, a fim de atingir os resultados da pesquisa, definem-se os objetivos específicos: Conceituar e caracterizar a deficiência visual e cegueira a partir da percepção do professor de Educação Física, relacionando com a literatura da área; Identificar se o professor de Educação Física domina e utiliza-se dos conceitos e técnicas de orientação e mobilidade; Reconhecer quais técnicas de orientação e mobilidade utilizadas pelo professor de Educação Física, relacionando-as aos objetivos propostos pelo mesmo; Verificar se a criança que apresenta deficiência visual/cegueira foi treinada a partir das técnicas de orientação e mobilidade, relacionando possíveis benefícios destas.

Deficiência Visual

A deficiência visual é classificada por duas modalidades, a congênita e a adquirida. A forma congênita é quando a criança nasce com a deficiência, e a forma adquirida é quando a pessoa desenvolve a deficiência com o tempo. Então:

Existem diferenças qualitativas nas experiências de pessoas que nascem com deficiência e as que as adquirem ao longo da vida, já que na deficiência congênita os indivíduos adquirem conhecimentos por meio de experiências que não incluem a visão, diferentemente dos que a adquiriram durante o ciclo evolutivo, pois de alguma maneira tiveram experiências visuais (ALMEIDA; ARAUJO, 2013, p.03).

Complementando, existem vários graus de visões desde a que chamam de visão perfeita à cegueira total, ou vice-versa, mas o importante é que a criança quando nasce precisa fazer todos os exames necessários, pois se for identificado algo diferente, o tratamento feito com mais rapidez pode fazer com que a aprendizagem da criança seja perfeita. Entretanto, se não for tratado logo no início, pode interferir no processo de desenvolvimento da criança e na aprendizagem dela no manuseio de coisas simples.

Os graus de visão abrangem um amplo espectro de possibilidades: desde a cegueira total, até a visão perfeita, também total. A expressão 'deficiência visual' se refere ao espectro que vai da cegueira até a visão subnormal. Chama-se visão subnormal (ou baixa visão, como preferem alguns especialistas) à alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades (BRASIL, 2000, p. 04).

Portanto, podem-se identificar três tipos de deficiência visual, baixa visão, próximo à cegueira e propriamente a cegueira. A criança com baixa visão é aquela que tem graus leves, moderados ou profundos. Então ela pode ser compensada por lentes de aumento, lupas, auxílio de bengalas, treinamentos e orientações.

Para finalizar, a cegueira acontece quando não consegue ter nenhuma percepção de luz. É importante ressaltar que o sistema *braille*, a bengala e os treinamentos de orientação e de mobilidade, nesse caso, são fundamentais.

Hoje em dia, oftalmologistas, terapeutas e educadores trabalham no sentido de aproveitar esse potencial visual nas atividades educacionais, na vida cotidiana e no lazer. Foram desenvolvidas técnicas para trabalhar o resíduo visual assim que é constatada a deficiência. Isso melhora significativamente a qualidade de vida, mesmo sem eliminar a deficiência. Usando auxílios ópticos (como óculos, lupas etc.), a pessoa com baixa visão apenas distingue vultos, a claridade, ou objetos a pouca distância. A visão se apresenta embaçada, diminuída, restrita em seu campo visual ou prejudicada de algum modo (BRASIL, 2000, p.6).

Portanto, existem muitos meios para melhorar a qualidade de vida das pessoas, inclusive exercitar a confiança, sair da zona do conforto, enfrentar os medos, os desafios e os benefícios virão.

É na Educação Física e em todo ambiente escolar que se dá a socialização, pois é o lugar aberto para brincar e imaginar, ferramentas fundamentais no processo

do ensino-aprendizagem. Neste momento, o professor de Educação Física é quem deve, por meio de desafios corporais, promover ações cognitivas, afetivas e motoras, trabalhadas de maneira interdisciplinar, ou seja, explorando o mundo por meio do corpo. Então:

É um espaço para que, através de situações de experiências – com o corpo, com materiais e de interação social – as crianças descubram os próprios limites, enfrentem desafios, conheçam e valorizem o próprio corpo, relacionem-se com outras pessoas, percebam a origem do movimento, expressem sentimentos, utilizando a linguagem corporal, localizem-se no espaço, entre outras situações voltadas ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e afetivas, numa atuação consciente e crítica (BASEI, 2008, p.01).

Portanto, quanto mais possibilidades forem proporcionadas nas aulas de Educação Física, mais contribuição para o desenvolvimento integral da criança. Desse modo, cada criança possui a própria maneira de pensar, de jogar, de brincar, de falar, pois é por meio destas diferenças que se expressam no seu cotidiano, como no convívio com a família e com a sociedade, como também na construção da cultura e da identidade.

As manifestações corporais nas práticas pedagógicas da Educação Física foram influenciadas pela visão dualista e racional, que se sustentaram na concepção positivista, e acabaram fundamentando todo o pensamento moderno, principalmente, a instituição escolar. Este pensamento, que na modernidade assumiu a forma do dualismo cartesiano, separou o sujeito do seu corpo, privilegiando as experiências cognitivas e desconsiderou o corpo como elemento fundamental do processo de produção de conhecimento (BASEI, 2008, p.05).

Orientação e Mobilidade

Os professores de Educação Física precisam estar capacitados para treinar Orientação e Mobilidade com as crianças com deficiência visual com técnicas que proporcionarão novas habilidades para a realização e construção da autonomia. “As pessoas cegas, no entanto, levam mais tempo para conhecer e reconhecer os objetos e os diversos espaços do ambiente em que estão inseridos”. (DE SOUSA NETO *apud* BRASIL, 2003, p. 02).

É necessário que o professor incentive o aluno a descobrir e interagir com o espaço, para orientar-se e conseguir de forma segura se locomover:

Está evidente que Orientação é a habilidade do indivíduo para perceber o ambiente que o cerca, estabelecendo as relações corporais, espaciais e temporais com esse ambiente, através dos sentidos remanescentes. Por sua vez, Mobilidade é a capacidade ou estado inato do indivíduo de se mover reagindo a estímulos internos ou externos, em equilíbrio estático ou dinâmico. (SOUSA NETO *apud* BRASIL, 2003, p. 06).

A escola tem como fundamento promover a educação de qualidade para todos, não importando a dificuldade ou a deficiência. É neste espaço que aprenderão e construirão saberes. Na Educação Física, o aluno com deficiência visual necessita dominar a técnica de OM, cuja responsabilidade é do/a professor/a, pois além da professora regente na sala, ele dará o suporte necessário para melhor desenvolvimento motor do aluno e, conseqüentemente, a autonomia. É fundamental na Educação Física desenvolver as técnicas de OM, porque promovem a autoconfiança no deslocamento corporal.

O aluno quando é diagnosticado com algum tipo de deficiência visual tem o direito de usar materiais adaptados para melhorar o aprendizado e como suporte a orientação e mobilidade. Portanto, a criança deve ocupar os diversos espaços, usufruir da locomoção e orientação, ou seja, se tem a consciência da existência do objeto, então ela tem consciência do próprio corpo. Sendo assim:

A educação infantil, proposta nos espaços da creche e pré-escola, possibilitará que a criança com deficiência experimente aquilo que outros bebês e crianças da mesma idade estão vivenciando: brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, estórias, cores, formas, tempo e espaço e afeto. Buscando construir bases e alicerces para o aprendizado, a criança pequena com deficiência também necessita experimentar, movimentar-se e deslocar-se (mesmo do seu jeito diferente); necessita tocar, perceber e comparar; entrar, sair, compor e desfazer; necessita significar o que percebe com os sentidos, como qualquer outra criança de sua idade (BERSCH; MACHADO *et al.*, 2007 *apud* VITTA; VITTA; MONTEIRO *et al.*, 2010).

Para melhorar a socialização, as crianças com deficiência visual precisam interagir desde o início com outras crianças para vivenciar experiências, tais como: atividades lúdicas, corporais, musicais, locomoção no espaço entre outros. Segundo o caderno de Orientação e Mobilidade do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, (BRASIL, 2003, p.69) cita o Comitê de Competência do Departamento de Educação dos Estados Unidos, que refere - "Somente após ter

interiorizado os conceitos de Orientação e Mobilidade é que o aluno estará apto a aprender as técnicas com rapidez e eficiência”, do uso da bengala longa.

O mesmo caderno de OM, (BRASIL, 2003, p. 69), apresenta a sequência sobre o ensino das técnicas de Orientação e Mobilidade, sua organização para fins didáticos. Esta sequência de técnicas de OM está dividida em:

1. Técnica do Guia Vidente
2. Técnicas de Autoajuda
3. Técnica de Proteção Superior
4. Técnica de Proteção Inferior
5. Técnicas com o uso da Bengala Longa ou Técnicas de Hoover
6. Técnica Diagonal da Bengala (seguir linhas guias)
7. Técnica para Detecção e Exploração de Objetos
8. Técnica para Localização de Portas Fechadas e Trincos
9. Técnica do Toque
10. Técnica de Descer a Escada com Bengala
11. Técnica de Subir Escadas com a Bengala

A partir do momento em que as crianças chegam à escola com deficiência visual, gradativamente desenvolvem habilidades e, aos poucos, vão compreendendo o ambiente onde estão e, no decorrer da vida, a adaptação ficará cada vez melhor. Então, o professor deve a cada momento perceber a necessidade de nova orientação caso haja mudanças no espaço em que costuma transitar. Desse modo, toda orientação pode levar um tempo, isso tudo dependerá da complexidade da situação da criança com deficiência visual. O Portal MEC – Ministério da Educação, (BRASIL, 2003, p.17) reforça que “As crianças cegas, durante o processo de orientação, podem sentir dificuldades espaciais com relação aos quatro tipos de orientações a partir da consciência de sua localização”.

Orientação e mobilidade na Educação Física

O objetivo do programa de OM é dar condições da pessoa com cegueira relacionar-se consigo e com o ambiente. Para isso acontecer, existem várias técnicas e maneiras de aprendizagem sistemática, por meio das próprias capacidades, ou seja, consegue se movimentar de forma segura, utilizando os sentidos remanescentes. Depois das técnicas de OM dominadas, a mesma consegue se locomover independentemente.

Só mediante este tipo de aprendizagem é possível ao indivíduo cego desenvolver suas aptidões numa matéria que é de tanta importância

para sua afirmação como pessoa independente e autônoma. O complemento de uma boa orientação e mobilidade é a prática de ginástica ou qualquer outro desporto que ajude adquirir uma boa lateralidade, uma boa marcha e um bom equilíbrio corporal (BASTO-GAIO, 2010, p.13).

Para o aluno com deficiência visual saber como se locomover e ter segurança precisa buscar no meio onde vive canais sensoriais e captar informações presentes no ambiente que possibilite orientá-lo. Após isso, precisa-se fazer a análise dos dados percebidos e em seguida organizar em graus variados de confiança como, sons, família, sensações e entre outros. Então para que a criança com deficiência visual se sinta encorajada diante de alguns desafios, desde pequenas, precisam ser treinadas no programa para habilitação ou reabilitação dos sentidos remanescentes e, então, compartilhar uma vida mais independente e segura na sociedade. Diante disso, os estímulos serão a base para que as crianças consigam se orientar e se locomover com mais facilidade.

Para que a aprendizagem destas técnicas aconteça, a pessoa cega deve desenvolver conceitos referentes ao ambiente como esquema corporal; natureza dos objetos (fixos ou móveis); natureza do terreno; natureza dos sons e odores; formar conceitos para orientação, como lateralidade, direcionalidade e curso dos objetos em movimento. É necessário que a pessoa cega aprenda conceitos que serão úteis para a eficiência da mobilidade como: tempo e espaço, volta, contorno, aproximação e afastamento dos objetos (BASTO-GAIO, 2010, p.03).

Depois de selecionado, é importante que escolham elementos que vão satisfazer as necessidades imediatas de orientação. Feito isso, deve elaborar um plano de ação de mobilidade, propriamente dito, por meio da prática. No Portal MEC – (BRASIL, 2003, p.18) refere que, na orientação existem referenciais que facilitam a mobilidade da pessoa com deficiência visual: “pontos de referência, pistas, medição, pontos cardeais, auto familiarização e leitura de rotas”. Quanto mais cedo forem trabalhadas, mais cedo terão autonomia.

Procedimentos Metodológicos

O presente artigo foi realizado por meio da pesquisa descritiva com estudo de caso, e objetiva, com análise qualitativa dos dados, coletados por meio da aplicação de questionário, aplicado na escola, com 01 (um) professor de Educação Física do município de Rio Fortuna SC. A pesquisa também será baseada em estudo

bibliográfico, em artigos, livros, normas, técnicas e leis dentre outros, sobre o tema, sendo o local um município do sul de Santa Catarina, que atende a um aluno com cegueira.

O instrumento de pesquisa foi um questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicadas ao professor de Educação Física da escola, para a coleta de dados utilizados no estudo, o questionário, com questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações com vistas a conhecer a realidade da criança com DV, relativo ao tema.

Esse projeto permitiu investigar sobre a deficiência visual e as referidas técnicas de Orientação e Mobilidade por meio de buscas por referências nas bases de dados Google Acadêmico, *Scielo* e Bireme, com os seguintes buscadores: Pessoa com Deficiência Visual, Educação Física Inclusiva, e Cegueira.

Resultados e Discussão

A análise dos dados obtidos com as respostas dadas às perguntas do questionário apontou aspectos relevantes em relação às técnicas de orientação e mobilidade no espaço escolar mais especificamente nas aulas de Educação Física. Por meio desta pesquisa, é possível identificar as possíveis contribuições das técnicas no contexto das aulas de Educação Física sob a referência dos preceitos da inclusão de pessoas com cegueira.

A pesquisa foi realizada com o professor de Educação Física de uma escola inclusiva, que atende a um aluno com cegueira no sul de SC. O professor pesquisado tem 59 anos de idade. No ano de 1982, completou a graduação em Educação Física, tem especialização em Voleibol (1987). Tem 35 anos de experiência na docência e 25 anos em educação inclusiva. Nos últimos 02 anos realizou capacitações na área de inclusão e na técnica de Orientação e Mobilidade.

Aluno com Cegueira e o Programa de Orientação e Mobilidade

O estudante com cegueira tem 10 anos de idade e frequenta o 5º ano do ensino fundamental, está treinado nos fundamentos do Programa de Orientação e Mobilidade, e segundo o professor entrevistado, foi a segunda professora, que ensinou o aluno, ela tem capacitação técnica de Orientação e Mobilidade, pela Fundação Catarinense de Educação Especial – Florianópolis SC. Refere também que,

ele (o próprio professor) participou das atividades do programa juntamente com a segunda professora.

Quando o profissional de Educação Física participa na qualidade de vida do aluno, isso mostra que o professor está preocupado com a autoestima do aluno e são importantes para o crescimento dos dois.

Ratifica-se a presença do professor a estimular os alunos com deficiência a conquistarem conhecimentos que não ocorreram espontaneamente. O professor interfere e media, situações de aprendizagem impulsionando o desenvolvimento desse aluno. Assim o processo de entendimento e compreensão da criança cega, em relação ao meio ambiente fica facilitado e de fértil concretude (SOUSA NETO *apud* BRASIL, 2003, p. 07).

Escola Inclusiva

É importante ressaltar que o professor esteja sempre atualizado e preparado para novos eventos, principalmente quando se trata de alunos com deficiência. Essas práticas, segundo Souza Neto, estão presentes nos métodos, técnicas, atividades e em outros aspectos da organização do trabalho pedagógico, considerando aquelas pessoas que se destinam e tem a formação docente em instituições de ensino (SOUSA NETO *apud* BRASIL, 2003).

A educação é uma das áreas mais propícias para se trabalhar essa perspectiva conferindo uma formação não somente para as pessoas com deficiência, como da conscientização das demais que formam a sociedade (SOUSA NETO *apud* BRASIL, 2003, p. 04).

Ao professor também foi perguntado sobre as condições psicomotoras do estudante com cegueira. Ele refere que o aluno com cegueira apresenta dificuldades quanto à direcionalidade, pois se confunde com frequência nos comandos de seguir à esquerda, à direita, dentro, fora, em cima, embaixo.

Orientação e Mobilidade no ambiente escolar

Para que os professores de Educação Física possam oferecer atividades de OM com qualidade é necessário que as escolas tenham os materiais necessários, assim como implementem as adaptações de acessibilidade às pessoas com Deficiência Visual. Ao ser perguntado sobre estes aspectos, o professor afirma

que a escola tem materiais e equipamentos para o desenvolvimento do programa. Porém, quando se refere ao piso tátil, a escola não tem essas adaptações.

Piso tátil tem a função de orientar pessoas com deficiência visual ou com baixa visão, por isso é diferenciado com textura e cor para ser perceptível, destacando-se do restante do piso que estiver ao redor. A instalação do produto é fator importante para que a sua finalidade seja atendida, conforme orienta a Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT (BRASIL, 2004, p.01).

Para a alfabetização e letramento das crianças cegas, é utilizado o sistema Braille e o professor reporta que na escola as portas estão sinalizadas com botoeira em Braille para a localização e identificação por parte do aluno cego. É muito importante para a localização por meio de identificadores.

Os alunos com deficiência sempre precisam de alguém?

Não, principalmente até conhecer o programa Orientação e Mobilidade. Então, no momento que fará, conhecendo e utilizando as técnicas será capaz de desenvolver a autonomia. No início, é importante ter alguém para dar suporte ao andar do lado dele, indicar lugares e, com o tempo, consiga se sentir independente e andar sozinho. A criança pesquisada como só tem esta deficiência e está no quinto ano, iniciou o treinamento de orientação e mobilidade com a segunda professora. Também foi repassado aos pais que dessem continuação no programa.

Deste modo, o aluno pesquisado, diante da fala do professor pesquisado disse que, por ser novo e imaturo em relação ao uso da bengala, pois é o único recurso que tem acesso, não consegue ter o deslocamento. Portanto, para melhor esclarecimento do artigo, foi entrevistado o professor de Educação Física que leciona para a criança com deficiência visual, respondendo à seguinte pergunta: com o programa de Orientação e Mobilidade, o estudante desenvolveu maior participação nas atividades escolares?

Sim. Podendo assim até sair em atividades em campo, fora da escola.

De acordo com o comentário do professor, o aluno é muito esforçado, e muito dedicado, pois a turma da sala dele incluía o mesmo em todos os eventos do cotidiano.

Também foi questionado como era a participação do estudante com Deficiência Visual nas aulas de Educação Física antes do programa de Orientação e Mobilidade.

É satisfatório, pois o aluno já praticava em casa, na APAE e já tinha certo grau de aprendizagem quando entrou no programa Orientação e Mobilidade.

O aluno quando tem um profissional, que auxilia, motiva e que fornece confiança e estabilidade. Isso é fundamental para que sua aprendizagem e seus medos fossem uma questão importante de ser amenizada, pois quando entrar no programa de Orientação e Mobilidade, ele estará firme em suas decisões. Portanto:

*As aulas de OM estimulam, com a mesma pertinência, a autoestima aumentando o desejo da sociabilidade. No cotidiano as aulas favorecem a realização dos movimentos com estabilidade e confiança. Em consequência observa-se a destreza e a melhor condição de relacionamento com o espaço da ação e convívio de cada um deles. (SOUSA NETO *apud* BRASIL, 2003, p. 06).*

Foi questionado sobre a participação do estudante com Deficiência Visual nas aulas de Educação Física é:

Com uma inclusão muito boa, os alunos direcionam os colegas nas atividades.

Quanto mais inclusão o aluno tiver na sala de aula, e principalmente nas aulas de Educação Física, mais entrosamento, autoestima, amor-próprio o mesmo irá ter, de acordo com a resposta do professor podemos ver que a:

De acordo com o comentário do professor, como podem ver os alunos, criou-se um vínculo muito significativo. Nas atividades propostas pelo professor, eles já vão procurando o aluno cego para participar.

Ao questionar quais os recursos pedagógicos inclusivos são utilizados para desenvolver atividades físicas com o estudante com Deficiência Visual o professor respondeu:

Alguns jogos, em braile ou direcionado a sua deficiência. E os próprios alunos ajudam nas outras, com bola, bambolê.

De acordo com a resposta do professor, os colegas desse aluno dão a bola na mão dele para ele jogar e, diante disso, todos ajudam para que ele tenha uma aprendizagem igual a dos outros. Isso acontece do mesmo modo em outras atividades.

Também perguntamos sobre a participação do professor de Educação Física para o desenvolvimento do programa Orientação e Mobilidade:

Muito boa, super participativo e inclui o aluno nas atividades proposta conforme suas necessidades.

Como se pode ver, o aluno é bastante interessado em querer participar das atividades e, com a ajuda dos amigos, anima-se ainda mais em participar das aulas.

Considerações Finais

De acordo com o objetivo geral, que foi identificar as possíveis contribuições das técnicas de orientação e mobilidade no contexto das aulas de Educação Física, sob a referência dos preceitos da inclusão de pessoas com cegueira, de acordo com o programa da Orientação e Mobilidade (OM), que é fazer a criança cega relacionar-se consigo e com o ambiente em que ela se encontra, foi possível identificar que existem várias técnicas e maneiras de aprendizagem sistemática, por meio das próprias capacidades, ou seja, consegue-se movimentar de forma segura, utilizando os sentidos remanescentes. Depois das técnicas de Orientação e Mobilidade dominadas, percebeu-se que é possível desenvolver locomoção independentemente. É considerado de suma importância, pois é necessário estimular o desenvolvimento biopsicossocial, a autoestima, o trabalho de inclusão na sala de aula, a independência e a própria coordenação motora.

A presente pesquisa propôs reflexões sobre as contribuições das técnicas de orientação e mobilidade no contexto das aulas de Educação Física, que diante do relato do professor, o aluno incluso nas aulas trouxe muitos desafios e benefícios para a construção de conceitos no processo de ensino e aprendizagem.

Diante dos dados obtidos e analisados, constatou-se que há muitos desafios a superar, pois é um processo de ensino e aprendizagem de significativa complexidade. Por meio das técnicas de orientação e mobilidade no contexto das aulas de Educação Física ocorre a transformação dos alunos não só na área cognitiva, mas também no amadurecimento pessoal, com a construção de conceitos e o fortalecimento de valores e, principalmente, a locomoção com autonomia.

Referências

ALMEIDA, Tamires Silva; ARAUJO, Filipe Vasconcelos. Diferenças experienciais entre pessoas com cegueira congênita e adquirida: Uma breve apreciação. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 1, n. 2, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/411-992-1-PB%20(2).pdf/> Acesso em: 14.04.19.

AMPUDIA, Ricardo. **Deficiência visual**. [S.l.: s.n.] 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/270/deficiencia-visual-inclusao/> Acesso em: 20.04.19.

BASEI, Andréia Paula. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 3, p. 1-12, 2008.

BASTO, Luciana de Souza Cione; GAIO, Roberta Cortez. Técnicas de orientação e mobilidade para pessoas cegas: reflexões na perspectiva da educação física. **Movimento & Percepção**, v. 11, n. 16, p. 120-47, 2010.

BRASIL, Portal do MEC. Novo ensino médio. **Ministério da educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf> (Acesso em: 21.04.19)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Orientação e Mobilidade: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual** /Elaboração Edileine Vieira Machado. [et al.] - Brasília: MEC, SEESP, 2003. 167 p.

BRASIL. Associação Brasileira de Normas Técnicas. ABNT NBR 9050. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Sede da ABNT, Av. Treze de Maio, 13 – 28º andar. Rio de Janeiro. 2004. Disponível em < http://www.abnt.org.br/imprensa/releases/5477-piso-tatil-tem-funcao-importante>

BRASIL. **Ministério da Educação**. Cadernos da TV escola. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf> (Acesso em: 26.04.19).

BRASIL. **NORMA ABNT NBR BRASILEIRA ICS ISBN 978-85-07-** Número de referência 148 páginas 9050 Terceira 11.09.2015 11.10.2015 Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/abnt-nbr9050-edicao-2015.pdf>. Acesso em 11.05.2019.

BRASIL. Orientação e Mobilidade: **Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual** /Elaboração Edileine Vieira Machado...[et al.] - Brasília: MEC, SEESP, 2003. 167 p. 1. Deficiente Visual. 2. Políticas Públicas de Inclusão. 3. Educação Especial. 4. Orientação e Mobilidade Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991. (Acesso em: 21.04.19)

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Admilson. Cego, o espaço, o corpo e o movimento. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 3, n. 2, 2007. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/2904/2071>>./> Acesso em: 21.04.19.

SANTOS, Admilson. O cego, o espaço, o corpo e o movimento: uma questão de orientação e mobilidade. **Rev Benjamin Constant**, v. 11, 1999. Disponível em:>http://www.ibr.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/CEGUEIRA_E_BAIXA_VISAO/ARTIGOS/O-cego-o-espao-o-corpo-e-o-movimento-uma-questo-de-orientao-e-mobilidade---revisado.pdf>Acesso em: 20.04.19.

SEVERINO, A. J; **Metodologia do trabalho científico**. 23^a ed. rev. e atual. – São Paulo. Corra 2007. (Acesso em: 21.04.19).

TORRES, Josiane Pereira; SANTOS, Vivian Conhecendo a deficiência visual em seus aspectos legais, históricos e educacionais. **Educação, Batatais**, v. 5, n. 2, p. 33-52, disponível em: <file:///C:/Users/anais/Downloads/sumario2.pdf>2015. Acesso 10.05.19.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra SR. **Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência**. Revista Brasileira de Educação Especial, p. 415-428, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/30127/S1413-65382010000300007.pdf?sequence=1/>> Acesso em: 20.04.19.

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DO SUL DE SANTA CATARINA

Taine de Souza¹; Maria Marlene Schlickmann²; Alcionê Damásio Cardoso³;
Miryan Cruz Debiasi⁴; Marilete Aparecida Willemann⁵

¹Unibave. tayyysousa@gmail.com

²Unibave. Maria.marlene0809@hotmail.com.

³Unibave. alcionedamasio@gmail.com

⁴Unibave. miryan@unibave.net

⁵Unibave. marawillemann@yahoo.com.br

Resumo: A pesquisa que ora relatamos teve como objetivo analisar a participação dos membros da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) em uma escola de educação infantil da rede pública do Sul de Santa Catarina. Adotou-se uma pesquisa de campo, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário, com perguntas abertas e fechadas, aplicado aos pais, professores, funcionários, secretária e coordenadora pedagógica. Pretendeu-se examinar o processo de elaboração do PPP em uma perspectiva democrática, analisar as metas traçadas neste documento e descrever a participação da comunidade escolar em sua elaboração e execução. Os dados coletados foram analisados e discutidos à luz de referencial teórico elencado para a pesquisa. Pode-se apontar como resultados que o PPP é um documento indispensável à escola e que a participação da comunidade escolar efetiva a gestão democrática e participativa.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Gestão democrática. Gestão participativa. Comunidade escolar.

Introdução:

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento em que constam atividades de orientação para a prática escolar em seus vários segmentos. O processo de reelaboração precisa ser constante e a discussão acerca de seu conteúdo deve contar com a presença de todos os membros da comunidade escolar. Vasconcellos (2014) afirma que o diálogo é fundamental e que a temática abordada deve estar articulada à realidade, às dificuldades e aos objetivos da escola. Esses itens são fundamentais para dar continuidade à construção do PPP, uma vez que este documento é um elemento de organização e interação que está em constante processo de transformação, ou seja, é visto como um documento que não está pronto e acabado.

O conteúdo do PPP nem sempre é amplamente conhecido pela comunidade escolar, o que pode comprometer a elaboração de um documento de forma

democrática e participativa. Diante do contexto que se apresenta, a pesquisa tem a problemática: qual o nível de participação dos membros da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico de uma escola infantil pública do Sul de Santa Catarina?

Segundo Lück, “A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdade entre eles. Portanto, está centrada na busca de formas mais democráticas de gerir uma unidade social” (LÜCK, 2013, p.57). Nesse sentido, a gestão democrática se consolida como um processo no qual se possibilita a participação ampla e irrestrita de toda comunidade escolar, seja nas tomadas de decisões, ou na implementação responsável das mesmas.

O trabalho coletivo, que envolve os membros da comunidade escolar de forma consciente, poderá promover grandes avanços para a sociedade escolar. Assim, o presente artigo tem, como objetivo geral, analisar a participação dos membros dessa comunidade na elaboração de um Projeto Político Pedagógico em uma escola de educação infantil. Como objetivos específicos, buscou-se: 1) examinar o processo de elaboração do PPP em uma perspectiva democrática; 2) analisar as metas traçadas no PPP de uma escola de educação infantil pública do Sul de Santa Catarina; 3) descrever a participação da comunidade escolar na elaboração e execução do PPP.

A participação da comunidade escolar em sua totalidade é fundamental para um ensino de qualidade e para nortear as ações pedagógicas. Porém, essa proposta de construção coletiva, vista como ideal para consolidar o que pressupõe uma gestão democrática e participativa, nem sempre se efetiva no cotidiano da escola.

Na elaboração do Projeto, todos têm oportunidade de se expressar, inclusive aqueles que geralmente não falam, mas que estão acreditando, estão querendo. Muitas vezes, não falam por insegurança, por pressão do grupo ou por acomodação em função daqueles que ‘sempre falam’. [...] Almeja-se também a partilha de todos os bens, sejam espirituais (decisão, planejamento), sejam materiais (recursos, lucros, perdas) (VASCONCELOS, 2014, p.172, 173).

A falta de interesse de membros da comunidade escolar ao elaborar o PPP pode gerar um comodismo, com um provável isolamento da gestão democrática que se deseja alcançar. A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, de modo que abrangerá os profissionais e os membros da comunidade.

Com o envolvimento de todos os segmentos, é possível conhecer a cultura na qual os alunos e a escola estão inseridos a fim de facilitar e auxiliar ações e estratégias para organizar a cooperação de todos os membros na elaboração e execução do PPP (LIBÂNEO, 2015). Sobre isso, destaca-se que

o Projeto Político Pedagógico orienta o processo de mudança, direcionando o futuro pela explicitação de princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e dar significado às atividades desenvolvidas pela escola como um todo. Além do mais, a sua dimensão político-pedagógica pressupõe uma construção coletiva e participativa que envolve ativamente os diversos segmentos escolares (DALBERIO, 2008, p.5).

O planejamento, é elaborado quando se pretende buscar por mudanças. Na educação não é diferente, a escola realiza planejamentos capazes de suprir com as metas a serem trabalhadas. O projeto vai nortear/organizar os caminhos e atividades a serem seguidas nas ações propostas durante um período (DALBERIO, 2008).

Com a participação da comunidade escolar na realização do projeto, por meio de diálogo, debate e planejamento, todos juntos necessitam estabelecer metas e objetivos para que solucionem problemas da realidade social na qual a escola está localizada. O intuito é formar sujeitos que possam cumprir seus deveres e terem assegurados seus direitos de cidadão. A elaboração coletiva visa ao respeito, à cultura de toda comunidade escolar, auxiliando na hora de planejar o currículo a ser trabalhado. Assim,

a ideia de projeto político pedagógico ganha força, já que ele é, precisamente, a forma de concretizar as intenções e as expectativas da equipe escolar. O projeto surge como forma de superação de um paradigma técnico (ou tecnicista) em que tudo o que a escola e os professores precisam fazer já vem estabelecido de cima. O projeto, numa perspectiva progressista, é o meio pelo qual os agentes diretos da escola tornam-se sujeitos históricos, isto é, sujeitos capazes de intervir conscientemente e coletivamente nos objetivos e nas práticas de sua escola, na produção social do futuro da escola, da comunidade, da sociedade (LIBÂNEO, 2015, p.133).

Compreende-se que o projeto não é um arquivo disponibilizado por autoridades superiores à escola e que traz consigo as regras e passos que os professores devem seguir. Pelo contrário, o projeto é o meio pelo qual os integrantes da comunidade

escolar se manifestam responsabilmente a fim de contribuir na execução das metas propostas pela escola com o objetivo de propiciar um futuro mais satisfatório.

A escola abrange diversas culturas, realidades e opiniões. Sabe-se que a educação requer mudanças e precisa suprir as necessidades que a realidade apresenta, ou seja, os problemas e as demandas cotidianas. Assim, é essencial iniciar o processo democrático no espaço escolar. Tendo em vista que a escola deve ser um espaço democrático, compreende-se a importância de conhecer o contexto em que cada membro da comunidade escolar está inserido, para, assim, respeitar as diversidades. Ao querer uma escola transformadora, é preciso iniciar uma ressignificação desse espaço e, para transformar, é necessário intervir no seu interior, ou seja, na organização de autoridades e distribuição de ações (PARO, 2008).

Nesse contexto, a escola precisa trabalhar de forma construtiva e coletiva, com respeito às diversidades e ao dizer de todos. Sobre o tema, a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as diretrizes do sistema educacional no Brasil, em seu artigo terceiro, inciso VIII, aponta que a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), será um princípio que norteará a educação brasileira.

A referida lei evidencia a importância da gestão democrática escolar. Para Libâneo, a gestão democrática “Valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca de consenso” (2015, p.111).

A gestão não é apenas um lugar de posse do diretor que conduzirá e definirá as ações de toda escola. A gestão, de acordo com Lück (2013), é um processo de competências de pessoas coletivamente organizadas de forma ativa e competente cuja finalidade é promover os objetivos da unidade escolar. Portanto ao compreender que as atribuições da escola devem ser divididas entre todos os integrantes da comunidade escolar, não se quer dizer que o gestor está destituído de poder; ao contrário, compartilhará atribuições (PARO, 2008). O referido autor ainda aponta que

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola - educadores, alunos, funcionários e pais - nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar [...] superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos.

[...] a necessidade de a escola organizar-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores. [...] a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se organizar para atender aos interesses (PARO, 2008, p.12).

Assim, fica evidente que o envolvimento dos setores da escola de maneira participativa e democrática se consolida quando todos tiverem funções cujo intuito é contribuir coletivamente para as tomadas de decisão do âmbito escolar. Devido à importância do PPP, o problema deste projeto surgiu por meio do reconhecimento da participação da comunidade escolar para uma gestão democrática, o que sinaliza ser esta uma discussão necessária.

Procedimentos Metodológicos

Tendo em vista a problemática apresentada e os objetivos propostos, pesquisou-se uma escola de educação infantil da rede pública do Sul de Santa Catarina. A unidade escolar em questão atende 205 crianças com faixa etária entre 4 meses a 4 anos de idade, em período integral e parcial, ou seja, das 06h45min às 18h00min conforme regimento interno. Possui 11 turmas que são divididas em sede e extensão. A instituição sede possui 9 salas de aula e a extensão possui 2 salas de aula em uma casa. A instituição necessitou dessa extensão pela grande quantidade de alunos matriculados.

A instituição possui 52 funcionários com as diversas funções e formação: diretor, coordenador, secretária, professores, auxiliares, serviços gerais e cozinheiras.

A pesquisa, com abordagem qualitativa, compõe uma amostra de 7,8% dos membros que compõem a população total deste estudo. A amostra foi definida por meio de sorteio, configurando-se, assim, aleatória por acessibilidade. Do número amostral para os cargos de gestão, serviços gerais e professores selecionou-se metade da população. Da quantidade de pais, como se trata de uma população numerosa e devido ao tempo para realização da pesquisa, foi possível avaliar 5%, apenas.

O quadro 1 apresenta a população da escola pesquisada e a respectiva amostra selecionada para esse estudo. Ressaltamos que a amostra referente aos cargos de gestão e dos docentes, ultrapassa o percentual de 50% apontado anteriormente.

Quadro 1 – População e amostra do estudo.

Cargo/função	População	Amostra
Diretora/Coordenadora/Secretária	3	2
Serviços Gerais/Cozinheiras	8	4
Professores	13	7
Pais	410	21
Total	434	34
Percentuais	100%	7,8%

Fonte: Autores, 2019.

O estudo foi realizado por meio de questionário com seis questões abertas e duas fechadas entregues a membros da comunidade escolar, ou seja, para professores, pais, serviços gerais, cozinheiras, secretária e coordenadora pedagógica. As referidas questões serão apresentadas por meio de gráficos e análise com base no referencial teórico utilizado para esta pesquisa.

Quanto à abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, pois levou-se em consideração o conhecimento dos sujeitos por meio de perguntas abertas.

Os estudos qualitativos possuem um foco amplo e parte de uma perspectiva diferente ao comparar com estudo quantitativo. A pesquisa qualitativa obtém dados descritivos do pesquisador com a situação objeto de estudo. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que procuram descrever e decodificar um sistema complexo de significados (NEVES, 1996).

Quanto aos procedimentos técnicos, realizou-se um estudo de campo. A execução da pesquisa, por meio dos questionários aplicados aos membros da comunidade escolar, sucedeu uma análise no Projeto Político Pedagógico da escola. O olhar ao documento explorou a maneira como acontece a participação dos integrantes da comunidade escolar, cujo intuito foi verificar concordância do documento com as respostas obtidas. Os dados coletados durante a pesquisa foram analisados e discutidos a partir de referencial teórico de autores renomados.

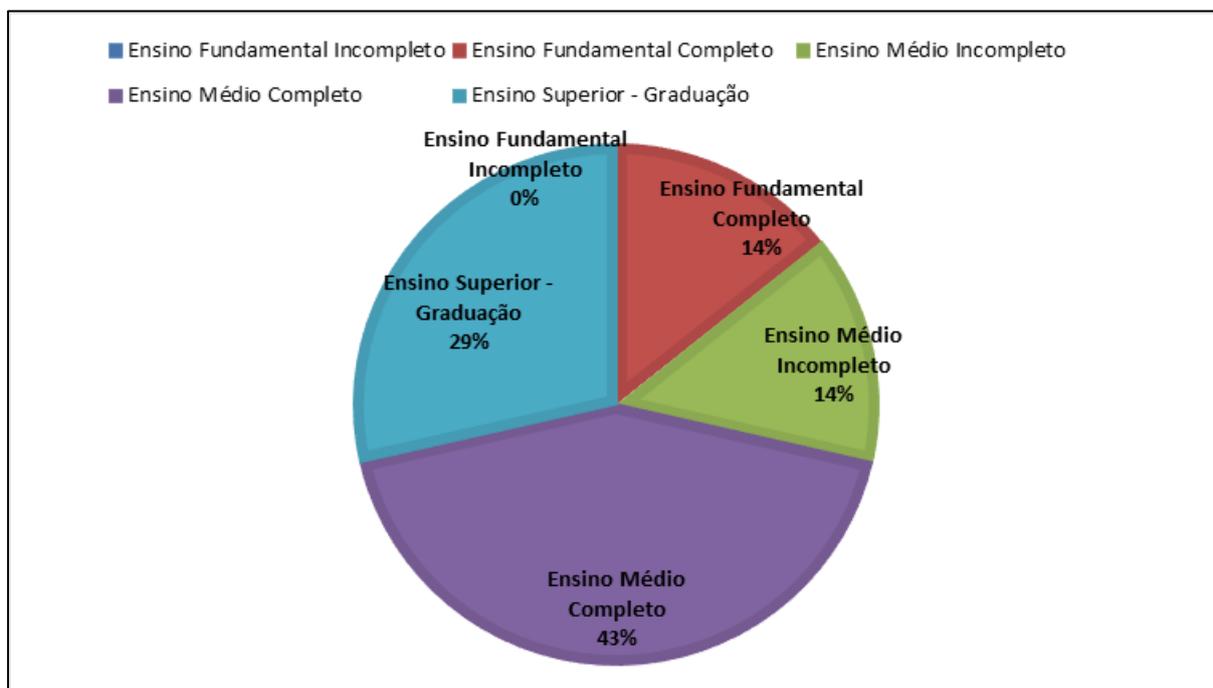
Resultados e Discussão

Com a realização da pesquisa e os questionários devolvidos, analisaram-se as respostas a partir do referencial teórico pertinente à temática. Dos 34 questionários entregues, 18 foram respondidos, o que corresponde a 53% da amostra pesquisada. No que se refere às questões, inicialmente, analisaremos as duas questões fechadas

e em seguida as questões abertas, conforme a sequência apresentada no questionário entregue aos sujeitos pesquisados.

O primeiro questionamento objetivou conhecer a função de cada sujeito pesquisado. Desta forma, o gráfico 1 apresenta os dados coletados a partir da questão: Que opção corresponde a sua função na escola?

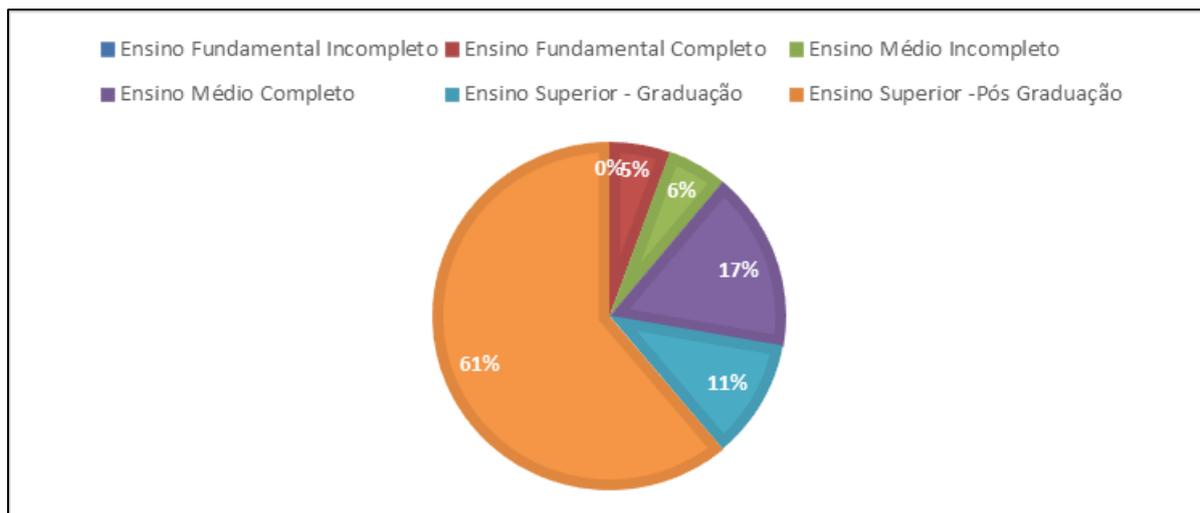
Gráfico 1- Funções desempenhadas na escola pelos sujeitos pesquisados



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Conforme apresentado no gráfico 1 (um), dos 18 sujeitos questionados, 7 são professores, 5 são pais, 2 cozinheiras, 2 serviços gerais, 1 coordenadora pedagógica e 1 secretária.

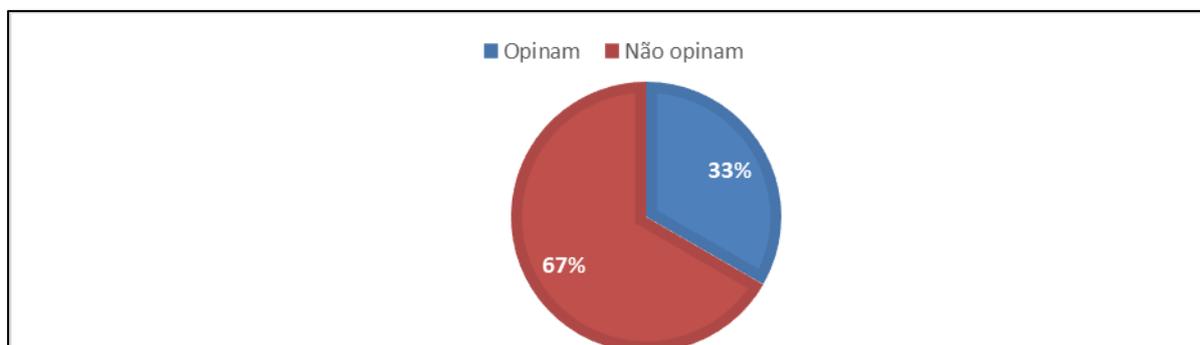
A segunda questão tinha como objetivo conhecer a escolaridade de cada entrevistado. Desta forma, o gráfico 2 mostra os dados adquiridos com a seguinte questão: Qual a sua escolaridade?

Gráfico 2 - Escolaridade dos sujeitos pesquisados


Fonte: Dados da pesquisa (2019).

De acordo com o gráfico 2, dos sujeitos entrevistados, 11 possuem pós-graduação, 3 possuem ensino médio completo, 2 possuem graduação, 1 possui ensino médio incompleto e 1 possui ensino fundamental completo.

A terceira questão tinha como objetivo perceber se os sujeitos questionados tinham conhecimento sobre o que é PPP e o que consta neste documento. Em seguida, o gráfico 3 exibe as respostas obtidas, de acordo com a pergunta: Em toda escola, tem um documento chamado Projeto Político Pedagógico. Você tem conhecimento sobre o que é esse documento e o que consta nele?

Gráfico 3 - Conhecimento sobre o que é o PPP e o que consta nele


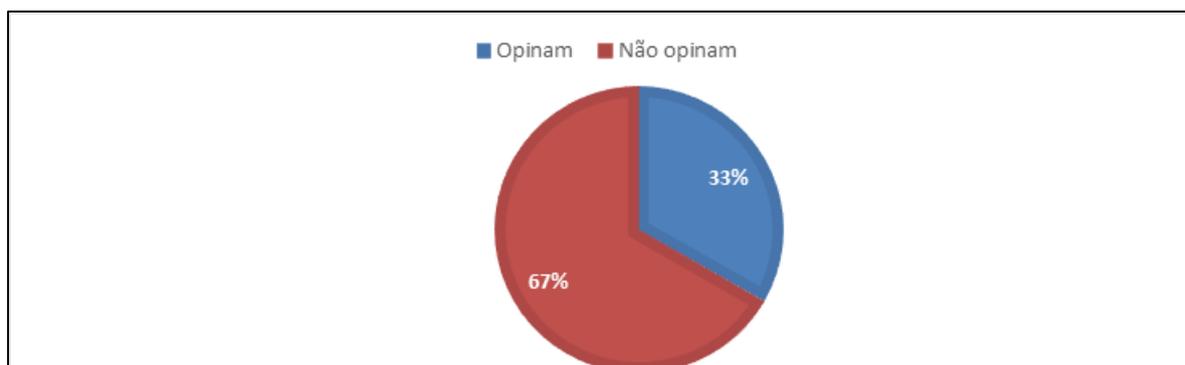
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Conforme dados da pesquisa expressos no gráfico acima e respostas dadas pelos sujeitos pesquisados, 83% compreendem o que e o que compõe o Projeto Político Pedagógico. O que chama a atenção é que, dos 3 sujeitos que negaram o

conhecimento sobre o documento, as duas cozinheiras responderam que não têm conhecimento sobre o que é o PPP e o que consta nele. Segundo Lück (2013), a gestão participativa é assim entendida por envolver todos os funcionários no processo para tomadas de decisões da escola.

Na questão 4, o objetivo consistia em saber se os sujeitos já haviam participado da elaboração do PPP, com sugestões para o documento e de que maneira. Esta questão atende a um dos objetivos da pesquisa que é saber a respeito da participação dos membros da comunidade escolar na elaboração do projeto. Logo após, o gráfico 4 apresenta detalhes das respostas obtidas com a seguinte questão: Você já participou da elaboração do PPP ou apresentou sugestões para a melhoria do documento? Se sim, de que maneira? Se não, por quê?

Gráfico 4 - Participação dos sujeitos questionados na elaboração do PPP



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Observou-se que 50% dos sujeitos já participaram da elaboração do Projeto Político Pedagógico, no entanto foi possível observar controvérsias. A coordenadora da escola respondeu:

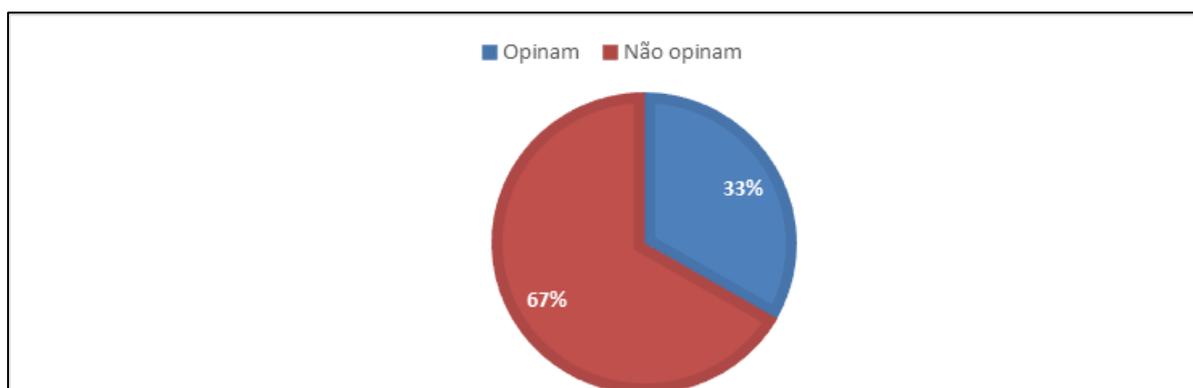
Sim, a elaboração do Projeto Político Pedagógico do CEI foi pautada em estratégias que deram voz a todos os atores da comunidade escolar. Sendo os especialistas da instituição nas questões pedagógicas responsáveis pela redação final oferecendo assim um padrão de qualidade às propostas (COORDENADORA, 2019).

A resposta da coordenadora está de acordo com os pressupostos da gestão democrática, dizendo que todos os membros precisam estar juntos para desenvolver uma melhor proposta educacional.

Entretanto, os outros 50% que negaram a participação na elaboração do projeto afirmam que: “não, pois nunca fui convidada” (PAI/MÃE), “nunca participei, por não ter sido solicitada” (COZINHEIRA), “não, não faço parte na equipe pedagógica” (SERVIÇOS GERAIS). As respostas sinalizam preocupação, pois é função da escola possibilitar a todos os membros o conhecimento sobre o PPP e, assim, envolver todos em uma gestão democrática. Para que se tenha uma educação democrática, é necessário oferecer a todos a possibilidade de participação na organização escolar de forma a ampliar o conhecimento do processo em sua totalidade, possibilitando a interação de todos (LÜCK, 2013).

Na quinta questão, o objetivo era saber se os questionados já haviam participado das definições de metas que constam no PPP. Para tanto, perguntou-se: você participou de definições das metas que constam no PPP? De que forma? O gráfico a seguir mostra os dados obtidos.

Gráfico 5 - Definição de metas do PPP



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

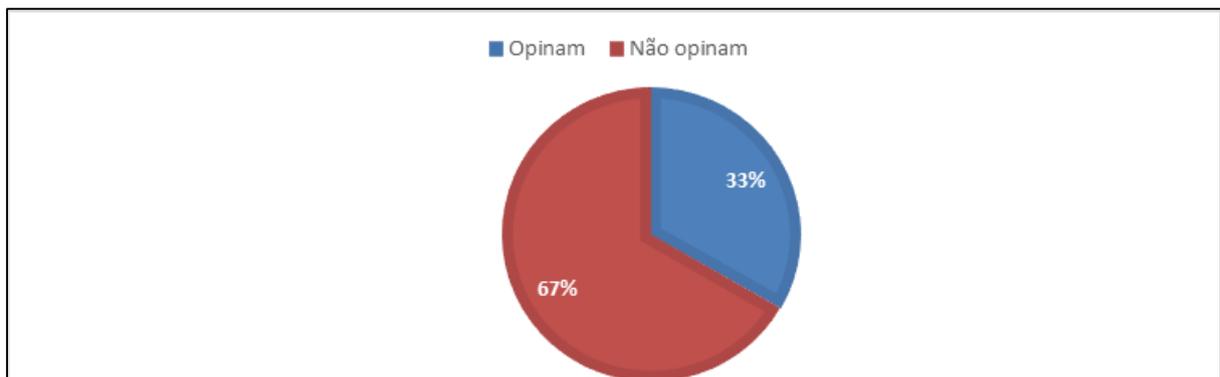
Ao analisar o gráfico 5 e as respostas relacionadas às definições de metas, e ainda, confrontando com as respostas dadas à questão apresentada no gráfico 4, pode-se constatar que as mesmas pessoas que não participaram da elaboração do PPP, o que correspondente a 50% dos entrevistados, também não participaram das definições de metas. Os sujeitos que participaram das definições de metas, 50% dos entrevistados, (os professores e a coordenadora), afirmam que desenvolvem projetos acrescentando sempre novos dados, em busca de conhecer a realidade e as necessidades da escola. Uma resposta específica sinaliza controvérsia em relação às respostas da questão anterior: “sim, foi realizada uma reunião entre os professores e

pessoas da diretoria” (PROFESSOR). A resposta sugere que não são todos os membros que participam da gestão escolar de forma democrática e participativa, principalmente no que tange ao PPP. A escola possui uma função mantenedora, em que o poder não pode estar apenas nas mãos do diretor, pelo contrário, é necessário amplo envolvimento de todos os segmentos da escola para estabelecer os objetivos, metas e decisões. De forma consciente e coletiva, educadores, pais e funcionários formaram um ideal democrático, de forma que a participação do diretor implica divisão de responsabilidades de cada membro. Desmistifica-se, assim, a função do diretor como uma figura negativa (PARO, 2008).

No que se refere as metas do PPP realizamos uma breve análise documental do referido documento da escola pesquisada. Porém a análise em questão será relatada após a apresentação dos resultados e respectivas discussões das respostas dadas ao questionário.

Na questão 6, o objetivo era saber se a escola realiza reuniões com todos os membros da comunidade escolar, ou seja, pais, professores e funcionários. A seguir, o gráfico com os dados da seguinte questão: A escola realiza reuniões sobre o Projeto Político Pedagógico com todos os membros da comunidade escolar?

Gráfico 6 - Realização de reuniões com todos os integrantes da comunidade escolar



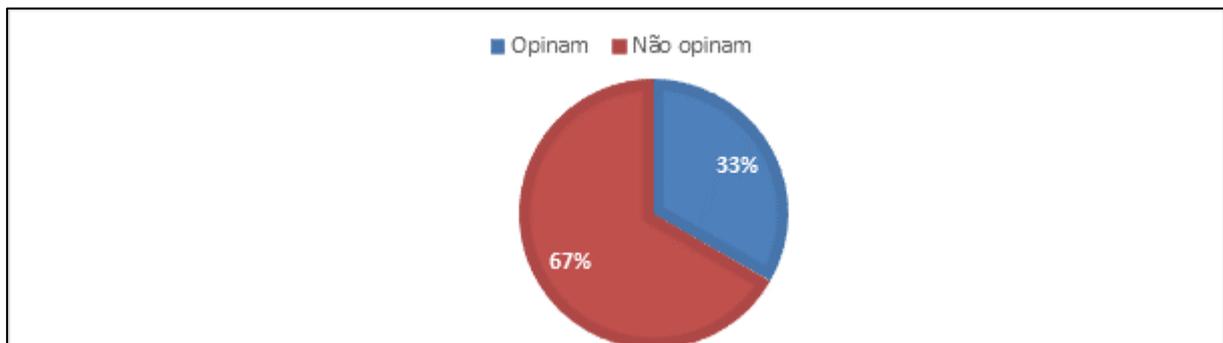
Fonte: Dados na pesquisa (2019).

Os dados evidenciam que 78% das pessoas pesquisadas acreditam que a escola realiza reuniões com a participação de todos os membros. Tendo em vista que a questão apresentada no gráfico 6 era aberta, alguns sujeitos optaram por justificar suas respostas, apontando que não participam das reuniões realizadas pela escola. E a grande maioria que participa afirma que a reunião que envolve toda a equipe é apenas para acerto de contas, para debater sobre o que é melhor para as crianças.

Porém, não se chega ao ponto em que deveria, isto é, conversar sobre o planejamento, discussões de ideias e metas a fim de reelaborar um PPP. O projeto político pedagógico é um plano global da instituição, pois ele irá definir metas e mostrar caminhos a seguir, de forma que se conheça a realidade e o contexto da escola. É, portanto, fundamental e indispensável a participação de todos (VASCONCELLOS, 2014).

Na sétima questão, o objetivo era saber se os sujeitos possuem dificuldades para participar das reuniões da escola. O gráfico a seguir representa o resultado da questão: você encontra dificuldades para participar das reuniões da escola?

Gráfico 7- Dificuldades por meio dos pesquisados para participar de reuniões da escola



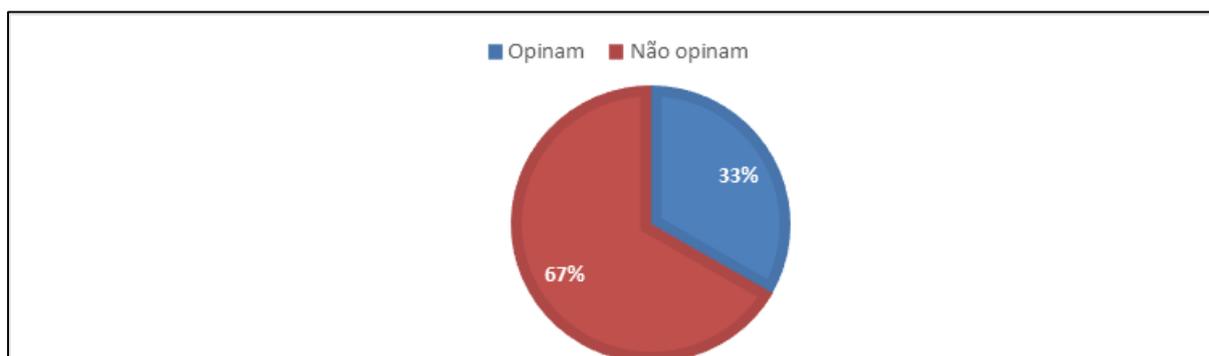
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os dados coletados mostram que todos os sujeitos questionados não encontram dificuldades para participar das reuniões da escola. Percebeu-se que as pessoas podem se fazer presente às reuniões, porém as vezes falta comunicação entre gestão escolar e os demais integrantes, bem como incentivar e mostrar a importância de todos participarem na gestão escolar. Isso ficou evidente na resposta de um professor. Assim,

Destaca-se que o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre o encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto. Isso porque o conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva (LÜCK, 2010, p.17).

Na última questão, o principal objetivo era saber se os sujeitos apresentam sugestões para o funcionamento e para a organização da escola. O gráfico que segue corresponde à pergunta: Você opina ou dá sugestões para o funcionamento e a organização da escola?

Gráfico 8 - Se os sujeitos opinam e dão sugestões para a escola



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Nota-se que 67% dos questionados apresentam sua opinião e sugerem melhorias para a escola quando solicitados, ou quando o que é questionado faz parte de sua área de conhecimento. As reuniões realizadas pela escola e que envolvem todos os membros da comunidade escolar, têm o objetivo de discutir situações que levam à satisfação dos participantes, uma vez que estes conseguem ser ouvidos. Porém, percebeu-se por meio de algumas respostas, que os membros apresentam seu ponto de vista apenas quando solicitados e que há pouco incentivo à participação de forma espontânea, conforme afirmaram as cozinheiras e serviços gerais. Deixa-se de criar, assim, uma cultura organizacional em que todos tenham voz ativa e participativa (LÜCK, 2013).

A partir da análise documental do PPP da escola, pode-se observar que o referido documento possui uma base teórica ampla, com definição de objetivos, missão, diagnóstico da comunidade escolar, concepções e eixos norteadores.

No entanto, no que se refere à definição de metas, o Projeto Político Pedagógico da escola, apresenta um breve *Plano de Ação 2019*, o qual resume-se a apontar um cronograma de atividades a serem realizadas no decorrer do ano e que estabelece, principalmente, reuniões, datas comemorativas e eventos em geral.

Portanto, as metas propriamente ditas e que necessariamente devem estar vinculadas ao processo de ensino e aprendizagem e à gestão como um todo, não são mencionadas no PPP.

Considerações Finais

O presente trabalho analisou como se dá a participação dos membros da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico de uma escola infantil pública do sul de Santa Catarina.

A fim de responder ao problema relatado e para alcançar os objetivos do trabalho, foi desenvolvida uma pesquisa de campo com questionários entregues a membros da comunidade escolar, com o intuito de saber se todos participam e se têm conhecimento sobre o PPP.

De acordo com os objetivos propostos, pode-se concluir, por meio das respostas obtidas com a pesquisa, que a equipe gestora tem o conhecimento sobre a importância e necessidade da participação de todos os integrantes da comunidade escolar, ou seja, pais, professores, entre outros funcionários. As reuniões não ocorrem de forma efetiva com todos os membros da escola, o que fragiliza a gestão democrática e participativa. A grande maioria dos integrantes, cozinheiras, faxineiras e pais, não tem conhecimento amplo sobre o que é projeto e como a sua participação é significativa. Já os professores foram os que elaboraram respostas, afirmando conhecimento e participação na execução e elaboração e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico.

Compreendeu-se que não é toda a equipe escolar que participa ativamente das definições de metas nas reuniões. No entanto, a elaboração do projeto que deveria ocorrer na presença de todos os membros acontece apenas com a gestão da escola e seus professores.

Com isto, conclui-se que o Projeto Político Pedagógico é um documento indispensável em uma escola e, para a sua elaboração, é necessário que todos os membros da comunidade escolar participem para uma gestão democrática e participativa, a fim de solucionar os problemas encontrados no contexto em que a escola está inserida e também para definir as metas da escola.

Com a pesquisa, verificou-se a necessidade de constante aprimoramento do Projeto Político Pedagógico na escola, uma vez que o que se almeja é a gestão democrática e participativa. Nesse sentido, não se tem a pretensão de concluir o

assunto, especialmente porque a temática apresenta potencial para amparar estudos futuros.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

DALBERIO, Maria. C. B. **Gestão Democrática e Participação na Escola Pública Popular**. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 47/3. 25 de out. 2008

LIBÂNEO, José. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LÜCK, Heloisa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010.

LÜCK, Heloisa. **A Gestão Participativa na Escola**. Vol. III. Petrópolis, RJ: Vozes 2013.

NEVES, Luís. J. **Pesquisa qualitativa: característica, usos e possibilidades**. São Paulo: 1996. Disponível em: http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 19 abr. 2019

PARO, Vitor. H. **Gestão democrática na escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino - aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 24 ed. São Paulo: Libertad, 2014.

A PRESENÇA DOS ACADÊMICOS NEGROS NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO SUL DE SANTA CATARINA

Caroline da Veiga de Melo¹; Renata Righetto Jung Crocetta²; João Fabrício Guimara Somariva³; Rosani Hobold Duarte⁴

¹Curso de Educação Física. Unibave. carolynedaveiga@gmail.com

²PROGRAD. Unibave. renatarjung@hotmail.com

³Curso de Educação Física. Unibave. joao.unibave@gmail.com

⁴Curso de Pedagogia. Unibave. rosani@unibave.net

Resumo: A história do negro brasileiro na educação representa uma luta contra as desigualdades e racismo. Ainda hoje é presente o preconceito com os negros na educação básica, o que dificulta as oportunidades no seu acesso ao ensino superior. Esta pesquisa tem como objetivo realizar um levantamento de dados sobre os acadêmicos negros matriculados em uma instituição de ensino superior do Sul de Santa Catarina. Caracteriza-se como uma pesquisa documental, a qual analisou os dados de matrícula do ano de 2019-1. Foi constatado que, de 1887 acadêmicos matriculados, 1710 são acadêmicos brancos e, apenas 30 acadêmicos negros.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Negros. Educação física.

Introdução

A democratização do acesso à educação superior no Brasil ainda é marcada historicamente pela exclusão dos jovens negros. Estes, oriundos de uma educação básica racista e excludente, também são segregados do ensino superior. Sendo assim, faz-se necessário investir em políticas de ações afirmativas, no intuito de combater a privação e violação de direitos.

Ao discutirmos as questões étnico-raciais pertencentes ao currículo da Educação Física, aguçou-nos um olhar sobre a presença do negro em nossa instituição de ensino superior – IES. Pertencente a uma região colonizada principalmente por imigrantes ítalo-alemães, percebemos poucos negros que circulam nesta IES.

Sendo assim, a fim de refletir sobre a presença do negro nas IES de ensino superior, temos como problema: qual o número de acadêmicos negros no curso de educação física numa instituição de ensino superior do sul de Santa Catarina? Para responder este problema, temos como objetivo geral: Analisar a presença de acadêmicos negros no curso de educação física numa instituição de ensino superior do sul de Santa Catarina.

Relações étnico-raciais e educação

A palavra raça vem do italiano *razza*, que significa categoria, espécie. Segundo Munanga (2003), mesmo que a ciência afirme que nós humanos somos todos da mesma espécie, a palavra raça carrega consigo a discriminação entre elas, pois no século XVIII, a cor da pele tornou-se um modo de classificação dos homens. Esta classificação gera na sociedade uma relação de poder, hierarquização e desvalorização.

Entende-se que o conteúdo dessa palavra é

etno-semântico porque exprime significados e significantes àqueles que são chamados de preto, pardo ou negro, ou demais termos. É também político-ideológico porque carrega consigo uma visão da sociedade que a usa, muitas vezes impregnada de uma ideologia dominante, no caso, eurocêntrica (CROCETTA, 2014).

Além das diferenças sociais entre as populações brancas e negras, as desigualdades educacionais são fortemente marcadas na história do país. Esta distinção acontece, principalmente, nas oportunidades desiguais de ascensão dos negros após a abolição. Pode-se afirmar então, que o preconceito e a discriminação estão presentes na escola, ainda que utilizem o discurso de igualdade. O ambiente escolar não respeita as diferenças e, como consequência, as crianças negras precisam branquear-se para alcançar sucesso na escola (CAVALLEIRO, 2000).

As questões raciais são abafadas dentro do contexto escolar, por falta de uma reflexão sobre os negros na sociedade brasileira, afastando ainda mais estas crianças e adolescentes da cultura escolar, pois não se identificam naquele meio (SANTOS, 2007). Esta não identificação, e o preceito de branqueamento, faz com que a população escolar, diretores, professores, pais e os próprios alunos, discriminem mais os alunos negros.

Consideramos ainda pior a visão que os próprios alunos têm de si, desvalorizando-se perante os colegas brancos. Conforme Ferreira e Camargo (2011) a escola é um dos locais fundamentais para a construção da identidade do sujeito. Porém, acaba refletindo os processos sociais da sociedade, e por sua vez, repete o preconceito e a discriminação. Na escola ele aprende que as características valorizadas positivamente não são a do negro, e sim a do branco, com um ideal europeu.

Segundo Veiga (2008) foi possível detectar claramente que a clientela escolar denominada como desfavorecida, tinha uma certa homogeneização no tratamento desse grupo – pobres, negros e mestiços – como inferior, a partir de sua representação como grupo não civilizado.

Essa falta de identidade, o preconceito e o racismo, até mesmo o oculto, presente no currículo, corrobora para que os negros abandonem a escola. Conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD (IBGE, 2019) vimos que há uma grande diferença entre as raças na relação de analfabetos no Brasil, sendo que brancos constituem 4,2% da população analfabeta e pretos e pardos 9,9%.

Segundo Monteiro (2010), considerando a importância da discussão racial na educação e na escola, desde pelo menos 1970 o movimento negro vem forçando as autoridades governamentais a transformar esta escola em um espaço de incentivo à igualdade e combater o racismo. Houve uma colaboração na criação de leis que possibilitem a inclusão da história e da cultura trazida pelos negros no Brasil e na África, além da educação das relações étnico-raciais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – 9394/96, foi alterada, após a aprovação do Ministério da Educação, em 2003, para Lei 10639, sendo acrescentados os artigos 26A e 79B. Estes tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de ensino fundamental e médio, além de estabelecer no calendário escolar, no dia 20 de novembro, a comemoração ao Dia da Consciência Negra (BRASIL, 1996).

Para o ensino superior também se instituiu nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, especificamente nos cursos de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001, p. 1), que a organização curricular deverá orientar a formação docente para o “acolhimento e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural”.

Educação física e relações étnico-raciais

No espaço escolar, a Educação Física é considerada uma prática pedagógica, atuando com conteúdos da cultura corporal, como: jogo, esporte, dança, ginástica e lutas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

No Brasil, a Educação Física nasce norteadada com o desejo de construir um indivíduo “forte e saudável”, constituindo um juízo vinculado à Educação do Físico e à Saúde Corporal. Associando os ideais militares positivistas de “ordem e progresso”

aos ideais higienistas, tendo os médicos como seus representantes, pensava-se na redefinição dos modelos de comportamentos físicos e morais da recém-embrionada, “forte e saudável”, família brasileira (RODRIGUES, 2010).

É englobado na educação física hábitos como: tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos e, também, os exercícios físicos, vistos unicamente como fator higiênico (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A educação física higienista e militarista carregava, a partir das intenções governamentais, ideais da concepção eugenista, a qual visava o branqueamento da população, evidenciando corpos aos moldes da Grécia Antiga. Conforme Silva (2008), deveria acontecer uma seleção natural, onde os negros e os índios, por serem considerados inferiores, precisariam estar fadados ao desaparecimento. A mestiçagem era então um “problema racial”, uma degeneração da raça (MACIEL, 1999). O mito e o ideal da democracia racial ganharam força nos discursos de intelectuais como Gilberto Freyre (1900-1987) e jornalistas como Mário Filho (1908-1966) (ALMEIDA, 2015).

A educação física no Brasil e suas práticas esportivas sofreram grande influência do pensamento eugenista. O esporte mais popular do país, o futebol, absorveu a herança de pensamentos colonialistas e escravistas, e durante muitos anos, foi totalmente elitista, racista e excludente (SILVA; CAMPOS, 2014).

Com a entrada dos negros no futebol, e seu ótimo desempenho, foi-se utilizando o futebol como elo entre as raças e a democracia racial. Este pensamento persistiu pelo governo de Getúlio Vargas (1930 – 1945) que utilizava no discurso que o futebol servia como uma harmonia entre as raças, pois os jogadores negros e mulatos representavam o melhor da sua raça. Porém, esse engrandecimento permanecia com uma ideologia racista (TELLES, 2012). De acordo com Soares (1998), a relação entre o negro e o futebol foi brilhantemente narrada na obra de Mário Filho, “O negro no Futebol Brasileiro” de 1947.

Necessita-se então, repensar a educação física, que foi carregada de preconceitos raciais e de gênero. Deve-se buscar estudar estas bases históricas com a finalidade de problematizar essas questões raciais (TAFFAREL, 2005). O objetivo dessas problematizações é fazer com que os professores de Educação Física tenham em sua formação uma matriz que permita ampliar a consciência do ser humano, e ampliar a compreensão sobre determinações e contradições históricas.

Negros e universidade

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso (MUNANGA, 2008, s.p.).

Por volta de 1970, parte da sociedade brasileira, principalmente a classe média negra, sentia o efeito da devida concorrência das escolas privadas. Segundo Santos (1985), restavam aos jovens negros recorrer à rede particular de ensino superior, obtendo diplomas desvalorizados no mercado de trabalho e sendo ainda mais vítimas da discriminação racial.

As provas para ingresso às universidades públicas, eram motivadas principalmente pela renda familiar, desse modo, jovens considerados de classe média e alta, ocupavam quase todas as vagas existentes. Então, devido à discriminação sofrida, os negros foram os primeiros a denunciarem o relativo fechamento das universidades públicas brasileiras aos filhos das famílias mais pobres, que, na concorrência pela melhor formação em escolas de 1º e 2º graus, eram vencidas pelas classes média e alta (GUIMARÃES, 2003).

As informações da PNAD de 1982 indicaram que, no que diz respeito ao acesso ao sistema escolar, uma proporção mais elevada de crianças não-brancas ingressa tardiamente na escola. Além disso, a proporção de pretos e pardos que não têm acesso de todo à escola é três vezes maior que a dos brancos. Estas desigualdades não podem ser explicadas nem por fatores regionais, nem pelas circunstâncias sócio-econômicas das famílias. Embora uma melhor situação sócio-econômica reduza a proporção de crianças que não têm acesso à escola independentemente de sua cor, ainda persiste uma diferença clara nos níveis gerais de acesso entre crianças brancas e não-brancas mesmo nos níveis mais elevados de renda familiar per capita (GUIMARÃES, 2003).

Para resolver o problema de acesso do negro às universidades, segundo o ministro Souza (2001), seria com a universalização do ensino de nível fundamental e médio, melhorando o seu funcionamento através da política implementada durante a gestão (1995-2002), tendo progresso em gerações futuras.

Nos últimos anos estão divulgando alguns indicadores como os anos de estudo, reprovação, evasão, distorção idade-série, o currículo escolar desenvolvido, o

desempenho dos estudantes, a relação professor-aluno, a qualidade do equipamento escolar e sua localização, expondo a desigualdade entre brancos e negros no acesso, permanência e conclusão das etapas escolares (PASSOS, 2010).

Como elemento de estratificação social, o racismo se materializou na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das organizações sociais na sociedade brasileira, prolongando uma estrutura desigual de oportunidades sociais para os negros e as desvantagens educacionais acumuladas fazem com que muitos jovens e adultos negros procurem a Escola de Jovens e Adultos (EJA) para concluir a escolarização básica.

Em 1831, pelos dados do censo, em Minas Gerais, era identificado que os níveis de ensino acima da instrução elementar, ou mais avançados, eram de domínio absoluto de alunos brancos, enquanto as primeiras letras eram sobretudo por alunos negros, mostrando que a questão racial já estava na base do sistema educacional naquele momento (FONSECA, 2007).

Mesmo que o ensino básico e fundamental aprimore os seus níveis para que seus alunos possam concorrer da mesma forma no vestibular com os alunos que tiveram a oportunidade de estudar em colégios particulares bem abastecidos, os alunos negros, teriam um processo de evolução de cerca de 32 anos até atingir o atual nível dos alunos brancos (MUNANGA, 2003).

Segundo Guimarães (2003), essa desigualdade é resposta de alguns fatores: pobreza, falta de qualidade da escola pública, preparação insuficiente, falta de apoio familiar e da comunidade, além do modo de seleção para entrar na universidade que se dá pelo vestibular.

Conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD (IBGE, 2019), vimos que apesar da população brasileira ser majoritariamente negra, o número de negros com ensino superior completo (9,3%) é significativamente menor que os brancos (22,1%), sendo resultado da desigualdade social e o difícil acesso dos negros nas IES, ocasionando a desigualdade educacional. Desse modo, as desvantagens educacionais acumuladas fazem com que muitos jovens e adultos negros procurem a EJA para concluir a escolarização básica (PASSOS, 2010). Sendo assim, um dos motivos influenciadores para que esses números sejam tão distintos.

É notável que, devido as discriminações sofridas pelos negros desde os séculos passados, há uma desigualdade escolar, principalmente no Ensino Superior, pois o ingresso dos negros nas IES é um grande desafio. Segundo Passos (2010), as

desigualdades acumuladas na experiência social da população negra, nos processos de escolarização tem sido denunciada há muitos anos pelo movimento social negro, por estudiosos das relações raciais, e, mais recentemente, também pelas análises no âmbito de órgãos governamentais no Brasil.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa documental usa materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, por exemplo, documentos oficiais, revistas, cartas, filmes, entre outros, podendo ser reformulados conforme os objetivos da pesquisa. O primeiro passo do desenvolvimento consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande quantidade (GIL, 2008).

As matrículas dos acadêmicos foram fornecidas através da secretaria acadêmica, contendo todos os dados necessários para realizar as análises, sendo reorganizada pelo técnico de informática na tabela Excel, para melhor visualização e contagem.

Resultados e Discussão

A construção da identidade negra inicia-se também, pela nomenclatura utilizada na sua própria identificação. Usamos a palavra negro durante nosso texto, pois consideramos que esta carrega consigo a população preta e parda (terminologias utilizadas pelo IBGE na classificação de cor/raça). Conforme o IBGE (2018) durante anos, a classificação de cor era realizada por outras pessoas (donos dos escravos, os próprios entrevistadores do IBGE), só em 1990 é que passa a ser uma autoclassificação de cor (IBGE, 2018).

Consideramos que a autoafirmação de cor/raça/etnia faz parte, de acordo com Gomes (2018), tem relação com o processo de construção da identidade, da relação de pertencimento, que se elabora durante a construção social e histórica de cada um.

Buscamos também os dados das matrículas dos acadêmicos negros em nível nacional e estadual. A tabela 1 apresenta o número de matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância no Brasil, diferenciados por cor/raça nas IES de cunho federal, estadual e municipal.

Tabela 1 - Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor / Raça, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2017.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Brasil	8.286.663	3.292.585	532.607	2.157.189	133.920	56.750	65.432	2.048.180
Pública	2.045.356	810.961	183.443	601.877	31.941	13.898	34.725	368.511
Federal	1.306.351	492.462	127.708	438.139	18.141	10.446	21.510	197.945
Estadual	641.865	271.421	52.988	149.140	12.983	3.262	12.538	139.533
Municipal	97.140	47.078	2.747	14.598	817	190	677	31.033
Privada	6.241.307	2.481.624	349.164	1.555.312	101.979	42.852	30.707	1.679.669

Fonte: INEP (2018).

Percebemos que no Brasil, dos quase 8 milhões e 300 mil estudantes do ensino superior, 2.689.796 são pardos e negros. O INEP (2018) apresenta os dados do estado de Santa Catarina. Vimos que o número de estudantes matriculados cai consideravelmente, sendo 36.241 estudantes pretos e pardos para um total de 358.575 estudantes em todo o estado.

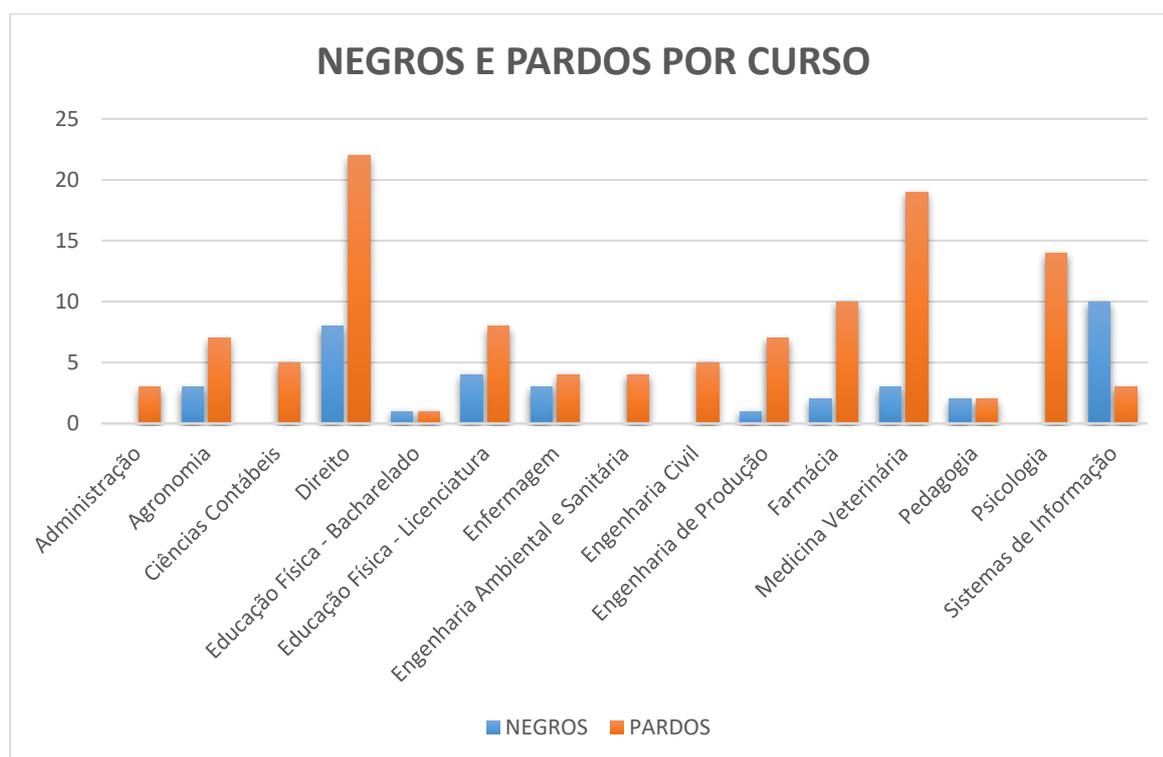
Na IES pesquisada, conforme o gráfico 1, podemos observar que, dos 1887 acadêmicos matriculados, a grande maioria destes são brancos, tendo a quantidade de 1710, havendo uma diferença assustadora quando comparada com os acadêmicos considerados negros, onde são apenas 30. Os acadêmicos pardos matriculados são 121, de cor amarela 8, indígena há apenas 1, e ainda, 17 não declarados.

Gráfico 1 - Matrículas na IES por Cor / Raça em 2019-1


Fonte: Autoras (2019).

O preconceito e a dificuldade dos negros, já existe desde o Ensino Fundamental, onde a escolarização é precária, os direitos são desiguais, entre outros. Sabemos que, atualmente, houve um progresso no ingresso dos acadêmicos negros no Ensino Superior, mas ainda assim, mesmo com a Lei de cotas, os negros são minoria. São diversas as maneiras que as crianças e os jovens negros são afetados pelo caráter sutilmente racista do sistema de ensino brasileiro. Existe racismo no acesso diferenciado dos segmentos raciais, como exemplos: estão entre os negros a maior parte de pessoas não alfabetizadas; a participação dos negros no sistema educacional vai diminuindo conforme aumentam os anos de escolaridade (QUEIROZ, 2004).

O gráfico 2 apresenta a relação de matrícula dos estudantes negros por curso de graduação. No curso de Administração há 3 acadêmicos pardos e nenhum negro, em Agronomia há 7 acadêmicos pardos e 3 negros, em Ciências contábeis há 5 acadêmicos pardos e nenhum negro, em direito há 22 acadêmicos pardos e 8 negros, em Educação Física – bacharelado há 1 acadêmico pardo e 1 negro, em Educação Física – licenciatura há 8 acadêmicos pardos e 4 negros, em Enfermagem há 4 acadêmicos pardos e 3 negros, em Engenharia Ambiental e Sanitária há 4 acadêmicos pardos e nenhum negro, em Engenharia Civil há 5 acadêmicos pardos e nenhum negro, em Engenharia de Produção há 7 acadêmicos pardos e 1 negro, em Farmácia há 10 acadêmicos pardos e 2 negros, em Medicina Veterinária há 19 acadêmicos pardos e 3 negros, em Pedagogia há 2 acadêmicos pardos e 2 negros, Psicologia há 14 acadêmicos pardos e nenhum negro e em Sistemas de Informação há 3 acadêmicos pardos e 10 negros.

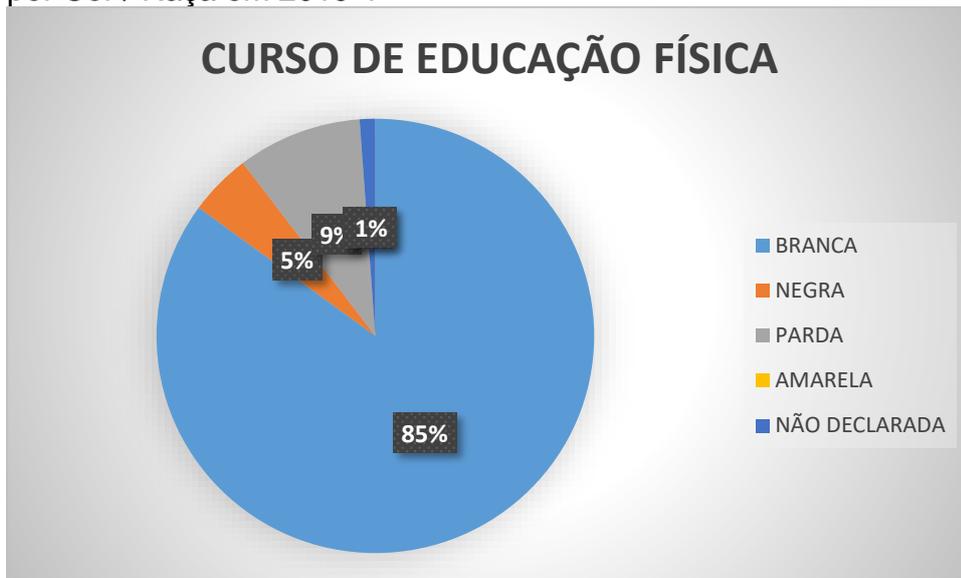
Gráfico 2 - Matrículas nos Cursos de Graduação por Cor / Raça em 2019-1


Fonte: Autores (2019).

Uma das justificativas para esses números obtidos é pelo fato de nossa região ter sido colonizada por italianos, alemães, letos e poloneses, predominando assim, os brancos. Sobretudo, vimos que em alguns dos cursos, havia uma quantidade razoável de acadêmicos pardos, mas referente aos negros, os números são muito baixos.

No gráfico 3 trazemos os dados dos acadêmicos apenas do curso de Educação Física – Licenciatura, onde há um total de 87 acadêmicos matriculados, 85% brancos, 9% pardos e apenas 5% são negros, e ainda há 1% não declarado.

Gráfico 3 - Matrículas no Cursos de Graduação em Licenciatura em Educação Física por Cor / Raça em 2019-1



Fonte: Autores (2019).

Queiroz (2004) realizou um estudo sobre a presença dos negros nos cursos de graduação. A pesquisa apontou que os estudantes brancos têm o privilégio do acesso a carreiras superiores de sucesso. E os cursos menos valorizados diante da sociedade estão destinados aos negros, como aqueles de formação de professores, por exemplo. Ainda assim, são em geral, minoritários. No Brasil, a média dos acadêmicos negros, é cerca de 2% e 10% pardos. Há uma maior concentração de negros nos cursos considerados de baixa demanda, além disso, estão concentrados nas faculdades particulares de menor prestígio (CARVALHO, 2004).

É visto a dificuldade dos negros em ingressar nas universidades, isso é devido a grande maioria ser de classe baixa e, também, da exclusão escolar e acadêmica sofrida na história.

Considerações Finais

Precisamos repensar o papel social que cabe à escola, numa sociedade que se tornou objetiva no seu modo de produzir-se e reproduzir-se a si mesma, num mundo em que ciência/tecnologia dissolvem qualquer tipo de experiência formativa.

Vimos que as desigualdades entre os brancos e negros são extremamente desiguais, tanto social e educacional, sendo presentes na história do nosso país, como exemplo a discriminação na escolarização básica, e, depois a dificuldade em ingressar em uma IES.

Apesar de que, exista a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, ainda assim, o preconceito e a discriminação são presentes, pois nem no ambiente escolar há o respeito com os negros, o que dificulta alcançar a igualdade entre os mesmos. Esse tema acaba sendo pouco debatido nas escolas, e conseqüentemente, silenciado em outros ambientes também. Devido a essa falta de conhecimento e reflexão, essas crianças e adolescentes brancos, não conseguem identificar tal cultura negra no ambiente escolar, sendo assim, os negros não conseguem viver em conjunto no meio escolar em que frequentam.

Consideramos ter alcançado os objetivos estabelecidos, pois após levantarmos os dados da pesquisa, os analisamos para a elaboração dos gráficos apresentados acima.

Ao analisar os resultados encontrados relacionando ao problema de pesquisa, os dados obtidos foram de que entre os 15 cursos que a IES oferta, tem 1887 acadêmicos matriculados, destes, pelo fato de que a nossa região foi colonizada por alemães e italianos, já indicava que a quantidade de acadêmicos brancos matriculados seria muito maior do que as demais raças/cores, somando um total de 1710 acadêmicos. Entretanto, a quantidade de acadêmicos negros matriculados é extremamente baixa, sendo apenas 30, havendo cursos em que não se encontram matriculados, comprovando os motivos trazidos ao longo do artigo. Destes ainda, há aqueles que se autodeclararam negros ou pardos, e não se encaixam como tal, sendo realmente considerado branco.

De acordo com os resultados encontrados, existe a possibilidade de ampliar a pesquisa, trazendo mais dados e informações relacionados aos negros e escolarização, buscando compreender ainda mais seu processo de evolução na sociedade.

Referências

ALMEIDA, Maureci Moreira. RODRIGUES, Francisco Xavier Freire. O mito da democracia racial, racismo e futebol: um debate sociológico. **Revista NORUS** – Novos rumos sociológicos, v. 3, n. 3, jan –jun 2015.

BELLO, Luciane. **Política de ações afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BRASIL - Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2005.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL/MEC. Parecer CNE/CP 009/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2001).

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CROSETTA, Renata Righetto Jung. **As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em educação física das Instituições de Ensino Superior do Sistema ACADEMIA**. 2014.94 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

FERREIRA, Ricardo Franklin; CAMARGO, Amilton Carlos. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Revista Psicologia, ciência e profissão**, Brasília, v.31, n. 2, 2011.

FONSECA, M.V. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. 2007. 250p. Tese (Doutorado) - Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, 2008.

GOMES, Irene; MARLI, Mônica. As cores da desigualdade. In: **Retratos: a Revista do IBGE**. N. 11, maio de 2018.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, mar. 2003.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD: pesquisa nacional por amostra de domicílio contínua**, 2016.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Somos todos iguais? **Revista Retratos** – a revista do IBGE, n11, maio, 2018.

INEP, O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas 2017**. In: Censo da educação superior, 2018.

MACIEL, Maria Eunice de S. A eugenia no Brasil. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, n. 11, jul. 1999.

MANERA, Débora Macedo da Silveira. **Relatório anual da discriminação racial no futebol**. Porto Alegre: Observatório da Discriminação Racial do Esporte, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança/UFRGS, 2015.

MONTEIRO, Rosana Batista. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia**: estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 05 de novembro de 2003.

MUNANGA. Kabengele. **Superando o racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

PASSOS, Joana Célia. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Poiéses**, Tubarão, v.8, n13, 2014.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **O negro e a universidade brasileira**, 15 Fevereiro, 2004.

RODRIGUES, A. Cesar Lins. A educação física escolar e ldb1: assumindo a responsabilidade na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Reflexão e ação**, v.18, n 1, 2010.

SANTOS, Joel Rufino. 1985. O movimento negro e a crise brasileira. In: **Política e Administração**, 2 (2): 287-307. Rio de Janeiro, jul./set.

SANTOS, Marzo Vargas. **O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2007

SILVA, André Luiz dos Santos. **A perfeição expressa na carne**: A educação física no projeto eugênico de Renato Kehl – 1917 a 1929. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre / 2008.

SILVA, Silvio Ricardo da; CAMPOS, Priscila Augusta Ferreira. Futebol e a educação física na escola: possibilidades de uma relação educativa. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v.66, n.2, jun. 2014.

SOARES, A. J. **Futebol, raça e nacionalidade** – releitura da história oficial. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho - Programa de Pós-Graduação em Educação Física (tese de doutorado), 1998.

SOTERO, Edilza Correia. **Negros no ensino superior: Trajetória e Expectativas de Estudantes de Administração Beneficiados por Políticas de Ação Afirmativa (ProUni e Cotas) em Salvador.** Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOUZA, P. R. **A Questão racial e a educação.** Folha de S. Paulo, p. A3, 30 ago. 2001.

TAFFAREL, Neli. **Educação Física Escolar: teoria e prática curricular, saberes escolares e proposta pedagógica.** In: Marcílino Souza Junior (Org.) et al. Recife: EDUPE, 2005.

TELLES, Eduard. **O significado de raça na sociedade brasileira.** Princeton e Oxford: Princeton University Press. Traduzido para português. Versão divulgada na internet em agosto de 2012.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. In: **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13 n.39, set./dez. 2008.

A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA GESTÃO ESCOLAR

Bruna Becker¹; Alcionê Damásio Cardoso²; Maria Marlene Schlickmann³; Miryan Cruz Debiasi⁴

¹Unibave. brunabecker38@hotmail.com

²Unibave. alcionedamasio@gmail.com

³Unibave. Maria.marlene0809@hotmail.com.

⁴Unibave. miryan@unibave.net

Resumo: O presente artigo refere-se à participação dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na gestão escolar. Assim, definiu-se como objetivo geral analisar as formas de participação dos alunos da EJA no processo de gestão escolar. Para que tal objetivo fosse alcançado foram definidos como objetivos específicos descrever e identificar as formas que o aluno da EJA encontra para tornar-se participante da gestão escolar, como também o que o grupo gestor assegura para envolver seus alunos nas decisões da escola. A metodologia definida para a pesquisa foi o estudo de caso, com abordagem qualitativa, sendo definido para coleta de dados, um questionário, com perguntas abertas, realizado com gestores, docentes e discentes da modalidade EJA. Observou-se nos resultados que a instituição pesquisada ressalta uma gestão participativa, em que todos os membros da comunidade escolar fazem parte do processo de gestão.

Palavras-chave: Gestão participativa. Educação de Jovens e Adultos. Gestão escolar.

Introdução:

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil foi construída por meio de um processo histórico lento, havendo variáveis, mudanças e leis dentro da modalidade de educação, até ganhar visão e ser entendido como um processo que precisa de atenção do poder público e leis que defendam esse ensino para torná-lo eficaz.

Embora a educação seja direito de todos, os jovens e adultos que estão na EJA tendem a sentirem-se vistos pela comunidade como analfabetos com um olhar preconceituoso por não terem a condição de terminar seu ensino na escola regular, vistos como seres excludentes perante a sociedade.

A prática pedagógica e a organização do sistema escolar brasileiro, em relação à EJA, ainda são instituídas por uma visão assistencialista e compensatória, marcada pela descontinuidade das políticas públicas e pelo descaso com as especificidades das ações educativas neste campo de ensino. (DOURADO *et al.*, 2018, p. 298).

Sintetizando seu processo histórico, a política e o controle social sempre estiveram presentes nas decisões sobre a modalidade EJA, porém, dentro disso é necessário ressaltar e instigar a gestão que é realizada dentro da EJA, qual sendo o papel do gestor e como a gestão torna-se democrática, havendo assim participação de toda comunidade escolar e principalmente de seus alunos nas decisões.

Assim sendo, Carvalho *et al.* (2017, p. 83) apontam que “A participação dos alunos da EJA nas discussões, nas decisões e nas ações da escola é de extrema importância, para que eles possam exercer seu papel social e cidadão”.

Pode-se ressaltar a importância da gestão no processo de ensino aprendizagem realizado na modalidade EJA, quando os alunos que fazem parte do processo de ensino em questão tornam-se figuras participativas e essenciais no trabalho realizado pelos gestores.

Fialho, Reis (2005, p. 2) afirmam que “É importante, pensar e repensar a Educação de Jovens e Adultos sob o olhar do gestor escolar, de como este especialista poderá estar agindo em uma educação inclusiva”.

Face ao exposto, desenvolveu-se o seguinte problema da pesquisa: de que forma se dá a participação dos alunos da EJA no processo de gestão escolar em uma instituição de ensino de um município do Sul de Santa Catarina?

A partir do problema citado, temos como objetivo geral analisar as formas de participação dos alunos da EJA no processo de gestão escolar em uma instituição do ensino de um município do sul de Santa Catarina. Para dar conta e alcançar êxito no objetivo geral foram definidos os seguintes objetivos específicos: descrever as formas de participação dos alunos e o seu envolvimento no processo de gestão escolar; identificar as formas de participação dos alunos da EJA no processo de gestão escolar em uma instituição de ensino de um município do Sul de Santa Catarina; descrever as estratégias dos gestores para que haja participação discente na gestão escolar.

A gestão escolar participativa se dá por meio de vários contextos, o gestor é um dos responsáveis pelo envolvimento e andar sincrônico entre alunos e gestão.

Para Lück *et al.* (2010) uma gestão participativa que envolva seus alunos, vai além de tomar decisões nas reuniões e conselhos pedagógicos, é necessário perceber que o maior envolvido nas decisões acatadas pelo corpo docente precisa dessa participação, é necessário ser ouvido e contribuir com sua opinião, assim sendo também uma forma de estímulo para o discente da modalidade EJA continuar sua caminhada na vida escolar.

Para Santana *et al.* (2014) para que o educando da EJA consiga permanecer na escola, é necessário que sua formação tenha significado em sua vida, é preciso que o grupo escolar descentralize suas ações e dê voz ao aluno da EJA, que sempre foi visto pela escola como sujeito passivo de uma educação compensatória. Esta participação não está voltada apenas para engajamento das decisões rotineiras da escola entre aluno e gestor, mas para estimular a formação do discente.

A participação dos alunos da EJA nas discussões, nas decisões e nas ações da escola é de extrema importância, para que eles possam exercer seu papel social de cidadão. “Em uma gestão democrática e participativa entendemos que esses alunos devem ser considerados enquanto sujeitos de direitos, compreendidos na sua realidade, pois, compreendemos que a realidade sociocultural e os saberes não escolares da população da EJA, são dimensões importantes para o processo de ensino-aprendizagem (CARVALHO *et al.*, 2017, p. 83).

Assim, contribuições e ideias poderão ser realizadas, tornando o trabalho do gestor com qualidade, mas isso só será realizado por meio do trabalho coletivo, tendo como base uma gestão participativa e visando a melhoria na qualidade do ensino.

Procedimentos Metodológicos

A intenção da atividade científica, ou seja, a intenção da pesquisa é a aquisição da veracidade, sendo a mesma refletida, buscando-se assim o método a ser utilizado para a determinada busca. Quanto a sua natureza, a presente pesquisa apresentou caráter aplicado, com objetivo de adquirir novos conhecimentos.

Sob o ponto de vista do problema a pesquisa apresentou caráter qualitativo, porque ao descrever e analisar o estudo feito levou-se em consideração as características e a análise dos sujeitos que participaram da pesquisa.

Para Gil (2009) A pesquisa sob o ponto de vista dos objetivos foi descritiva. As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos apresenta-se o estudo de caso como fonte significativa na contribuição para efetivação da pesquisa. Para Yin (2001, p. 19) “Os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos [...]”.

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino localizada no Sul de Santa Catarina, sendo que os procedimentos utilizados foram questionários aos gestores, coordenação, docentes e discentes que participaram da pesquisa.

A pesquisa de campo foi inicialmente realizada por meio de um contato com a direção da instituição escolar, para autorização da pesquisa para posteriormente efetivarem-se as entrevistas com o grupo gestor e com os educandos.

A população da pesquisa incluiu gestores, docentes, coordenação e discentes, perfazendo um total de 140 sujeitos, de uma instituição de ensino localizada em um município do sul de Santa Catarina.

A amostra da pesquisa foi constituída por alunos das turmas da alfabetização e do nivelamento, sendo que foram entrevistados um jovem e um adulto de cada sala. A definição da amostra se deu pelo fato de que as turmas possuem um número ínfimo de alunos e em consenso com a gestora da escola optou-se por pesquisar 20% da clientela, escolhendo um jovem e um adulto, por melhor representar a instituição.

Foi elaborado um questionário contendo seis perguntas subjetivas para os discentes e cinco questões subjetivas para docentes e gestores da instituição. Os questionários foram aplicados a vinte e dois alunos, denominados de discente A a V; três gestores, denominados de Gestor A, B e C; e três professores, denominados de Professor A, B e C, do referido estabelecimento de ensino, totalizando 28 sujeitos pesquisados.

Resultados e Discussão

Considerando que a educação de jovens e adultos atualmente é ainda um grande desafio na educação escolar brasileira, os resultados e discussão que irão embasar o artigo proposto tem foco exclusivo em como acontece a participação dos alunos da EJA, no processo de gestão escolar.

A primeira pergunta feita aos discentes da instituição, buscou saber:

1. O que você entende por gestão escolar participativa?

Analisando as respostas dos discentes pode-se perceber que dos vinte e dois entrevistados, dezoito alunos entendem que gestão escolar participativa se dá por meio de alguma forma de participação que envolve o contexto escolar em que estão inseridos, visto isso, não exemplificando como tal envolvimento acontece, em que resultam em respostas rasas. Outros quatro entrevistados acrescentam além da palavra participação, conforme analisado no quadro 1:

Quadro 1 – O que você entende por gestão escolar participativa?

Discente A (2019)	Discente J (2019)	Discente N (2019)	Discente R (2019)
“Administração Escolar”	“Secretaria e Diretoria”	“Olha, não entendo nada, mas parece ser muito bom”	“Muito Bom”

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Dezorzi (2014) nos enfatiza que a gestão se tornou espaço participativo e coletivo para todos atuantes da escola.

Observando todas as respostas é perceptível que os discentes estão cientes que essa participação se dá por meio dos assuntos referentes à gestão da instituição, envolvendo toda comunidade escolar, porém de certo modo, ainda falta saber mais profundamente como se dá essa participação.

O segundo questionamento feito foi:

2. Em sua escola existe uma Gestão Escolar participativa?

Ao analisar as respostas obtidas mediante questionário, os vinte e dois alunos entrevistados foram sucintos em suas respostas, tendo assim um resultado em que todos responderam de forma igualitária no que tange a sua participação, afirmando que tal participação é existente na instituição.

A nova óptica do trabalho de direção, organização e norteamento das ações de organizações educacionais, com objetivos de promover o desenvolvimento do ensino, voltando para a formação de aprendizagens significativas e formação dos alunos [...] (LÜCK, 2006, p. 45).

Para os discentes há uma gestão em que os alunos se tornam ativos e participativos.

Na terceira questão feita aos alunos, buscou-se saber:

3. Você enquanto aluno(a), participa da gestão da sua escola? De que forma?

Conforme as respostas fossem sim ou não os entrevistados teriam que justificar qual a forma que acontece essa participação. Nessa questão houve divergências nas respostas em relação à afirmação ou negação de existência enquanto aluno na participação na gestão da escola, sendo respostas superficiais e mostrou baixo entendimento do tema citado.

Dos vinte e dois alunos entrevistados, dez deles afirmaram que sim, participam da gestão da sua instituição, mas não responderam de que forma ela é feita dentro da

escola. Torna-se assim uma resposta falha e dando a entender que o aluno não tem o entendimento de como se procede essa participação na gestão. De contrapartida doze estudantes alegaram que não participam da gestão, visto isso, não especificaram nenhum tipo de como ocorre essa forma de participação.

De acordo com Bordenave (2013, p.13), “Pode-se considerar que o envolvimento do aluno perante sua participação ativa é essencial para um bom desenvolvimento grupal em sala, com seus colegas, grupo de gestores e professores”.

A quarta questão realizada aos discentes foi:

4. Você considera a sua escola com gestão escolar participativa? Por quê?

Nesta questão não houve divergência nas respostas obtidas quando se trata em afirmar que sim. Os vinte e dois alunos(as) entrevistados(as) consideram a escola com gestão participativa, porém, apenas cinco alunos(as) justificaram e deram sua opinião ao responder o porquê consideram a escola onde estudam um ambiente participativo na gestão.

Os outros dezessete entrevistados apenas alegaram que sim, a gestão participativa, mas não justificaram sua resposta como solicitado na pergunta.

Quadro 2 – Você considera a sua escola com gestão escolar participativa? Por quê?

Discente A (2019)	Discente D (2019)	Discente F (2019)	Discente H (2019)
<i>“Sim, tudo é resolvido com acordo”</i>	<i>“Sim, tudo é feito com união. Harmonia e respeito.”</i>	<i>“Sim, pois é comunicativo”</i>	<i>“Sim, porque as gestões organizam as questões.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

As respostas dadas pelos entrevistados são um pouco confusas, em relação ao que é uma gestão participativa dentro do âmbito escolar. Suas respostas foram feitas por meio de sua compreensão sobre o tema.

Nota-se que a fala do discente **A (2019)**, revela que no entendimento há uma gestão participativa, pois, as pendências na instituição são resolvidas por meios de acordo, o entendimento passado nos mostra que o aluno apenas por conversar com a gestão, já alega como sendo participativo.

Participação nas escolas não é algo apenas para ficar na teoria, mas para ser praticada e inserida no ambiente escolar, tornar-se aluno atuante fora de sala de aula faz parte do seu desenvolvimento como cidadão, tornando-o responsável e engajado por causas que envolvem a escola em que o mesmo participa.

Como ressalta Dezorzi (2014, p. 21) “é preciso que a escola reflita o seu papel e responsabilidade em formar cidadãos críticos, participativos, atuantes na sociedade em que vivem, com atitudes solidarias e respeitos as diferenças”.

Na quinta pergunta realizada aos discentes da instituição, busca saber:

5. Na sua escola existe Grêmio Estudantil? Quais a contribuições trazidas por ele?

Os 22 discentes entrevistados foram sucintos em suas respostas e afirmando que não existe grêmio estudantil na instituição de ensino, tendo assim nenhuma resposta sendo adversa e todos concordando que não a esse tipo de participação na referida escola.

O Grêmio ou Governo Estudantil é um mecanismo no interior da escola que tem por objetivo motivar esta organização dos alunos, envolvendo-os em atividades que favoreçam um processo mais amplo de formação educacional. (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p.10).

Na análise proposta foi concluído que esse meio organizacional não está presente na escola que foi realizada a pesquisa. Como pode-se notar, não existe grêmio estudantil na instituição e tendo isso, não há como ocorrer alguma contribuição para a escola.

Na sexta e última pergunta:

6. Você acha importante a participação do(a) aluno(a) na gestão escolar? Por quê?

A pergunta também solicitava justificativa. Ao analisar as respostas pode-se perceber que dos vinte e dois discentes entrevistados(as), dezesseis alunos apenas responderam “Sim”, que consideram importante a participação do aluno, porém não houve justificativa em suas respostas, os demais seis alunos responderam da forma como solicitava a questão, afirmando que sim.

Quadro 3 – Você acha importante a participação do(a) aluno(a) na gestão escolar? Por quê?

Discente A (2019) “Sim, por que é um benefício”	Discente F (2019) “Sim, estar atualizado é importante”	Discente G (2019) “Sim, todos aprendem um pouco”	Discente I (2019) “Sim, por que faz parte de um benefício”	Discente K (2019) “Sim, pois todos devem dar sua sugestão”	Discente H (2019) “Sim, para benefícios”
---	--	---	--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Podem-se observar três discentes que alegam que essa participação seria como um “benefício” para eles na instituição (entrevistados “A”, “I”, “H”). Ou seja, essa participação seria como um auxílio para os discentes.

O discente **F (2019)** menciona que “*Sim, estar atualizado é Importante*”. Isso nos leva a entender que estar atualizado nos acontecimentos da escola para o aluno é visto como algo importante. Nota-se, perante a vontade de estar ativo e informado, dialogando e a par nas decisões do referido centro de estudo que ele faz parte e estar ativo no que acontece no centro de estudo em que é atuante.

Com contribuições Carvalho *et al.* (2017, p. 81) “Defendemos ainda que seja fundamental e que haja um permanente nível de diálogo no ambiente escolar, estabelecendo-se uma gestão democrática e participativa, na escola como um todo”.

Partindo para outro ponto da discussão, nota-se a fala do entrevistado **G (2019)** quando alega que: “*Todos aprendem um pouco*”.

Agregando, assim, os dizeres de Ferreira e Pereira (2017) a participação dos envolvidos na gestão da escola contribui para a realização de um trabalho coletivo de planejamento, tomada de decisões e ações em prol da melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos.

Abaixo será descrito e analisado as respostas dos três docentes entrevistados, iniciando assim a primeira pergunta proposta.

O primeiro questionamento direcionado aos docentes da instituição foi:

1. O que você entende por gestão escolar participativa?

O quadro abaixo aponta respostas dadas à questão.

Quadro 4 – O que você entende por gestão escolar participativa?

Docente A (2019)	Docente B (2019)	Docente C (2019)
“ <i>É quando todo corpo docente tem participação ativa nas decisões tomadas na escola</i> ”	“ <i>É necessário para melhorar a qualidade de ensino das escolas fazendo uma integração com a comunidade, discutir, tomar decisões para uma boa gestão</i> ”	“ <i>Quando alunos, famílias, professores e demais funcionários, cooperam e opinaram diretamente nos processos da gestão da escola, de maneira inclusiva e democrática</i> ”.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

As respostas dos entrevistados, como pode-se analisar, citam uma breve definição do que entendem por gestão participativa e de maneira geral observa-se que

as definições não se contrariam, mas nem todas as respostas citam alunos, gestores e comunidade escolar como elementos necessários para efetivar essa participação dentro da escola.

O **docente C (2019)** diz que: *“Quando alunos, famílias, professores, e demais funcionários, cooperam e opinaram diretamente nos processos de gestão da escola, de maneira inclusiva e democrática”*.

A participação deve ser garantida a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A escola, concebida como uma instituição de responsabilidade de todos - professores, pais, agentes educacionais, comunidade e equipe gestora que participam efetivamente nos processos de tomada de decisão, tem maiores possibilidades de diminuir ou evitar o abandono, a evasão e a repetência de estudantes. (DOURADO; BARBOSA; AMORIM, 2018, p. 12).

Na segunda questão proposta aos entrevistados(as) faz o questionamento se os mesmos consideram a escola em que lecionam, um ambiente participativo.

2. Você considera a sua escola uma escola que há gestão escolar participativa?

O quadro 5 respostas dadas a esta questão.

Quadro 5 – Você considera a sua escola uma escola que há gestão escolar participativa?

Docente A (2019) “Sim”	Docente B (2019) <i>“Sim, pois antes de qualquer tomada de decisões há uma interação com todos os discentes”</i> .	Docente C (2019) <i>“Sim, pois todos participam de uma alguma forma para a melhoria da escola e ampliação do ensino, bem como melhorias físicas do ambiente”</i> .
----------------------------------	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Pode-se analisar que de maneira geral, todos os três docentes entrevistados, consideram sua escola um ambiente onde há gestão participativa dos alunos. Tendo em vista que somente o **docente A (2019)** não colocou seu ponto de vista de como se concretiza tal participação.

Porém é perceptível essa interação entre gestor e aluno, como é evidenciado, na resposta do **docente “B” e “C” (2019)**, que afirmam que há interação, e englobam todos no meio participativo, seja como melhorias para sugestões no ambiente escolar

e direta ou indiretamente o aluno se encontra presente e atua de maneira representativa.

O trabalho coletivo possibilita a articulação entre a comunidade escolar e é fundamental para sustentar a dinâmica da escola. A ideia de participação movimenta a instituição reconhecendo a necessidade de unir mudança nas estruturas e nos procedimentos, impulsionando para uma ação construtiva, melhorando a qualidade educacional. (ARAÚJO, 2010, p. 15).

Na terceira pergunta direcionada aos docentes, foi questionada a participação dos alunos na gestão da instituição.

3. Existe participação do aluno na gestão da escola?

Quadro 6 – Existe participação do aluno na gestão da escola?

<p>Docente A (2019) “Sim”</p>	<p>Docente B (2019) “Sim, em projetos também para que os alunos cresçam como bons cidadãos. Para entender como funciona uma escola, etc...”</p>	<p>Docente C (2019) “Existe participação do aluno no que compete aos recursos financeiros recebidos pelo governo, onde os alunos acompanham e supervisionam os gastos com a gestão”.</p>
--	--	---

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Observando as respostas pode-se analisar que os três docentes, concordam com a existência de gestão participativa na escola, visto sua importância na instituição. Conforme Lück (2010) A participação da maior responsabilidade, criando consciência do trabalho exercido na instituição de ensino.

Também é importante citar a fala do **docente B (2019)** que nos demonstra, preocupação na formação cidadã desse aluno, após conclusão do ensino.

Na quarta pergunta, foi questionado aos docentes, como essa participação se efetua.

4. Como se concretiza essa participação?

Quadro 7 – Como se concretiza essa participação?

Docente A (2019) <i>“Através da parceria do aluno com o gestor para usufruir corretamente da verba para melhorias da escola e adquirir os devidos materiais do consumo interno”.</i>	Docente B (2019) <i>“Através da existência de grêmios estudantis participando do conselho de classe”.</i>	Docente C (2019) <i>“por meio de sugestões”.</i>
--	---	--

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Para as docentes essa participação acontece por meio de sugestões, grêmios estudantis, conselhos de classes participativos e até mesmo relacionado à verba que a instituição recebe e o conhecimento que o aluno tem sobre a aplicação da mesma.

A participação do aluno, concretiza sua importância perante a instituição e também o fará sentir-se parte do processo. Lück (2010) ressalva que, sendo essa participação efetivada, os atores da escola estarão mais próximos, tendo assim, um melhor convívio entre si.

Na quinta e última pergunta aos docentes perguntou-se:

5. Existe grêmios estudantis na sua escola? Que contribuições o grêmios estudantis traz para sua escola?

Os três entrevistados responderam que não existe grêmios estudantis na Instituição de ensino. Assim, não é possível existir qualquer contribuição dessa organização para a escola.

Os gestores também foram questionados e suas considerações em relação à gestão participativa na instituição pesquisada, são apresentadas a seguir:

Na primeira pergunta proposta aos gestores da instituição, o objetivo era entender o que entendiam por uma gestão participativa.

1. O que você entende por gestão escolar participativa?

Quadro 8 – O que você entende por gestão escolar participativa?

Gestor A (2019) <i>“Seria a participação de todos em relação a tomada de decisões, ou na questão de sugerir ideias e soluções”.</i>	Gestor B (2019) <i>“É a parceria entre escola e comunidade para que seja inclusiva e democrática. O gestor deve ser um ouvinte, aceitar sugestões, ser articulador e saber lidar com pessoas diversas e adversas”.</i>	Gestor C (2019) <i>O envolvimento de toda comunidade escolar, nos assuntos que diz respeito ao funcionamento da escola”.</i>
---	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Ao analisar as respostas concedidas pelos gestores, é perceptível que todas as respostas têm o mesmo fundamento: quando se trata da definição de gestão o envolvimento da comunidade escolar, as sugestões recebidas para melhorias e um ambiente participativo são aspectos preponderantes.

Lück (2010) indica que, com olhar atento do gestor e com liderança democrática, estimulará a participação de todos que constituem o meio escolar e assim dará início a um ambiente e a uma cultura participativa.

Na segunda pergunta direcionada aos gestores buscou-se saber:

2. Você considera a sua escola uma escola que há gestão escolar participativa?

Quadro 9 – Você considera a sua escola uma escola que há gestão escolar participativa?

Gestor A (2019)	Gestor B (2019)	Gestor C (2019)
<i>“Sim, todos tem a oportunidade de participar ativamente das questões escolares”.</i>	<i>“Sim, pois na tomada de qualquer decisão se dá na forma coletiva e participativa”.</i>	<i>“Sim, pois todos os alunos e comunidade escolar teu seu espaço na gestão da escola”.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os gestores responderam que consideram a gestão de sua escola como participativa, e, esta afirmação, corrobora o que foi dito pelos discentes. Pode-se observar, por meio das respostas, a ativa participação da comunidade escolar. Fator importante no processo de inclusão e acesso à gestão democrática e participativa.

A terceira pergunta tem como questionamento:

3. Existe a participação do aluno na gestão da escola?

Quadro 10 – Existe a participação do aluno na gestão da escola?

Gestor A (2019)	Gestor B (2019)	Gestor C (2019)
<i>“Sim, participação quando há eleição de APA (Associação dos professores e alunos), na utilização dos recursos do PDDE, quando nos acompanham com idas ao cartório e no banco e fica ciente na utilização dos recursos”;</i>	<i>“Sim, todos possuem oportunidade para participar”.</i>	<i>“Sim, todos os alunos participam e tem direito a essa participação”.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Pode-se constatar que as respostas dos gestores não se contradizem, pois os três entrevistados citam que existe tal participação dos discentes na instituição, também não contraponto com as respostas dos três professores e dos vinte e dois alunos entrevistados, que afirmam também que essa participação existe no referido centro de estudo.

Observa-se a fala do **gestor A (2019)**, que além de afirmar que existe a participação dos alunos na gestão, cita exemplos de como acontece, como a associação dos professores e alunos (APA) torna o vínculo entre discentes, docentes e gestores ampliado e promove a participação.

A participação de todos os envolvidos na educação é a principal ferramenta da gestão democrática atual, possibilitando assim, o desenvolvimento de projetos e ações, que asseguram a qualidade da educação e os bons desempenhos dos objetivos da escola (DEZORZI, 2004, p. 15).

A quarta pergunta direcionada aos gestores buscou saber:

4. Como se concretiza essa participação?

Quadro 11 – Como se concretiza essa participação?

Gestor A (2019)	Gestor B (2019)	Gestor C (2019)
<i>“Respondi na três”</i>	<i>“Por meio de sugestões, ideias entre outras”.</i>	<i>“Por meio da parceria entre gestor, alunos e professores, assim ocorrendo uma gestão escolar que envolve todo grupo da instituição”.</i>

Fontes: Dados da pesquisa (2019).

As respostas dadas revelam que a participação se efetiva por meio de uma relação que favorece o diálogo, a troca de ideias e sugestões. Assim, o **gestor A (2019)** nos dá exemplos claros de como acontece essa forma ativa de participação, quando ressalta a APA e as eleições feitas para tomada de decisões internas, de forma democrática e englobando alunos e direção.

Participar implica compartilhar poder, vale dizer, implica compartilhar responsabilidade, por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção de avanços, no sentido de melhoria contínua, e transformações necessárias (LÜCK; 2010, p. 44).

A última pergunta realizada aos gestores foi:

5. Existe grêmio estudantil na sua escola? Que contribuição o Grêmio estudantil traz para sua escola?

Os gestores da instituição foram questionados sobre a existência de um grêmio estudantil na instituição e nas respostas obtidas não houve contradição. Todos afirmaram que na instituição não existe grêmio, sem explicar os motivos que levariam a não ter essa organização na instituição de ensino.

Neste sentido, Ferreira e Pereira (2017) apontam que a escola buscando o meio de participação coletiva, dará a seus alunos maior motivação nas realizações de tarefas e estimulará os alunos a querer permanecer no ambiente escolar e participar das atividades estudantis.

Considerações Finais

Pode-se compreender no processo da pesquisa realizada, a relevância da gestão participativa na escola e a importância de entendê-la para se fazer presente no processo educacional dos estudantes, visando que o aluno não é um simples receptor de aprendizagem, mas também deve estar sempre presente de forma ampla em suas pluralidades, no entender do processo de funcionamento da instituição que está inserido.

Observou-se que, no que diz respeito à instituição pesquisada, há existência de participação dos alunos na gestão escolar, exemplificando as formas que acontece essa participação, que por vezes, os entrevistados demonstraram respostas superficiais, mas que fizeram entender de fato que há um ambiente em que alunos, professores e gestores tornam seus caminhos paralelos e que muitas vezes não precisam de agremiações estudantis para tornar-se uma escola mais participativa com o verdadeiro espírito democrático, mas sim, o verdadeiro espírito de colaboração e participação de todos os sujeitos partícipes da escola de jovens e adultos.

Referências

ARAÚJO, Rosângela Maria Garcia de. **Gestão Escolar Participativa e o papel do diretor na busca de transformações: Reflexões teóricas e práticas**. Orientadora: DRABACH, P. Neila . Monografia (Especialização Lato-sensu em gestão educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Fortaleza, 2010. 47p.

BORDENAVE, Juan E. Dias. **O que é participação**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. 95p.

BRASIL, Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez.1996.

CARVALHO, Rita de Cassia Chagas et al. **Gestão escolar democrática e EJA: o ideal e o real nas escolas públicas municipais.** Revista Crítica Educativa. Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 78-90, ago-dez., 2017.

DEZORZI, Viviane Cristina Assumpção. **Os avanços e desafios da gestão escolar democrática em uma escola estadual de educação básica do município de Sarandi/RS.** Orientadora: Maria Elizabete Londero Muosquer. 2014. 45p. Monografia (Especialização Lato-sensu em gestão educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

DOURADO, Robson de Cássio Santos; BARBOSA, Romênia Carvalho; AMORIM Antônio. **Gestão escolar e processo de escolarização da EJA: impasse e perspectiva.** Revista Cenas Educacionais, Caetité, v. 1, n. 1, p. 297-320, jan./jun. 2018.

FERREIRA, Tereza Formaeski Mileidi; PEREIRA, Serafim, Antônio. **Gestão escolar e participação: a percepção dos alunos.** Revista de Iniciação Científica, Criciúma, v. 15, n. 2, n.p., jan., 2017.

FIALHO, Edevaldo Albuquerque; REIS, Ailton Gonçalves. **Gestão educacional na educação de jovens e adultos.** [S.l.: s.n.5], 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_gestao.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

LUCK, Heloísa **A gestão participativa na escola.** 6.ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.

LUCK, Heloísa **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LUCK, Heloísa **Gestão educacional: Uma questão paradigmática.** 12 ed. São Paulo: Vozes. 2006,120p.

OLIVEIRA, João Ferreira de et al. **Gestão democrática e qualidade de ensino em escolas de educação básica.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 149-162, jan-jun. 2009.

YIN, ROBERT K. **Estudo de caso planejamento e método.** 2. Ed. Porto Alegre, 2001. 200p. Disponível em:<https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

A TRANSFERÊNCIA ESCOLAR NA REDE PRIVADA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO ESCOLAR

**Andréa Mateus¹; Miryan Cruz Debiasi²; Alcione Damasio Cardoso³; Maria
Marlene Schlickmann⁴**

¹Egressa do curso de Pedagogia. Unibave. andrea.mateus@unibave.net

²Curso de Pedagogia. Unibave. miryan@unibave.net

³ Curso de Pedagogia. Unibave. alcionedamasio@gmail.com

⁴ Curso de Pedagogia. Unibave. maria.marlene0809@hotmail.com

Resumo: Diversos são os motivos que levam os estudantes a se transferirem de escola. Em se tratando de escolas privadas, essas transferências são vistas com preocupação por parte de toda a equipe gestora e professores visto que a gestão das escolas privadas é mais autônoma do que as públicas. Nesse sentido, saber os motivos das transferências é importante para a correção de rotas na escola (quando for o caso). O trabalho teve por objetivo analisar as razões de transferência escolar em uma escola privada de um município do Sul de Santa Catarina. Utilizou-se de registros acadêmicos fornecidos à escola quando há pedidos de transferência, caracterizando-se como pesquisa documental. Os resultados indicaram que os principais motivos não possibilitam conhecer as reais razões das transferências pois as respostas dadas à escola são vagas e, de certo modo, dificultam a tomada de decisão da gestão escolar com relação ao objeto de estudo desta pesquisa.

Palavras-chave: Transferência escolar. Motivos de transferência. Educação básica. Rede privada de ensino.

Introdução:

A transferência escolar é algo bastante comum nas escolas de Educação Básica. Nem sempre tais mudanças são algo simples, para alunos, pais e escolas e vários são os motivos que contribuem para isso. Em se tratando de escolas privadas, a transferência escolar assume outras nuances, visto que afeta de maneira mais personificada, a gestão da escola. Dentre alguns motivos dessas transferências, pode-se supor algumas: má gestão, recursos didáticos ultrapassados, prática pedagógica, questões financeiras das famílias, *bullying* e falta de sentimento de pertencimento dos jovens.

Com relação ao desejo de pertencimento dos jovens, é na adolescência que esse sentimento é ainda mais marcante. Com isso os indivíduos tendem a fazer algo ou deixar de fazer, para serem aceitos em determinados grupos. Segundo Luck (2014, p.129): “Essa necessidade explica, por exemplo, por que as crianças, mas, sobretudo,

os adolescentes, querem ter certos calçados, vestimentas e objetos “porque todo mundo da turma tem”. Desejam identificar-se com o grupo para poder pertencer a ele.

O presente estudo aponta para o seguinte questionamento: Quais os motivos de transferência escolar, de uma escola de Educação Básica da rede privada de um município da região sul de Santa Catarina? Decorrente da problemática da pesquisa, surge o seguinte objetivo geral: analisar as razões da transferência escolar de uma escola de educação básica da rede privada de um município da região sul de Santa Catarina. Para atingir o objetivo geral, foram selecionados os seguintes objetivos específicos: a) identificar as séries do Ensino Fundamental e Médio com maior índice de transferência escolar, por meio de consulta e registros de secretaria, visando compreender em quais turmas houve maior número de transferências; b) identificar os motivos que levaram ao processo de transferência escolar, por meio de análise documental; c) descrever os motivos de transferência escolar das séries investigadas no período entre 2015 a 2019.

Compreende-se que tal problemática envolve toda a organização escolar, desde um bom convívio com a equipe docente, relacionamento entre os colegas, ensino estimulante e desafiador, entre outros. Embora, sabe-se que a problemática se apresenta de modo complexo, e se torna um desafio para os gestores de escolas privadas, uma vez que, os motivos nem sempre se apresentam como realmente são, e envolvem não apenas questões atinentes a organização escolar, mas também outros aspectos relacionados a questões familiares.

Transferência Escolar

Segundo informações do *sítio* da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal – SEEDF (DF, 2020), a transferência escolar permite aos alunos a mudança de escola entre as Unidades Escolares da Rede Pública e Privada de Ensino. A transferência pode acontecer em qualquer época do período letivo, desde que tenha vaga na escola pretendida pelo estudante. A transferência ou mobilidade escolar é mencionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. Em seu artigo 23, inciso primeiro destaca que: “A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais” (BRASIL, 1996, p.17).

Vale ressaltar que as orientações gerais sobre tais procedimentos seguem o que prevê as legislações e orientações legais da Secretaria da Educação e do

Conselho de Educação do Estado de Santa Catarina, também se aplicam a rede privada de ensino, objeto de estudo deste trabalho.

Segundo pesquisa realizada pelo Sindicato das escolas Particulares de Santa Catarina – SINEPE, há um forte crescimento nas escolas privadas nos últimos dez anos. Esse fenômeno pode ser percebido no número de matrículas

[...] nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) cresceram 34,9% em oito anos até 2016, de acordo com os dados do Censo Escolar 2016, apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Nos anos finais (do 6º ano ao 9º ano) do segmento, a alta nas matrículas do mesmo período foi de 15,3%. (SINEPE, s/d.).

Vários são os agentes que contribuem para a transferência do aluno e independente do que venha a resultar nesse processo, é importante pontuar que a adaptação à uma nova unidade de ensino pode não ser tão fácil quanto parece. Ele vivenciará novas experiências em um novo ambiente onde criará vínculos. Isso afetará diretamente o seu emocional. Além das novas experiências sociais, também terá que se adaptar a uma nova forma de organização escolar, novo currículo. A forma como ele se adapta interfere em seu desempenho escolar. É necessário reconhecer a complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Vários fatores estão imbricados nessa relação, dentre as quais, pode-se citar: “biológicos, sociológicos, psicológicos, culturais, filosóficos expressos de modo peculiar por cada aluno em suas experiências educacionais, além dos pedagógicos, orientados por ideias e concepções diversas”. (LÜCK, 2014, p. 27).

Os aspectos mais evidentes do processo de ensino e aprendizagem a serem considerados pelos professores e gestores educacionais são: a) sentidos, diretrizes e objetivos da educação; b) os alunos, seu contexto e suas experiências sociais; c) os professores bem como seus valores, formação e experiências acerca da aprendizagem dos alunos; d) as condições físicas da escola; e) o clima e a cultura da escola como uma organização de pessoas; bem como seus ambientes tanto burocráticos como informais; e f) os elementos humanos que incidem no processo de ensino e aprendizagem. Muitos são os fatores que interferem na aprendizagem escolar. Neste contexto, as transferências dos estudantes para outras escolas podem interferir neste processo (LÜCK, 2014). No que tange as questões de transferência

escolar, todo o grupo de profissionais da escola precisa estar atento as questões que podem motivar a transferência de seus alunos e intervir para melhorar o processo.

As questões familiares são muito significativas e têm grande influência nesse tipo de decisão, que é tomada em conjunto, ou seja, aluno e família. Um desses pontos refere-se a questões financeiras da família. As finanças têm sido o fator predominante das transferências, uma vez que o poder aquisitivo das famílias diminuiu consideravelmente, em virtude das últimas crises econômicas no país. Com isso, muitos pais imediatamente pensam em cortar despesas familiares, neste caso, a mensalidade escolar. A escola pública é a solução mais pertinente na maioria dos casos. Com a crise econômica, um dos primeiros cortes das famílias refere-se aos “gastos” com educação. De acordo com Aquino (2016, p. 1): “A diretora da Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep), Amábile Pacios, diz que as escolas particulares perderam entre 10% e 12% das matrículas em 2016, por causa, principalmente, da crise financeira.”

Assim, entender os reais motivos das transferências escolares dos alunos de escolas privadas é um importante fator para que a gestão escolar possa traçar diferentes metas e estratégias de atuação no âmbito escolar.

Gestão Escolar e as Transferências Escolares

A determinação de trocar de escola nem sempre é uma situação confortável para o aluno e seus familiares, mas como já mencionado, muitos são os motivos que podem contribuir para essa decisão. Podemos citar, dentre eles, a má gestão da educação, recursos didáticos ultrapassados, prática pedagógica tradicional, questões financeiras das famílias, o bullying, a não utilização das tecnologias em sala de aula e, a necessidade de pertencimento que nossos jovens têm.

A gestão educacional é um dos aspectos que afeta diretamente na vida de estudantes, pais, professores e demais agentes da escola. Com relação a gestão, Luck (2014) salienta que todo o esforço escolar é em função da aprendizagem e formação dos alunos. Por isso, essa gestão em prol da aprendizagem precisa qualificar, direcionar e impulsionar os resultados, “[...] para o que é necessário compreender a natureza desse processo no contexto da escola e da sala de aula, os elementos envolvidos e o papel dos professores e gestores em sua realização.” (LUCK, 2014, p. 36).

A qualidade do ensino, bem como as formas de dirigir a equipe pedagógica em prol desse objetivo é reflexo da gestão escolar. Quanto mais engajado é o gestor, maior é o sucesso da escola e conseqüentemente dos alunos e de toda a equipe, atingindo diretamente os pais. É na gestão escolar que, para Lück (2013, p. 17), “se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência, e coerência a ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotadas para tanto”.

Outro fator importante a ser elencado é a utilização de recursos didáticos que possibilitem e otimizem o aprendizado. Os recursos didáticos devem proporcionar uma aprendizagem rica e explorar os mais variados objetos e práticas de estudo. Deste modo, recursos desinteressantes podem distanciar o aluno do conhecimento, tornando o ato de aprender em algo desinteressante. Partindo da premissa que o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem, atividades que possam instigar o estudante à “assimilação ativa [...] de conhecimentos, habilidades e hábitos e o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas” (LIBÂNEO, 1999, p.82), possibilitam maior envolvimento nas atividades e desafios postos ao aluno.

É importante que a prática pedagógica, no atual contexto, contemple: ferramentas modernas, aulas dinâmicas, viagens de estudo, saídas de campo, utilização de laboratórios, e possibilite troca de diálogos e experiências. Tais questões incidem em processos organizacionais e perpassam pela “[...] racionalização do uso de recursos humanos, materiais, físicos, financeiros e informacionais e a eficácia na utilização desses recursos e meios de trabalho.” (TOSCHI; LIBÂNEO; OLIVEIRA, 2012, p.471). Ainda com relação a organização do ensino para a escola para atingir os objetivos propostos, Toschi; Libâneo e Oliveira (2012) destacam que certas condições são fundamentais, tais como um projeto pedagógico claro, planos de trabalho coerentes e que os professores se sintam parte, bons materiais de estudo e material didático e um sistema de avaliação da aprendizagem que assuma o acompanhamento como uma forma de superação das dificuldades.

Outra questão que se apresenta em relação a possíveis motivos de transferência escolar refere-se ao relacionamento entre os estudantes. Por mais que a escola seja de qualidade, organizada, com bons projetos, equipe gestora e docente alinhadas e práticas pedagógicas consistentes, o sentimento de proteção fala mais alto. Preferem mudar os filhos de escola para melhorar a autoestima e o interesse pelos estudos, ou até em outros casos ensiná-los em casa, como Luck (2014, p.105) afirma que “uma mãe passou a ensinar seus filhos em casa porque em vez de os

alunos aprenderem na escola uma socialização saudável, são submetidos ao *bullying* pelos colegas, a domesticação pelos professores e ao ensino mecânico”. Quando essas relações não são saudáveis e de alguma forma transformam em sofrimento, os momentos vividos no âmbito escolar, a transferência é a saída encontrada pelas famílias.

Um convívio harmonioso na escola é importante, pois o ser humano é um ser social e precisa se relacionar para se desenvolver na sua totalidade (LÜCK, 2014). O *bullying* é considerado crime pela justiça brasileira, expresso sob forma da lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Em seu artigo primeiro, destaca que: “Fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em todo o território nacional” (BRASIL, 2015, p. 01). E apresenta no § 1º do artigo primeiro que, para o contexto da referida legislação *bullying* refere-se a qualquer ato de violência, tanto física como psicológica, sem motivação aparente “[...]praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas” (BRASIL, 2015, p. 1).

Em seu artigo 4º, a referida legislação destaca o papel dos professores, pais e equipe pedagógica no que tange essa temática. São diferentes orientações para lidar com esse assunto tais como: a) prevenir e combater o *bullying*; b) ter professores e equipe capacitada para lidar com o problema, desde a prevenção até a solução; c) implementar campanhas para conscientização; d) organizar práticas de orientação às famílias dos responsáveis e das vítimas das agressões; e) dar assistência as vítimas dos agressores (BRASIL, 2015, p. 1).

Sabe-se que, muitas vezes, essa situação permanece por diferentes motivos: a vítima não procura ajuda; o agressor continua praticando a violência; a escola não percebe a agressão e outros. Portanto, esse é um dos motivos pelos quais a vítima prefere mudar de escola a enfrentar a situação. Nos casos em que se busca auxiliar os alunos na escola, agressor e vítima, é importante a ajuda e acompanhamento dos pais, da escola e de profissionais dependendo do caso, pois “a violência envolve uma complexidade de fatores, não podendo ser analisada de forma simplificada e reduzida.” (OLIVEIRA-MENEGOTTO; LEVANDOWSKI, 2013, p. 01). Se tal situação não for revertida, ou o aluno ainda se sentir intimidado, a família provavelmente fará a transferência para outra escola. Lück (2014, p.126) afirma que: “O *bullying*, que corresponde a comportamento de molestaç o e provocação que ocorre dentre os

colegas na escola, tem sido identificado pelos alunos como falta de garantia de segurança no interior da escola.” Complementa a autora ainda que: “Em pesquisa entre alunos que abandonam os estudos, essa condição foi apontada como uma das causas mais importantes para deixarem a escola, por se sentirem inseguros e ameaçados” (LÜCK, 2014, p.126).

Por isso que professores, gestores, psicólogos, precisam estar sempre atentos a qualquer manifestação de intimidação, provocação, agressão física, verbal ou psicológica. Quando percebido no início, as chances de sucesso na resolução do problema em questão, são bem maiores. E a transferência tem poucos motivos para ocorrer.

Um dos aspectos mais decisivos na troca de escola refere-se a questões econômicas. A crise financeira atinge o país de uma forma geral, chegando aos lares e fazendo com que as famílias, precisam reduzir custos das mais diferentes formas. Uma delas é transferir seus filhos para escolas públicas e evitar o endividamento, uma vez que, o custo é mínimo, quando comparado ao de uma escola privada.

Segundo informações do *sítio* Hoper Educação (2017), estamos saindo da maior crise econômica da história do Brasil, e, de fato, em 2016, houve perda de 3,2% de alunos no Ensino Médio privado. Conforme a Federação Nacional das Escolas Particulares – FENEP, divulgado no *sítio* da Hoper Educação “calcula-se um movimento de quase 10% de alunos que saíram da escola privada para a pública na educação básica em nível nacional, entre 2015 e 2016”. A reportagem da mesma página indica que geralmente, as famílias que pagam por educação em escolas privadas fazem cortes de diferentes tipos de despesas antes de decidirem em trocar os filhos de escola. Dentre essas despesas estão: viagens, vestuário, cursos extra, transporte, restaurantes, gastos com empregados domésticos ou compras parceladas. Motivos financeiros para troca de escola geralmente são a última opção das famílias. Àquelas que se identificam e gostam da escola optam por pedir descontos ou ficam inadimplentes, “[...] há muitos depoimentos que confirmam isso até nas matérias jornalísticas que apontam uma migração “jamais vista” das escolas particulares para as públicas. (HOPER EDUCAÇÃO, 2017, p. 01).

Diversos são os motivos para a transferência escolar dos alunos das escolas particulares, fato este que, implica em constante observação da equipe gestora, professores e profissionais da escola para que os estudantes permaneçam na escola e se sintam felizes nela.

Procedimentos Metodológicos

O propósito central desta pesquisa é analisar as razões da transferência escolar de uma escola de educação básica da rede privada de um município da região sul de Santa Catarina. A pesquisa é básica, uma vez que sua finalidade é subsidiar pesquisas e investigações futuras acerca da problemática investigada. Com relação aos objetivos da pesquisa, caracteriza-se como descritiva, tem como função descrever as características do fenômeno observado e, fazer uma análise em profundidade da realidade pesquisada (OLIVEIRA, 2016).

Com relação a abordagem é uma pesquisa qualitativa em que a reflexão e a análise dos dados se dão a partir de métodos e técnicas em seu contexto. Ao tratar desse tema, Triviños (1987) destaca que a preocupação do pesquisador é com o processo da pesquisa e não somente o resultado e produto.

Com relação aos procedimentos, a pesquisa caracteriza-se por documental, uma vez que os objetos de análise dos dados serão registros escolares produzidos pela secretaria da escola investigada, em especial nas séries do Ensino Fundamental II com maior índice de transferência, e todas as séries do Ensino Médio no período de 2015 a 2019 (primeiro semestre).

Para coletar os dados, foi entregue o Termo de Livre Esclarecimento para o responsável de uma escola de educação básica, da rede privada de um município da região sul de Santa Catarina, com todas as informações e riscos esclarecidos.

Os dados da pesquisa foram obtidos junto ao banco de dados da Secretaria Escolar e buscou-se as seguintes informações: a) dados pessoais do registro de matrícula; b) motivos causadores de transferência escolar que foram registrados no sistema da escola em relatórios do sistema. Essas informações foram coletadas diretamente do sistema de dados da escola, que utiliza o software *Mentor Web Edusoft Tecnologia na Educação LTDA*. Para a realização da pesquisa, utilizou-se computadores com alguns softwares, como: *Word*, *Excel* e Gráficos. Todos são ferramentas disponibilizadas pelo pacote *Office 365*.

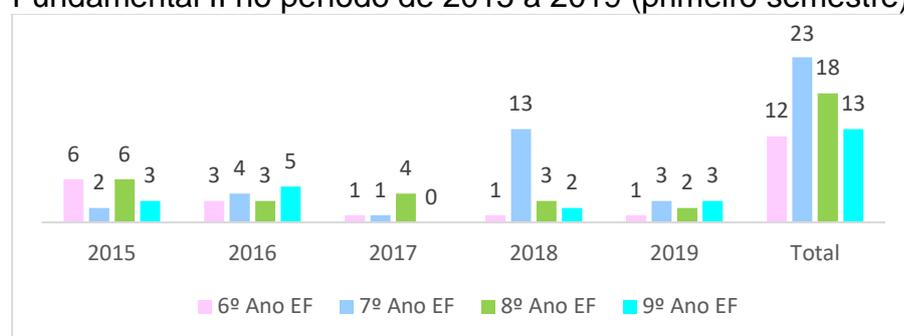
Os dados serão apresentados por meio de cinco (05) gráficos. Sendo que no gráfico um (01), são exibidos os dados das turmas do Ensino Fundamental II com maior índice de transferência no período analisado. No gráfico dois (02), temos as turmas do Ensino Médio com maior índice de transferência no período analisado. O gráfico três (03), evidencia os motivos pelos quais, os alunos do Ensino Fundamental II requereram a transferência. Já o gráfico quatro (04), apresenta os motivos pelos

quais os alunos do Ensino Médio pediram transferência escolar. O gráfico cinco (05) faz um comparativo entre os motivos elencados pelas duas turmas que mais pediram transferência escolar no período dos últimos cinco (05) anos analisados.

Resultados e Discussão

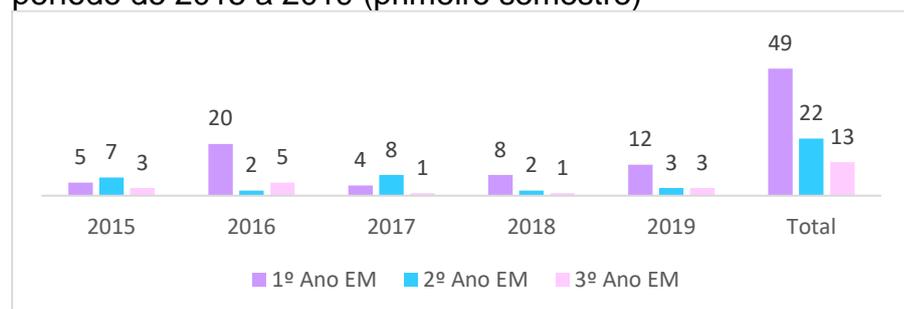
Apresenta-se, inicialmente, dois gráficos que mostram as turmas com maiores índices de pedidos de transferência da escola investigada no período analisado (gráfico um (01) e gráfico dois (02)). A análise acerca das turmas será feita em conjunto, logo na sequência da apresentação dos resultados.

Gráfico 1 – Turmas com mais alunos que pediram transferência do Ensino Fundamental II no período de 2015 a 2019 (primeiro semestre)



Fonte: Secretaria Acadêmica da escola investigada (2019).

Gráfico 2 – Turmas com mais alunos que pediram transferência do Ensino Médio no período de 2015 a 2019 (primeiro semestre)



Fonte: Secretaria Acadêmica da escola investigada (2019).

Observa-se que, com relação ao Ensino Fundamental II, o ano que teve mais transferências foi em 2018. Neste período (2015-2019), a turma do 6º ano teve 12 transferências, o 7º ano 23, o 8º ano registrou 18 e o 9º ano teve 13 alunos transferidos. A turma que mais registrou transferência foi o 7º ano, com um total de 23 alunos transferidos no período 2018.

Com relação aos dados do Ensino Médio, o ano que teve mais transferências foi em 2016. Neste período, a turma da 1ª série teve 20 transferências, a 2ª série e a 3ª série registraram 5 alunos transferidos. Na média dos 5 anos analisados, a turma que mais registrou transferência foi o 1º ano, com um total de 49 alunos transferidos no período de 2016.

Estas duas turmas, sétimo e primeiro ano do Ensino Médio, somam juntas 72 transferências nos anos de 2015 a 2019 (primeiro semestre).

O ano de 2019, primeiro semestre, registrou 09 transferências de Ensino Fundamental II, sendo que as turmas com maiores índices de transferência foram as turmas de 7º e 9º anos com 3 alunos transferidos em cada uma das turmas. No Ensino Médio, houve um registro de 18 transferências no período e a turma com mais alunos transferidos foi a turma do 1º ano, com um total de 12 alunos que trocaram de escola.

Tais dados são bastante expressivos e sugerem que o número de transferências é bem significativo e a maior parte delas têm seus motivos provenientes de alguma situação, ou uma sequência de situações, ocorridas na instituição. É importante destacar que a gestão escolar precisa agir nessas questões. Tal como salienta Luck (2014, p. 36): “O foco de todo o trabalho educacional é a aprendizagem e formação dos alunos, cuja natureza demanda considerações especiais, a fim de que sua gestão seja promovida de modo a qualificar, nortear e impulsionar os seus resultados.” Deste modo, seria importante a gestão da escola analisada investigar o que estaria levando esses alunos a buscarem acolhimento em outras instituições de ensino e a partir de então trabalhar possibilidades de resolução desses eventuais problemas e situações que provocam descontentamento do aluno e também familiar, bem como, possível perda do desejo de aprender, por parte do aluno.

Os gráficos que seguem tratam dos motivos de transferência das turmas registradas. Inicialmente apresenta-se no gráfico 03 (três) os motivos pelos quais os alunos da série com maior índice de transferência do Ensino Fundamental II seguido do gráfico 04 (quatro) com os motivos pelos quais os alunos de determinada série do Ensino Médio pediram transferência e por fim, no gráfico 05 (cinco) faz-se um comparativo com os motivos das duas séries que mais pediram transferência no período analisado. É importante destacar que, os motivos registrados no sistema escolar são indicados pelos responsáveis no momento do pedido de transferência, o que pode acarretar perda da real motivação da troca de escola de seus filhos/criança ao qual tem responsabilidade.

Com base nos dados anteriores, cumpre ressaltar que, observou-se que as séries com maior índice de pedidos de transferência são o 7º ano do Ensino Fundamental II e o 1º ano do Ensino Médio. Ressalta-se que a análise dos motivos de troca de escola dos alunos será feita na sequência, logo após a apresentação dos resultados dos três gráficos indicados.

Gráfico 3 – Motivos de transferências da série do Ensino Fundamental II que mais pediu transferência no período analisado.



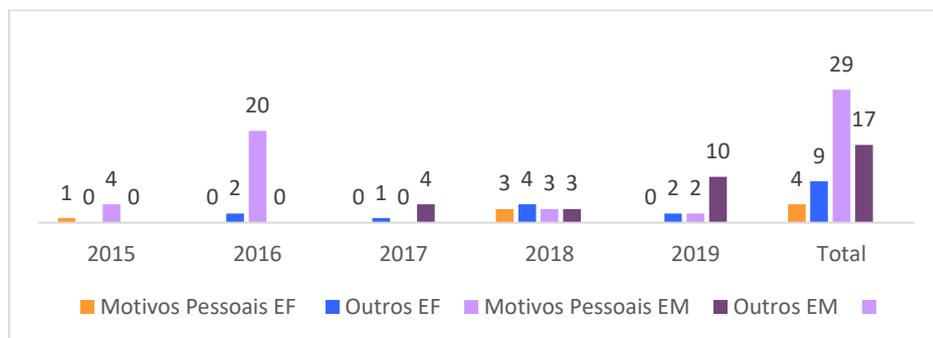
Fonte: Secretaria Acadêmica da escola investigada (2019).

Gráfico 4 – Motivos de transferência escolar dos alunos do Ensino Médio entre 2015 a 2019 (primeiro semestre)



Fonte: Secretaria Acadêmica da escola investigada (2019).

Gráfico 5 – Comparativo dos motivos de transferência escolar das séries com maior índice de transferências na escola investigada no período dos últimos 5 anos.



Fonte: Secretaria Acadêmica da escola investigada (2019).

Observa-se que, no período analisado com relação ao 7º ano do Ensino Fundamental II, nos anos de 2015, 2016 e 2018 há registro apenas de motivos financeiros e o motivo outros registrado nos períodos de 2016 a 2019. Em 2018 e 2019 o motivo “financeiro” corresponde a 01 (um) do total de transferências. O item “motivos pessoais” teve um total de 06 (seis) transferidos. A mudança de endereço foi responsável por 03 (três) de transferências realizadas no período. E o motivo “outros” teve um total de 09 (nove) registradas no período de 2016 a 2019.

Com relação aos dados da 1ª série do Ensino Médio, o motivo “financeiro” é pouco expressivo, corresponde a 02 (dois) do total de transferências no período investigado, sendo que foi registrado apenas no ano de 2015 e 2018. O item “motivos pessoais” teve um total de 29 (vinte e nove) registros nos períodos de 2015, 2016, 2018 e 2019. A mudança de endereço foi responsável por 02 (dois) de transferências realizadas no período de 2018. E o motivo “outros” teve um total de 17 (dezessete) registros no período de 2017, 2018 e 2019 primeiro semestre.

As duas turmas registram os seguintes números em relação a cada motivo registrado durante todo o período: a) financeiro, 06 (seis) registros; b) motivos pessoais, 35 (trinta e cinco) registros; c) mudança de endereço, 06 (seis) registros e, d) outros, 26 (vinte e seis) registros realizados.

Analisando os motivos de transferência escolar, percebe-se que, a maior parte dos motivos registrados refere-se ao item motivos pessoais, conforme demonstrado em todos os gráficos. Tal fato chama a atenção por significar a maior parte das transferências solicitadas. Será que a escola está atendendo as reais necessidades dos educandos? Será, que estaria, realmente, observando o entrosamento e a forma com que seus alunos se inter-relacionam?

Diante dessas perguntas, ficam algumas dúvidas: seriam esses motivos, a falta de vontade de aprender dos alunos, desentrosamento entre os colegas, ou ainda, a família se sente satisfeita com os programas que a escola apresenta ao aluno? Esses são questionamentos pertinentes, pois, como já mencionado anteriormente, as famílias precisam estar em sintonia com a escola, com a equipe gestora e com todo o grupo de professores, a comunicação é um fato muito importante nessa relação. É preciso que a instituição esteja aberta e promova momentos de diálogo e ao acolhimento. Uma gestão que não se preocupa com o relacionamento entre família e escola, está, de fato, exercendo sua gestão de forma democrática?

Luck (2014, p.36) salienta que, sendo a educação uma realidade de comunicação, relacionamento com pessoas e seus processos, é justamente nesse movimento que a gestão precisa estar atenta para integrar, orientar e promover esses aspectos, mediante um trabalho articulado. Neste contexto a gestão escolar constitui um papel importante na vida escolar de cada aluno e sua família, de acompanhar o movimento gerado entre alunos e comunidade escolar, promover as mudanças e enfoques necessários para um bom desempenho do processo educacional. De tal forma que os alunos se sintam integrados à instituição escolar a que pertencem, participando ativamente das atividades que constituem este cenário.

O acompanhamento junto às famílias envolvidas neste processo, possibilita à escola novas formas de prevenir a transferência escolar em muitas situações. O fortalecimento do vínculo escola/família colabora significativamente para o sucesso do processo educacional desenvolvido.

Considerações Finais

O presente trabalho buscou entender os motivos da transferência escolar, de uma escola de Educação Básica da rede privada de um município da região sul de Santa Catarina no período 2015 – 2019 (primeiro semestre).

Com base nos registros escolares, constatou-se que os picos de transferência dos últimos cinco anos na referida escola acontecem no 7º ano do Ensino Fundamental II e na 1ª série do Ensino Médio. A escola mantém os registros dos motivos pelos quais os alunos estão solicitando as transferências para outras escolas. Os dados da pesquisa apontaram diferentes motivos de transferência escolar tais como: questão financeira, motivos pessoais, mudança de endereço e outros, pontos que são importantes a serem analisados pela escola.

Embora não é possível afirmar que os motivos correspondem à realidade das transferências, uma vez que é uma informação manifestada pelos responsáveis, é possível inferir algumas conclusões: vários são os motivos que podem levar os alunos e seus familiares a solicitar tal procedimento, mas, os motivos mais indicados foram “Motivos Pessoais” e “Outros”. Esses registros totalizaram um elevado número de 59 (cinquenta e nove) alunos transferidos para outras instituições de ensino.

Percebe-se que, é importante que esses registros sejam de conhecimento não apenas dos gestores, mas de todos os que atuam na escola, uma vez que, o trabalho

pedagógico é realizado por todos e todos podem contribuir para a melhoria desses processos.

O diálogo e compartilhamento podem ser um caminho para a busca da melhoria de diversas questões do âmbito escolar, dentre elas, a permanência dos alunos na escola. Ações que possam acolher os estudantes para que estes se sintam inseridos no âmbito escolar e os auxiliem a construir a própria identidade dentro da instituição de ensino pode ser um fator fundamental, já que os maiores índices de transferência são justamente aqueles que sugerem haver diferentes mudanças comportamentais de modo geral nos estudantes: entrada na adolescência e início de problematizações sobre seus projetos de vida.

Cumprir destacar que como os dados obtidos somente por meio da pesquisa documental, de registros da escola, pode ser uma limitação desta pesquisa. Seria interessante, para compreender o índice de transferência escolar em profundidade, uma pesquisa mais abrangente com as famílias/alunos transferidos, mas que certamente, exigiriam uma outra organização de pesquisa, tanto do ponto de vista ético como do ponto de vista metodológico.

Por ora, ressalta-se que a pesquisa representa um levantamento inicial do problema de transferência escolar, que pode ser discutido com os gestores, setores administrativos, professores, setores envolvidos com registros acadêmicos e de publicidade da escola com intuito de articular ações estratégicas, de planejamento, execução e acompanhamento da vida escolar dos estudantes.

Referências

AQUINO, Y. **Crise econômica causa mudança de alunos de escolas privadas para públicas.** Agência Brasil, Brasília, 15/02/2016. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/02/15/crise-economica-causa-mudanca-de-alunos-de-escolas-privadas-para-publicas>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Institui o programa de combate à intimidação sistemática (bullying).** Lei 13.185/2015 (lei ordinária) 06/11/2015. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.185-2015?OpenDocument. Acesso em: 11 jul. 2020.

HOPER EDUCAÇÃO (São Paulo). **Análise Setorial da Educação Superior Privada – Brasil – 2017.** Disponível em:

http://sys.hoper.com.br/webinar/Lancamento_AS_BR_2018.pdf. Acesso em: 11 de jun. 2020.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜCK, H. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. de; PASINI, A. I.; LEVANDOWSKI, G. O *bullying* escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Revista Psicol. teor. prat.** vol.15, n. 2, ago. São Paulo: 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000200016. Acesso em: 16 set. 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (Distrito Federal). **Transferência Escolar**. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/transferencia-escolar/>. Acesso em: 21 de jun. 2020.

SINDICATO DAS ESCOLARAS PARTICULARES DE SANTA CATARINA (Santa Catarina). **Matrículas na rede privada nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) cresceram 34,9%**. Disponível em: <http://www.sinepe-sc.org.br/conteudo/matriculas-na-rede-privada-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-1-ao-5-ano-cresceram-34-9/>. Acesso em: 20 out. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TOSCHI, M. S., LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. DE. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

AULAS REMOTAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DA REDE MUNICIPAL DE IÇARA – SC NA PANDEMIA DE 2020

Ismael Dagostin-Gomes¹

¹Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia. Prefeitura Municipal de Içara.
ismaeldagostin@yahoo.com.br

Resumo: A migração das atividades escolares para as aulas remotas está sendo uma realidade no ano letivo de 2020, em decorrência da pandemia de coronavírus. Assim, o compartilhamento de experiências pedagógicas desse contexto mostra-se um aliado para outros espaços escolares. Nessa perspectiva, esse trabalho tem o objetivo de relatar o processo pedagógico de aulas remotas nos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Içara/SC, entre os meses de abril e setembro. A partir da observação, a rede disponibiliza as aulas remotas de duas formas, semanalmente organizadas e revisadas: virtual e impressa. Como possibilidade de efetivar a aprendizagem, a última semana de cada mês é destinada à revisão e atualização de atividades pendentes, e a última semana de cada trimestre é destinada à recuperação integral do período. Desse modo, percebe-se a dinâmica escolar e o fluxo pedagógico das aulas remotas.

Palavras-chave: Aulas remotas. Atividades não presenciais. Ensino fundamental. Escola. Içara.

Introdução:

Nos primeiros meses de 2020, o mundo se deparou com o avanço da pandemia (epidemia de escala global) de coronavírus, provocando o isolamento social e a interrupção de diversas atividades econômicas em vários países. No Brasil, em meados de março, alguns governos estaduais e municipais iniciaram seus processos de interrupção. Em Santa Catarina, o Decreto Nº 525 de 23 de março de 2020 (SANTA CATARINA, 2020), estabeleceu a suspensão por 30 dias as aulas de todos os níveis das redes públicas ou privadas (a contar de 19 de março), além de outras medidas de enfrentamento desta emergência de saúde pública. Tal decreto foi sequenciado por outros que, pela evolução da pandemia, ainda mantém as aulas suspensas até 12 de outubro de 2020.

Diante dessa realidade, alguns estabelecimentos de ensino (principalmente privados) imediatamente iniciaram a migração de suas atividades presenciais para os meios virtuais. A rede pública em Santa Catarina, estadual e de vários municípios,

manteve-se sem atividades educacionais por algumas semanas, mas, inclusive, investiram na formação de professores para a perspectiva que se apresentava.

No município de Içara, sul catarinense, as aulas remotas iniciaram em 20 de abril, através do Decreto Nº 056 de 17 de abril de 2020 (IÇARA, 2020). Tal movimento, como também, da maioria dos estabelecimentos de ensino do território nacional, foi validado pelo Parecer Nº 5 de 2020 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020a), que considerou as aulas remotas como carga horária formal para o ano letivo. Anteriormente, a Medida Provisória Nº 934 de 1º de abril de 2020, convertida na Lei Nº 14.040 de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020b), já havia suspenso a obrigatoriedade de 200 dias letivos, na educação básica.

Na prática, tornou-se um desafio a mediação escolar presencial (transposição e avaliação de conteúdos, interações sociais, atividades recreativas, entre outras) migrada para outros espaços e formatos, sobretudo se analisarmos a formação docente de anos atrás. Porém, as tecnologias da informação e comunicação (TICs), quando utilizadas em sincronia com os objetivos educacionais, podem ser elementos agregadores positivos no processo pedagógico.

Essas novas tecnologias da informação e comunicação, sobretudo no meio virtual, são elementos de alicerce da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2020c). No documento, a cultura digital assume um protagonismo ímpar, já que é um constituinte atual do cotidiano das crianças e adolescentes.

Nesse sentido, esse trabalho tem o objetivo de relatar o processo pedagógico de aulas remotas (atividades não presenciais) nos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Içara – Santa Catarina, na pandemia de coronavírus de 2020. Para tanto, apresentaremos todas as especificidades antecedentes às aulas, do decorrer das aulas e posteriores às aulas remotas – sejam elas virtuais ou impressas.

Procedimentos Metodológicos

Este artigo enquadra-se na categoria estudo de caso, ou relato de caso, que segundo Cervo (2007), é uma pesquisa sobre determinado grupo, representativo de seu contexto. Quanto aos fins, é classificada como pesquisa descritiva, que “verifica, descreve e explica problemas, fatos ou fenômenos da vida real, com a precisão possível, observando e fazendo relações, conexões [...]”. (MICHEL, 2015, p. 54).

A abordagem deste trabalho não é quantitativa, pois não se pretende apontar número e porcentagem de alunos que realizam as atividades em diferentes meios, de alunos que realizam devolutivas das atividades, e de desempenho acadêmico, por exemplo. Também, não é objeto deste relato a qualificação, o julgamento e/ou comparações do processo com outras experiências escolares.

Os dados relatados correspondem ao período de abril a setembro de 2020, através da observação e acompanhamento *in loco* dos processos pedagógicos do Ensino Fundamental – Anos Finais, da rede municipal de Içara – SC. Embora a rede tenha a mesma orientação de trabalho, o presente artigo exemplifica o processo de uma unidade escolar, possuidora de aproximadamente 550 alunos (considerando os Anos Iniciais e Finais).

Formatos de Acesso às Aulas

No período de suspensão total de atividades (estendendo-se entre 19 de março e 19 de abril) foi realizada uma pesquisa de acesso à internet com as famílias, via contatos telefônicos disponíveis nos registros dos estudantes na secretaria. Nessa sondagem, identificou-se os alunos que possuíam acesso à internet (via computador, notebook, tablet ou celular) e os que não possuíam. Tal diagnóstico, permitiu o início da organização de retomada de atividades (não presenciais), focadas em dois públicos: os que apresentam possibilidade de realização de atividades virtuais e os que não apresentam.

No caso dos alunos com acesso à internet, o acompanhamento das atividades é através da plataforma educacional *Portabilis*®, com atendimento de dúvidas em grupo de aplicativo *WhatsApp* (e demais desdobramentos online a partir desses), sendo as devolutivas totalmente em meio digital. Para os alunos sem acesso à internet, o material é impresso semanalmente, ocorrendo a devolutiva da semana anterior e a retirada da semana em vigor de forma presencial na escola, todas as quartas-feiras – seguindo os protocolos de biossegurança (uso de máscara, distanciamento, disponibilização de álcool gel, testagem de colaboradores, entre outros). Em alguns casos de impossibilidade de deslocamento, a rede realiza a entrega em domicílio.

Organização Escolar

Para o fluxo letivo, as atividades são organizadas previamente. No caso de Lçara, essa organização escolar é dividida em, no mínimo, duas etapas antes do atendimento às turmas (aulas remotas):

- Elaboração e envio dos planejamentos semanais pelos Professores para análise do Assistente Técnico Pedagógico (Coordenação) (até a quarta-feira de cada semana);
- Postagem na plataforma educacional pelos Professores e monitoramento pelo Assistente Técnico Pedagógico (Coordenação) (até a segunda-feira de cada semana).

Considerando os processos mencionados acima, o Quadro 01 representa a logística entre professores, coordenação e alunos:

Quadro 1 - Exemplo de ações semanais de professores e alunos (virtual e impresso).

	Semana 20	Semana 21
Professor	Aula da Semana 20	Aula da Semana 21
	Envio dos planejamentos da Semana 21 (virtual e impresso)	Envio dos Planejamentos da Semana 22 (virtual e impresso)
	Retirada das devolutivas da Semana 19 (impresso)	Retirada das devolutivas da Semana 20 (impresso)
Aluno	Aula da Semana 20	Aula da Semana 21
	Acesso e devolutivas da Semana 20 (virtual)	Acesso e devolutivas da Semana 21 (virtual)
	Devolutivas da Semana 19 e retirada dos planejamentos (aula) da Semana 20 (impresso)	Devolutivas da Semana 20 e retirada dos planejamentos (aula) da Semana 21 (impresso)

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Os planejamentos seguem um modelo compartilhado desde o início da suspensão das atividades presenciais. Nele, constam: cabeçalho, conteúdo, atividade e formas de devolutiva. No cabeça constam: nome da escola, componente curricular, nome do professor, carga horária, data (semana vigente) e turma. Para os demais itens, priorizando o desenvolvimento de habilidades e competências alinhados aos documentos normativos educacionais, os planejamentos seguem as seguintes orientações:

- **Planejamentos para alunos com acesso à internet:** devem conter todas as orientações (resumo, breve explicação do conteúdo, exemplos) e atividades a serem realizadas (exercícios/avaliações). Situa-se a turma no livro integrado do Sistema

Aprende Brasil (Positivo®), indicando volume e páginas. Podem conter links do *YouTube*, do *Google Forms* (exercícios/avaliações), do *Google Meet* (web conferência), de acesso à *Portabilis*® (onde os planejamentos ficam publicados para as turmas), do *Positivo On* (atividades/avaliações vinculados ao livro integrado). Letra é sempre Arial, cabeçalho em negrito e texto normal, ambos com tamanho 18 (postagem).

- **Planejamentos para alunos sem acesso à internet:** devem conter todas as orientações (resumo, breve explicação do conteúdo, exemplos) e atividades a serem realizadas (exercícios/avaliações). Situa-se a turma no livro integrado do Sistema Aprende Brasil (Positivo®), indicando volume e páginas. Links podem ser sugeridos, como complementar, sempre indicando possibilidade e não obrigatoriedade. Letra é sempre Arial, com cabeçalho em negrito tamanho 14 e texto normal tamanho 12 (impressão). Para os alunos de inclusão, realiza-se a adaptação de todos os componentes curriculares.

Pode-se elaborar um único planejamento por turma, desde que contemple linguagem e orientações para ambos os grupos (com e sem acesso à internet).

Além dos Professores e Coordenadores, vale ressaltar que, direta ou indiretamente, Direção e demais profissionais da escola (servidores públicos ou colaboradores de contrato temporário) se empenham para proporcionar um processo eficiente e seguro.

Dias Letivos e Componentes Curriculares

No reordenamento dos dias letivos, estabeleceu-se uma dinâmica comum à toda a rede, considerando os componentes curriculares e suas cargas horárias. Nesse sentido, desde o dia 20 de abril, o fluxo letivo ocorre conforme o Quadro 02:

Quadro 02 - Organização semanal dos componentes curriculares e cargas horárias.

Dia da Semana	Componentes Curriculares	Carga horária semanal
Segunda-feira	Língua Portuguesa	3 horas
Terça-feira	Matemática	3 horas
Quarta-feira	Ciências	2 horas e 15 minutos
	Língua Estrangeira Inglês	2 horas e 15 minutos
Quinta-feira	História	2 horas e 15 minutos
	Geografia	2 horas e 15 minutos
Sexta-feira	Educação Física	2 horas e 15 minutos
	Artes	1 hora e 30 minutos
	Ensino Religioso	45 minutos
Sábados letivos	Variável	Variável

Fonte: Içara, 2020.

Componentes curriculares também serão desenvolvidos em seis sábados letivos, conforme proporcionalidade das cargas horárias supracitadas.

Dinâmica das Aulas

Em se tratando do horário de atendimento, tanto para professores em aula remota virtual quanto para os colaboradores administrativos na escola, inicia-se 08:00h e encerra-se 12:00h no período matutino, e inicia-se 13:00h e encerra-se 17:00h no período vespertino.

Nos dias letivos que possuem mais de um componente curricular, a divisão do horário é realizada proporcionalmente e respectivamente à organização apresentada no Quadro 02.

Para os alunos com acesso à internet, que realizam as atividades virtuais, o professor inicia sua mediação com uma apresentação de boas-vindas. Em seguida, localiza-se o aluno sobre a semana vigente, o conteúdo que está sendo desenvolvido e a orientação para a devolutiva (compartilhamento da atividade/avaliação). No período de sua aula, também realiza videoaula síncrona (em tempo real) com a turma, geralmente semanal e utilizando o *Google Meet*, e atende dúvidas individuais.

Avaliações e Recuperações do Processo de Ensino-Aprendizagem

Com o propósito de submeter os alunos ao exercício de sua aprendizagem, semanalmente os planejamentos (aulas) são constituídos de atividades para devolução (respostas). Os alunos que possuem acesso à internet realizam as devolutivas em meio virtual, e os sem acesso à internet realizam as devolutivas físicas

na escola. As devolutivas não se caracterizam apenas com textuais, permitindo o desenvolvimento de outras habilidades com os alunos. Para tanto, algumas atividades solicitam performances (teatral, esportiva), produções concretas (trabalhos artísticos), entre outras. As devolutivas são adaptadas ao formato de acesso às aulas: podem ser por foto, vídeo ou pela entrega da própria produção na escola. Além disso, no decorrer das semanas, também pode ser realizada a recuperação paralela, dependendo da complexidade de cada conteúdo.

Para proporcionar retomada de aprendizagens e atualização das atividades, a última semana de cada mês é destinada à revisão, onde os conteúdos das semanas anteriores são retomados com a possibilidade de realização das atividades atrasadas.

Ainda, ao final de cada trimestre oportuniza-se aos alunos que não alcançaram média 7,0 (sete), a avaliação de recuperações de etapa. Esta consiste em uma única avaliação de todos os conteúdos (ou os prioritários) do trimestre, viabilizada tanto em meio virtual quanto impresso.

No meio virtual, o professor encontra-se disponível no *Google Meet* e *WhasApp* para dúvidas, respeitando o turno letivo e o horário destinado às aulas. Como essa interação é reduzida para os alunos que retiram material impresso, alguns componentes curriculares disponibilizam o gabarito das atividades – permitindo a conferência pelas famílias. Tal compartilhamento de gabarito ocorre sempre na semana posterior às atividades.

O Quadro 03 exemplifica a dinâmica de avaliações/atividades avaliativas:

Quadro 03 - Exemplo de atividades desenvolvidas ao longo de um trimestre letivo.

Meses do Trimestre	Semanas	Planejamento / Atividades
I	01	Conteúdo e devolutiva
	02	Conteúdo e devolutiva
	03	Conteúdo e devolutiva
	04	Revisão de conteúdos Devolutivas pendentes
II	01	Conteúdo e devolutiva
	02	Conteúdo e devolutiva
	03	Conteúdo e devolutiva
	04	Revisão de conteúdos Devolutivas pendentes
III	01	Conteúdo e devolutiva
	02	Conteúdo e devolutiva
	03	Conteúdo e devolutiva
	04	Revisão de conteúdos Recuperação de etapa

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Chamadas

As chamadas das aulas ocorrem mediante participação dos alunos. No caso dos que realizam atividades virtuais, o professor poderá considerar a participação na aula (*WhatsApp, Meet, Portabilis®* ou *Positivo On®*). No caso dos alunos sem acesso à internet, o professor considerará a participação mediante devolutivas dos planejamentos impressos.

Considerações Finais

O fluxo das aulas remotas nos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Içara – SC têm ocorrido, desde a retomada das atividades escolares, de forma articulada e em dois formatos: virtual e impresso.

Para que as atividades não presenciais proporcionem o desenvolvimento de habilidades e competências dos componentes curriculares aos alunos, as aulas são planejadas com antecedência sob a supervisão dos coordenadores.

Além disso, os professores têm sido os agentes principais do processo, juntamente com os alunos e famílias, nesse modelo novo para os padrões do ensino público nacional, e merecem todo o reconhecimento pela superação das adversidades.

Como não se pretendia estabelecer uma experiência definitiva, melhorias são possíveis, principalmente para assegurar aos alunos a efetividade do processo educativo.

Por fim, é necessária uma ressignificação do ensino, capacitado para as demandas da vida moderna e para as eventuais emergências que possam impactar a educação em seus padrões tradicionais.

Referências

BRASIL. **Lei Nº 14.040 de 18 de agosto de 2020.** 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm. Acesso em 27set. 2020.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2020c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 27 set. 2020.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. **Parecer Nº 5 de 28 de abril de 2020.** 2020a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 27 de set. de 2020.

CERVO, A. L. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

IÇARA. PMI – Prefeitura Municipal de Içara. **Decreto Nº 056 de 17 de abril de 2020**. Disponível em:
https://static.fecam.net.br/uploads/271/arquivos/1772490_DECRETO_N056_2020.pdf
f. Acesso em 27 de setembro de 2020.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

SANTA CATARINA - SEA – Secretaria de Estado da Administração. **Decreto Nº 525 de 23 de março de 2020**. Disponível em:
https://www.sc.gov.br/images/DECRETO_525.pdf. Acesso em 27 de set. de 2020.

FAMÍLIA E ESCOLA: OS DESAFIOS DESSA RELAÇÃO NA SOCIEDADE ATUAL

Deisimara dos Santos¹; Alcionê Damásio Cardoso²; Luiza Liene Bressan da Costa³; Miryan Cruz Debiasi⁴

¹Curso de Pedagogia. Unibave. deisinha_be@hotmail.com>

²Curso de Pedagogia. Unibave. alcioned@unibave.net

³Curso de Pedagogia. Unibave. luizalbc@yahoo.com.br

⁴Curso de Pedagogia. Miryan@unibave.net

Resumo: Atualmente são perceptíveis os desafios enfrentados pela família e a escola para uma boa relação entre ambas. Por isso, o tema tem por objetivo principal analisar a participação da família na escola sob a óptica dos pais/responsáveis e professores de alunos de primeiro ao quinto ano de uma escola pública de um município do Sul de Santa Catarina. Trata-se de pesquisa aplicada, descritiva em relação aos objetivos e de cunho quantitativo. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos é um estudo de caso. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de um município catarinense. Foram entregues questionários para pais/ responsáveis e professores com uma questão fechada e quatro questões abertas. Concluiu-se que muitos são os desafios que os professores e os pais precisam alcançar e que a falta de tempo dos pais/responsáveis é o maior empecilho no desenvolvimento das atividades de aproximação entre família/escola.

Palavras-chave: Família. Escola. Desafios. Relação.

Introdução

O presente artigo tem por finalidade colaborar com a reflexão e discussão sobre a importância da participação da família na escola e os desafios dessa relação na sociedade atual.

Ao observar uma grande mudança na dinâmica da escola e também na família ao longo de toda história, pode-se então entender que as mudanças ocorreram também em todo contexto escolar e familiar no que diz respeito à relação entre a família e a escola.

É possível analisar que com o tempo, a participação da família em conjunto com a escola se tornou de extrema importância e ambas enfrentam diversos desafios em sua aproximação entre os quais citam-se, a mudança e sobrecarga de papéis, tanto familiares quanto escolares e que, dificulta muitas vezes, essa aproximação, tornando-se um desafio para a família e escola.

Percebe-se desta forma que a interação família/escola é necessária, para que ambas conheçam suas realidades, suas limitações, até seus desafios na relação e busquem caminhos que permitam e facilitem o entrosamento entre si.

Considerando que cada instituição possui seus aspectos particulares, o presente artigo buscou saber: Quais os desafios enfrentados na relação família e escola sob a óptica de pais/responsáveis e professores? Tendo em vista os desafios enfrentados na relação Família e Escola na sociedade atual. Segundo Do Prado Souza (2009, p.6):

Todas as mudanças ocorridas na família ao longo da história em função de diversos fatores, entre eles a emancipação feminina, o papel da escola foi ampliado para dar conta das novas demandas da família e da sociedade. Negar este fato é agir fora da realidade, pois as mudanças na família além de afetar a sociedade como um todo, afeta também na aproximação entre a família e a escola ocasionando desafios no estreitamento dessa relação.

Vale ainda ressaltar que escola e família precisam se unir e juntas procurar entender e superar os desafios encontrados na sociedade atual para o estreitamento dessa relação e parceria entre ambas. Portanto o presente artigo destacou o seguinte objetivo geral: analisar os desafios enfrentados na relação família e escola na sociedade atual sob a óptica dos pais/responsáveis e professores. E para dar conta do objetivo macro, destacaram-se os seguintes objetivos específicos: identificar possíveis desafios na relação família escola na percepção de pais/responsáveis e professores; descrever como se dá a aproximação entre a família e a escola, na percepção dos participantes da pesquisa e identificar a relação existente entre a realidade da escola, na percepção dos pais/responsáveis e professores com base em estudos anteriores.

A escola como objeto de aproximação da relação entre a família e a escola

No decorrer dos tempos à escola assim como a família teve grandes avanços e mudanças em seu contexto estrutural e no modo de ensinar e aprender com os alunos.

Mas com todo esse avanço e mudança estrutural da família, a escola também percebe e sente as mudanças na sua atuação com os alunos e também na interação com pais, uma vez que agora trabalha com famílias diferenciadas. Com toda essa

mudança a escola busca métodos para se aproximar dessas famílias, encontrando então um grande desafio, a participação efetiva dos pais na escola, demonstrando comprometimento e valorização dos serviços escolares.

Para consolidar essa participação a escola utiliza de métodos de aproximação entre escola e família, por meio de reuniões, conversas, encontros atrativos e especifica funções no Projeto Político Pedagógico da escola, mas ainda a escola e a família trabalham por um único e específico objetivo a educação.

A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação. (PARO, 2001, p. 17).

Assim se entende que é a função da escola de socializar e inserir os alunos, bem como inserir também todo contexto familiar nessa trajetória, a família também exerce influência no desenvolvimento do aluno e questões escolares, por isso a importância da integração família e escola. É necessário que a escola crie espaços e grupos em que os pais possam trocar ideias entre si, com especialistas e com os educadores, discutindo os papéis e as responsabilidades, família, escola, aluno, abordando novos assuntos além dos problemas disciplinares (SILVEIRA, 2013).

Importância da relação entre a família e a escola na atualidade

A união entre escola e família com certeza é indispensável. E estas dividem e colaboram com a mesma finalidade: o desenvolvimento de uma criança, ou aluno, percorrendo diferentes caminhos para chegarem à mesma finalidade a educação. Uma boa relação e estreitamento entre a escola e a família facilitam a interação e resolução de questões escolares. Parolim (2003, p. 99) cita que:

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que as diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo.

Fica evidente a importância dessa relação para o aluno e para a escola atualmente, pois nem a família nem a escola conseguem trabalhar isoladamente, um complementa o outro com a mesma função e finalidade.

Como afirma Piaget (2007, p.50):

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...]

Quanto mais há parceria entre escola e família, mais se compreende o seu papel e sua importância na sociedade. A escola e a família têm por função trilhar caminhos e possibilidades em conjunto, com o intuito de inserirem inseridos da melhor forma na sociedade, sempre em conjunto. Um bom andamento escolar se dá por meio da colaboração e comprometimento de ambas as partes.

A mudança no contexto familiar atualmente

Sobre a mudança no contexto familiar é possível afirmar que:

Entretanto, ao analisar a história, pode-se perceber, que ao contrário de uma família ideal, o que se encontra em nosso passado são famílias que se constituíram através das circunstâncias econômicas, culturais e políticas sob as mais variadas formas. A família é a base da sociedade, porém diante das mudanças pelas quais passou, vê-se a instituição familiar estruturada de forma totalmente diferente de anos atrás (DO PRADO SOUZA, 2009, p. 5).

Como conhecida, a antiga estrutura familiar era composta por pai, mãe e filhos, em algumas exceções demais membros, mas sendo o centro familiar sempre o pai ou a mãe. O artigo 227 do capítulo VII da Constituição Federal afirma o seguinte:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, saúde, alimentação, educação, ao lazer, profissionalização, cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, s.p.).

Do Prado Souza (2009) cita que os atropelos da vida moderna que acarretam a falta de tempo dos pais para uma boa convivência com os filhos. Essa falta de convivência dificulta o fortalecimento dos laços familiares, muitas vezes, impede o diálogo entre os membros do mesmo núcleo familiar, lembrando sempre de que as famílias têm muitas formas de organização, nem sempre obedecendo aos critérios cristalizados do que se convencionou a chamar de modelo de família.

Segundo Oliveira (2009), esta nova família, organizada de diferentes formas, propõe arranjos diferenciados, os quais podem variar em sua composição e nas relações que se estabelecem entre seus membros. Essa nova composição pode variar em união de parceiros separados ou divorciados, pessoas do mesmo sexo, com filhos de outros casamentos, avós com netos e uma infinidade de arranjos, todos diferentes do modelo nuclear tradicional.

Parceria entre família e escola

A escola busca sempre a união e parceria com os pais, a fim de um bom trabalho pedagógico construtivo e eficaz. Lahire (2013), afirma que os professores devem também respeitar os pais que trabalham e enfrentam grandes desafios econômicos e familiares.

Tanto a família como a escola devem sempre buscar o empenho nas suas respectivas atribuições perante os estudantes. Mas a mudança no contexto familiar também se tornou um desafio na relação entre a família e a escola.

Para Lareau (1987), vários fatores integram a relação família-escola, sejam eles financeiro, baixo ou alto nível de escolarização, localidade em que mora, costumes, religião, número de filhos e até mesmo a profissão dos pais.

É notório que muitas vezes a família apresenta profundo desinteresse em cumprir suas ações educativas, dificultando e não priorizando tempo para as questões que envolvem a escola. Dessa maneira, Tedesco (2002) afirma que há um vazio no que se refere ao apoio na escola, causando erosão nessa relação.

Essa erosão do apoio familiar não se expressa só na falta de tempo para ajudar as crianças nos trabalhos escolares ou para acompanhar sua trajetória escolar [...]. (TEDESCO, 2002, p. 36).

Não apenas a falta de tempo, mas o desinteresse é um dos grandes desafios encontrados por pais e professores na parceria entre a família e a escola.

A escola enfrenta desafios diários provenientes da tentativa de estabilizar uma relação escola e família. É comum encontrar nas escolas pais que acreditam fielmente no fato de que os professores devem educar e ensinar seus filhos. Acumular funções não é tarefa do professor, no entanto, o que mais faz é conciliar as tarefas por falta de uma parceria de responsabilidade entre pais e escola. Dificuldades como essa são empecilhos que atrapalham também a relação entre escola e família.

Procedimentos Metodológicos

Com a pesquisa sobre a participação e a autonomia pedagógica pode-se ter muitas formas para trazer soluções ao problema que nos cerca. Gil (2008, p. 17) destaca que:

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

A referida pesquisa quanto à abordagem da natureza tem caráter básico, pois ela tem como o objetivo geral aumentar o conhecimento sobre um determinado assunto. E tem como método monográfico onde consiste no estudo de determinado indivíduo.

A pesquisa foi aplicada em uma instituição da rede municipal em um município do Sul de Santa Catarina.

Para coletar os dados, foi delimitado como instrumento de pesquisa um questionário com cinco perguntas, uma fechada e quatro abertas. Marconi e Lakatos (2010, p.184) afirmam que: “o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistado”

Quanto à abordagem dos objetivos a pesquisa foi descritiva. Segundo Gil (2008, p. 28) “a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.”

Quanto à abordagem dos procedimentos técnicos, a pesquisa aborda um estudo de caso, em que prioriza uma instituição escolar de um município do Sul de Santa Catarina para investigar e analisar o seu contexto atual.

Dessa forma a pesquisa analisou respostas de cinco questões elaboradas pelo pesquisador, de forma descritiva. Esta pesquisa foi aplicada e respondida com pais/responsáveis e professores de uma escola em um município do Sul de Santa Catarina. A pesquisa foi aplicada com seis docentes que atuam no ensino fundamental I (1º ao 5º ano) de uma escola pública de um município do sul de Santa Catarina, sendo mantida pela rede municipal, a escola possui 62 (sessenta e dois) alunos que frequentam o ensino fundamental de 1º a 5º ano em horário matutino e vespertino e a pesquisa foi aplicada também com os 62 (sessenta e dois) pais dos alunos matriculados nesta escola.

Vale ressaltar que o retorno da pesquisa não aconteceu por parte de todos os pais/responsáveis e professores. Dos professores apenas 2 (dois) responderam e dos pais/responsáveis apenas 28 (vinte e oito) responderam aos questionários, ficando no total de 30 (trinta) pesquisas com retorno para análise, 2 (dois) professores e 28 (vinte e oito) pais/responsáveis.

Resultados e Discussão

A presente pesquisa buscou saber quais os desafios enfrentados pela família e a escola na sociedade atual.

A seguir apresentamos as questões respondidas pelos pais/responsáveis dos alunos e professores que frequentam uma escola pública da rede municipal de um município do sul de Santa Catarina:

A primeira questão fechada que foi submetida aos pais/responsáveis e professores de uma escola pública da rede municipal de um município do Sul de Santa Catarina foi: Você acredita que há uma boa relação entre a escola e a família?

A primeira questão analisada foi se os pais/responsáveis e professores acreditavam que há uma boa relação entre ambos, 27 (vinte e sete) pais acreditam sim que há uma boa relação entre eles e apenas 1 (um) acredita que não há uma boa relação entre ambos. Dos professores pesquisados todos os 2 (dois) acreditam que há sim uma boa relação entre ambos.

Essa questão não pedia uma justificativa, mas pelo número de respostas positivas pôde-se perceber que pais/ responsáveis e professores têm uma boa relação, ambas as respostas convergem.

A segunda questão aberta que foi submetida aos pais/responsáveis e professores de uma escola pública da rede municipal de um município do Sul de Santa Catarina foi: Em sua opinião há nas escolas uma cultura de diálogo com os pais/responsáveis e professores? Justifique:

A segunda questão em análise trouxe resultados sobre o entendimento sobre uma cultura de diálogo entre família e escola sob a óptica de pais/responsáveis e professores. O resultado obtido foi dos 28 (vinte e oito) pais/responsável pesquisados, 27 (vinte e sete) responderam que sim acreditam que há uma cultura de diálogo na escola, pois 27 (vinte e sete) afirmam que existe uma boa relação entre a escola e a família.

Essa questão pedia uma justificativa por parte dos pais/responsáveis e professores, ficando evidentes algumas respostas sobre boa cultura de diálogo e diálogo por meios de reuniões, bilhetes e palestras, onde dividimos por categorias a partir das respostas obtidas pelos pais/ responsáveis, e indicamos com a letra R que se refere a resposta de um pais/responsável.

Quadro 1 - Grau de entendimento sobre uma cultura de diálogo entre família e escola sob a óptica de pais/responsáveis.

Boa cultura de diálogo	R1 “sempre que procurei as professoras e diretora para conversar sempre fui ouvida e sempre chegamos a um acordo.” R2 “Em minha opinião sim, sempre tive uma boa relação com todos e sempre me deram a atenção necessária através do diálogo”. R6 “Sim, sempre tem diálogo.”
Diálogo por meio de reuniões, bilhetes e palestras.	R10 “Por bilhetes por escrito e conversas pessoalmente” R11 “com participação nas reuniões” R12 “Sim, palestras e, reuniões” R13 “Através de bilhetes” R14 “Sim, palestras e reuniões” R15 “sim por que a escola tem que ter algum diálogo com os pais como (reuniões, etc.).”

Fonte: Pesquisa com pais/responsáveis 2019/B

Os pais afirmam serem ouvidos na escola, têm atenção por parte da escola, resolvendo questões com diálogo, há professores e a direção dispostos quando necessário, ter diálogo para resolver problemas e serem recíprocos com relação ao diálogo durante conversas.

A mesma questão foi respondida pelos professores. A resposta dada pelos professores pesquisados coincide com as afirmações dos pais/responsável, como citou o professor ficando evidente que há sim uma cultura de diálogo entre pais/responsável e professores por meio de reuniões entre outros como citou os pais/responsável em suas respostas.

As respostas obtidas foram divididas por categorias a partir das respostas obtidas pelos professores, e indicamos com a letra P que se refere a resposta de um professore.

O diálogo é o principal instrumento para se conseguir fazer com que o educando aprenda. De acordo com Vasconcelos (1989, p. 123), dialogar requer além possibilitar que os pais falem sobre o seu conhecimento, também, “É o olho no olho, estar junto, inteiro; querer saber como o filho está indo, suas conquistas, temores, expectativas de vida, visão de mundo, preocupações, etc.”

A terceira questão aberta que foi submetida aos pais/responsáveis e professores de uma escola pública da rede municipal de um município do Sul de Santa Catarina foi: *Você percebe a aproximação entre família e escola?*

Entre pais, vinte e seis responderam sim. Entre os professores dois responderam sim e dois responderam não. Na sequência, aparecem no quadro 5 a questão da percepção.

Quadro 2 - Grau de entendimento sobre a percepção da aproximação entre família e escola sob óptica de pais/responsáveis com resposta positiva.

Festas	R3 “Nas reuniões de pais, festas que a escola promove e ações” R10 “Sim, pelas festas tradicionais e reuniões que a escola faz” R1 “satisfação em ver meus filhos aprender brincar as festinhas com a participação dos pais”
Reuniões	R2 “Reuniões, bilhetes e avisos através de ligações telefônicas.” R5 “Nas reuniões”
Bilhetes	R17 “Bilhetes, reuniões, assembleias, entre outros.”

Fonte: pesquisa com pais/responsáveis 2019/B.

Nessa questão dividimos por categorias a partir das respostas obtidas pelos pais/ responsáveis, e indicamos com a letra R que se refere a uma resposta de um dos pais/responsável.

Analisando essa questão fica perceptível que os pais/responsável notam a aproximação entre família/ escola ainda por reuniões, festas tradicionais e também por diálogo como cita Shug:

Há várias possibilidades de a família estar inserida na escola, seja em reuniões de pais e professores, em festas que a escola realiza, nas entregas de boletins, na discussão do projeto político pedagógico. Mas, para que haja a participação deve-se levar em conta o interesse dos pais (SHUG,2012. p.33).

Quadro 3 - Grau de entendimento sobre a percepção da aproximação entre família e escola sob óptica de pais/responsáveis e professores com resposta negativa.

R21	"Por quê? Não tenho tempo para ir a escola"
R28	"reuniões"
P1	"Nas reuniões, encontro das famílias na escola."
P2	"Com reuniões; festas;"

Fonte: pesquisa com professores 2019/B.

A resposta obtida pelos professores pesquisados coincide também com a resposta dos pais/responsável quando a resposta de ambos é a aproximação por meio de encontros com a família, reuniões e festas.

A quarta questão aberta que foi submetida aos pais/responsáveis e professores de uma escola pública da rede municipal de um município do Sul de Santa Catarina foi:

Quadro 4 - Que desafios e dificuldades você percebe na relação família e escola?

Não percebe desafios e dificuldades	R1 "Para mim não tenho dificuldade" R2 "Com a minha sempre foram resolvidos". R4 "Se você sempre participa nas reuniões conversa com a direção professores você vai estar sempre informado" R8 "Pra nós nenhuma" R11 "Não vejo desafios nem dificuldades"
Falta de colaboração por parte dos pais	R3 "Que tem pais que não colaboram com os professores" R5 "Tem bem poucos pais que participam" R7 "Algumas mães que nunca podem estar presentes e acabam prejudicando as crianças no aprendizado e nas relações com outras crianças" R17 "Muitas vezes os pais por conta do trabalho não comparecem em reuniões, isso dificulta a relação entre escola e família" R21 "pais ocupados que trabalham demais"

Fonte: pesquisa com pais/responsáveis 2019/B.

Nessa questão o objetivo era analisar os desafios e dificuldades perceptíveis na relação entre a escola e a família onde dividimos por categorias a partir das respostas obtidas pelos pais/ responsáveis, e indicamos com a letra R que se refere a uma resposta de um pais/responsável, a resposta obtida pelos pais/responsáveis é que não há dificuldades e desafios ou a falta de colaboração por parte dos pais.

Uma das causas apontadas pelos pais/responsável também é a falta de colaboração dos pais para com os professores essa causa é uma dificuldade encontrada no âmbito escolar, e que interfere na relação família e escola.

Quadro 5 - O grau de entendimento dos professores sobre os desafios e dificuldades na relação família e escola.

Falta de colaboração por parte dos pais	P1 “A falta de tempo por parte dos pais em auxiliar os filhos nas tarefas escolares”. P2 “muitos pais não participam das coisas da escola como tarefa, cuidar dos piolhos, ficando difícil para a escola trabalhar sozinha;”
---	---

Fonte: pesquisa com professores 2019/B.

Para os professores pesquisados fica evidente que a falta de envolvimento por parte dos pais é uma das causas das dificuldades e desafios da relação entre a família e a escola.

A quinta questão aberta que foi submetida aos pais/responsáveis e professores de uma escola pública da rede municipal de um município do Sul de Santa Catarina foi: Que sugestões você daria para aproximar a família da escola?

Quadro 6 - O grau de entendimento de pais/responsáveis sobre algumas sugestões para aproximar a família da escola.

Reuniões, recados, eventos	R1 “para mim reunião recados já tão bom” R2 “Reuniões mensais seria uma opção” R9 “reuniões para conversas.”
Aproximação	R5 “fazer eventos” R7 “mais reuniões escolares” R11 “ter um pouco mais de diálogo entre ambas as partes” R16 “que é muito importante nos se aproximar da escola e acompanhar nossos filhos a as atividades” R27 “Fazendo mais encontros onde possam ir todo pois tem muitos que trabalham e não podem ir por causa os horários.”
Atividades com a família	R3 “promover mais eventos com a família” R24 “Atividades em grupo. Ex: Sair para um piquenique com a família e ao mesmo tempo usar o passeio para aprendizado e conhecimento das crianças” “Participar com a família nas atividades.” R20 “poderia ser feito um dia com a família na escola com brincadeiras, gincana para os pais, filhos e professores”
Contente	R8 “assim ta ótimo”

Fonte: pesquisa com pais/responsáveis 2019/B.

Quadro 7 - O grau de entendimento de professores sobre algumas sugestões para aproximar a família da escola.

Reuniões e palestras	P1 “Palestras voltadas a família e comunidade em geral.” P2 “mais reuniões para poder fazer mais atividades diferentes para todos participarem; para trazer mais pais a participarem da vida escolar dos filhos.”
----------------------	--

Fonte: pesquisa com professores 2019/B.

O objetivo dessa questão foi o de analisar quais as sugestões que pais/responsáveis e professores dariam para aproximar a família da escola onde dividimos por categorias a partir das respostas obtidas pelos pais/responsáveis e professores, e indicamos com a letra R que se refere a uma resposta de um pai/responsável, e P a resposta dos professores.

A maioria das sugestões dos pais/responsáveis giram em torno de reuniões mensais, recados, eventos com a família, conversas, diálogo entre família e escola, métodos de aproximação, conciliar horários para mais acesso das famílias a escola. As sugestões dos professores coincidem com as sugestões dos pais/responsável.

Ambos pesquisados sugerem o envolvimento dos pais e comunidade na escola, onde é importante que a escola realize, por exemplo, o dia da família na escola com atividades diferenciadas. Libâneo (2015, p. 173) cita que:

O objetivo dessas atividades é buscar as possibilidades de cooperação e apoio oferecidas pelas diferentes instituições e que contribuam para o aprimoramento do trabalho da escola, isto é, as atividades de ensino e educação dos alunos. Em especial, espera-se que os pais participem ativamente da gestão da escola, mediante canais e formas de participação bem definidas, de modo que não se sobreponham às responsabilidades e tarefas próprias dos profissionais da escola.

A participação dos pais no processo escolar é fundamental para o desenvolvimento de seu filho, a escola deve propiciar momentos para que possam passar um pouco do seu tempo junto a eles.

Considerações finais

O presente estudo possibilitou uma análise ampla do desenvolvimento do aluno em relação escola/família de uma escola pública do município do Sul de Santa Catarina.

É importante ressaltar que o tema escolhido é pertinente, pois pode se concluir que é de extrema importância à relação entre – ambas e que nenhuma das duas instituições “família e escola” são fadados ao fracasso pela falta da parceria.

O objetivo do artigo foi analisar a participação da família na escola sob óptica dos pais/responsáveis e professores e por meio disso observar os desafios dessa relação na sociedade atual.

Foram mais de vinte e cinco questionários analisados para que fosse possível chegar à conclusão. Essa pesquisa não está fechada, não há apenas uma solução, pois isso deverá vir de maneira constante e de ambas as partes. Contudo, o que chamou mais atenção foi a não entrega do questionário por parte dos Professores e também de alguns pais/responsáveis demonstrando o senso de responsabilidade de ambos.

É preciso haver aproximação entre a escola e a família para que ambos possam ter uma boa relação para que possam enfrentar juntos as dificuldades e desafios presentes na sociedade atual. Portanto, é papel de cada uma instituição, dentro deste processo de aproximação e relação, participar efetivamente. Paro 2007 cita que o diálogo é um fator importante na relação família/escola

Muitos são os desafios da sociedade atual, principalmente da escola e da família e para que ocorra uma boa relação é necessária à participação efetiva e integral tanto dos pais/responsáveis quanto dos professores, para suprir toda e qualquer dificuldade.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Ministério das Comunicações, 1988.

CARVALHO, M. C. B. org. Uma relação de interesses comuns e conflitos. **Revista Pátio.** Ensino Médio Profissional e Tecnológico. FNDE. Ano V, jun/ago 2013, nº 17, p.18 a 21.

DO PRADO SOUZA, Maria Ester. **Família /Escola:** A importância dessa relação no desempenho escolar. Santo Antônio da Platina – Paraná 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. 2002; 11. Reimp. 2008, São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAHIRE, B. Três observações sobre as famílias populares e a escola. **Revista Pátio. Ensino Médio Profissional e Tecnológico**. FNDE. Jun/ago 2013, ano V, nº 17, p 37.

LAREAU, A. **Social class differences in Family- school relationships**: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 1987. Disponível em: https://sociology.sas.upenn.edu/sites/default/files/Lareau1987_Family-School_Relationships.pdf. Acesso em 18 de nov. de 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

OLIVEIRA, N.H.D. **Recomeçar**: família, filhos e desafios. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

PARO V. H. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2007.

PAROLIN, Isabel. **Relação Família – Escola**. Disponível em: www.neomaster.com.br/pais/relação-família-escola. Acesso em 15/11/2019.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, M. C.B.A. **Família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2005.

SILVEIRA.L.M.O.B. Um trabalho em Cooperação. **Revista Pátio. Ensino Médio Profissional e Tecnológico**. FNDE. Jun/ago 2013.

SOUZA, Antonio Carlos de; FIALHO, Francisco Antônio Pereira; OTANI, Nilo. **TCC**: métodos e técnicas. Florianópolis, SC: Visual, 2007.

SHUG, Alessandra. **Família aliada à educação**. A influência da família na aprendizagem do aluno.2012. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) Centro Universitário Barriga Verde-Unibave. Orleans, SC.2012

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 7. ed. São Paulo: Libertad, 1989.

FAMÍLIA/ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DESSA RELAÇÃO NO DESEMPENHO ESCOLAR DO ALUNO

Laís Schlickmann¹; Alcionê Damasio Cardoso²; Miryan Cruz Debiasi³; Maria Marlene Schlickmann; William Casagrande Candioto⁴

¹ Curso de Pedagogia. Unibave. lais.sch@outlook.com

² Curso de Pedagogia. Unibave. alcionedamasio@gmail.com

³ Curso de Pedagogia. Unibave. miryandebiasi@hotmail.com

⁴ Curso de Pedagogia. Unibave. maria.marlene0809@hotmail.com

⁵ Curso de Pedagogia. Unibave. williamcasagrande@hotmail.com

Resumo: O espaço de aprendizagem não pode ser restrito à escola de forma isolada, assim como não cabe apontar a participação da família como exclusiva na aprendizagem do aluno. A interação entre os dois é de fundamental importância, pois o desenvolvimento das crianças não acontece de forma isolada. O presente artigo tem como objetivo principal analisar a importância da relação família/escola no desempenho escolar dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental nas escolas de um município do sul catarinense. A metodologia da pesquisa quanto à abordagem da natureza foi aplicada, com uma pesquisa de campo. Essa pesquisa foi realizada em três escolas da área urbana e uma escola rural de um município do sul catarinense. Foram entregues três questionários com perguntas fechadas aos pais, alunos, professores e direção das escolas. Pode-se chegar à conclusão de que uma boa relação da família com a escola pode melhorar o desempenho escolar das crianças.

Palavras-chave: Desempenho escolar. Aluno. Família. Escola.

Introdução

Quando o termo família/escola surge no cotidiano da população em geral, muitos pontos são levantados e discutidos, pois é um assunto que diz respeito a todos. A escola tem como principal objeto oferecer para seu aluno um ensino de qualidade para que futuramente ele possa desfrutar de melhores condições de vida em sociedade.

A função da família é proporcionar desde a infância todo o apoio necessário para tornar-se um cidadão responsável e incluso na sociedade. Quando há relação da escola/família, um dos propósitos primordiais é o desempenho escolar do aluno.

Acompanhamento familiar: as famílias comparecem à escola quando chamadas aceitam as colocações dos professores, mas há preocupação com o comportamento e nem tanto com a aprendizagem, responsabilidade na entrega de trabalhos e a preparação para uma vida cidadã (COLVARA, 2014, p. 3).

Nesse sentido, coloca-se uma questão: qual a importância da relação família/escola no desempenho escolar dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental nas escolas de um município do sul catarinense? O objetivo que norteia esta pesquisa é analisar a importância da relação família/escola no desempenho escolar dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental nas escolas de um município do sul catarinense.

A especificidade deste artigo está em identificar na literatura a importância da relação família/escola e os desafios na busca de melhorias no desempenho escolar do aluno; descrever as formas que se dá a relação família/escola na óptica dos professores, pais e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental nas escolas de um município do sul de Santa Catarina; e relatar os resultados observando o papel da família e da escola e as possíveis melhorias no desempenho dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

Justifica-se também em saber se acontece a presença dos pais na unidade escolar nos 5º anos das escolas, em que, por meio da presença deles, surge o sucesso escolar do aluno. A questão chave é saber como isso ocorre nas escolas do município pesquisado, pois assim pode-se corrigir e melhorar o convívio das escolas com as famílias.

Família e Escola

Em uma retrospectiva histórica, podemos observar que os pais eram as responsáveis por ensinar seus filhos para o trabalho. “A educação destinada para as crianças acontecia com o objetivo de ensinar a ela um ofício, ou seja, a profissão que posteriormente iria trabalhar. [...]” (ALMEIDA, 2014, p.13).

O primeiro contato que a criança tem é com a família e por isso desenvolve seus primeiros aprendizados como ser humano. É com ela que se aprendem as coisas básicas para ter boa convivência em sociedade. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, por exemplo, consagra em seu artigo 19 que toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família (BRASIL, 1990).

Com a evolução da sociedade, a escola deixou de ser um local de cuidados e tornou-se para aprendizado e construção de conhecimento.

As famílias, organizadas de diferentes formas, propõem arranjos diferenciados, os quais podem variar em sua composição e nas relações que se estabelecem entre seus membros.

A relação família versus escola no Desempenho Escolar

A participação dos pais na vida escolar do estudante é essencial, pois é com ela que ele terá os primeiros aprendizados. Daí a importância dos pais presentes na vida escolar do filho, mas esse interesse deve vir de ambos os lados.

Até o indivíduo completar dezoito anos, a família se responsabiliza por suas atitudes e educar da maneira que a família acredita ser o certo. Agora, quando a família insere seu filho em um ambiente escolar, passa-se ao aluno muitas maneiras de seguir em frente, assim se dá a importância da escola e a família andarem juntos, para não deixar a desejar os pensamentos e atitudes dos alunos.

A escola tem papel fundamental na vida do estudante, desde quando ele entra no ambiente escolar, conhece novos métodos de ver o mundo em que ele está inserido. É dever da escola estar sempre ao lado da criança para o que for necessário e para os ensinamentos científicos. Segundo Santos (2015, p. 2):

A escola deve garantir a aprendizagem de conhecimentos e conteúdo específicos. É uma instituição socializadora e deve proporcionar ao indivíduo novos conhecimentos, sabendo também que as relações família e escola devem favorecer um ambiente de respeito mútuo na confiança e aceitação das diferenças.

Muitos alunos passam mais tempo na escola do que na própria casa, por isso a escola deve ser um espaço onde este se sinta em casa. Quando um aluno chega para estudar no âmbito escolar, a escola tem que estar preparada para assumir esse aluno, tanto na questão emocional quanto na questão de aprendizagem. Por meio disso, o aluno se sentirá mais envolvido, podendo assim ter melhor desempenho. Assim, “chegando a idade escolar, iniciamos uma longa trajetória da vida acadêmica. Tanto nosso aprendizado na escola quanto o nosso aprendizado na vida cotidiana têm o objetivo de nos tornar capazes de conviver em sociedade, de nos tornar cidadãos”. (ROCHA, 2017, p. 4).

A escola deve fornecer um ambiente agradável para o aluno, onde ele se sinta seguro, com funcionários capazes e dispostos a ajudá-lo no que for necessário, pois como muitos, ele passa mais tempo na escola e precisa de um espaço com funcionários dispostos e capacitados.

O papel da família na vida de um filho é tão importante quanto a de um professor na vida de um aluno, pois a família é o primeiro ciclo de aprendizagem da criança. Por isso, é importante que a família esteja presente em todos os passos da

vida de seu filho, podendo acompanhá-lo em tudo que for possível, tornando assim o trabalho do professor mais fácil e o aprendizado do filho mais evoluído.

A família deve estar preparada para qualquer auxílio que o filho precise, pois é nela que o aluno irá ter um espelho, por isso a importância da família unida.

A família em que a criança está inserida deve ser um espaço de afetividade, segurança e aconchego, mas pode ser também um local marcado por incertezas, rejeições, medos e violências provocando efeitos nefastos no processo de aprendizagem dos filhos. Uma realidade familiar desestruturada emocional, afetivamente e caracterizada por conflitos pode estigmatizar uma criança e provocar bloqueios no seu processo de aprendizagem. (FRANÇA, 2014, p. 3).

Pode-se dizer que se o aluno possuir uma família que o apoia e o ajuda, tanto nas horas de aprendizagem como nas horas emocionais, o aluno terá um melhor desempenho em sala, por isso sua grande importância para seu desenvolvimento.

Família e escola: uma relação necessária e seus possíveis desafios

Essa relação família/escola vem sendo cada vez mais questionada, pois o desenvolvimento do aluno é afetado pela falta dela, por isso a escola cada vez mais vem fazendo com que a família se envolva no desenvolvimento do filho.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1996, no seu Art. 2º, relata que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Também deve ser considerado que o ambiente escolar é o segundo lugar em que a criança e o adolescente passam a maior parte do seu dia, portanto tudo que é vivido por ela, é absorvido, por isso o importante papel e parceria família e escola.

Ao falar em família na escola, logo se coloca a culpa na família por não participar frequentemente na vida escola do filho, porém a escola também tem um papel importante, que é de sempre inovar maneiras para trazer a família até a escola. Assim, ocorre a interação da família com a escola, por meio do interesse de ambas as partes, pois o objetivo principal é a formação do aluno para viver em sociedade.

A escola interroga a ausência da família no acompanhamento escolar do aluno, na falta de limites e na dificuldade de conduzir os filhos para um bom caminho. Já a

família reclama da cobrança e da responsabilidade do desempenho escolar do aluno. Para Alves e Capellini (2015), as expectativas de todo professor e gestor é contar com o apoio da família de seus alunos, pais que acompanham o dever de casa, que não faltam em reuniões, atentos e cooperativos com a disciplina e o desempenho escolar dos filhos na medida certa. Tanto a família quanto a escola têm o dever de educar o aluno, elas devem encontrar uma maneira para que isso ocorra sem prejudicar o desempenho.

Procedimentos metodológicos

De acordo com Costa (2006, p. 21), “adotar uma metodologia significa escolher um caminho, um percurso global do espírito. O percurso, muitas vezes, requer ser reinventado a cada etapa”. Assim,

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como o objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos [...]. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos (GIL, 2008, p. 17).

Quanto à natureza, a pesquisa que foi desenvolvida é aplicada, “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p. 35), além de buscar em autores renomados a revisão da literatura. Essa pesquisa foi realizada em três escolas da área urbana e uma escola rural do município de um município do sul catarinense

Do ponto de vista da abordagem, possui cunho qualitativo e do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa é descritiva, pois ela delineará e analisará as características da percepção/entendimento dos alunos, pais e professores sobre a participação da família no contexto escolar. “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 42). Quanto ao ponto de vista dos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de campo, pois foi aplicada em unidades escolares.

Foram entregues modelos distintos de questionários para cada unidade escolar: um questionário para a direção e cada professor do quinto ano, um questionário para os alunos do quinto ano e um questionário para os pais dos alunos.

A primeira unidade escolar é uma escola estadual que será chamada de escola

A. Ela possui um total de noventa e três funcionários e contém duas turmas de quinto ano, cuja turma matutina possui vinte e dois alunos e a vespertina dezoito alunos. A escolha da turma foi de forma aleatória, pois a turma foi a do período matutino que contém vinte dois alunos e três professores.

A segunda unidade escolar é uma escola privada, que será chamada de escola B. Ela possui um total de sessenta e sete funcionários. Essa escola contém apenas uma turma de quinto ano no período vespertino, contendo trinta e oito alunos e seis professores.

A terceira unidade escolar é uma escola do município que será chamada de escola C. Ela possui um total de sessenta e cinco funcionários. Essa escola contém cinco turmas de quinto ano, das quais duas são matutinas, uma com vinte e seis alunos e a outra com dezessete alunos e no período vespertino. São três turmas, uma com vinte e dois alunos, outra com vinte e quatro e, por último, uma com dezenove alunos. A escolha da turma foi feita de forma aleatória. Assim, ficou a turma do período matutino que contém vinte e seis alunos e cinco professores.

A última unidade escolar é uma escola estadual, no ambiente rural, que será chamada de escola D. Ela possui um total de dezenove funcionários. Essa escola contém apenas uma turma de quinto ano, no período matutino, que contém seis alunos e três professores.

Resultados e discussões

Podemos observar que na escola A não tem nenhuma resposta, pois não recebemos o questionário de volta. Nesta escola contém três professores e uma diretora. Na escola B, há seis professores e uma diretora, mas desta recebemos apenas de três professores e uma diretora. Na escola C, há seis professores e uma direção, mas recebemos de cinco professores e um da direção. Já na escola D, a única da qual recebemos todos os questionários, direção e professores.

Gráfico 1 – Importância da relação família/escola no desempenho escolar do aluno na óptica dos professores e diretores



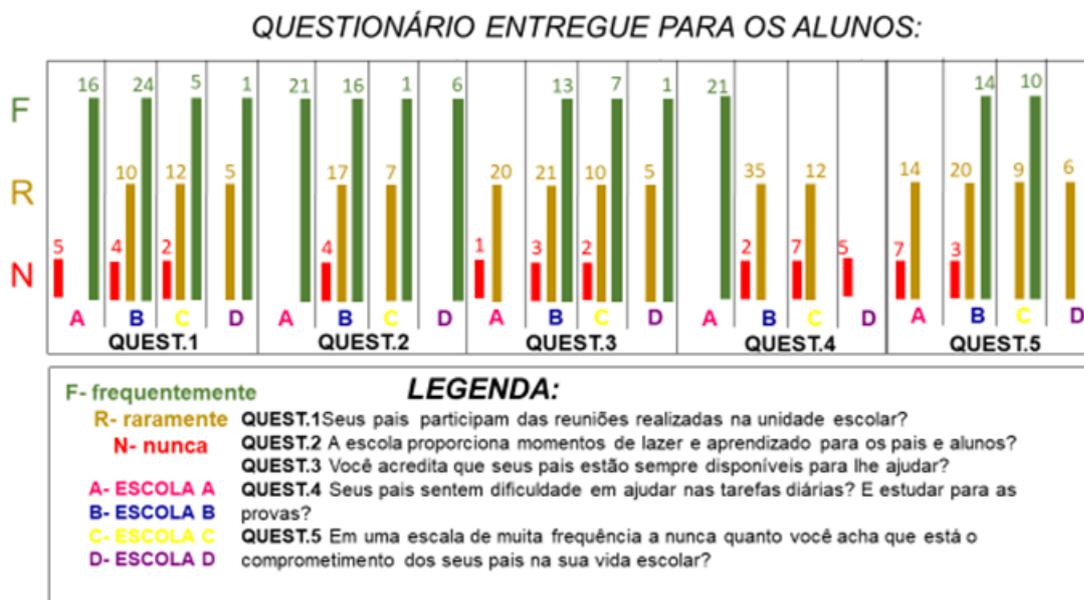
Fonte: Autores, 2019

No gráfico 1, pode-se perceber um padrão, por mais que as escolas sejam diferentes, as respostas dos professores e direção são parecidas e, por meio dele, parece que ambas as partes estão participando do meio escolar do aluno, tanto escola como os pais. Isso se pode dizer das escolas B, C e D, ao observar as questões quatro e cinco, pois se pode observar que os professores das escolas B, C e D ficaram divididas, ficando meio a meio em relação às reclamações dos pais e o comprometimento dos mesmos. Por outro lado, na escola A não se obteve respostas.

O professor exerce na sociedade a função de contribuir para que os alunos desenvolvam uma posição crítica sobre o mundo e tornem-se indivíduos autônomos. E para que isso aconteça da forma mais adequada torna-se necessário que o professor também desenvolva uma boa relação com o aluno. O papel social que a escola desempenha é a de educar e formar cidadãos capacitados para conviver com as diferenças e respeitá-las (ALMEIDA, 2014, p.21).

Nessa direção, observamos um caminho parecido no gráfico 2, referente ao questionário entregue para os alunos.

Gráfico 2 – Importância da relação família/escola no desempenho escolar do aluno na óptica dos alunos



Fonte: Autores, 2019

Ao observar no gráfico 2, na escola A, acredita-se que os pais frequentam as reuniões e a escola realiza as reuniões, porém quando questionado se os pais estão dispostos a ajudar, não se obteve nenhum “frequentemente”, o que é preocupante em relação ao convívio de pais e filhos. A mesma coisa ocorre em questão à dificuldade em ajudar nas tarefas diárias, pois todos colocaram frequentemente e, por fim, na questão cinco também é preocupante, pois no questionário não aparenta haver relação pais e filhos, pois se obteve quatorze “raramente” e sete “nunca”. Assim,

Faz-se necessária a (re) estruturação de uma matriz curricular voltada para a construção da (s) identidade (s) do (a) educador (a), que seja capaz de atuar com competência técnica e compromisso político para a transformação dos sujeitos, sem perder o foco da práxis educativa, como condição para o enfrentamento destas exigências sociais da contemporaneidade (CREPALDI, 2017, p. 7).

Na escola B, os pais frequentam as reuniões escolares. Também, escola realizar reuniões e momentos de lazer, ficou no meio termo, pois obtiveram as três respostas, “frequentemente”, “raramente” e quatro “nunca”.

Nas demais escolas, C e D as relações entre escola e família possui fragilidades, enquanto alguns colocaram que os pais participam frequentemente, a

maioria colocou “raramente” ou “nunca”. Assim,

As expectativas de todo professor e gestor é contar com o apoio da família de seus alunos, pais que acompanham o dever de casa, que não faltam em reuniões, atentos e cooperativos com a disciplina e o desempenho escolar dos filhos na medida certa (ALVES; CAPELLINI, 2015, p.12).

Ao se falar se a escola realiza momentos de lazer, a escola C não realiza momentos diferenciados segundo os alunos. O que nos leva a pensar que

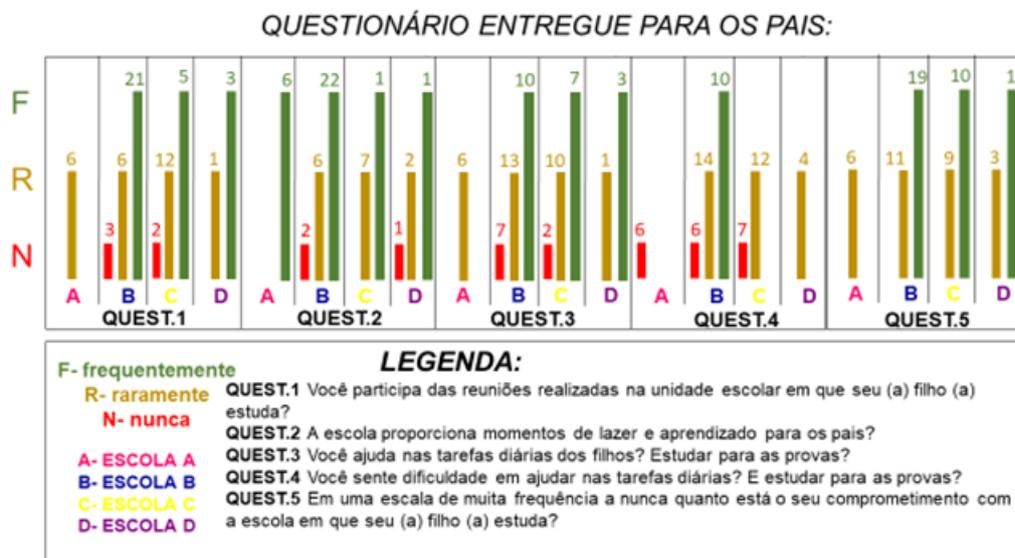
A escola precisa assumir o papel de educar para a vida, de educar para a vivência e convivência no mundo contemporâneo, e nesse contexto está a educação para a cidadania. Não se trata de retornar ao modelo grego, no berço da democracia, onde a educação acontecia totalmente contextualizada para o exercício democrático. Mas se trata de educar os alunos para que, no mundo contemporâneo, ele possa identificar seu lugar, sua posição como cidadão, seus direitos e deveres, e para que, principalmente possa respeitar os outros e a opinião dos outros. (ROCHA, 2017, p. 6).

Já na escola D acontece essa relação. Na última pergunta, quando fala sobre o comprometimento dos pais com seus filhos, está corretamente ligada com a primeira questão, já na escola C, de vinte seis alunos, apenas dezenove assinalaram, o que ficou entre “frequentemente” e “raramente”.

Ao confeccionar o gráfico, percebemos como as escolas e os pais aparentam realizar um trabalho parecido, por mais que em algumas escolas o índice seja maior, pode-se ver que o número de alunos também é maior. De algum modo, ambas as partes responderam com sinceridade, pois eles não sabiam que seria levado um questionário para os pais, pois eles ficaram sabendo somente depois de entregar os questionários respondidos, o que deixa a pesquisa ainda mais intimidadora, pois são eles que estão diariamente analisando a escola e conseqüentemente seus pais.

No gráfico 3, referente aos pais, na escola A, obteve-se apenas 6 pais e nesta escola continham 21 alunos. E por meio desses, a escola está fazendo o seu papel de trazer o aluno e os pais para seu ambiente. Para os pais, fica a questão, pois raramente frequentam as reuniões, raramente ajudam nas tarefas e na última questão colocam seu comprometimento como “raramente”.

Gráfico 3 – Importância da relação família/escola no desempenho escolar do aluno na óptica dos pais



Fonte: Autores, 2019

Na escola B, de 38 alunos, recebemos respostas de 30 pais, o que deixou a pesquisa mais completa e mostrou o comprometimento deles na entrega.

Observa-se que os pais comparecem no âmbito escolar, porém ao se falar sobre ajudar seu filho nas tarefas, sentem dificuldades. Isso ficou claro, pois nem sempre estão disponíveis para ajudar. Já a escola parece estar fazendo o seu papel. Assim,

A família muitas vezes também possui um discurso sobre a escola que dificulta a cooperação entre ambos. No geral, os pais consideram as escolas públicas desestruturadas e incapazes de oferecer um bom ensino ao filho, consideram as reuniões como algo em que apenas se conversa muito e associam o rendimento escolar dos filhos à dedicação dos professores e as constantes faltas e substituições dos mesmos (FRANÇA, 2014, p. 2).

Na escola C, todos os pais responderam o questionário, o que mostra que há um interesse na vida escolar do filho. Mas quando se fala sobre o auxílio nas atividades, eles não ajudam e quando citado se a escola proporciona momentos de lazer, apenas sete pais responderam e a maioria colocou “raramente”. “A preocupação está em atingir um bom nível de conhecimento para a idade da criança ou do jovem, como também manter a motivação de profissionais, alunos, pais e professores para

continuar crescendo” (COLVARA, 2014, p. 6). Por fim, na escola D, de seis alunos, quatro questionários voltaram e mais uma vez, a ajuda dos pais é um assunto a ser tratado.

Ao aplicar o questionário, imaginava-se que algumas respostas viessem de maneira alterada, porém uma questão que chamou mais atenção foi em relação aos pais ajudarem seus filhos nas tarefas, pois de uma maneira geral, os alunos colocaram que seus pais não ajudam, o que se confirmou com os próprios pais também.

O mais interessante é que se acreditava que o problema estava nas reuniões promovidas pelas escolas ou no comparecimento dos pais. Mas, o problema maior é os pais acreditarem que seus filhos não precisam mais de seu auxílio, deixando de lado o seu desenvolvimento. “A relação família/escola é bastante complexa [...] inúmeras vezes, a comunidade escolar afirma que a família se exime de suas atribuições e delega para escola; em contrapartida, a família afirma que a escola não tem cumprido seu papel no aperfeiçoamento da educação dos seus filhos” (ROCHA, 2014, p. 2).

Muitas vezes, a escola se preocupa tanto em realizar reuniões para falar das notas dos alunos e esquece de falar de outro aspecto, o da ajuda dos pais em casa. Os alunos do quinto ano já são um pouco maiores, porém ainda precisam do auxílio em casa para ter um bom desenvolvimento em sala. “A família deve ser parceira, aliada à escola e aos professores, para juntos oferecerem um trabalho de envolvimento e cumplicidade nos assuntos relacionados ao ambiente escolar” (SOUZA, 2012, p. 6).

Considerações finais

A presente pesquisa possibilitou uma análise ampla do desenvolvimento do aluno em relação escola/família de um determinado município do Sul de Santa Catarina, pois por meio desta obteve-se um resultado que permite repensar tal relação. É importante ressaltar que o tema escolhido é bastante pertinente, uma vez que é de extrema importância a relação entre escola/família, especialmente em relação ao aluno. O objetivo foi verificar se a relação família e escola interfere no desenvolvimento do aluno e por meio disso deve-se observar a relevância e a importância de ocorrer essa tal relação para o desenvolvimento das crianças.

Foram mais de cento e cinquenta questionários analisados para que fosse possível chegar à conclusão. O que chamou mais atenção foi a não entrega do

questionário dos Professores e Direção da Escola A, demonstrando que precisamos atuar mais efetivamente nesse processo.

É papel de cada um, dentro deste processo de ensino e aprendizagem, participar efetivamente da educação escolar. Essa pesquisa buscou entregar para cada escola pesquisada uma cópia dos resultados para que assim, como os autores, eles possam analisar sua prática e buscar as melhorias.

Este artigo pode servir para perceber que nem sempre um lado tem razão, nem sempre a culpa é de uma só parte. No caso da escola e da família não é diferente. Para que ocorra a ponte por meio da qual o aluno consiga o sucesso, deve-se conseguir unir forças entre professores, gestores, pais e alunos.

Referências

- ALMEIDA, Emanuelle Bonácio. **A relação entre pais e escola: a influência da família no desempenho escolar do aluno**. Campinas: São Paulo, 2014.
- ALVES, Deise Luci Santana; Vera Lúcia Messias Fialho. A Relação Família e Escola: Práticas e Desafios. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 5., 2015, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: FC/UNESP, 2015.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF.
- COLVARA, Naira Brasil. Fatores que interferem na aprendizagem do aluno. In: XVI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, 16., 2014, Cruz Alta. **Anais [...]**. Cruz Alta: Unicruz, 2014. p. 1-7.
- COSTA, Arlindo. **Metodologia Científica**. Mafra: Nosde, 2006.
- FRANÇA, Julimar Pereira. O papel da família no processo de ensino-aprendizagem: o caso da escola municipal Vingt Rosado em Areia Branca – RN. In: V SETEPE, 5., 2014, Pau do Ferros. **Anais [...]**. Pau do Ferros: Realize, 2014. p. 1-10.
- GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009.
- ROCHA, Camila Rodrigues. O papel da escola na construção de uma formação cidadã: vertentes reflexivas a partir da intervenção dos meios de comunicação em massa no cotidiano dos alunos. In: XIV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

– EDUCERE, 14., 2017, Curitiba. **Anais [...]** . Curitiba: Universitária Champagnat, 2017. p. 1-7.

SANTOS, Marisa Cláudia Cavalcante. Escola e família: a união entre a educação familiar e escolar, para formação do aluno. **Revista Educação**, v.7, n.7, p.1, 2015.

SOUZA, Jacqueline Pereira. **A importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança**. 2012. 20 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Universidade Estadual Vale do Acaraú, Fortaleza, 2012.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E AUTONOMIA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

**Cristiane Mendes¹; Alcionê Damasio Cardoso²; Maria Marlene Schlickmann³;
Miryan Cruz Debiasi⁴**

¹Egressa do curso de Pedagogia. Unibave. mendes1003cris@gmail.com.

²Curso de Pedagogia. Unibave. alcionedamasio@gmail.com

³ Curso de Pedagogia. Unibave. maria.marlene0809@hotmail.com

⁴ Curso de Pedagogia. Unibave. miryan@unibave.net

Resumo: A presente pesquisa buscou compreender a importância da gestão democrática para a autonomia pedagógica. Assim, o trabalho do gestor é importante uma vez que é o responsável pelo desenvolvimento do ambiente escolar. A investigação foi desenvolvida por meio de uma pesquisa básica com abordagem qualitativa. O instrumento de pesquisa foi um questionário com quatro perguntas abertas, respondido por professores e quatro perguntas abertas feitas a diretores de duas escolas, uma municipal e uma estadual de um município do Sul de Santa Catarina. Foi possível perceber que os professores e os diretores acreditam que a conquista da autonomia pedagógica é um fator importante para um melhor desenvolvimento da escola e a gestão escolar é fator imprescindível para que essa autonomia se efetive.

Palavras-chave: Gestão escolar. Gestão democrática. Participação. Autonomia Pedagógica.

Introdução

A gestão democrática é um dos pontos importantes para o desenvolvimento de uma escola. Sabe-se que os compromissos dos gestores são inúmeros, pois além de cuidar de todo o processo escolar, ainda deve se ter um bom convívio com professores, alunos, pais e a comunidade (LIBÂNEO, 2015).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei n°. 9.394/96, as instituições públicas de Educação Básica devem ser administradas com base no princípio da Gestão Democrática. A gestão está baseada na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social, ou seja, a comunidade escolar (BRASIL, 1996).

A gestão democrática nas escolas é um dos caminhos mais importantes para que se tenha uma educação de qualidade. Segundo Libâneo (2015, p. 88) “a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização [...]”.

A partir disso, o problema que move esse estudo é entender de que forma a gestão democrática pode colaborar na conquista da autonomia pedagógica em instituições escolares da educação básica em redes públicas de ensino.

Gestão Democrática Escolar

Uma escola que possui a participação de toda a comunidade educativa avança de forma mais consciente rumo aos seus objetivos. A escola hoje precisa dessa relação com a comunidade para dar passos mais progressivos em seu funcionamento. Essa organização deve funcionar nas divisões de trabalhos e responsabilidades, pois quem está à frente de tal decisão deve estar ciente e seguro no trabalho que vai desenvolver (PARO, 2008).

Gestão escolar e autonomia pedagógica

A gestão escolar nas instituições educativas implica mecanismos de gestão oriundos de outras áreas. Libâneo (2015, p. 89) afirma que: “Nas empresas, a participação nas decisões é quase sempre uma estratégia que visa o aumento da produtividade. Nas escolas, esse objetivo não precisa ser descartado, pois elas também buscam bons resultados.” Mas, na escola há necessidade de “[...] de experimentar formas não autoritárias de exercício do poder, de intervir nas decisões da organização e definir coletivamente o rumo dos trabalhos” (LIBÂNEO, 2015, p.89). É sob esse aspecto que entra em cena a autonomia pedagógica.

A autonomia pedagógica na gestão escolar parte das ideias de todos os indivíduos contribuírem para uma melhor aprendizagem dos alunos da escola. Enfim, não há “autonomia” da escola sem o reconhecimento da “autonomia” dos indivíduos que a compõem (FERREIRA, 2013). Para que a escola tenha uma educação de qualidade é importante que o diretor conquiste autonomia no seu poder e envolva pessoas em suas decisões. Conforme afirma Libâneo (2015, p.118):

Autonomia de uma instituição significa ter poder de decisões sobre seus objetivos e sua forma de organização manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros. Assim, as escolas podem traçar seu próprio caminho, envolvendo professor, alunos, funcionários, pais e comunidade próxima que se tornam corresponsável pelo êxito da instituição.

Essa autonomia é garantida no artigo 15 da LDB quando menciona que os sistemas de ensino devem assegurar às escolas públicas graus de autonomia pedagógica e administrativa, observando as normas de direito público (BRASIL, 1996).

A autonomia pedagógica da escola perpassa pelo planejamento escolar. Esse planejamento é operacionalizado “[...] em planos e projetos, tanto da escola e do currículo quanto do ensino. Um plano ou um projeto é um esboço, um esquema que representa uma ideia, um objetivo, uma meta, uma sequência de ações que irão orientar a prática” (LIBÂNEO, 2015, p.125).

Com o planejamento escolar a escola pode analisar a realidade em que vive, construir novos conhecimentos e informações, elaborar objetivos e metas para se alcançar os propósitos desejados no ambiente escolar. Segundo a LDB 9394/96 são os sistemas de ensino que definem as normas da gestão democrática e devem seguir os princípios de participação de todos os profissionais da educação na elaboração do PPP e da comunidade escolar assim como dos conselhos (BRASIL, 1996).

A autonomia pedagógica na gestão escolar implica também em participação de conselho escolar atuante nas questões que envolvem as decisões escolares. Conforme Massaturu (2014, p. 4), o conselho escolar “[...] é um espaço importante no processo de democratização da escola, na medida em que reúne representantes de toda a comunidade escolar para discutir, acompanhar e definir as decisões referentes ao funcionamento da escola.” Ele incorpora como princípios a deliberação e o controle social. Um deles refere-se a decisão coletiva no que diz respeito ao direcionamento das políticas públicas no âmbito escolar; outro diz respeito a participação da sociedade para fiscalizar a gestão dos recursos e dos gastos públicos, o acompanhamento das decisões, a execução das políticas públicas e a avaliação dos objetivos, processo e resultados (MASSATURU, 2014). Portanto, o conselho escolar é mais um passo importante para a autonomia pedagógica no âmbito da gestão escolar.

Além do conselho escolar, no âmbito pedagógico, também temos o conselho de classe. Ele tem em sua composição, professores, pais e representantes de estudantes. A presença de pais e estudantes “[...] pode trazer conflitos de interesses e competências, mas isso não deve ser motivo de não os incluir nas reuniões. Há que se buscar as possibilidades de acordo mútuo, de estabelecimento de limite e

competências” (Libâneo, 2015, p.264). É papel da gestão escolar e seus professores possibilitar essa participação em prol da aprendizagem dos estudantes.

Procedimentos Metodológicos

Esse estudo é de natureza básica, com objetivo de produzir e ampliar o conhecimento sobre o objeto de estudo. Quanto aos objetivos a pesquisa, é uma pesquisa exploratória com o intuito de buscar uma visão geral sobre a proposta desse estudo (GIL, 2008).

Quanto à abordagem dos procedimentos técnicos, a pesquisa aborda um estudo de caso, em que prioriza duas instituições escolares de um município do Sul de Santa Catarina para investigar e analisar o seu contexto atual.

A pesquisa foi aplicada em duas instituições escolares, uma municipal e uma estadual de um município do Sul de Santa Catarina. Para coletar os dados, foi delimitado como instrumento de pesquisa um questionário com quatro perguntas abertas, aplicadas a diretores e professores.

Na apresentação e discussão dos resultados, apresentaremos as escolas da seguinte forma: escola A, refere-se à escola municipal; e escola B é a escola estadual de ensino.

A escola A possui turmas do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental, atendendo no período matutino e vespertino. Segundo os dados documentais fornecidos pela diretora da escola, possui um total de 148 (cento e quarenta e oito) alunos e 7 (sete) professores, 4 (quatro) efetivos.

A escola B, da rede estadual, possui turmas de Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, atendendo no período matutino e vespertino. Segundo dados documentais fornecidos pela diretora da escola, a rede de ensino possui 587 (quinhentos e oitenta e sete) alunos e 203 (duzentos e três) alunos frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta escola atuavam no período de realização da pesquisa 38 (trinta e oito) professores.

A amostra da pesquisa foi realizada com a participação dos dois diretores, um de cada escola, dois professores efetivos com um tempo de serviço maior na escola, um de cada rede e dois professores com menos tempo de serviço, um de cada rede. Tendo como população 2 (dois) diretores e 4 (quatro) professores efetivos, distribuídos igualmente entre as duas redes de ensino.

Resultados e Discussão

Para melhor visualização e comparação das respostas, estas serão apresentadas em forma de quadros e foram transcritas, conforme as respostas dos entrevistados. Iniciamos a apresentação e discussão pelas respostas dos professores e, posteriormente, as respostas dos diretores. Ressaltamos que as respostas dos professores e diretores da escola A, são da escola municipal e da escola B referem-se à escola estadual.

A primeira e a segunda questão serão analisadas em conjunto, pois versam sobre o trabalho do gestor escolar. Apresentamos os resultados das duas questões seguida das análises sobre elas.

O primeiro e o segundo questionamentos feitos aos diretores das escolas foram sobre a gestão democrática e participativa em função da autonomia da escola. Por este motivo são apresentadas e analisadas em conjunto.

Quadro 1 - Sobre a gestão democrática e participativa para a autonomia da escola na visão dos diretores

Questões	Diretor A	Diretor B
Questão 1: a gestão democrática e participativa colabora na conquista da autonomia pedagógica?	“Sim, e para que realmente seja vivenciada essa gestão democrática e participativa, é necessário ter bons relacionamentos com todos os profissionais da escola, com as famílias, com os alunos, e mostrar que o papel de educar não cabe apenas a escola.”	“Depende, porque nem todos são maduros suficientes para assumirem suas responsabilidades.”
Questão 2: qual a importância da Gestão Democrática para se obter a conquista da autonomia pedagógica?	“Reelaborando nosso próprio projeto pedagógico, exercendo transparência na gestão pedagógica e financeira.”	“Muito importante quando os envolvidos têm plena consciência dos seus deveres.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Sobre a questão um, o diretor 1 acredita que a gestão democrática e participativa colabora na conquista da autonomia pedagógica e que ela é importante para toda a comunidade escolar. Isso também é observado na resposta ao segundo questionamento, quando o diretor menciona que, por meio do PPP e da transparência na gestão, essa autonomia pode ser obtida.

O diretor B acredita que nem todos estão maduros para atuarem em busca da autonomia da escola. Para ele os profissionais devem estar cientes de suas responsabilidades, seus direitos e deveres. Portanto, a gestão democrática é

importante para que possa conquistar a autonomia pedagógica, mas quando os envolvidos, ou seja, a equipe de profissionais da escola, alunos e pais tenham plena consciência dos deveres de cada um. Segundo Libâneo (2015, p.90):

Com efeito, na conquista da autonomia da escola, está presente a exigência da participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade, bem como as formas dessa participação: a interação comunicativa, a discussão pública dos problemas e soluções, a busca do consenso em pautas básicas, o diálogo intersubjetivo.

Segundo Paro (2008, p. 11) o diretor é o reflexo da autonomia ou da falta dela na própria escola. Assim, “[...] se a escola não tem autonomia, se a escola é impotente, é o próprio trabalhador enquanto usuário que fica privado de uma das instâncias por meio das quais ele poderia apropriar-se do saber e da consciência crítica.” Com isso a participação de toda a comunidade escolar é importante para que a escola conquiste autonomia pedagógica em prol das aprendizagens dos alunos, implicados nas decisões que a escola toma.

O terceiro questionamento versão sobre como envolver a comunidade no processo de gestão em busca da autonomia pedagógica.

Quadro 2 - Sobre a gestão democrática e participativa para a autonomia da escola na visão dos diretores

Questão	Diretor A	Diretor B
Como podemos envolver pais e comunidade no processo de gestão para conquistar a autonomia pedagógica escolar?	“Para ter autonomia pedagógica precisamos da colaboração de todos, envolvendo não somente os professores, mas também a comunidade e alunos.”	“Levá-los ao entendimento que uma escola não pode ser gerida com o auxílio e o acompanhamento dos mesmos.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Na resposta da diretora A podemos perceber que ela está ciente que para a escola ter autonomia é preciso a colaboração de todos sejam eles professores, comunidade e alunos. Para a diretora B para se alcançar a autonomia pedagógica é preciso levar pais e comunidade ao entendimento de que a escola não caminha sem a ajuda deles. A participação dos pais e comunidade é fundamental para que se possa conquistar a autonomia pedagógica. Para Libâneo (2015, p. 89):

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação.

Por isso, a autonomia configura-se como decorrente da própria gestão compartilhada. Conforme Libanêo (2015, p.120) “o princípio da autonomia requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, basicamente, as entidades e organizações paralelas à escola. A presença da comunidade na escola, especialmente dos pais, tem várias implicações.” A escola pode envolver pais e comunidade de várias maneiras seja, no discurso do planejamento da escola, nos processos e práticas educativas e até mesmo nas decisões que a escola pode ou deve tomar.

Nessa direção, a última questão buscou saber das diretoras que estratégias elas desenvolvem para conquistar a autonomia pedagógica em suas escolas.

Quadro 3 - Sobre a gestão democrática e participativa para a autonomia da escola na visão dos diretores

Questão	Diretor A	Diretor B
Quais estratégias que você como gestor escolar pode desenvolver para conquistar a autonomia pedagógica?	“Participação da APP* e dos pais nas reuniões da escola, nas tomadas de decisões. Participação mediante organização e controle em termo com prestação de contas e transparência a comunidade.” * APP- Associação de pais e professores	“Formação continuada levando-os a pesquisa e o ensino com direitos e deveres, com responsabilidades.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A diretora A cita estratégias que ela como gestora pode desenvolver para conquistar a autonomia pedagógica. Por exemplo, realizar reuniões na escola, prestações de contas com os profissionais da escola ou com a APP, onde os pais e comunidade podem estar presentes. A diretora B também citou estratégias para conquistar autonomia pedagógica como formação continuada e o ensino com vistas aos direitos e deveres com responsabilidades.

O gestor pode desenvolver muitas estratégias em prol da autonomia das escolas. O diretor é o centro da escola, deve nortear ideias e momentos para que a comunidade, pais, professores e alunos se envolvam nos processos. Para Libâneo (2015, p.118), “A autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa de gestão escolar, razão de ser o projeto pedagógico. Ela é definida como faculdade das pessoas de autogovernar-se, de decidir sobre seu próprio destino”. Assim, o gestor deve propiciar momentos para que a comunidade escolar, além de ouvir o que a escola está trabalhando no campo educacional, também possam sugerir ideias, seja para a melhoria da escola, ou para envolvimento deles na escola.

As respostas dos professores também foram por meio de um questionário. Os professores da escola municipal serão nomeados como 1A e 2A. Os professores da escola estadual serão mencionados como professore 1B e 2B.

O primeiro questionamento feito aos professores buscou saber se a gestão democrática e participativa colabora na autonomia da escola. O *segundo questionamento* quis saber dos professores sobre a importância da gestão democrática para a autonomia da escola. Essas questões serão analisadas em conjunto.

Quadro 4 - Sobre a gestão democrática e participativa para a autonomia da escola na visão dos professores

Questões	Prof. 1A	Prof. 2A	Prof. 1B	Prof. 2B
Questão 1: você acredita que a gestão democrática e participativa colabora na conquista da autonomia pedagógica?	“Tenho minhas dúvidas, pois o diretor ao elaborar seu próprio projeto pedagógico pode confundir-se com ditadura pedagógica e querer mudar o que está na LDB, usando muito a palavra flexibilidade. Muitas vezes elaboram seu PPP sem a participação dos professores e pais, onde ainda tem muito disso.”	“Sim, pois com a participação do gestor os professores sentem-se motivados e autônomos na busca de novas metodologias para aplicar em sala de aula.”	“Sim, pois a autonomia pedagógica tem o poder decisório quando se refere a melhoria do processo ensino-aprendizagem.”	“Com certeza contribui muito para o processo.”

<p>Questão 2: qual a importância da Gestão Democrática para se obter a conquista da autonomia pedagógica?</p>	<p>“A gestão democrática não tem sua origem dentro da escola. O processo de gestão democrático é construído a partir da correlação das forças políticas e que coloca o bem comum em primeiro plano, mas ela se faz necessário para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária.”</p>	<p>“Muito importante. Uma gestão aberta a críticas e sugestões que acompanhe e auxilie o professor em sua prática pedagógica.”</p>	<p>“Uma gestão democrática nos facilita para que possamos tomar as decisões cabíveis e necessárias a nossa didática.”</p>	<p>“Uma gestão democrática sempre facilita a autonomia, tem o poder de decisão e favorece o processo ensino-aprendizagem.”</p>
---	---	--	---	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Analisaremos as respostas dos professores da escola A. O professor 1A possui algumas dúvidas se a gestão democrática e participativa colabora mesmo para conquistar a autonomia pedagógica. Afirma que ainda existe gestores que elaboram o PPP sem a participação de outros membros da escola, ou seja, dos professores e dos pais dos alunos. O professor 2A acredita que a gestão democrática e participativa colabora na conquista da autonomia pedagógica, se a escola tiver um gestor participativo. Isso motiva a todos que fazem parte da comunidade escolar, sobretudo professores.

Se compararmos essas respostas com a resposta dada pela diretora A, percebe-se que há alguns tensionamentos. Ela se vê como figura central na escola, o que pode ser que, para os professores, visto como algo não tanto democrático.

No segundo questionamento, o professor 1A relatou que a gestão democrática é construída com toda a equipe escolar, ou seja, ela só consegue força para caminhar com a ajuda dos demais membros da escola. E com isso se constrói uma sociedade justa, humana e igualitária. O professor 2A diz que com a conquista da autonomia pedagógica, a escola irá estar aberta para críticas surgidas e para sugestões para a melhoria do ensino. Essa posição não entra em conflito, aparentemente, com as repostas da direção da escola.

Libanêo (2015, p.89) afirma que, “um modelo de gestão democrático-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho.”

Sobre as respostas dos professores da escola B com relação a importância da gestão para a autonomia pedagógica, o professor 1B menciona que a gestão democrática e participativa colabora na conquista da autonomia pedagógica, pois ela tem o poder decisório para a melhoria do ensino e aprendizagem. O professor 2B menciona que a gestão democrática e participativa colabora na conquista da autonomia pedagógica, onde também contribui para o processo educacional.

A gestão democrática e participativa tem o objetivo de melhorar o ensino das instituições. Com a conquista da autonomia pedagógica a escola será mais autônoma para organizar e desenvolver o seu processo de trabalho. É importante destacar as informações do professor 1A que fica em dúvida quanto à elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico), se realmente é elaborada em conjunto ou é um documento apenas construído por alguns gestores para afirmar que existe o documento. Essa situação está em dissonância com o que respondeu a diretora da escola, quando menciona que, por meio da gestão democrática é possível reelaborar o projeto da escola.

A partir dos posicionamentos dos professores, pode-se entender que a gestão democrática é uma base para a escola, suas atitudes irão contribuir muito para o desenvolvimento do ensino e para que se possa alcançar o que se deseja, a autonomia pedagógica. Se a gestão não tiver presente e ativa no processo educacional, essa conquista será mais dificultada. E se a escola não conquistar a autonomia seu desenvolvimento não terá uma qualidade que ela necessita.

Conforme Paro (2008, p.11):

Essa impotência e falta de autonomia do diretor sintetizam a impotência e falta de autonomia da própria escola. E se a escola não tem autonomia, se a escola é impotente, é o próprio trabalhador enquanto usuário que fica privado de uma das instâncias por meio das quais ele poderia apropriar-se do saber e da consciência crítica.

Portanto a gestão democrática é muito importante para o desenvolvimento da escola, e é importante que ela consiga conquistar a autonomia pedagógica, para que se faça um trabalho de qualidade.

O terceiro questionamento feito aos docentes quis saber como eles entendem que é possível envolver os pais e a comunidade no processo de gestão para conquistar a autonomia pedagógica.

Quadro 5 - Sobre o envolvimento dos pais e comunidade no processo de gestão para a autonomia na visão dos professores

Questões	Prof. 1A	Prof. 2A	Prof. 1B	Prof. 2B
Como podemos envolver pais e comunidade no processo de gestão para conquistar a autonomia pedagógica escolar?	“Só se consegue envolver a comunidade quando os alunos são todos daquela comunidade e o diretor escute as necessidades dos mesmos e dos pais e valorize o professor que muitas vezes é cobrado e não tem conhecimento das necessidades dos seus alunos.”	“Através de reuniões formais, encontros informais e demonstrando segurança e clareza nos objetivos propostos.”	“Envolver os pais sempre que possível convidando-os para conversas quando necessário, assembleias, dia da família na escola, entre outros.”	“Só se consegue envolver a comunidade quando os alunos são todos daquela comunidade e o diretor escute as necessidades dos mesmos e dos pais e valorize o professor que muitas vezes é cobrado e não tem conhecimento das necessidades dos seus alunos.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A resposta do professor 1A, indica que envolver pais e comunidade só é possível quando o diretor esteja atento para ouvir as necessidades de todos e que este saiba valorizar os profissionais da instituição. Essa resposta é bastante semelhante a resposta do professor 2B que menciona o papel da diretora na escuta das necessidades da comunidade escolar também.

Os professores 2A e 1B mencionam estratégias como reuniões informais e envolvimento dos pais em assembleias. Segundo Libâneo (2015, p. 173), essas atividades têm por objetivo

[...] buscar as possibilidades de cooperação e apoio oferecidas pelas diferentes instituições e que contribuam para o aprimoramento do trabalho da escola, isto é, as atividades de ensino e educação dos alunos. Em especial, espera-se que os pais participem ativamente da gestão da escola, mediante canais e formas de participação bem

definidas, de modo que não se sobreponham às responsabilidades e tarefas próprias dos profissionais da escola.

A participação dos pais no processo e no auxílio da gestão escolar é fundamental para uma boa gestão compartilhada e para a melhora no acompanhamento da aprendizagem e vida escolar de seus filhos. A comunidade é outro ponto essencial para esse caminho da educação, pois além de trazer à escola experiências, sugestões, traz também afeto, companheirismo, diálogo e entre outros. No sexto questionamento buscou saber, na percepção dos professores, que estratégias o gestor da escola desenvolve para a conquista da autonomia pedagógica.

Quadro 6 - Sobre as estratégias que o gestor da escola desenvolve para conquistar a autonomia pedagógica na visão dos professores

Questões	Prof. 1A	Prof. 2A	Prof. 1B	Prof. 2B
Quais estratégias que o gestor de sua escola desenvolve para conquistar a autonomia pedagógica?	“Ele usa a estratégia de agradar os pais de qualquer jeito. Não se preocupa muito com a necessidade do professor em direcionar seus alunos com disciplina. Faz a política do faz de conta.”	“Através do PPP e Regimento Escolar o gestor juntamente com a comunidade escolar, organizam e decidem várias estratégias para desenvolver valores(afeto) com os educandos, ensino com qualidade e objetivo, respeito às diferenças, atividades recreativas como forma de distração no momento do recreio entre outros.”	“Reuniões pedagógicas, conversas individuais em pequenos grupos, transmissão de novidade vindas da Gered através da gestora entre outros.”	“Reunião pedagógicas, transmissão de novidades e conversas.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Para o professor 1A diretor está preocupado mais com agradar as famílias do que de fato com o trabalho pedagógico da escola. Já para o professor 2A, a diretora

desenvolve estratégias como reuniões pedagógica, conversas com os pais com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e respeito as diferenças.

Com relação à diretora da escola B, na percepção do professor 2A, a diretora desenvolve estratégias junto com a comunidade, com os educandos e com os profissionais, para que possa ter um ensino de qualidade, objetivos e com respeito as diferenças. Essa percepção também é compartilhada pelo professor 2B.

Com essas respostas, observa-se que, de maneira geral, os professores percebem seus gestores como envolvidos na questão da gestão democrática com vistas a autonomia da escola, embora em todas as respostas, há um professor que sugere estar descontente com a gestão de seu diretor. É dever do gestor coordenar e analisar o que os alunos estão aprendendo em sala de aula. Por isso, o contato do professor com o gestor de sua escola, seja para comunicar o empenho do seu aluno, é bastante importante para a aprendizagem dos estudantes.

Por isso, o gestor na instituição deve desenvolver estratégias escolares para conquistar autonomia pedagógica. Se a equipe escolar e o gestor trabalharem juntos e desenvolver estratégias que envolvam alunos, pais e comunidade, esse pode ser um importante passo para essa conquista.

Conferir autonomia

[...] à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras. E isso não acontecerá jamais por concessão espontânea dos grupos no poder. Essa autonomia, esse poder, só se dará como conquista das camadas trabalhadoras. Por isso é preciso, com elas, buscar a reorganização da autoridade no interior da escola (PARO, 2008, p.11).

Nesse sentido, o gestor precisa possibilitar e desenvolver estratégias inovadoras para que se conquiste a autonomia da escola. É fundamental que ele esteja disposto a focar e buscar ajuda de toda a comunidade escolar para conseguir com que os projetos possam ser desenvolvidos de maneira compartilhada e democrática.

Considerações Finais

A referida pesquisa buscou fazer reflexões e analisar modos de como a gestão democrática é importante para conquistar a autonomia pedagógica. Conforme

percebemos nos resultados da pesquisa, os gestores e professores percebem a importância da autonomia pedagógica na escola.

A participação do gestor foi um dos itens mais comentados na pesquisa, no quesito de mostrar o seu papel que é importante para o desenvolvimento da escola e para que se possa conquistar a autonomia pedagógica. Mas, também percebe-se que os gestores ainda estão com falta de alguns conhecimentos em sua função. Em alguns aspectos eles estão preocupados em cumprir o seu dever como gestor, esquecendo em desenvolver estratégias diferenciadas para que se possa conquistar o que deseja.

Também foi possível observar que os gestores e os professores têm dificuldades sobre a importância ou papel realmente da gestão democrática participativa na escola, para se ter a autonomia pedagógica. Inferimos que, se há uma falta de entendimento com professores e gestores, às vezes essa falta de entendimento faz com que a escola não consiga muitas vezes alcançar o que se deseja.

Como contribuição, poderíamos sugerir que os professores e gestores fiquem mais unidos na perspectiva educacional. Que os gestores não somente façam o seu papel como gestor, mas que busque o, além disso, que dialoguem mais com os profissionais e com todos os que fazem parte do grupo escolar. O professor deve ser sempre um ser ativo e inovador, para que os alunos se espelhem e desenvolvam um ensino de qualidade. Os pais e a comunidade deve ser um dos centros da escola fazendo um trabalho mais conjunto, mais colaborativo, afetivo, junto com a equipe profissional da escola e os alunos, para que realmente se conquiste a verdadeira autonomia pedagógica.

Referências

BRASIL. LDB. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

FERREIRA, Naura. **Gestão democrática da escola**. São Paulo: Cortez, 2013.

GIL, Antonio. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LUCK, Heloisa. **A Gestão Participativa na Escola**. 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série Cadernos de Gestão.

MASSATARU, João Carlos. **Conselho escolar: vital para uma gestão democrática.** Jacarezinho-pr 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da escola pública.** 3° ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

MESA DIGITALIZADORA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vanessa Isabel Cataneo¹; Marleide Coan Cardoso²

¹Ensino. Centro Universitário Barriga Verde. vanessaisacataneo@hotmail.com

²Ensino. Instituto Federal de Santa Catarina. marleide.cardoso@ifsc.edu.br

Resumo: O presente artigo é resultado de uma experiência realizada com a utilização da mesa digitalizadora como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática. A inserção da mesa digitalizadora na prática de ensino pode facilitar o trabalho docente no atual cenário da educação em relação à pandemia do coronavírus. O estudo apresenta a exploração da mesa digitalizadora integrada a diferentes aplicativos durante aulas remotas, síncronas e assíncronas. Conclui-se, que quando empregada de modo planejado ao ensino a mesa digitalizadora pode facilitar a comunicação entre docente e estudante, a partir da visualização e detalhamento dos processos resolutivos, além de proporcionar rapidez para explicar a resolução e o acompanhamento das etapas pelo estudante.

Palavras-chave: Ensino remoto. Mesa digitalizadora. Ensino da matemática. Ferramentas para o ensino.

Introdução

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência, e trata do uso da mesa digitalizadora como um recurso material no ensino da Matemática. Visto que há necessidade da busca de novos recursos materiais para serem utilizados no processo do ensino, quando a educação enfrenta a realidade de um novo modelo de sala de aula imposto pela Pandemia do Coronavírus, tempos em que docente e estudante encontram-se em distanciamento social.

O modelo de sala de aula até então conhecido na maioria das modalidades de ensino e principalmente na educação básica, em que, o processo comunicativo entre docente e estudante ocorre de modo direto em aulas expositivas dialogadas com a presença física em mesmo local e tempo, passa a ser impossível de ocorrer no atual cenário da educação.

Tal situação gerou um novo panorama para a realização das atividades de ensino e aprendizagem, no qual novas formas de interação se tornaram necessárias a fim de, atender ao processo de comunicação entre docente e estudante. Neste contexto, a comunidade educativa iniciou um movimento de adequação pedagógica, com novas práticas de ensino, as quais envolvem tecnologias, diferentes formas de

comunicação, formação continuada dos docentes e aquisição de novos instrumentos materiais objetivando atender o novo modelo de sala de aula.

Por outro lado, não se pode negar que a nova sala de aula está alterando as relações entre estudante, docente e conhecimento, pois neste cenário a uma busca ativa tanto pelo docente quanto pelo estudante por outras formas de ensinar e aprender. Assim, Gonçalves (2006, p. 58) afirma que:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. O formador não é o sujeito da formação e o formando, objeto. Embora diferentes entre si, quem forma, se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

Outro aspecto que se ressalta neste momento são os tempos e formas de aprendizagem. As ações de repetir, rever, redizer voltar atrás decorrentes do modelo de sala de aula presencial, passou a dar espaço a um novo modelo de ensino que envolve atitudes de pesquisar, analisar, escrever e comparar. O estudante neste novo modelo passou a ser mais autônomo do seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo essa autonomia requer disciplina por parte dele.

Por sua vez, o docente também viu sua prática de ensino alterada, na qual precisa ter o domínio de novos recursos tecnológico e didáticos que flexibilizaram significativamente o método e tempo de ensino. Em um curto espaço de tempo o docente buscou formação com o objetivo de se adequar a passagem de uma sala de aula marcada pelo espaço e tempo para uma sala de aula em rede. Conforme (COAN *et al.*, 2016, p. 148) “o comunicar e o aprender representam outro enfoque ao se tomar como referência as novas abordagens para a realização das aprendizagens *online* que envolvem os processos colaborativos na construção das aprendizagens e do conhecimento”.

Nessa nova modalidade de sala de aula em rede, houve a influência direta no processo ensino aprendizagem da Matemática, a lousa, antes utilizada como principal recurso didático pelos docentes, precisou ser substituída por outros recursos que possibilitem representar o desenvolvimento dos algoritmos na resolução das mais diferentes atividades matemáticas.

Para o docente os recursos da lousa, nas aulas de Matemática viabiliza ilustrar as distintas representações dos objetos matemáticos, esta ação pode colaborar para

que o estudante se aproprie de modo significativo dos conceitos matemáticos abordados.

Neste contexto, dentre os novos recursos materiais que podem compor o processo de ensino matemático no modelo de sala de aula remota, está a mesa digitalizadora. Essa ferramenta foi criada inicialmente para atender ações de designer, é uma ferramenta conhecida também como mesa gráfica ou *tablet*, uma espécie de prancheta que com o auxílio de uma caneta substitui o *mouse*, oferecendo maior precisão aos arquitetos e desenhistas na função de tratamento de imagens e desenhos, viabilizando ao usuário maior produtividade, organização e rapidez na execução de projetos. Na figura 1 está apresentada a ilustração de um modelo de mesa digitalizadora.

Figura 1 – Ilustração de um modelo de mesa digitalizadora



Fonte: <https://www.wacom.com/pt-br/products/pen-tablets>.

Este equipamento funciona como uma extensão para um *software* que projeta na tela do computador, o que foi desenhado ou escrito na mesa digitalizadora com a utilização da caneta. Isso proporciona uma representação instantânea na tela do computador sobre o que foi produzido na superfície da mesa. A figura 2 ilustra o funcionamento da mesa digitalizadora como uma extensão do computador.

Figura 2 – Ilustração da projeção na tela do computador



Fonte: <https://images.app.goo.gl/FFoD56BKHTBDneQn9>.

A funcionalidade da mesa digitalizadora em projetar na tela do computador o que está sendo criado sobre a tela, proporcionou a transposição do uso da mesa como instrumento de criação de desenhos e projetos para a utilização na educação durante a realização de aulas remotas síncronas² e assíncronas³.

Nas diferentes unidades curriculares, a utilização da mesa digitalizadora, combinada adequadamente com *softwares* contribui na execução da aula remota, pois oferece recursos para o docente inserir imagens, vídeos e textos diversificando as estratégias de ensino e facilitando a interação entre docente e estudante.

No ensino da Matemática, por aulas remotas, a mesa digitalizadora quando utilizada de modo planejado, além da inserção de imagens, vídeos, textos matemáticos, irá permitir também a interface com diferentes *softwares* matemáticos na abordagem das representações dos objetos matemáticos em estudo. A realização desta interface durante as aulas de Matemática é importante, pois permite associar as distintas representações para explicar os objetos matemáticos, a exemplo, de

² Aula síncrona – trata-se de aulas em que é necessário a participação do docente e estudante no mesmo ambiente virtual. Exemplo Web conferências.

³ Aula assíncrona – trata-se de aulas em que docentes e estudantes não precisam estar *online* em um momento exato. Exemplo aulas gravadas e blog.

algoritmos para resolução de equações, gráficos, fórmulas e entre outras representações.

Nessa perspectiva, coube ao docente de Matemática buscar possibilidades em que pudesse projetar as representações durante as aulas remotas, sendo elas síncronas ou assíncronas, visto que tal ação é fundamental para que o estudante consiga acompanhar o processo resolutivo dos cálculos matemáticos, facilitando a aprendizagem. Logo, a mesa digitalizadora tem se tornado um importante aliado a prática docente.

Na próxima sessão iremos apresentar os procedimentos metodológicos adotados para a construção deste relato de experiência.

Procedimentos Metodológicos

Este relato de experiência é resultado da utilização da mesa digitalizadora como ferramenta para a prática docente na disciplina de Matemática. A sua utilização ocorreu nos diferentes níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior em atividades síncronas e assíncronas.

De acordo com Rauen (2015, p. 184), este tipo de estudo trata-se de uma redação científica, segundo ele “é a elaboração de um documento dissertativo que expressa o resultado de todas as atividades desenvolvidas até então”.

O relato desse estudo é resultado das atividades planejadas e desenvolvidas na prática docente das pesquisadoras, com a utilização da mesa digitalizadora. O uso desta ferramenta ocorreu nos diferentes momentos que compõem a prática docente, ou seja, planejamento das aulas, execução e correção das atividades avaliativas propostas.

A utilização da mesa digitalizadora como ferramenta de ensino nas aulas de Matemática, decorrente do estudo aqui apresentado, ocorreu nas aulas remotas realizadas com estudantes da educação básica e ensino superior nas seguintes instituições de ensino: Escola de Educação Básica Samuel Sandrini – Orleans, SC; Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC – câmpus Criciúma e Centro Universitário Barriga Verde – Unibave – Orleans, SC.

Resultados e Discussão

Nesta sessão apresenta-se resultados da aplicação da mesa digitalizadora nas aulas remotas de Matemática, as quais foram planejadas e executadas pelas

pesquisadoras. Essas atividades envolveram o uso da mesa para o desenvolvimento da prática docente, integrada a aplicativos como o Word, Power Point, PDF, Onenote, Janboard (quadro branco – disponível pelo Google), Whiteboard (quadro branco – Windows) bem como no uso de *softwares* matemáticos.

O funcionamento da mesa digitalizadora em documentos do Word, Power Point e PDF possibilita ao docente a escrita dentro do próprio documento, o que facilita o desenvolvimento de cálculos, inserção de imagens gráficas, por meio da ferramenta de captura. Além de viabilizar a manipulação do documento de modo *online*, permitindo interações instantâneas entre docente e estudante.

Ressalta-se que nos documentos do Word e PDF a mesa digitalizadora proporciona com facilidade a correção das atividades avaliativas, bem como o envio de *feedback* aos estudantes. A figura 3, ilustra estas funcionalidades da mesa.

Figura 3 – Ilustração do uso da mesa digitalizadora em atividades em documentos de Word, Power Point e PDF

3) Para que valores de k a função é positiva para todo x real na função $f(x) = x^2 - 2x - k$

$\Delta = b^2 - 4ac$
 $a = 1$
 $b = -2$
 $c = -k$

$\Delta < 0$
 $(-2)^2 - 4 \cdot (1) \cdot (-k) < 0$
 $4 + 4k < 0$
 $4k < -4$
 $k < \frac{-4}{4}$
 $k < -1$

$5^{x+2} = 5^x \cdot 5^2$
 $\frac{5^x}{5^2} = 5^{x-2}$
 $5^{x-2} = \frac{5^x}{6}$
 $(5^x)^2 = 5^{2x} = (5^2)^x = (5^x)^2$
 $(5^2)^x = 5^x \cdot 2^x = \frac{5^x}{2^x} = \left(\frac{5}{2}\right)^x$

$\int_{-1}^3 \sqrt{x+1} dx = \int_{-1}^3 x^{1/2} + 1^{1/2} = \frac{2}{3} x^{3/2} + \frac{2}{3} x^{1/2}$
 $= \frac{2}{3} x^{3/2} + \frac{2}{3} x^{1/2} = \frac{2}{3} \left[\frac{3}{2} + \frac{1}{2} \right] - \left[\frac{1}{2} + \frac{1}{2} \right]$
 $\approx 4,13 + 1,33 \approx 5,46$

frente atença!
 nunca pode separar quando as operações forem a adição ou subtração.

Fonte: Autoras, 2020.

Outra possibilidade oferecida pela mesa digitalizadora, é a manipulação dos quadros brancos e suas ferramentas *online* como o Onenote, Janboard (quadro

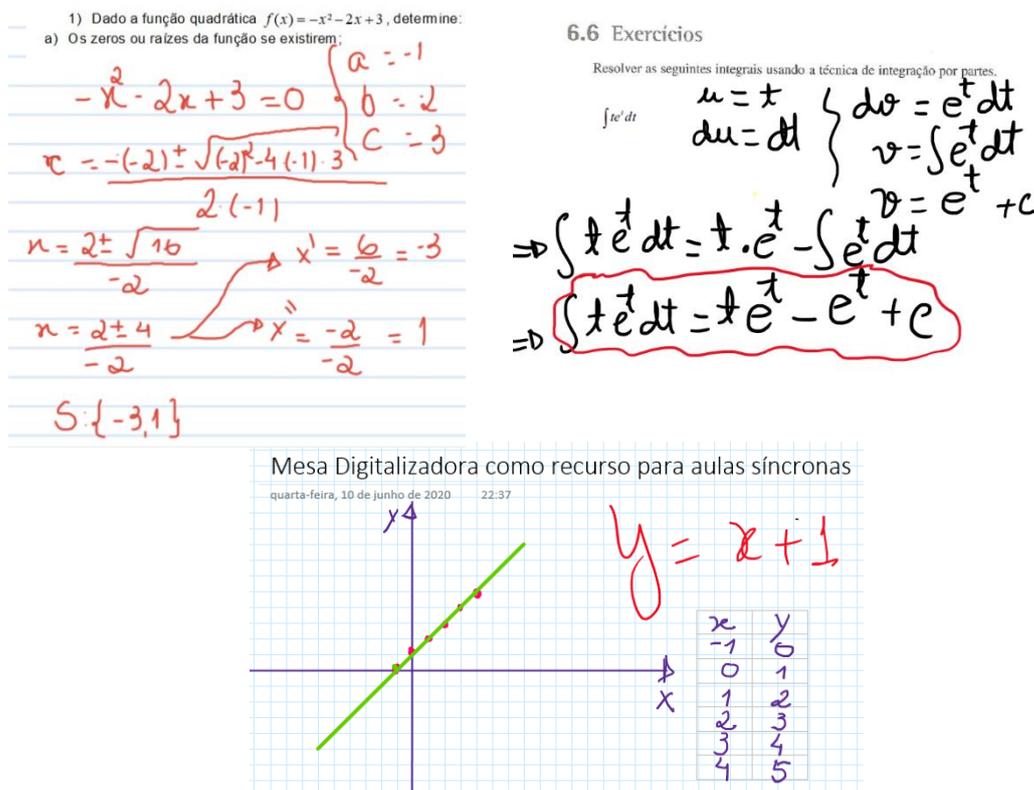
branco – disponível pelo Google) e Whiteboard (quadro branco – disponível pelo Windows), aplicativos estes gratuitos.

Nesses quadros com o uso da caneta da mesa digitalizadora o docente pode facilmente executar e explicar a resolução dos cálculos, algoritmos, tabelas e gráficos, como também inserir imagens, textos e/ou vídeos, conforme disponibilidade de ferramentas de cada quadro.

Essas ações podem ocorrer durante as aulas remotas com atividades síncronas ou assíncronas, nas quais o estudante acompanha a execução de cada passo da resolução executada pelo docente. Nas aulas síncronas existe a possibilidade de o estudante questionar, contribuir e sanar dúvidas. Já nas aulas assíncronas, o estudante tem a possibilidade de rever os processos resolutivos, quantas vezes for necessário e em diferentes espaços de tempo.

A realização de atividades com a utilização da mesa digitalizadora em quadros brancos e suas ferramentas, pode ser observada na figura 4.

Figura 4 – Ilustração do uso da mesa digitalizadora no Onenot, no Janboard e Whiteboard



Fonte: Autoras, 2020.

Além das atividades apresentadas nas figuras 3 e 4, mostrando a diversidade do uso da mesa digitalizadora no ensino da Matemática, é possível integrar a sua utilização com *softwares* matemáticos como o *GeoGebra*, o *Winplot*, o *Graph* e o *Desmos* para representar objetos matemáticos em suas distintas representações como algébricas, tabelas, gráficos entre outros.

Considerações Finais

Nesse artigo, expusemos algumas possibilidades da utilização da mesa digitalizadora como ferramenta no processo de ensino aprendizagem da Matemática.

O estudo é resultado da necessidade e adequação da prática docente no atual cenário da educação, diante da pandemia causada pelo coronavírus, que exige o distanciamento social como principal forma de combate a disseminação da doença.

O distanciamento social causou grande impacto no modelo educacional de salas de aula presenciais para salas de aula remota. Neste cenário a mesa digitalizadora, representou uma possibilidade de tornar as aulas de Matemática síncronas e assíncronas mais interativas.

Entre as diversas funcionalidades que a mesa apresenta, concluímos que o seu uso integrado a aplicativos como o Word, Power Point, PDF, Onenote, Janboard (quadro branco – disponível pelo Google), Whiteboard (quadro branco – Windows) bem como no uso de *softwares* matemáticos, contribui no processo de ensino aprendizagem matemático, facilitando o processo de comunicação entre docente e estudante, a partir da visualização e detalhamento dos processos resolutivos, o docente consegue mais rapidez para explicar e detalhar a resolução, ao mesmo tempo em que os estudantes podem acompanhar exatamente como se resolve uma atividade proposta nas suas diferentes representações.

Por meio desse estudo, percebe-se que o uso planejado da mesa digitalizadora não se restringe apenas a aulas remotas, e/ou a este espaço de tempo vivenciado na educação durante a pandemia. Para tanto, sugere-se a utilização da mesa digitalizadora como ferramenta para as diferentes áreas de ensino, desde que, explorada adequadamente a sua inserção na prática docente.

Referências

COAN, Lisani Geni Wachholz et al. Integrar novas tecnologias na prática docente do IFSC: os desafios relativos ao uso do moodle. In: COAN, Lisani Geni Wachholz,

MORETTI, Mércles Thadeu (Orgs.). **Aplicações matemáticas com tecnologias de informação e comunicação.** Florianópolis: Insular, 2016.p. 143-166.

GONÇALVES, Tadeu Oliver. **A constituição do formador de professores de matemática:** a prática formadora. Belém: CEJUP, 2006.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de iniciação científica:** os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação. Palhoça: Unisul, 2015.

PARTICIPAÇÃO DE ADOLESCENTES EM AULAS DE DANÇA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO

Clynton Pizoni¹; Renata Righetto Jung Crocetta²; João Fabrício Guimara Somariva³; Fernanda Zanette de Oliveira⁴

¹Curso de Educação Física. Unibave. pizoniclynton@gmail.com

²PROGRAD. Unibave. renatarjung@hotmail.com

³Curso de Educação Física. Unibave.joao.unibave@gmail.com

⁴Curso de Psicologia. Unibave. fernanda.oliveira@unibave.net

Resumo: Nas aulas de Educação Física o estudo de gênero ganha destaque em relação ao conteúdo da dança, pois são construídos preconceitos de gênero em relação à prática de homens e mulheres na dança. Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar a participação de adolescentes em aulas de dança no ensino médio, realizando uma análise sob a ótica das relações de gênero. Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, utilizando o relato de observação como instrumento de pesquisa e a análise dos dados foram por meio de categorias de análise. Como resultado, vimos que as questões de gênero se fizeram presentes durante as aulas, sendo a maior incidência em relação aos alunos meninos dançarem, por conta do preconceito desenvolvido culturalmente em relação à prática da dança pelo sexo masculino. Percebemos também que as danças em casais possibilitaram uma maior aproximação dos meninos para as aulas.

Palavras-chave: Dança. Educação física. Gênero.

Introdução

A dança, enquanto manifestação cultural humana, é um dos conteúdos da Educação Física, e deve estar presente na escola, pois a partir dela, muitas temáticas são trazidas para discussão com os alunos.

Um dos temas inerentes à dança e sociedade são as discussões sobre gênero, que permeiam a relação do que é feminino e masculino. A palavra gênero retrata as relações sociais entre os sexos, principalmente porque envolvem uma relação de poder. Na construção da sociedade, estas relações influenciam, conforme Scott (1995), nos modos de “agir, vestir, andar” do ser nesse entorno de masculino e feminino, assim como assimilar trabalho doméstico somente as mulheres e trabalhos pesados aos homens, ou até mesmo a relação entre bonecas as meninas e carrinhos e bola aos meninos.

Ao apontar o que é masculino ou feminino, privamos experiências, movimentos e culturas a meninos ou meninas. Quando acreditamos que a dança é um conteúdo

direcionado à prática pelas meninas, criamos um obstáculo na participação dos meninos, criando uma “resistência por parte de alguns, principalmente meninos” (KLEINUNBING; SARAIVA, 2009, p. 67).

Instigamo-nos a pesquisar sobre a temática de gênero a partir dos Estágios Obrigatórios do Curso de Licenciatura em Educação Física, pois notamos que a dança não é um conteúdo muito trabalhado nas aulas, sendo alegado pelos professores que é um conteúdo que os alunos não gostam. Também partimos da própria vivência do pesquisador como bailarino e das diversas vezes que sofreu preconceito de gênero por causa da dança.

Consideramos que esta “não” opção dos alunos pela dança esteja relacionada às questões de gênero, as quais apontam a dança como um conteúdo feminino. Sendo assim, temos como problema de pesquisa: Como é a participação de adolescentes em aulas de dança no Ensino Médio? Para responder este problema, temos como objetivo geral: Analisar a participação de adolescentes em aulas de dança no ensino médio. E como objetivos específicos: Observar a participação dos adolescentes durante as aulas; identificar se há manifestações das relações de gênero durante a participação dos alunos nas aulas; Apontar quais estilos de dança houve maior participação dos alunos e a relação deste estilo com as questões de gênero.

Gênero, dança e escola

Muitos povos entendem gênero como a diferença entre meninos e meninas, ou homem e mulher. De acordo com Sousa e Altmann (1999) gênero foi classificado como uma construção social em que uma determinada cultura estipula ou elege comportamentos em relação a homens e mulheres. Estes pensamentos são construídos de forma hereditária, numa cultura passada de pais para filhos, ou seja, todas essas diferenças de gênero são um modo de ensinamento (ou simples repasse) de como olhar a sociedade.

É comum confundir o conceito de gênero com o de sexo, porém ambos possuem suas definições. O primeiro é considerado uma condição social, onde é posto uma identificação entre masculino e feminino. Enquanto o segundo se trata de uma distinção biológica. Assim gênero trata de uma construção que pode ser moldada dependendo das vivências do indivíduo, assim podendo questionar o que é masculino e feminino (GOELLNER, 2010).

Quando analisamos os fatores que suscitam a feminilidade, observamos as formas de tratamento com as meninas e os “modos” de se comportar, a obrigatoriedade a ter o “instinto maternal”, a obrigatoriedade de realizar as atividades domésticas, as demonstrações de afeto ou carinho com gestos femininos e delicados. A masculinidade, por sua vez, é observada através da coragem, sem direito a “choro”, o ser com mais força, capaz de executar funções que não são apropriadas para mulheres (LOURO, 1992).

Dentro do contexto da Educação Física também há uma grande dicotomia entre o que é masculino e feminino. Esportes, jogos e outros conteúdos da cultura corporal são categorizados como apropriados à um gênero ou outro. Dentre eles, a dança surge como um dos principais problemas.

No Brasil, a mídia destaca, em horários de grandes audiências, apenas mulheres dançando na TV, deixando assim uma imagem de que para dançar necessita-se ser uma pessoa magra, linda e sensual. Com isso foi-se construindo uma cultura que classifica a dança como sendo “coisa para as mulheres”, deixando em homens e crianças um pensamento onde devem manter distância de conteúdos como dança (MARQUES, 1997). Isso reflete também nas aulas de Educação Física, onde muitos dos alunos não querem participar de atividades voltadas a dança. Dependendo de qual estilo de dança vai ser trabalhado em aula, fica muito mais evidente o preconceito da parte dos alunos. Sendo assim a maior dificuldade para implantar a dança no ensino escolar se vem pela diferença de gênero (PEREIRA; ARRUDA, 2011).

Essas contradições acerca de quem deve ou não dançar esteve sempre presente na história, a figura do homem dançante acaba chamando muito a atenção de quem está em volta, por ser uma minoria (SILVA, 2012). Surgiram grandes nomes masculinos que foram de enorme importância na dança, como Luís XIV, que foi glorificado como “Rei Sol” ao dançar papéis importantes em sua corte aos 15 anos de idade. Para a sociedade judaica cristã, mulheres nunca deviam dançar ou aparecer nos palcos públicos, assim os homens eram quem dançavam, alguns vestidos de mulheres (travestis). Ester homens eram considerados virtuosos, tendo sempre suas danças muito respeitadas (HANNA, 1999).

Louro (1992) afirma que todo e qualquer movimento corporal é distinto para os dois sexos, e diversos movimentos ou posturas são sobretudo impostos socialmente

para um e para outro sexo, a ideia de feminilidade e masculinidade são criações feitas pela sociedade desde o nascimento da criança.

A dança dentro das aulas de Educação Física

O objetivo da Educação Física, como disciplina obrigatória curricular, é desenvolver nos alunos, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998), a cultura corporal de movimento, onde o mesmo terá a capacidade de produzi-la e reproduzi-la, tornando o aluno capaz de desfrutar dos jogos, esportes, lutas, ginásticas e dança, bem como das questões da saúde e do exercício físico.

Segundo Leontiev (1981 *apud* SOARES, 1992) pode-se confirmar que Educação Física não deve se basear somente no conteúdo de esportes, principalmente no “quadrado mágico”: futebol, vôlei, handebol e basquete, e sim ampliar e diversificar suas aulas e atividades. Percebe-se que muitos professores privam a experimentação de diferentes conteúdos dentro da sua disciplina. Este deve manter-se atualizado e ambientalizado a cultura do local onde está realizando suas aulas, e inevitavelmente, se habituar às mudanças que ocorrem no currículo, na sociedade, entre gerações, na mídia, entre outros, pois suas aulas fazem parte de uma realidade sociocultural.

A educação física está em constante mudança, pois como ressalta Daólio (2004), os profissionais formados por volta de 1980 tinham como formação a predominância de conhecimentos voltados para a área biológica, não tendo muito acesso às discussões socioculturais, sendo que o corpo era visto como um conjunto de sistemas e não como cultura, o esporte era de alto rendimento ou passa tempo, e não lidava com os fenômenos políticos e culturais da época, e a Educação Física não tinha o caráter cultural.

Com a cultura corporal como objeto de estudo, a base da Educação Física, segundo os PCNs (1998), são os conteúdos ligados aos jogos, esportes, ginásticas, lutas e a dança. Porém, percebe-se que a dança é um dos conteúdos menos cotado pelos professores para realizarem suas aulas. Muitas vezes, é tratada com superficialidade, lecionada apenas para cumprir protocolo das datas comemorativas, perdendo todo o seu propósito, de uma expressão representativa, que por meio da linguagem corporal, transmite sentimentos, emoções e dissemina a cultura, o que a torna uma ferramenta muito útil nas aulas de Educação Física e essencial para os alunos.

Como afirma Fux (1983, p.2, *apud* SOUZA, 2016, p. 32) "quando o corpo se move e se expressa está nos dizendo a verdade", porque o corpo não mente, excluindo a possibilidade de atuação como personagem. Essa linguagem não-verbal é de uma riqueza enorme e denota os estados interiores. Segundo Brasil (1998, p. 49) a "Dança" é um bloco de conteúdo que inclui as manifestações da cultura corporal, orientadas por estímulos sonoros que visa à expressão e comunicação por meio do movimento do corpo.

Deste modo, é obrigação do professor buscar momentos ou até criar situações em que se deve encaixar a dança na vida escolar dos alunos, encorajando-os a se expressarem sem medo, pois a vergonha e a timidez é algo comum na adolescência, principalmente numa sociedade onde limites são postos, e deste modo tratando pessoas como robôs. Essa experimentação da dança permite a vivência de um sentimento de liberdade, criando assim um sujeito crítico, com a capacidade de tomar suas próprias decisões e buscar sua melhor qualidade de vida (FREIRE, 1996).

Dança na concepção crítico-superadora

A concepção crítico-superadora, segundo Soares *et al* (1992) realiza uma "reflexão sobre a cultura corporal", tendo a expressão corporal como uma extensão de uma linguagem, a fim de promover ao aluno um entendimento da realidade em sua totalidade, com isso, desenvolvendo de forma dinâmica um meio de comunicação e expressão.

Nesta concepção, a Dança é apresentada a partir de uma reflexão sobre seus propósitos, finalidades e objetivos (PEREIRA; HUNGER, 2006). Como objetiva o desenvolvimento de competências que fazem parte de uma concepção dialética, o aluno comportar-se de forma autônoma e crítico no campo da cultura corporal, podendo também agir de um modo transformador como cidadãos políticos (RINALDI, 2010).

De acordo com a principal obra desta concepção, Metodologia do Ensino de Educação Física (SOARES *et al.*, 1992) os conhecimentos desenvolvidos em aula serão compostos a partir de ciclos de escolarização, seguindo e compreendendo todo o processo escolar, sendo eles: I Ciclo: (pré-escolar a 5º ano) – ciclo de organização da identificação dos dados da realidade; II Ciclo: (6º a 7º ano) – ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento; III Ciclo: (8º a 9º ano) – ciclo de aplicação da

sistematização do conhecimento; IV Ciclo: (Ensino médio) – ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento.

Dança na concepção crítico-emancipatória

De acordo com Kunz (2001) a concepção crítico-emancipatória visa a formação do aluno autônomo, tornando-os aptos de ler a realidade e transformá-la. Esta forma de ensino tem como objetivo desenvolver três competências: a competência social, tentando compreender as relações socioculturais e seus problemas nos meios em que estão inseridas; competência objetiva, analisando e avaliando de modo qualitativo a ação nos diferentes modos das práticas corporais; e a competência comunicativa, que entende a comunicação como um método reflexivo que provoque iniciativas de um pensamento crítico e criativo.

Levando em conta a importância dessas três diretrizes dentro de um processo de ensino aprendizagem, entende-se que os conteúdos dados nas aulas de Educação Física devem ter uma relação com o que é vivido pelo aluno no seu dia a dia. É desenvolvida dessa forma para que o aluno possa entender com objetividade a ligação entre o que “veem” na escola e o que “veem” na sociedade em que estão incluídos, para assim agir com discernimento e autonomia seguindo suas realidades de vida (KUNZ, 2001).

Saraiva (*apud* KUNZ, 2003) afirma que a Dança pode ser desenvolvida a partir de um momento livre de criação do movimento, levando o aluno à uma compreensão do mundo exterior. A música poderá ser um gatilho para fazer com que os alunos se estimulem de modos diferentes, expressando-se, através do corpo, com liberdade. Partindo deste princípio, a improvisação será uma forma de despertar seu desejo de criação.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, utilizando o relato de observação como instrumento de pesquisa e a análise dos dados foi por meio de categorias de análise.

Utilizamos a abordagem qualitativa, pois, conforme Creswell (2010) é a forma de entender o significado a um problema social ou humano.

A pesquisa-ação possibilita que o pesquisador intervenha dentro de uma problemática social, analisando-a por meio de uma relação-ação, pois o pesquisador

está envolvido de modo participativo (OLIVEIRA, 2018). Sendo assim, o pesquisador, utilizou a pesquisa-ação a fim de aplicar aulas de dança com uma terceira série do ensino médio de uma escola particular de Orleans – SC em questão matriculados 23 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 11 alunos do sexo masculino. As aulas ocorreram nos horários das aulas de Educação Física, durante 5 semanas, previamente combinadas com o professor titular.

A aplicação das aulas nos permitiu analisar como foi a participação dos adolescentes nas aulas de dança, principalmente quando trocamos a figura de uma professora mulher por um professor homem, e nos diferentes estilos de dança apresentados, pois conforme Andreoli (2010) há uma generificação da dança, principalmente a estilos que exigem mais delicadeza, como o balé, a dança moderna, contemporânea e o jazz. Percebemos que embora o “hip hop” seja um estilo mais masculino e seja aceito que o homem dance, ele “deve fazê-lo realizando movimentos considerados "verdadeiramente" masculinos, como: força, coragem e destreza” (ANDREOLI, 2010, p. 113).

As aulas aplicadas foram observadas e registradas num diário de campo, que consiste em um instrumento que apresenta um caráter descritivo – analítico, investigativo e de sínteses (LEWGOY; ARRUDA, 2004). A partir das anotações realizadas no diário de campo, foram analisadas a partir das categorias de análise previamente construídas:

- A participação dos alunos: resistência e interesse;
- Discursos de gênero: masculinidades e feminilidades.

Os participantes da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para sua autorização e dos pais. Essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com parecer número: 15981619.5.0000.5598.

Resultados e Discussão

As aulas foram aplicadas com uma turma do terceiro ano do ensino médio, em uma escola particular de Orleans. Em classe, encontravam-se 23 alunos, sendo eles 11 alunos do sexo masculino e 12 alunas do sexo feminino. Foram no total cinco aulas, tendo a duração de 45 minutos cada, nelas foram abordados assuntos relacionados ao estudo da dança e seus estilos, tendo também atividade prática da mesma. As aulas foram estruturadas tendo início, meio e fim. Iniciando com uma introdução sobre

cada estilo, em seguida a prática da dança e, por fim, uma conclusão simples de como foi a aula, para assim ter um retorno dos alunos sobre a mesma. As atividades foram aplicadas durante as aulas de Educação Física, com isso deixando de liberdade dos alunos, participarem ou não das aulas.

Os estilos mais praticados dentro da dança escolar ainda são os nomes mais comuns e conhecidos como *ballet* clássico, *jazz*, *street-dance* (SCARPATO, 2001). Consideramos que a dança escolar deve ser voltada à experimentação dos movimentos, conhecendo a cultura dos estilos, seus fundamentos e suas vivências, por isso deve ser abordado diferentes estilos de dança. Quando um professor se aprofunda em uma base, onde seu único “norte” de estudo se torna apenas um estilo específico de dança, ele inicia um processo de ensino educação voltada ao mecanicismo em que a repetição de um único movimento ou tarefa leva a uma dita perfeição (LABAN,1990).

Segundo Laban (1990) o professor deve propor aulas de dança dentro do meio escolar baseadas no desenvolvimento dos alunos pelo movimento, “navegando” entre vários estilos, partindo do pressuposto que o movimento ali realizado se torna uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável.

Antes de iniciar as aulas foi feito um plano de aulas que possuía a sequência das aulas, tendo assim os estilos que seria trabalhado durante as atividades. Decidimos então iniciar as aulas com o estilo de dança funk, por ser um ritmo conhecido pelos jovens, deixando-os assim mais a “familiarizados”.

A participação dos alunos: resistência e interesse

Ao participar de uma aula de dança, o sujeito é convidado a experimentar novos movimentos corporais que, normalmente, não são executados no dia a dia. Ela também se caracteriza como uma arte que necessita da exposição de sentimentos como felicidade, raiva, amor, medo, entre outros, fazendo assim com que o praticante da atividade tenha que sair de sua zona de conforto.

Muitas vezes a prática da dança pode ser “assustadora” ao olhar dos jovens, já que é muito comum, repreenderem-se e recusarem a exposição dos sentimentos, por terem medo de qual vai ser a reação dos seus colegas. Neste contexto, muitos dos adolescentes do sexo masculino, por estarem em um processo de formação, ao crescerem em uma cultura onde a dança se põe como uma atividade feita somente

por mulheres, faz com que eles tenham receio de praticá-la, para não serem criticados por seus colegas.

Este preconceito está enraizado em nossa cultura, pois vimos a dança com feminilidade, dirigida exclusivamente ao ser feminino. Isto afeta os seus praticantes, que são majoritariamente do sexo feminino, assim também quem leciona. Louro *et al* (2001) afirma que a segregação de gênero feminino e masculino, em relação à execução de determinadas atividades, é delimitado muitas vezes por um contexto cultural, sendo então marca deste. Logo, sendo a cultura a maior influente em uma construção social, entende-se que, por ter uma cultura onde o homem é visto com estranheza dentro da dança, a sociedade o acusa como diferente, assim limitando muitos indivíduos homens a iniciarem ou criarem interesse pela mesma, por medo de como pode ser visto dentro do meio em que ele vive (LOURO *et al.*, 2001).

No início da aula de *funk*, vimos muitas “chacotas” feitas pelos meninos que não estavam praticando a atividade, surgindo piadas para assim “justificar” o porquê de tal movimento. Porém, foi possível notar que ao terem colegas do mesmo sexo realizando os mesmos movimentos, as brincadeiras começaram a não fazer sentido, por se acostumarem com a ideia de tais movimentos. Percebemos, então, que ao possuir um colega e o professor do mesmo sexo, deixou os alunos mais confortáveis para a prática da dança, colocando-os em uma atividade que não parecesse estranha ou “assustadora”.

Anunciamos que a próxima aula seria de valsa. As meninas empolgaram-se com a proposta, mostrando-se interessadas em participar. Ao mesmo tempo, vimos nos meninos uma certa “insegurança”, por ser um estilo de dança de salão, dançada em casais.

Nas duas últimas aulas (farró e samba) modificamos a metodologia das aulas, buscando tirar os alunos do sexo masculino da sua zona de conforto. Na aula de valsa eles mantiveram seus pares o tempo todo. Nestas últimas aulas, realizamos atividades procurando mesclar os casais, fazendo com que o aluno que anteriormente se mostrou tranquilo, agora se pusesse a um novo desafio. Nessa perspectiva, eles teriam que se desprender de sua colega, que para eles era um local seguro e sem riscos de julgamento, para um ambiente novo, com uma colega que para ele não estaria a par de como ele se movimentava, colocando-os em um ambiente incerto. Sendo assim, percebemos que houve uma diminuição na participação dos alunos, que se negaram a dançar com outras meninas. Esta proposta fez com que eles aprendam

a se comportar com diversos parceiros de dança, respeito o outro, seu espaço e seu ritmo.

Conforme Rinaldi (2014) o homem e a dança se desenvolveram ligados a um mesmo aspecto, onde movimentos, fatos sociais e culturais modificam a maneira com que o homem se expressa e interpreta o mundo. Tendo a dança como uma marca na história do ser humano, pode-se afirmar que a mesma faz parte da formação do ser masculino e feminino, tendo total influencia na evolução de um pensamento crítico. Rinaldi (2014) ainda afirma que por ter a dança com um pedaço da formação e evolução do ser humano, a mesma deve estar inserida no âmbito escolar, fortalecendo a comunicação, expressão e criatividade do aluno.

Vimos que no decorrer dos dias, muitos alunos se puseram curiosos para saberem qual estilo de dança iria ser trabalhado, mostrando assim uma evolução no interesse da prática da dança. Consideramos interessante que ocorreu então uma ambientalização, tornando-se mais “confortável” realizar a aula.

Discursos de gênero: masculinidades e feminilidades

Nossa proposta de atuação foi iniciar as atividades com o comando de uma professora. Nesta aula foi feito com os alunos uma coreografia simples, seguindo o estilo de dança *funk* e seria analisado a reação dos meninos durante a aula. A aula iniciou com um aquecimento simples e todos participaram da atividade. Ao iniciar a coreografia, todos os meninos desistiram e se sentaram. Foi possível notar uma resistência também das meninas no início, porém, elas persistiram e ficaram até o fim da aula. Notamos o desconforto dos meninos em realizar uma aula de dança, surgindo muitas brincadeiras referentes a gênero, a movimentação durante a atividade e a prática da dança.

O preconceito em relação a gênero é visto em diversas situações no convívio social. Muitos adolescentes discursam possuir pensamentos modernos, porém se mantêm em uma cadeia de atitudes e ideais consideradas ultrapassadas, manifestando-as quando a situação é apresentada. Tais preconceitos e imposições, segundo Romero (1994), tornam a sociedade taxativa, reforçando pensamentos comumente ditos pela sociedade, como “homem não podendo dançar por que é coisa de mulher”. Tal pensamento torna-se uma barreira ao jovem, que no início de sua formação como sujeito, tendem a pensar na dança como uma atividade feminina, devido a um “tabu” cultural que os leva a sentirem “vergonha” ao praticá-la, por receio

de serem taxados por seus colegas como “afeminados” ou até mesmo gays. Nolasco (1990) afirma que o ser masculino é inteiramente visto como ser mais forte, “durões”, bons de bola e por conta disso pode-se entender que os homens se encontram com dificuldade em se expressar, conduzir e administrar seus desejos, isso se desenvolve em uma sociedade apenas por ter uma cultura onde impede o sujeito do sexo masculino de realizar tais atividades ou sentir certos sentimentos.

Na aula seguinte, o professor do sexo masculino comandou as atividades do estilo *funk*. A prática da atividade iniciou-se similar a aula dada pela professora, tendo um breve aquecimento para melhor imergir os alunos na atividade física que iria ser realizada ali. Foi possível notar que a quantidade de alunos do sexo masculino se fez significativamente maior, comparada a aula dada pela professora mulher, mas nem todos realizaram a prática.

As aulas de dança de salão causaram outras posições referentes às questões de gênero. Além da não aceitação da troca de parceiras citadas na análise anterior, vimos também que alguns meninos preferiam dançar com um colega do mesmo sexo. Consideramos que isso ocorre muitas vezes pelo receio de não ser capaz de cumprir com os requisitos postos pelo sexo oposto. Na fase da adolescência, muitos jovens se recusam mostrar fraqueza, ou desconhecimento de certas habilidades ditas como essenciais. Em relação à dança, o sujeito do sexo masculino não é o sexo autoritário ou forte na relação, mostrando então fragilidade. Isso se transforma em uma barreira para o aluno ao querer realizar a aula.

Finalizadas as aulas, podemos perceber que o preconceito e “receio” dos alunos do sexo masculino referente à prática da dança se tornou algo visto com frequência. Vimos que, para muitos, a prática da dança seria exclusivamente uma atividade para o sexo feminino. O número de alunos do sexo masculino foi crescente, iniciando com poucos interessados, e finalizando com quase 100% dos meninos participando da aula.

Considerações Finais

Podemos concluir que a dança, como um dos conteúdos das aulas de Educação Física, pode desenvolver tanto questões motoras, quanto as questões psicossociais dos alunos, podendo formar cidadãos críticos. Ela se faz um conteúdo com deveras importância dentro da escola.

Uma das posições colocadas por muitos professores ao não escolher a dança como conteúdo, vincula-se ao preconceito relacionado às questões de gênero, que ainda sinaliza a dança como uma prática exclusiva das meninas. Podemos observar que a partir da proposição das aulas de dança, conseguimos modificar alguns conceitos relação à dança e as questões de gênero. Ao incentivar os meninos a experimentar a dança, conseguimos quebrar paradigmas de feminilidades e masculinidades, mostrando que “rebolar” não torna ninguém mais fraco ou delicado, assim o tornando “feminino”.

Consideramos interessante ressaltar que a o papel do professor homem também mudou a perspectiva dos meninos. Quando lecionada por uma professora, ainda havia um desconforto para a prática da dança. Ponderamos que ver um homem dando aula sem preconceito e “pudor” (com o próprio corpo, com os movimentos) permitiu uma nova análise dos meninos sobre a dança.

Vimos também que a dança de salão é uma aliada a prática da dança pelos meninos, pois a aceitação foi melhor quando propomos as aulas de valsa, forró e samba.

Por fim, foi possível, consideramos relevante a prática das aulas pois conseguimos analisar as questões presentes entre gênero e dança. Propusemos que mais pesquisas sejam realizadas com a dança escolar a fim de quebrarmos paradigmas em relação às questões de gênero.

Referências

ANDREOLI, Giuliano Souza. Dança, gênero e sexualidade: um olhar cultural. In: **Conjectura**, v. 15, n. 1, jan/abr, p. 107 – 118, 2010. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/issue/view/25/showToc>>. Acesso em 20 de outubro de 2015.

BARRETO. **Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARTELMEMBS, Roberta Chiesa. Analisando os dados na pesquisa qualitativa. **Metodologias de estudos e pesquisas em educação III**. Disponível em: http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1453/1/Texto_analise.pdf. Acesso: 27 de maio de 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. v. 7 Educação Física, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC, 1998.

CRESWELL, W. John. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e misto. 3.ed. Tradução: Magda França Lopes. São Paulo: Bookman, 2010.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREIRE. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ártica, 2006.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. In: **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, 2010.

HANNA, J. L. **Dança, sexo e gênero**: signos de identidade, dominação, desafio e desejo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

KLEINUNBING, Neusa Dendena; SARAIVA, Maria do Carmo. Educação Física escolar e dança: percepções de professores no ensino fundamental. In: **Movimento: Revista de Educação da UFRGS**, 2009, v. 15, n. 4, 193 – 214.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: Ed. da Unijuí, 2003.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

LABAN. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LEWGOY, Alzira M^a. B; ARRUDA, Maria P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. In: **Revista Texto & Contextos**. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2004.

LIMA, Wando Rodrigo; CANEZIM, Marcia Regina Cestari. Utilizando a criatividade como processo de ensino-aprendizagem nas aulas de educação física. In: **Anais do III CONPEF - Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**.

Londrina, 2007. Disponível em:

<<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef3/trabalhos/ordem/05.07/05.07-19.doc>>.

Acesso em: 17 de setembro de 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. In: **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.9, n.2, p. 541- 553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. In: **Teoria e Educação**, no 6. Porto Alegre, 1992, pp. 53-67.

MARQUES, Isabel. Dançando na escola. In: **Revista Motriz - Volume 3, Número 1**, Junho/1997.

NOLASCO, Sócrates. **A desconstrução do masculino**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

OLIVEIRA, Emanuelle. **Pesquisa-ação**. Info-escola: Navegando e aprendendo. 2018. Disponível em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/pesquisa-acao/>. Acesso: 20 de abril de 2019.

PEREIRA, Mariana Lolato; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. Dança e Educação Física no Brasil: questões polêmicas. In: **EFDeportes.com-Revista Digital**, Buenos Aires, ano 11, n. 96, maio de 2006.

PEREIRA, S. R. C. et al., Dança na Escola: Desenvolvendo a Emoção e o Pensamento. **Revista Kinesis**, Porto Alegre, 2001.

RINALDI, Ieda Parra Barbosa. **A dança na educação física escolar e a Metodologia crítico-superadora**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/238-4.pdf>. Acesso em: 12 agosto de 2019.

RINALDI, I. P.B. Formação Inicial em Educação Física: uma Nova Epistemologia da Prática Docente. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 185-207, setembro/dezembro 2008. A Dança na Educação Física Escolar e a Metodologia Crítico-Superadora. Acesso em: 21 março 2013.

ROMERO, Elaine. A educação física a serviço da ideologia sexista. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 15 (3), 1994.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SCARPATO, Marta Thiago. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, n 57 o 53, abril/2001.

SCOOT. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**, 1995, 20 (2), 71-99.

SOARES, Carmem Lúcia. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. In: **Caderno CEDES [online]**. 1999, vol.19, n.48, pp. 52-68.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de. **Pesquisa-ação de formação continuada em Educação física no âmbito da dança**: as possíveis implicações no repensar e na transformação da prática pedagógica de Educação física, Arte e Pedagogia / Nilza Coqueiro Pires de Sousa. Rio Claro, 2016.

TOMAZ, Maria Helena; VIANA, Isabel Maria da Torre Carvalho; MARTINS FILHO, Lourival José. **A proposta curricular da Educação Básica de Santa Catarina**:

apontamentos críticos sobre o currículo. Colóquio Luso-Brasileiro de Educação – COLBEDUCA, v. 2, 2017.

SILVA, A. R.; ANTUNES, M. R. Possibilidades do Dançar em aulas de educação física na escola. *In* MARIN, C; GAMA, M. E. (Org.). **Aportes Teórico- Metodológicos Contribuições para a prática da Educação Física Escolar**, Santa Maria: Editora/UFSM, 2008, p. 01-176.

PERFIL PSICOMOTOR DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Franciele Pandini Coan ¹; Renata Righetto Jung Crocetta²; Fellippe D' Oliveira³; Rosani Hobold Duarte⁴

¹Curso de Educação Física. Unibave.

²PROGRAD. Unibave. renatarjung@hotmail.com

³Curso de Educação Física. Unibave. fellippeizepon.2014@gmail.com

⁴Curso de Pedagogia. Unibave. rosani@unibave.net

Resumo: A Educação Física tem papel essencial no desenvolvimento psicomotor de crianças especiais, para o conhecimento corporal e o controle motor, buscando a autonomia. A principal justificativa de desenvolver essa pesquisa foi mostrar que não existe método ideal para ensinar os conhecimentos básicos a pessoas com Síndrome de Down. O objetivo deste estudo foi verificar o nível de desenvolvimento psicomotor de uma criança com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física. Esta pesquisa foi caracterizada como qualitativa, de natureza básica, que buscou avaliar o desenvolvimento psicomotor da criança nas aulas de educação física por meio da Bateria Psicomotora – BPM. A pesquisa foi realizada em uma escola básica do município de Orleans – SC. Os dados coletados foram analisados e comparados de acordo com os achados bibliográficos. Verificou-se que a aluna apresentou um nível fraco de desenvolvimento psicomotor, apresentando diversas dificuldades.

Palavras-chave: Educação física inclusiva. Diversidade. Desenvolvimento motor.

Introdução

A Psicomotricidade atualmente, é considerada um conhecimento transdisciplinar, pois investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre psiquismo e a motricidade. Este trabalho situado na área de Educação Física Inclusiva, tem como principal objetivo verificar o nível de desenvolvimento psicomotor de uma criança com Síndrome de Down (SD), tendo em vista isto, o professor de Educação Física desempenha papel importante no desenvolvimento psicomotor, essencial para a autonomia funcional da criança. Quando se fala no papel importante que o professor de Educação Física desempenha na educação de crianças com necessidades especiais, pode-se dizer que é precário os instrumentos pedagógicos para desenvolver aulas adequadas à inclusão.

Segundo Ghilardi (1998), cabe ao professor de Educação Física proporcionar aos alunos através de vivências motoras e conhecimentos corporais, a consciência e o controle motor, buscando a autonomia dos alunos no dia a dia.

Ao longo das décadas, as pesquisas desmentiram a ideia de que haja uma “receita” para ensinar estudantes com deficiência. Mesmo que duas pessoas apresentem o mesmo diagnóstico, elas podem reagir de modos diferentes a uma mesma intervenção. Assim, é recomendado aos educadores conhecer todos de forma individual, perceber como cada um aprende e valorizar as singularidades. Do mesmo modo com crianças com Síndrome de Down, ou trissomia do 21, alteração cromossômica mais comum em humanos e a principal causa de deficiência intelectual na população é a condição humana geneticamente determinada, que conforme Brasil (2012) “O termo ‘síndrome’ significa um conjunto de sinais e sintomas”. Assim, não é diferente, cada sujeito tem sua singularidade, seja ela cognitiva, afetiva ou psicomotora.

Síndrome de Down

No decorrer dos anos pode-se constatar que houve vários avanços na área do desenvolvimento social, que se refere ao entendimento e tratamento de pessoas com deficiências. Podemos citar que as pessoas com SD, primeiramente eram classificadas de débil, posteriormente foram chamadas de mongoloides, atualmente, passaram a ser chamadas de - pessoas com síndrome de Down, e hoje em dia são reconhecidas como pessoas com necessidades especiais. Conforme o caderno de Diretrizes de Atenção à Pessoa com SD, da Secretaria de Atenção à Saúde do Ministério da Saúde, Brasil (2012, p. 09) presença do cromossomo 21 extra na constituição genética determina características físicas específicas e atraso no desenvolvimento. “Sabe-se que as pessoas com SD quando atendidas e estimuladas adequadamente, têm potencial para uma vida saudável e plena inclusão social”.

Isto faz parte da evolução história da sociedade, segundo Silva (2001) no século XIX o cientista inglês John Langdon Hydon Down (1828 – 1896) fez os primeiros estudos sobre a SD. Durante a observação o Dr. Lagdon Down questionou por que algumas crianças, mesmo tendo pais europeus, apresentavam características da raça mongólica, pelas inclinações nas pálpebras, que eram similares aos povos asiáticos. Segundo Schwartzman (2001) as primeiras características físicas observadas por Lagdon Down, os indivíduos apresentavam cabelos pretos ou marrons, finos e ralos, o rosto era largo e achatado e o nariz pequeno. Sendo assim a SD é caracterizada pelo retardo mental, acompanhado pelas características faciais

notáveis, e a estatística de nascimentos de SD, no Brasil é de um para cada 600 e 800 nascimentos (BRASIL, 2012).

Ainda não há uma causa conhecida para a SD, mas pode-se saber que ela ocorre de dois modos diferentes, 96% dos casos a trissomia acontece conforme ocorre o desenvolvimento do feto, as células acabam assumindo o cromossomo 21 extras. Nos outros 4% dos casos, uma grande parte ou todo cromossomo está ligado a um outro cromossomo, que geralmente é o cromossomo 14 (BISSOTO, 2005).

Segundo Mattos, (2010) as pessoas com SD podem apresentar diversas características, como hipotonia, reflexo de moro fraco, hiper extensibilidade articular, excesso de pele na região posterior do pescoço, espinha bífida, deformação no coração, entre outros. Além disso, dificuldades na fala, diminuição no tônus e da força muscular, pregas epicânticas nos olhos, mãos com apenas uma linha que se estende atrás da palma da mão e a língua protuberante (MATTOS, 2010).

Alguns problemas de saúde fazem parte da síndrome, Mattos (2010), complementa que precisam de exames específicos para serem diagnosticados, tais como: alterações na estrutura do coração (40%), diminuição no tônus e da força muscular (100%), problemas na visão e audição (15 a 70%), desvios na coluna cervical (1 a 10%), alterações na tireoide (15%), problemas neurológicos (5 a 10%), entre outros.

As crianças com síndrome de Down apresentam o desenvolvimento psicomotor semelhante ao das crianças sem síndrome, porém o desenvolvimento acontece de forma mais lenta e segundo Brasil (2018) as diferenças entre as pessoas com SD, tanto do aspecto físico quanto de desenvolvimento, decorrem de aspectos genéticos individuais, intercorrências clínicas, nutrição, estimulação, educação, contexto familiar, social e o ambiente.

Devido a hipotonia muscular, as crianças com Síndrome de Down, apresentam o desenvolvimento motor mais lento, sendo assim o desenvolvimento global é afetado e influencia em diversas áreas de atuação como, atrasos no desenvolvimento de linguagem, dificuldades no reconhecimento das regras gramaticais e na fala, dificuldades na memória auditiva de curto prazo, não conseguem se expressar de forma plena, e a memória visual é mais desenvolvida que a auditiva (BISSOTO, 2005).

Educação Física

A Educação Física está intimamente relacionada as atividades humanas e, na medida da evolução cultural dos povos, a Educação Física tem como principal objetivo desenvolver a cultura corporal. Doutro modo a escola foi criada com o intuito de dar educação básica à todos e para qual todos deveriam ter acesso, porém, a escola tradicional desenvolve valores e práticas, que acentuam as diferenças e fazem com que os diferentes sejam colocados fora da condição de competências estipuladas pela sociedade escolar, em Pitanga (2002) a cultura corporal pode ter sentidos sociais diferentes, sendo que uns visam o treinamento e adestramento do corpo e outros, o movimento e os hábitos corporais.

Com o desenvolvimento na área da saúde estas pessoas obtiveram ganhos na expectativa de vida e do entendimento das potencialidades fisiológicas e cognitivas, isto levou, de acordo com Brasil (2012, p. 10) “à elaboração de diferentes programas educacionais, com vistas à escolarização, ao futuro profissional, à autonomia e à qualidade de vida”.

Assim a escola pública constitui-se na instituição com objetivo de unificar o capital cultural de todos para que possam cumprir a tão desejada igualdade de oportunidades. Em 2003 o ministério da educação, junto com a secretaria da educação especial, assumiu o compromisso de apoiar estados e municípios para que possam tornar as escolas ambientes inclusivos, democráticos e de boa qualidade (BRASIL, 2004).

Ainda em Brasil (2004), a escola inclusiva é aquela que garante aos alunos ensino de qualidade, respeitando e compreendendo a diversidade e respeitando seus potenciais e necessidades. A educação inclusiva busca promover um desenvolvimento global para as pessoas com deficiências, que precisam de uma atenção maior, de modo a assegurar os seus direitos básicos.

Sabe-se que a criança com Síndrome de Down apresenta debilidades e dificuldades que necessitam de atenção especial, por isso é importante que a Educação Física desenvolva trabalhos pedagógicos que respeitem o ritmo da criança e proporcione estímulos para o desenvolvimento integral dela. Segundo Silva (2002) ao frequentar a escola a criança com necessidades especiais adquirem conhecimentos cada vez mais complexos úteis ao convívio social, promove a autonomia e a qualidade de vida.

O conhecimento dos aspectos psicomotores é fundamental para o entendimento do desenvolvimento do potencial de aprendizado humano, Fonseca (2009) afirma que, é útil para compreender que o corpo não é apenas o receptáculo do cérebro, mas também o habitat da inteligência.

Portanto cabe ao professor de Educação Física, diante da característica individual de cada criança com SD, desenvolver atividades que promovam as habilidades psicomotoras e superem as dificuldades encontradas, planejar as aulas por meio da avaliação funcional do desenvolvimento psicomotor com atividades adequadas para estimular a criança. Através da avaliação o professor de Educação Física desenvolve planos de aulas que possam atender as necessidades de cada criança com SD. Neste caso, o professor deve priorizar atividades para minimizar as dificuldades, sem sobrecarregar, respeitando o tempo e a singularidade de cada um (SILVA; SANTOS; ANDRADE; ZANONA, 2017).

A avaliação psicomotora capaz de traçar o perfil psicomotor da criança, para tanto é necessário a verificação de alguns fatores conforme a escala de desenvolvimento apresentada por Fonseca (2009). Refere que as escalas de avaliação psicomotora, serve para estruturar e planificar as sessões pedagógicas, a vários profissionais, mas, preferencialmente para os professores, “visto serem estes os mais carentes no plano do diagnóstico e da observação, habitualmente dependentes e subalternizados no direito que lhes cabe a diagnosticar a sua realidade” (FONSECA 2009, p. 235).

Le Boulche (1986, p. 13), considera que a educação psicomotora, concerne a formação de base a toda criança, “a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, favorecer a *gênese da imagem do corpo*, núcleo central da personalidade.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa é caracterizada como qualitativa e quantitativa uma vez que utiliza a BPM como instrumento de medida, pontuado por meio de escala e de campo, pois consiste em avaliar os aspectos psicomotores de uma criança com Síndrome de Down. Quanto a abordagem se consistiu em pesquisa de natureza básica, com o objetivo principal de verificar o nível de desenvolvimento psicomotor da criança e baseado no estudo de materiais literários, publicados em artigos, livros, sobre o tema.

Os objetivos foram alcançados por meio de pesquisa descritiva e objetiva da avaliação do desenvolvimento psicomotor.

O instrumento foi a Bateria Psicomotora – BPM, proposta por Fonseca (2009), a bateria de avaliação foi utilizada de forma abreviada, referente a segunda unidade funcional, que diz respeito às áreas corticais dos lobos occipitais, temporais e parietais. A BPM busca caracterizar as potencialidades e as dificuldades da criança, constituindo-se como um instrumento identificador da integridade psicomotora da criança.

A BPM, avalia sete fatores psicomotores: tonicidade, equilíbrio, lateralização, noção do corpo, estruturação espaço-temporal e as práxias global e fina, que são divididos, por sua vez, em 26 subfatores, que, ao final, somados, totalizam 28 pontos. A segunda unidade funcional, usada na amostra deste estudo, refere-se a: Equilíbrio, ilustra a integração das sinergias posturais e motoras que são reguladas pelo cerebelo” (FONSECA, 1995).

Lateralização. “Está implicitamente relacionada com a evolução e utilização dos instrumentos. Integrações sensoriais complexas e com aquisições motoras unilaterais muito especializadas, dinâmicas e de origem social” (FONSECA, 1995, p. 167).

Tarefas da Lateralização – Consta dos seguintes subfatores: lateralização ocular, auditiva, manual e pedal, os quais são medidos pelas tarefas de observação do ouvido, olho, pé e mão preferencial para realização de tarefas corriqueiras, como chutar ou atender ao telefone. A lateralização refere-se à capacidade de controlar os dois lados do corpo juntos ou separadamente.

Tarefas da Noção do Corpo – Compreende os seguintes subfatores: sentido cinestésico, reconhecimento direita-esquerda, autoimagem, imitação de gestos e desenho do corpo, os quais são medidos respectivamente pelas tarefas de reconhecimento das partes do corpo que foram tocadas; reconhecimento de direita e esquerda corporais; toque do corpo com olhos fechados em local solicitado; imitação de gestos complexos; desenho de sua autoimagem. Noção do corpo é a imagem do corpo humano adquirida e elaborada por meio da aprendizagem mediatizada.

Tarefas da estruturação espaço-temporal – Envolve os seguintes subfatores: organização, estruturação dinâmica, representação topográfica e estruturação rítmica, que constam respectivamente das tarefas de dar passos necessários para cumprir uma determinada distância e decidir sobre aumento ou diminuição do número destes para conservá-la; reproduzir padrões de posições de palitos de fósforos observados

durante apenas 5 segundos; executar um percurso previamente determinado, observado somente por meio de um desenho do tipo planta baixa; repetir padrões de batidas rítmicas batendo um lápis sobre a mesa.

A estruturação do espaço e do tempo emerge da motricidade, da relação com os objetos localizados no espaço, da posição relativa que ocupa o corpo. Esse fator depende do grau de integração e organização dos fatores psicomotores anteriores.

Os dados foram coletados em uma escola de educação básica do município de Orleans-SC no período de 23 a 25 de setembro de 2019, em sessões de 45 minutos, participou da pesquisa uma aluna do 9º ano do ensino fundamental II, os testes foram realizados em ambiente isolado, sem influências externas, de modo que fosse criado um ambiente calmo e com uma temperatura ambiente, no sentido de tornar um nível maior de concentração da aluna.

É importante ressaltar que por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, este trabalho atende a todos os critérios éticos previstos pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, no qual os envolvidos comprometem-se com o sigilo de todas as informações coletadas. Além disso, o trabalho foi submetido à plataforma Brasil, por meio do comitê de ética do Centro Universitário Barriga Verde- UNIBAVE, sob o nº do parecer 3.605.042 e CAAE nº 18692719.7.0000.5598.

Resultados e Discussão

Os testes aplicados durante a observação obedeceram ao conjunto de critérios estabelecidos por Fonseca (1975). Foram observados 7 fatores divididos em 13 subfatores.

Assim diante dos dados coletados é possível perceber que na avaliação de tonicidade dos membros superiores, a aluna avaliada ao realizar a atividade proposta apresentou amplitude fraca ao aproximar os cotovelos atrás nas costas e ao flexionar a mão em direção ao antebraço, os movimentos são mais lentos e limitados. Porém, na avaliação dos membros inferiores pode-se observar que a aluna apresentava amplitude satisfatória, os movimentos são mais rápidos, com maior extensibilidade dos músculos adutores da coxa e extensores da coxa.

As pessoas com SD apresentam hipotonia e tônus muscular diminuído, sendo assim seus músculos são mais lentos e fracos (FURLAN; MOREIRA; RODRIGUES, 2008), eles apresentam também hiper flexibilidade nos joelhos e tornozelos, podendo causar dificuldades de manter a postura e atrasos motores.

Na atividade de equilíbrio estático e dinâmico observou-se que a aluna apresentou avaliação fraca, foi notável a dificuldade que a aluna teve de fazer a atividade proposta, ela não apresentava qualquer tipo de controle do equilíbrio estático ao realizar a primeira atividade proposta e na segunda atividade de equilíbrio dinâmico a aluna apresentava dificuldades de equilíbrio, pode-se perceber que nas duas atividades propostas houve oscilações de equilíbrio.

Segundo Flores (2010), as pessoas com SD, apresentam manifestações posturais atrasadas e adaptações precárias, por isso eles fazem uso de atos motores adaptativos. Sendo assim, as pessoas com SD alargam a base de sustentação, utilizam-se da mão como base para apoio, fazendo assim alguns ajustes posturais.

Na avaliação de lateralidade pode-se observar que a aluna realizava as tarefas com algumas hesitações e perturbações, tendo como preferência o lado esquerdo, ao pedir que a aluna olhasse pelo canudo de papel que estava em cima da mesa, pode-se perceber que a aluna teve dúvidas ao decidir qual olho usar, pensou um pouco e depois usou o olho direito, quando se pediu para a aluna atender o telefone, escrever e simular um chute de forma simultânea, ela usou os membros do lado esquerdo.

Durante a avaliação de noção do corpo (autoimagem) pode-se observar que a aluna apresentava dificuldade de concentração, não conseguia se manter de olho fechado por muito tempo e conseguiu realizar apenas duas vezes o comando dado. E durante a avaliação do sentido cinestésico a aluna teve ligeiros sinais de confusão, abria os olhos, fazia gesticulações e apresentou instabilidades em apontar as partes certa demora para nomear os pontos.

Segundo Furlan; Moreira; Rodrigues, (2008) as pessoas com SD apresentam grande dificuldade em nomear as partes de seu corpo, como articulações, membros superiores e inferiores, entre outros. Mas conseguem perceber as diversidades de corpos, sendo assim é importante que essas pessoas convivam com as diversidades corporais, pois assim eles conseguem ter experiências e consciências corporais.

Durante as atividades de estruturação espaço temporal, mais precisamente a organização espacial ao observar a aluna pode-se perceber que ela conseguiu realizar os três percursos com um ligeiro descontrole, em certos momentos ela alargava os passos e em outros havia o encurtamento, porém sempre estava realizando corretamente a contagem.

Na estruturação rítmica temporal pode-se observar que a aluna não apresentava nenhum nível de concentração, primeiramente foi feita uma sequência

de batidas e logo após a aluna teve que repetir os batimentos, foi notável a falta de concentração e de coordenação motora.

Segundo Bissoto (2005), por causa das dificuldades na fala as pessoas com SD apresentam habilidades cognitivas afetadas, tendo assim dificuldades para pensar, raciocinar e relembrar informações.

Na avaliação da práxia global, mais precisamente a coordenação óculo-manual colocou-se um cesto aproximadamente 2,5 m de distância e pediu-se que a aluna arremessasse uma bolinha, tendo em vista acertar dentro do cesto, pode-se perceber que a aluna apresentou bastante dificuldade em arremessar dentro do cesto, em momentos o lançamento era forte demais e em outros era fraco de mais. Foi notável a falta de coordenação e de noção de espaço e força.

Durante a avaliação de coordenação óculo-pedal pediu-se que a aluna chutasse uma bolinha entre as pernas da cadeira colocada aproximadamente a 2,5 m de distância, durante a atividade observou-se que ela conseguiu acertar um dos quatros chutes, apresentando um nível satisfatório na execução da atividade.

Durante a avaliação da práxia fina, mais precisamente o tamborilar observou-se que a aluna apresentava um nível fraco de concentração, pois a aluna não conseguiu realizar a atividade proposta, mostrando sinais de distração e de falta de concentração.

Segundo Bissoto (2005) as crianças com Síndrome de Down apresentam memória auditiva de curto prazo, sendo assim tendem a ter dificuldades em acompanhar instruções ou ordens faladas.

Na coordenação dinâmica manual observou-se claramente a falta de coordenação e concentração, nessa avaliação pediu-se que a aluna montasse e desmontasse uma pulseira com dez clips, porém, percebeu-se que a aluna apresentou níveis fracos, apresentando dificuldades de concentração e de coordenação motora fina.

Segundo Sampaio, Franklin e Freire (2013), na grande maioria das vezes as pessoas com Síndrome de Down apresentam limitações ao executarem diversas atividades motoras. Sendo assim, o professor de educação física deve oferecer aos alunos com Síndrome de Down atividades que os ajudem a amenizar essas dificuldades enfrentadas.

Considerações Finais

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de verificar o nível de desenvolvimento psicomotor de uma criança com síndrome de Down nas aulas de Educação Física e para realizar a avaliação foi utilizado a BPM – Bateria Psicomotora, mais precisamente a segunda unidade funcional.

Em uma análise conjunta dos resultados obtidos durante as atividades propostas verificou-se que a aluna apresentou um nível fraco de desenvolvimento psicomotor, apresentando dificuldades nas áreas de tonicidade, equilíbrio, lateralidade, noção de corpo, estruturação espaço temporal, práxia global e práxia fina. Pode-se observar que a aluna apresentou maior dificuldade em executar as atividades que envolvia a psicomotricidade fina.

Sendo assim pode-se destacar a importância de desenvolver e trabalhar aulas voltadas para a Educação Física Inclusiva, já que os aspectos psicomotores são de suma importância no desenvolvimento integral da pessoa com deficiência. É importante lembrar que a inclusão ajuda a desenvolver mudanças nas práticas pedagógicas e nos procedimentos de ensino, tanto nas avaliações e no currículo escolar, ou seja, em todas as áreas de ensino.

Percebeu-se que os resultados estão de acordo com os aspectos psicomotores descritos na literatura, a aluna apresentou um atraso esperado no seu desenvolvimento, sabe-se que por falta de experiências as crianças com Síndrome de Down apresentam dificuldades de integração sensorial e perceptiva de si mesma, dos objetos e do espaço ao seu redor, fazendo com que ocorra um atraso no desenvolvimento.

A bateria serve de instrumento de avaliação para a adaptação de atividades às pessoas com Síndrome de Down. A Educação Física Inclusiva pode oferecer atividades compatíveis com o perfil psicomotor do aluno com SD, e conseqüentemente contribua para o desenvolvimento integral destes.

A EDF inclusiva tem como objetivo proporcionar atividades adaptadas às diferenças respeitando cada deficiência e adaptando currículos e atividades às condições de cada aluno. O professor de educação física desempenha o papel de ajudar e estimular as pessoas com deficiência, cabe a ele estimular as crianças a jogarem, participarem de brincadeiras e tarefas, para que assim seja estimulada a parte psicomotora da criança.

É importante trabalhar com essas pessoas atividades simples do seu dia a dia como: despir-se, banhar-se, comer, escovar os dentes, entre outros, assim as pessoas com deficiência vão aperfeiçoando os seus movimentos corporais.

O brincar também é uma ferramenta essencial para as crianças com Síndrome de Down, pois através das brincadeiras a criança é estimulada, desde os primeiros anos de vida, através das brincadeiras as crianças entram em contato com o mundo novo, com novos objetos, novos sentimentos e com pessoas diferentes.

É importante que o professor de educação física desenvolva com essas crianças atividades que trabalhem a parte socioafetiva, motora, linguística, cognitivas, entre outras. E para isso existe algumas atividades que podem ajudar a trabalhar essas partes. O esconde-esconde é uma atividade simples e que ajuda a criança com Síndrome de Down a desenvolver o raciocínio lógico e coordenação motora. O faz de conta é uma atividade que ajuda a trabalhar a imaginação, pois através dessa brincadeira a criança com SD pode imaginar personagens e um mundo novo, ela também terá sentimentos, desejos e vontades durante a brincadeira.

A massinha de modelar ajuda a criança a conhecer novas texturas e formas, o quebra-cabeça ajuda a desenvolver o raciocínio lógico e a parte motora, a amarelinha e a dança ajuda a fortalecer a musculatura da criança, a natação é uma atividade ótima para fortalecer a musculatura, além de melhorar a respiração e a coordenação motora. A ginastica artística é uma atividade que desenvolve o equilíbrio e o fortalecimento muscular, além de desenvolver mais flexibilidade nas crianças com Síndrome de Down, lembrando que cada pessoa apresenta particularidades, então é necessário que o professor respeite o momento de cada criança.

Para concluir é necessário questionar se seria necessário a ideia de criar um programa de atividade psicomotora ou se seria possível conciliar a ludicidade das atividades para crianças com alguma atividade que possa contribuir para a melhoria do desempenho motor global de pessoas com Síndrome de Down?

Referências

BISSOTO, Maria Luiza. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Ciências e cognição**. São Paulo, v.04, p.80-88. 2005. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/485> Acesso em 23.07.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. DUTRA, Claudia Pereira. *A escola. Programa educação inclusiva: Direito a educação*. Brasília, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação – Brasil Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e UFVJM Minas Gerais – Brasil Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas Mucuri –Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM ISSN: 2238-6424 QUALIS/CAPES – LATINDEX Nº. 14 – Ano VII – 10/2018. Disponível em <<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>> acesso em 28.10.2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em:<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_pessoa_sindrom_e_down.pdf> Acesso em 19.07.2019.

FLORES, Mariana Imbrunito. **INFLUÊNCIA DA DANÇA EXPRESSIVA SOBRE O EQUILÍBRIO CORPORAL EM PORTADORES COM SÍNDROME DE DOWN**. revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 8, n. 3, p. 35-46, set./dez. 2010.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: ontogênese e retrogênese**. # ed. ver. Atual. Rio de Janeiro, RJ: Walk, 2009. 354p.

FONSECA. Vitor da. **Manual de Observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artmed, 1995. 371p.

FURLAN, Suellen; MOREIRA, Vanessa Aparecida Vieira; RODRIGUES, Graciele Massoli. **ESQUEMA CORPORAL EM INDIVÍDUOS COM SÍNDROME DE DOWN: UMA ANÁLISE ATRAVÉS DA DANÇA**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – Volume 7, número 3, Jundiaí, 2008.

GHILARDI. Reginaldo. **Formação profissional em educação física: A relação teoria e prática**. 1998. 11p. Monografia (Bacharel em educação física) – Universidade São Judas Tadeu. São Paulo. 1998.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1986. 220 p.

MATTOS, Bruna Marturelli; BELLANI, Claudia Diehl Fort. A importância da estimulação precoce em bebês portadores de síndrome de Down: revisão de literatura. **Rev. Bras. Terap. e Saúde**. Curitiba, v. 1, n. 1, p. 51-63, jul./dez. 2010.

PITANGA, Francisco José Gondim. Epidemiologia, atividade física e saúde. **Rev. Bras. Ciên. e Mov.** Brasília v.10 n. 3 p.49-54, julho/2002.

SAMPAIO, Paloma Lobatto Gentil; FRNAKLIN, Dayana Viana; FREIRE, Karine Lorena Moura. **Perfil Motor de crianças com Síndrome de Down entre 08 e 11 anos de idade na APAE de Santarém/PA**. Fed. Nac. das Apaes – Fenapaes, Brasília/DF, v. 1, nº 2, P. 37 – 54, mai./ago.2013

SCHWARTZMAN, Jose Salomao. Síndrome de Down. **Memnon**. São Paulo, 2001.

SILVA, Roberta Nascimento Antunes. A educação especial da criança com Síndrome de Down. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em foco**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/spdslx07.html>, Acesso em 05 de maio de 2019.

SILVA, Diorgenes Ricardo; FERREIRA, Juliana Saraiva. Intervenções na educação física em crianças com síndrome de Down. **Revista da educação física/UEM** Maringá, v. 12, n. 1, p. 69-76, 2001.

SILVA, Maria Natalia Santos; SANTOS, Karine Morgana Batista; ANDRADE, Laís Melo; ZANONA, Aristela de Freitas. **Avaliação funcional do desenvolvimento psicomotor e ambiente familiar de crianças com síndrome de Down**. Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup. Rio de Janeiro, 2017. V.1(2): 186-201.

PERFIS DA COMUNIDADE SURDA DE UM MUNICÍPIO DO SUL DE SANTA CATARINA

Liliane Carolina Ambrust¹; Ana Isabel Pereira Cardoso²; Rosani Hobold Duarte³; Fellippe D Oliveira⁴; Fernanda Zanette de Oliveira⁵.

¹Curso de Pedagogia. Unibave. liliane.gp@hotmail.com.

²Curso de Pedagogia. Unibave. anaisabbel@gmail.com.

³Curso de Pedagogia. Unibave. rosani@unibave.net.

⁴Curso de Pedagogia. Unibave. fellippeizepon.2014@gmail.com.

⁵Curso de Psicologia. Unibave. fernanda.oliveira@unibave.net

Resumo: Os surdos são considerados sujeitos que utilizam a linguagem não verbal para comunicar-se e no Brasil eles têm a Língua Brasileira de Sinais, a Libras, como a língua natural. A Libras é reconhecida nacionalmente pela Lei nº. 10.436/2002, como primeira língua oficial brasileira para o povo surdo. As culturas e as comunidades surdas vêm sendo estudadas, pela diversidade em identidades que a compõem. Essa pesquisa tem como objetivo verificar quais as identidades surdas, que estão presentes em um município do sul de Santa Catarina. Fez parte da pesquisa um grupo de doze surdos do município. Os dados foram coletados por meio de questionário, com perguntas abertas e fechadas, baseado nas diversas identidades surdas documentadas por Gládis Perlin. A pesquisa constatou duas identidades surdas com características históricas de educação pautada na percepção de surdez clínico-terapêutica, de exclusão e práticas de oralização dos surdos.

Palavras-chave: Libras. Identidade surda. Diversidade.

Introdução

Esse estudo pretende determinar o conjunto de características particulares, para o reconhecimento das identidades surdas dos sujeitos da comunidade surda de um município do sul de Santa Catarina. Tendo em vista este objetivo, serão verificados os aspectos e características da cultura e da identidade surda, bem como será apresentado o histórico da comunidade surda e do surgimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras e os marcos legais referente ao tema.

Este estudo enfatiza a importância da educação dos surdos na promoção de direitos e cidadania, conceituando e diferenciando a surdez clínica e antropológica. Esta pesquisa é relevante, porque ajuda a determinar a composição da comunidade surda do município, o que contribui para o desenvolvimento de melhorias em atendimentos na área da saúde e na educação, principalmente. Entretanto, esse estudo não reflete, necessariamente, as características de todas as comunidades surdas da região, por ser bastante limitado. O que se buscou foi apenas identificar as

identidades surdas presentes no município citado, sem aprofundar as características de cada identidade.

Carlos Eduardo Lima de Moraes, em seu livro “LIBRAS” (2018), retrata a linha do tempo da surdez, desde a antiguidade - como algo “diferente”, como aquelas pessoas fora dos padrões, ficando à margem da sociedade, sem poder exercer seus direitos como cidadão. Esta sociedade que enxergava os surdos como pessoas fora dos padrões também acreditava que:

os surdos tinham alguma deficiência mental, por isso, não tinham direitos legais e, em muitas situações, eram condenados à morte. O desenvolvimento da linguagem levava ao pensamento e a condição humana; porém como o surdo não conseguia se expressar falando, então, conseqüentemente não pensava e não era humano (MORAIS, 2018, p.15).

Zilda Maria Gesuelli (2006) interpreta identidade como algo que está em constante transformação, em movimento, que empurra o sujeito em diferentes posições. Tendo isso em vista, para que a construção da identidade surda se constitua, é necessário o encontro surdo-surdo, pois o principal interlocutor da pessoa surda é o próprio surdo, que cria, assim, um espaço cultural visual, dentro de um espaço cultural diverso, reivindicando a própria história.

Na medida em que isso acontece os surdos legitimam sua língua e sua comunidade, tendo como resultado o nascimento da cultura surda. Santana e Bergamo (2005) consideram que:

A maioria dos estudos tem como base a ideia de que a identidade surda está relacionada a uma questão de uso da língua. Portanto, o uso ou não da língua de sinais seria aquilo que definiria basicamente a identidade do sujeito, identidade que só seria adquirida em contato com outro surdo (SANTANA; BERGAMO 2005, p. 567).

Os autores acima citados concordam que a identidade surda está relacionada à comunicação, costumes, ideias, crenças, hábitos e à forma como um determinado grupo de pessoas veem o mundo, essas pessoas necessitam, assim, de uma língua para a comunicação, no caso dos surdos, essa língua é a Libras. Santana; Bergamo (2005, p. 571) afirmam que “a identidade não pode ser vista como inerente às pessoas, mas sim como resultado de práticas discursivas e sociais em circunstâncias sócio-históricas particulares”.

Diante do exposto, a pesquisa teve como objetivo verificar as identidades surdas da comunidade surda de um município do sul de Santa Catarina. O tema está relacionado à possibilidade de contribuir para a identificação e composição das comunidades e da cultura surda no município e no Brasil. As identidades surdas têm relativa importância para os estudos do povo surdo, na medida em que discute o tema na elaboração e defesa dos trabalhos científicos direcionados à acessibilidade. A importância também é percebida no respeito às diferenças culturais e linguísticas, no intuito de promover a educação e a garantia dos direitos e da cidadania do povo surdo, facilitando o convívio entre as culturas surda e ouvinte.

Identidade e Cultura Surda

No ano de 2010 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE - constatou que há, aproximadamente, 9.722.163 brasileiros com problemas de audição, sendo que 2,6 milhões são surdos (BRASIL, 2010). Podemos considerar que a Libras é de suma importância para a comunicação no Brasil (2002) ela é reconhecida nacionalmente pela Lei nº. 10.436/2002, como língua nacional brasileira.

Os surdos tiveram seus direitos garantidos somente com a Constituição Federal de 1988, que assegura o direito e o acesso à educação, garantindo igualdade de acesso e permanência na escola, visando à inclusão (BRASIL, 1988). Em 2005 foi aprovado o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta e oficializa a difusão da Libras e a insere como disciplina obrigatória nas instituições de ensino para a formação de professores e para a fonoaudiologia. Mesmo com esse direito assegurado, a realidade brasileira é outra.

Segundo Schmitt, Silva e Casanova (2003), uma política de inclusão deve ser reconhecidora das diferenças, construída pela perspectiva dos surdos; porém é a elite dominante que decide e aprova as leis em nome dos surdos, causando problemas com relação à educação dos mesmos, devido à falta de comunicação em sala de aula e na sociedade. Entre outros fatores existentes, falta o essencial para o bom funcionamento da lei citada acima: professores capacitados, intérpretes, espaço físico adequado e, muitas vezes, a boa vontade do professor.

Em seu livro, Morais (2018) cita o fato histórico da criação da Libras a partir da língua de sinais francesa, mais precisamente com a vinda do francês Eduard Huet para o Brasil. Na época Huet solicitou ao imperador Dom Pedro II um estabelecimento para educar os surdos e, no dia 26 de setembro de 1857, foi fundado o Instituto de

Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Logo, em meados de 1911, o INES adotou o oralismo que consistia em excluir a língua de sinais e obrigar os surdos a falar, após 100 anos desse método, o Instituto colocou um ponto final no oralismo.

Outro marco histórico é a Declaração de Salamanca (1994), que visa à inclusão social e tem sua origem atribuída aos movimentos dos direitos humanos. O documento reafirma os direitos de todos à educação, favorecendo a educação inclusiva. Moraes (2018, p. 41) afirma que as políticas de inclusão têm em vista um único objetivo social: “incluir as pessoas no mesmo espaço, independentemente de quem seja, proporcionando acessibilidade de todos os tipos, para que todos os direitos sociais dos cidadãos possam ser atendidos sem discriminar ninguém”. Ele ainda faz referência à Constituição Federal de 1988, que assegura o direito e o acesso à educação, garantindo igualdade de acesso e a permanência na escola. Entretanto, Schmitt, Silva e Casanova, (2003, p. 229) afirmam que, “mesmo com leis sendo aprovadas, as dificuldades se mantêm, pois, percebem-se lutas constantes entre educadores, educandos e familiares”.

Os mesmos autores também esboçam sobre o histórico da educação de surdos em Santa Catarina, caracterizando-a como um desafio. Iniciado na década de 1950, o processo de educação de surdos em SC surgiu como serviços implementados na rede regular de ensino. Somente em 1968 foi fundada a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), órgão responsável pela política de educação especial neste estado. Infelizmente esse processo teve poucos avanços, tendo resultados negativos, como a questão do preconceito e a falta de capacitação dos profissionais.

Levando em consideração o que fala Silva, Pereira e Zanolli (2007), a surdez se caracteriza como sendo um distúrbio sensorial, que causa dificuldades na recepção e percepção em reconhecimento de sons. Pode interferir na aquisição da fala, mas não impede o indivíduo de se comunicar por meio da linguagem oral (sendo esse o grau mais leve); o grau mais profundo dificulta que o indivíduo adquira a linguagem oral.

Fazendo referência ao artigo citado acima, cerca de 90% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, sendo que, sem conhecimento - ou sem aceitação, esses pais acabam criando diversos obstáculos para o desenvolvimento da criança, dificultando ou tornando impossível a comunicação. Quando os pais aceitam a surdez como uma diferença e não como uma ‘deficiência’, eles estão aceitando a língua de

sinais como meio de comunicação e elemento identificador dos surdos. Dependendo das decisões e escolhas que as famílias tomam em relação ao sujeito surdo e a surdez, implicam, mesmo sem saber, na escolha de uma concepção de surdez, que será explicada logo abaixo.

Na sociedade existem padrões e valores culturais que impõem o que é dito normal e o que está fora dele. Geralmente, o que não se encaixa no padrão de normalidade, e é diferente, está sujeito a conceitos negativos e à rotulação. Silva, Pereira e Zanolli (2007, p. 279), dizem que, no caso da surdez, “o aspecto mais visível da falta de audição é a falta da linguagem oral e essa falta é realçada numa sociedade que se comunica principalmente pela fala”.

Historicamente os surdos sempre foram considerados de menor valor social. Santana e Bergamo (2005) afirmam que a língua de sinais era considerada apenas uma mímica gestual, sempre houve preconceitos com relação ao uso de gestos para a comunicação.

Dizeu e Caporali (2005) conceituam comunidade surda como sendo representada por:

Associações, igrejas, escolas, clubes, ou seja, qualquer lugar onde um grupo de surdos se reúne e divulga sua cultura, troca ideias e experiências e usa a língua de sinais. Dessa forma ela exerce um papel construtor para a identidade surda, pois é por meio dela que ocorrem as identificações com seus pares e a aceitação da diferença (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 594).

Sendo assim, é preciso identificar-se com a cultura, os costumes, a língua e, principalmente, a diferença da condição. “Para que o surdo possa reconhecer sua identidade surda é importante que ele estabeleça o contato com a comunidade surda”, salientam Santana e Bergamo (2005, p. 568). Definindo, assim, as características e comportamento diante dessas vivências sociais. De acordo com Souza (1998), a partir do momento em que os surdos passaram a se reunir em escolas e associações e se constituíram em grupo por meio da língua, passaram a ter a possibilidade de refletir sobre um universo de discursos sobre eles próprios, conquistando assim um espaço mais favorável para o fortalecimento da própria identidade.

Gesueli (2006, p. 289) afirma:

Assumir a identidade surda é ainda um processo complexo para muitos surdos pois isso significa assumir a própria condição de surdez e o compromisso de pertencer a um grupo minoritário e, infelizmente, ainda muito discriminado. Na tentativa de apagar a surdez, ela própria se fortaleceu e a prática em língua de sinais tornou-se pública. O surdo tem, até hoje, vivido um movimento de resistência, buscando o reconhecimento de sua cultura, tentando fazer-se presente como minoria linguística, mesmo que ainda fragmentado e dividido pelo grupo que se submete à hegemonia cultural.

Existem duas concepções de surdez, duas formas de ver a surdez. A primeira é conhecida como clínico-terapêutica: a surdez é considerada como doença ou *déficit* e o surdo é visto como deficiente auditivo. Silva, Pereira e Zanolli (2007, p. 280) afirmam que “sendo assim, a pessoa surda necessita de um trabalho para suprir ou sanar essa falta e assim ser curada, esta cura está relacionada ao aprendizado da linguagem oral”.

A segunda concepção é conhecida como sócio-antropológica na qual o surdo é qualquer pessoa que não escuta, independentemente do grau da perda de audição. Segundo Silva, Pereira e Zanolli (2007, p. 208), a surdez é concebida como diferença e os surdos como diferentes dos ouvintes, sendo esta diferença decorrente, principalmente, da forma como os surdos têm acesso ao mundo, por meio da visão, sendo esse o elemento identificador desse grupo.

Dessa forma, o processo de socialização da criança surda com pais ouvintes é, muitas vezes, conflitante desde o início. O conhecimento da surdez em uma criança supõe longos processos, tanto no estabelecimento do diagnóstico, como para que os pais elaborem sua frustração e comecem a aceitar a criança diferente do imaginado (SILVA; PEREIRA; ZANOLLI, 2007, p. 208).

O propósito desse trabalho é apresentar as identidades surdas diante da percepção antropológica, de forma que se possa relacioná-las aos sujeitos da comunidade a ser pesquisada, no município do sul de SC. Gládis Perlin (1998), afirma que é possível identificar as diferentes identidades surdas pelas características e diferenças dos sujeitos surdos. O ser surdo pertence a um mundo de experiência visual e não auditiva. Ainda, Perlin faz correlação entre identidades surdas e estereótipos e divide-as em cinco categorias de identidades surdas, Gládis Perlin (*apud* BRASIL; FERRAZ, 2015, p. 584):

Identities surdas: estão presentes no grupo pelo qual entram os surdos que fazem uso da experiência visual plena. O orgulho e a luta pelo direito de ser surdo é uma característica marcante desta identidade.

Identities surdas híbridas: são os surdos que nasceram ouvintes e, com o tempo, tornaram-se surdos. Conhecem a estrutura do português falado e usam-no para codificar suas percepções visuais para, logo em seguida, expressarem-se em LIBRAS.

Identities surdas de transição: surdos que foram mantidos reféns da experiência ouvinte por longos anos, a maioria por serem filhos de pais ouvintes. Posteriormente, juntam-se à comunidade surda por conta própria, quando já conseguem decidir por si mesmos.

Identidade surda incompleta: surdos que são mantidos no cativeiro da hegemonia ouvinte. Neste caso, a família os privou do total acesso à comunidade surda e toda a sua educação e saber são baseados em identidades ouvintes. A identidade surda é tida como incompleta porque ela foi evitada ou ridicularizada (ou marcada por estereótipos).

Identities surdas flutuantes: surdos que rejeitam a identidade surda. Querem ser oralizados, mas não se inserem na comunidade ouvinte (por falta de comunicação), tampouco na comunidade surda (por falta de sinais); por isso suas identidades são tidas como flutuantes. Alguns vivem nessas condições porque se acomodaram a esta situação de identidade fragmentada, vítimas da hegemonia ouvinte.

Sendo assim, a surdez é heterogênea, pois possui múltiplas identidades surdas, entre estas, os surdos oralizados que desconsideram a oficialização da Libras, como também surdos filhos de pais surdos, usuários da língua de sinais e que não se consideram deficientes auditivos.

A Língua de Sinais, Identidade, Direito e Cidadania.

Campos (2009) fala sobre a importância da língua materna, sendo esta, a base para a construção do sujeito. Para levar a língua de sinais como a primeira língua para a criança surda é evidente que a necessidade de outra pessoa, fazer o uso da língua de sinais, para que esta língua esteja presente na relação do dia a dia.

Nesse contexto a família exerce o papel determinante para o estabelecimento da língua de sinais como língua materna. Dizeu e Caporali (2005, p. 591) afirmam,

Quando a criança não recebe o suporte familiar, apresentará, muitas vezes, resultados insatisfatórios quanto ao desenvolvimento de linguagem e comunicação, o que irá afetá-la emocionalmente. A família é o alicerce para a criança e quando esta base não está firme advirão consequências para o desenvolvimento, gerando comportamentos agressivos e frustrações.

Segundo Kyle (1999), a língua de sinais é natural para o surdo, pois é adquirida de forma rápida e espontânea; por isso a criança surda precisa ter acesso à língua de sinais o mais cedo possível, antes mesmo do seu ingresso na escola. A necessidade da criança surda, filha de pais ouvintes, ter contato com indivíduos surdos usuários da Libras é bem importante para seu desenvolvimento.

Marim (2006) afirma que, nas últimas décadas, se construiu um movimento mundial em defesa do direito dos indivíduos surdos como pessoas bilíngues, pela convicção de que a língua de sinais e o convívio com outros surdos têm um papel fundamental em seu processo de formação subjetiva. Portanto, para a implementação de um projeto bilíngue, as políticas devem reconhecer os estatutos das línguas de sinais e a cultura das comunidades surdas.

Esta proposta também oferece o acesso à língua oral e aos conhecimentos sistematizados, priorizando que a educação deve ser construída a partir da primeira língua, a de sinais, para, em seguida, ocorrer a aquisição da segunda língua, o português. Assim, a luta para garantir o direito de adquirir e aprender a Libras, segundo Caporali (2005, p. 592), é não só para auxiliar a aquisição da segunda língua (majoritária), mas que esta permita a real inclusão na sociedade, pois “ao adquirir uma língua estruturada o surdo pode criar concepções e oportunidades, participando ativamente em seu meio” (CAPORALI, 2005, p. 592).

Procedimentos Metodológicos

O presente estudo, quanto à abordagem da natureza classifica-se como qualitativa, constituindo-se em uma pesquisa básica e exploratória. De acordo com Gil (1991, p. 41), a pesquisa exploratória tem como finalidade a “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.” Sua aplicação aconteceu em um município do sul de Santa Catarina.

Como modo de alcançar os objetivos, foi realizada uma análise qualitativa dos dados. Estes foram obtidos por meio de questionário, baseado nas diversas identidades surdas documentadas por Gládis Perlin (*apud* BRASIL; FERRAZ, 2015). A pesquisa foi aplicada com 12 sujeitos surdos residentes no município citado, localizados por meio de informações obtidas com a secretaria de saúde do município.

O problema investigado pela presente pesquisa se refere às identidades surdas: as quais se fazem presentes no município. A fim de identificá-las, foi elaborado um questionário, respondido por sujeitos surdos do município citado, sendo aplicado no âmbito familiar dos entrevistados, pois nem todos os surdos do município tinham condições de responder as perguntas de forma autônoma, isto é, não sabiam a língua de sinais e/ou utilizam sinais caseiros, não oralizam e não fazem leitura labial. As respostas permitiram identificar aspectos e características da comunidade surda local, bem como relacionar os dados coletados com as identidades surdas elaboradas pela autora Gládis Perlin.

As perguntas do questionário foram organizadas em seis questões, a primeira com intenção de coletar dados pessoais, como idade, estado civil, composição familiar, escolaridade e as outras cinco com perguntas objetivas, contemplando as características das identidades surdas construída por Perlin, já citadas as características no artigo. De acordo com as respostas das perguntas objetivas, foi analisado em qual identidade surda o sujeito se encaixava.

Para realizar a investigação dos perfis identitários da comunidade surda em questão, foram entrevistados 12 surdos, entre 29 e 52 anos de idade, sendo 07 homens e 05 mulheres.

Resultados e Discussão

Pode-se perceber que há algumas diferenças nas identidades surdas, pois cada sujeito surdo está inserido de forma diferenciada em uma sociedade e o modo que ele interage com si e com outros. Devemos levar em consideração também o histórico familiar de cada indivíduo.

De acordo com a pesquisa realizada dentre os dados obtidos, destaca-se que dos 12 entrevistados, 08 afirmam não ter concluído o ensino fundamental, 03 completaram o ensino fundamental e apenas 01 completou o ensino médio. Quanto ao uso da Libras, somente 04 disseram que conhecem.

Quanto ao tipo de surdez: dos 12 entrevistados, 11 se referem à surdez profunda e 01 à profunda bilateral.

Na pesquisa de dados pessoais todos os entrevistados são filhos de pais ouvintes. Dois dos entrevistados afirmam participar da comunidade surda, um deles faz uso de aparelho auditivo e é associado da ADORE – Associação dos Deficientes de Orleans e Região - participou da 3^a, 4^a e 5^a edições dos PARAJASC, nas

modalidades atletismo e bocha, nas quais ganhou medalhas de prata e bronze. Outro já fez uso de aparelho, porém não se adaptou. Dos 12 participantes da pesquisa, 06 fazem leitura labial e oralizam, 05 não oralizam e não fazem leitura labial e 01 não oraliza, porém faz a leitura labial. Quanto à atividade laboral: 06 trabalham, 02 não trabalham, 02 trabalham em casa, 01 é aposentado e 01 é agricultor.

Diante do conjunto de características particulares que possibilitaram o reconhecimento das identidades da comunidade surda do município, apenas 02 sujeitos apresentaram a identidade mais próxima à determinada por Gládis Perlin (*apud* BRASIL; FERRAZ, 2015), como Identidade surda, que fazem uso da Libras e percebem o mundo por meio da visão.

Os outros 10 participantes, devido à falta de uma língua que lhes possibilite a comunicação e autonomia, podem ser classificados como Identidade surda incompleta. Todos os entrevistados relataram a própria trajetória histórica, marcada pela visão clínico-terapêutica da surdez. Os relatos incluem o uso de aparelho auditivo, treinamento de oralização e leitura labial, bem como a falta de acessibilidade na escola, isto é, sem o ensino da Libras, sem intérpretes e professores bilíngues. Os sujeitos surdos por muito tempo tiveram que se adaptar ao mundo dos ouvintes, negando sua língua e sua identidade cultural antropológica, já que a percepção de mundo predominante é dos ouvintes.

A pesquisa expôs também o histórico da educação dos surdos marcada por violência, preconceitos, bullying, abuso e abandono. Abandono no sentido de evasão escolar, e exclusão social, pelo fato de não se ter preparo para lidar com a situação, e nem garantia dos direitos de cidadania. Porém a política de inclusão só acontece realmente por meio do uso da Libras, que possibilita a comunicação e aproxima surdos e ouvintes. O Decreto nº 5.626/2005 oficializa a difusão da Libras, Brasil (2005). A Libras como disciplina obrigatória nas instituições de ensino para a formação de professores, e para a formação de uma sociedade bilíngue, na luta para que o sujeito surdo tenha o direito de adquirir e aprender a Libras, assim promove a acessibilidade e a real inclusão na sociedade.

Sabe-se que hoje a oferta de cursos e de formação continuada para professores ainda não é suficiente, existem poucos intérpretes e as escolas conseguem apenas o mínimo para trabalhar o respeito à diferença de língua.

Considerações Finais

A política de inclusão só acontece realmente por meio do uso da Libras, que possibilita a comunicação e aproxima surdos e ouvintes. O Decreto nº 5.626/2005 oficializa a difusão da Libras, Brasil (2005). A Libras como disciplina obrigatória nas instituições de ensino para a formação de professores, e para a formação de uma sociedade bilíngue, na luta para que o sujeito surdo tenha o direito de adquirir e aprender a Libras, assim promove a acessibilidade e a real inclusão na sociedade.

Sem uma política de ensino voltada para a Libras se torna comum a falta de profissionais para atuar com o ensino da Libras é bem escassa, percebendo-se no dia a dia das escolas tanto nas esferas municipais e estaduais. Também há falta de curso, e uma formação continuada para professores não é suficiente, existem poucos intérpretes e as escolas conseguem apenas o mínimo para trabalhar o respeito à diferença de língua. Entretanto os órgãos responsáveis pela educação nos âmbitos nacional estadual e municipal devem investir em projetos de inclusão e não podem mais se isentar do compromisso com as diferenças. O povo surdo aguarda por decisões políticas sociais e educacionais de acessibilidade.

Contudo, falta muito para o bom funcionamento das leis citadas acima que prevê professores e intérpretes capacitados, espaço físico adequado, e a vontade dos professores em aprender a língua. Sabe-se que as leis são muito bem escritas e organizadas no papel; entretanto, a prática é totalmente diferente.

Isso se constitui mais um desafio para a sociedade assegurar que as leis deixem de ser apenas texto no papel e passem a ser garantia de educação de qualidade para todos. O grande desafio é aproximar as diferenças e sanar as necessidades, formando e dando suporte aos profissionais para se comunicar por meio da língua de sinais, independente da área de atuação, já que o surdo frequenta todas as áreas da comunidade.

Desde o princípio, o diferente, sempre foi discriminado, marginalizado, sacrificado e menosprezado de todas as formas possíveis. Com os surdos não foi diferente, a trajetória foi marcada por sacrifícios, preconceitos, abandono, violência, abusos, e pela visão assistencialista de piedade, a surdez em sua origem era considerada doença, uma deficiência. O desenvolvimento da língua oral era considerado a única forma de se expressar. Logo, a sociedade enxergava os surdos como deficientes mentais, já que não conseguiam se comunicar nem se expressar;

por isso não tinham direitos legais, eram vistos como pessoas agressivas e instáveis, de grande irritabilidade por causa da condição difícil de comunicação.

Hoje em dia muitos surdos não se adaptam às terapias corretivas e de cura em relação surdez clínica, não se adaptam ao uso de aparelhos auditivos ou simplesmente não têm condições financeiras para adquirir, então acabam se comunicando por gestos caseiros, treinam algumas palavras-chave. Assim utilizam a oralização e aperfeiçoam a leitura labial e conseqüentemente não aprendem a língua de sinais. Corroborando com este cenário, aprender a língua de sinais não garante a comunicação, pois a família, a sociedade e a escola não dominam a língua, grande entrave de comunicação dos surdos.

Os dados coletados apontam que os surdos do município pesquisado possuem características que determinam duas identidades - a Identidade Surda e a Identidade Surda Incompleta. Identidades que vão desde a surdez leve à severa, alguns fazem uso de aparelhos auriculares; outros usam sinais caseiros assim como a identificação de surdos que conhecem a língua de sinais e fazem uso da Libras.

Sugere-se uma investigação mais detalhada de cada caso, estendendo a pesquisa para um âmbito maior. Isso poderia contribuir de maneira mais efetiva para um estudo profundado das comunidades surdas de todo o estado e, conseqüentemente, do país.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em abril de 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>> Acesso em abril de 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo de 2010**. Página Cidades. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/grao-para/pesquisa/23/23612?detalhes=true>> Acesso em outubro de 2019.

BRASIL, Eduardo. FERRAZ, Janaina de Aquino. **Dizeres em imagens: Compreendendo a cultura surda e o ensino de segunda língua**. International

Congress of Critical Applied Linguistics Brasília, Brasil – 19-21 Outubro 2015. Universidade de Brasília (UnB). Disponível em <<http://www.uel.br/projetos/iccald/pages/arquivos/ANAIS/IDENTIDADE/DIZERES%20EM%20IMAGENS%20COMPREENDENDO%20A%20CULTURA%20SURDA%20E%20O%20ENSINO%20DE%20SEGUNDA%20LINGUA.pdf>> Acesso em outubro de 2019.

CAMPOS, L. R. Sandra. **Aspectos do processo de construção de língua de sinais de uma criança surda de pais ouvintes em um espaço bilíngue para surdos**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994: Salamanca, Espanha.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. **Cultura e Identidade Surdas**: Encruzilhada de lutas sociais e teóricas. Educ. Soc. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005.

GESUELI, Zilda Maria. **Lingua(gem) e identidade**: a surdez em questão. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

KYLE, Jim. O Ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 15-26.

MARIM, Carla Regina; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A experiência de pessoas surdas em esferas de atividade do cotidiano**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 231-249, maio/ago. 2006.

MORAIS, Carlos Eduardo Lima de; PLINSKI, Rejane Regina Koltz; ALENCASTRO, Mariana Isidoro de. **Libras**. 2ª ed. Porto Alegre. SAGAH; 2018.

PERLIN, Gládis Terezinha Taschetto. Identidades Surdas. In. SKILAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. **Cultura e identidade surdas**: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. Educ. Soc., Campinas, vol.26, n.91, p.565-582, Maio/Agosto.2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso dia 17 de agosto de 2012.

SCHMITT, Deonísio; SILVA, Flávia Joenck da; CASANOVA, Rosani. **Relato de experiência**: Políticas públicas de educação de surdos em Santa Catarina. Ponto de Vista. Florianópolis, n.05, p. 227-231, 2003.

SILVA, Angélica; PEREIRA, Maria; ZANOLLI, Maria. **Mães Ouvintes com Filhos Surdos**: Concepção de Surdez e Escolha da Modalidade de Linguagem. Psicologia: Teoria e Pesquisa; Jul-set 2007, vol.23 n.3 pp.279-289.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?** Linguística, Educação e Surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA, ESCOLA E CRIATIVIDADE: PSICORECICLARTE, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

**Jaickson Da Rocha Costa¹; Rodrigo Moraes Kruehl²; Rosinete Aparecida Bagio
Fernandes³**

¹Psicologia. UNIBAVE. E-mail: jaicksondarochacosta@gmail.com.

²Psicologia. UNIBAVE. E-mail: rmkpsico@gmail.com.

³Pref. Municipal de Lauro Muller. E.M. Julio Serafin. E-mail: nettybaggyo@gmail.com.

Resumo: O trabalho expressa experiências adquiridas por meio do estágio realizado dentro da disciplina Orientação de estágio socioeducacional na Escola de Educação Básica Júlio Serafim. O projeto “PSICORECICLARTE” foi criado com o objetivo de estimular a criatividade e espontaneidade no desenvolver das atividades, trabalhar a emancipação, autonomia dos alunos, promover as interações sociais conduzindo-os a uma percepção dinâmica da realidade atual. O projeto teve foi composto de três fases: A primeira fase do projeto, o acadêmico conduziu algumas montagens sobre matérias disponibilizados, a construção de alguns objetos por meio de matérias recicláveis, segunda parte do projeto os alunos decoraram todos estes materiais, caracterizando-os de acordo com os seus perfis de identificação subjetiva, por último os alunos, em um momento final, juntamente com o estagiário e o corpo docente debateu a respeito dos trabalhos, compartilhando suas percepções e conclusões diante do projeto.

Palavras-chave: Criatividade. Autonomia. Interação. Desenvolvimento. Sustentabilidade.

Histórico e Conceitos da Psicologia Social Comunitária

Conforme Cardoso (2013, p. 01) “Durante muito tempo, os saberes e as experiências dos educadores eram perdidos entre as quatro paredes de uma sala de aula ou imortalizadas pelas pesquisas de estudiosos da educação”. De uma forma costumeira, o conhecimento era transmitido aos alunos dentro do cenário das escolas, e, portanto, vistos como um quadro branco, filtrando-os na forma de absorvedores do conhecimento, transformando em sujeitos passivos na sua aprendizagem.

A formas tradicionais de ensinios dos professores são baseados em modelos assim como agente do saber, ou seja, aquele que detém o conhecimento e é o responsável pela transmissão dos conteúdos; aqui o aluno é um recebedor passivo, apenas conservando e reproduzindo as informações aplicadas pelo docente. Atualmente, o processo educacional está em um período de curso e aberturas dos moldes tradicionais, dos conceitos passivos desenvolvidos nas instituições de ensino (FERNANDEZ, 1998).

Nestes padrões, os processos educacionais concretizam-se a partir das interações sociais do cotidiano do sujeito e nas suas práticas sociais, que penetram as instituições e os meios de comunicação, na qual professor e aluno devem ser intermediários de transformação social e não somente os únicos envolvidos na educação e, portanto, a definição de homem incute em um ser histórico-social e se determina a partir de suas interações sociais, por meio da relação com o outro e por ela própria. Dessa maneira a junção dos fatores externos e internos-escola e comunidade, “podem contribuir e interferir no desenvolvimento e aprendizado do sujeito” (LUCCI, 2006, p. 05).

É fundada em 1980 a Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) que pretendia disponibilizar á cientistas de diversas regiões os intercâmbios, com foco principal na discussão de problemas comuns. A fundação ABRAPSO é importante para o país pois permite estruturar e consolidar constructos que uma vez eram vindos apenas de fora (CARVALHO, 2017).

No Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, a crise da Psicologia Social levou os pesquisadores a questionar o seu papel e seu objeto de estudo. Esse período foi marcado, na maioria dos países latino-americanos, por pobreza, concentração econômica urbana e agrária, além de duros castigos políticos. Nesse contexto, pensadores que lideraram um movimento de crítica à Psicologia Social clássica, propôs a adoção do compromisso social e da transformação social na direção de estudos e pesquisas dessa ciência. Nessa metodologia, a Psicologia Social no Brasil inicia a busca pela construção de uma relação de compromisso com a sociedade, a partir da identificação das demandas sociais, em bases éticas, para que se possa garantir a dignidade humana, em favor da qualidade de vida e da diminuição das desigualdades sociais (LANE; SAWAIA, 1995).

No Brasil, desde meados da década de 60 a utilização de ideias e caminhos da psicologia em trabalhos feitos em comunidades de baixa renda visando, por um lado, deselitizar a profissão, de outro buscar a melhoria das condições de vida da população trabalhadora, constitui o espaço conceitual e prático do que passamos a qualificar a “psicologia comunitária”, ou “psicologia na comunidade”. Sendo assim efetivados em bairros populares, favelas, associações de bairro, comunidades eclesiais de base, movimentos populares em geral foram os lugares em que tiveram início essas experiências de psicologia comunitária (FREITAS 1994).

Segundo Bomfim (1987), relacionando os valores nos trabalhos de psicologia

comunitária enfatiza sobretudo a ética da solidariedade, os direitos humanos fundamentais e a busca da melhoria da qualidade de vida da População em foco, ou seja, questiona-se a visão da ciência como atividades sem boas perspectivas, assumindo ativamente o compromisso correto e político. Em termos íntegros, busca-se trabalhar no sentido de estabelecer as condições apropriadas para a dinâmica plena da cidadania, democratismo e da igualdade entre pares. Em termos políticos, questionam-se todas as formas de opressão e de dominação, e busca-se o desenvolvimento de práticas de autogestão solidárias.

Lane (2002), afirma que a investigação da Psicologia Social Comunitária no Brasil não pode ser feita fora do cenário econômico e político do Brasil e da América Latina, em que o surgimento tem muito a ver com o golpe militar de 1964. Segundo a autora, se em um primeiro momento vivemos um período de extrema punição e violência, ele fez com que individualmente os profissionais de psicologia se questionassem sobre sua atuação como suporte para a maioria da população e de qual seria o seu papel na sua conscientização e organização. Tais questionamentos, conceitos e metodologias estabeleceram a necessidade de repensar esse campo e a Psicologia Social passou a ter como novo imperativo em suas pesquisas a busca da relevância social.

Neste mesmo período, surgem diferentes perspectivas e transformações sobre as concepções de “meio ambiente”, sendo seus efeitos encarados como problemas globais. O século XX foi marcado pela origem e discussão entre a questão ambiental e desenvolvimento.

Psicologia socioeducacional e a escola

Marinho-Araujo e Almeida (2005), esclarecem que, na formação inicial do psicólogo, este deve estar frente a uma preocupação de uma construção de identidade profissional competente e comprometida com as demandas sociais. As autoras salientam que os desafios para a formação dos psicólogos escolares dependerão das instituições que os formam, promovendo assim um redirecionamento dos seus cursos, visando atender às demandas reais da sociedade.

Guzzo e Mezzalira (2011) descrevem e reafirmam que a formação administrativa na graduação vai além de uma ou duas disciplinas teóricas que discutam a análise da realidade concreta, mas exige que os estudantes tenham um envolvimento, comprometimento e posicionamento diante da realidade desigual,

excludente e violenta que caracterizam a sociedade brasileira.

Dentre outras formas, o ambiente educacional representa, juntamente com a família, ambientes de fundamental importância para a promoção de trajetórias saudáveis de desenvolvimento humano. A escola representa um contexto importante ao favorecer a desconstrução e reconstrução de pontos de vista desenvolvendo uma visão de sujeito sobre as diversas determinações da realidade (AQUINO, 2000).

Será inclusiva somente a política educacional capaz de fornecer possibilidades aos adolescentes tanto no seu acesso quanto a sua permanência na escola. Estes enfrentamentos problemáticos de permanência na escola de adolescentes com trajetórias irregulares de escolarização demanda do Estado políticas educacionais amplas e estratégias pedagógicas específicas, que acolham esses adolescentes em suas individualidades e promovam processos consistentes de aprendizagem e desenvolvimento integral (SILVA; SALLES, 2011).

Os trabalhos educacionais em âmbitos educacionais requerem esforços compartilhados entre todos os segmentos das unidades de ensino, pois como movimento da coletividade, os resultados significativos tendem a ser alcançados no processo educacional. Nesta perspectiva o profissional que atua nesta área, resgatando questões pertinentes a professores e alunos auxiliando-os na melhora do processo de ensino e aprendizagem e na relação entre os dois (LONGO; PEREIRA, 2011).

Covid-19 e a escola

Em meio a esse cenário epidêmico e de interrogações proposto pelo contexto propõe-se objetivo e reestabelecem reflexões sobre alguns dos impactos da COVID-19 na educação escolar brasileira. Sobre uma proposta metodológica e interrogativa, busca problematizar os documentos legais, e, no diálogo busca-se indícios de sentidos e valores que possam promover a resiliência e conseqüentemente contribuir para a reconstrução da vida e bem como um reinventar da profissão docente e da educação escolar nas adversidades atuais (MONTEIRO, 2020).

Numa visão crítica em relação as tecnologias apresentadas neste estudo, entende-se que a introdução planejada dos recursos supracitados não ocorre em um processo não basta ter essas ferramentas para fazer com que o processo formativo ocorra contínuo., é preciso que professor detenha dos conhecimentos necessários para a prática pedagógica efetiva em um ambiente de aprendizagem equipado com

tecnologia e a formação tecnológica dos professores garantindo ao aluno um acompanhamento virtual de acordo com o presencial, (CONFORTO; VIERIRA, 2015).

Partindo de uma noção de haja uma urgente reorganização do espaço e do tempo cotidiano, gerando estes deslocamentos citados anteriormente e assim foram escolhidas três dimensões que precisaram ser reinventadas com a pandemia e com o isolamento social que ela exigiu. Concentração nas práticas cotidianas, nas ações e atividades ordinárias e por meio das quais balizas de ações não fossem apenas reproduzidas, mas também criativamente inventadas. É também apresentada uma terceira sessão, visando discutir a relação das famílias com suas crianças, porém, agora no que tange ao modo como a mudança de que falamos vem acompanhado de uma necessidade de redefinição daquilo que parece não encontrar nem na casa, nem na escola, orientações seguras e previamente determinadas. Mais precisamente tratar de uma dimensão implicada com a reinvenção de novas práticas do espaço e na qualidade de maneiras de frequentar os lugares (CERTEAU, 1998).

Segundo Mendonça (2012), o objetivo destas problemáticas é tomar as situações epidêmicas em sua originalidade como elementos centrais para discutir as formas pelas quais artes criativas do cotidiano possam ser efetivadas no limite entre a forma e absorção em direção a novas formas de existir.

Argumentos de reinvenção do cotidiano a partir de estudos mediados pelas tecnologias não tem sido visto como simples. As dificuldades veem se dando pelo fato de as relações interpessoais presenciais estarem sendo fortemente afetadas. Neste sentido, é importante afirmar que nas escolas os sujeitos aprendem a partilhar seus valores com os outros, bem como suas emoções e as contradições das convivências sociais postos nos princípios de igualdade, diferença e respeito às regras do jogo democrático (CURY, 2016).

Os objetivos do estudo foi promover e incentivar a interações sociais conduzindo-os a uma percepção dinâmica da realidade pré-existente levando aos mesmos a importância da Educação e fortalecer os laços sociais que permeia os círculos afetivos dos alunos, por meio da reciclagem.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência, o local desta pesquisa foi uma Escola Municipal de um município do sul de Santa Catarina. Este trabalho foi desenvolvido por um estagiário, acadêmico da 8ª fase do curso de

Psicologia do Unibave, referente ao estágio obrigatório no campo socioeducacional.

Os alunos frequentam a Escola estudada nos períodos matutino, correspondendo o horário entre às 7:00 e 12:00, ou no período vespertino sendo compreendido do horário das 13:00 às 17:00. Todos os alunos participam de atividades propostas pelas metodologias de aprendizagem que é oferecido pela Escola.

Por se tratar de um relato de experiência, compreende-se que o percurso metodológico da intervenção se configura por meio das ações que foram realizadas no campo, embasadas nas contribuições do campo da Psicologia comunitária, durante um período de 7 meses de estágio.

A perspectiva teórico-metodológica que orientou esta experiência está fundamentada nos princípios da Psicologia comunitária.

Assim, as principais atividades desenvolvidas foram: observação ativa; escuta qualificada; acolhimento; intervenções psicossociais; atividade socioeducativa e sistematização das informações.

Resultados e Discussão

É fundamental receber estímulos, cuidado e muito afeto desde pequeno, pois é por meio desta troca que as pessoas desenvolvem suas relações, aprendendo a interagir, a se comunicar, a se posicionar, iniciando a competência de desenvolver a empatia. É possível identificar a partir desse ponto a compreensão da afetividade como contribuinte na relação entre o professor e o aluno (ROSINI, 2001).

Com a pandemia todas as atividades tiveram que serem realizadas pelos alunos fora do ambiente escolar e dificultando o seu processo de aprendizagem. Os alunos tiveram que readaptar a um contexto cotidiano raro em suas vivências por mais que estes se sentissem abraçados pelos seus familiares.

Com o fechamento das escolas a nível mundial mostrou-se as peculiaridades do momento. Mais de 1,5 bilhão de estudantes e 60,3 milhões de professores de 165 Países foram afetados pelo fechamento de escolas devido à pandemia do novo coronavírus. Nesta crise sem precedentes, o distanciamento social passou a ser uma necessidade inegável para salvar vidas durante a disseminação do COVID-19. Educadores e famílias inteiras tiveram que lidar com a imprevisibilidade e, em benefício da vida, reaprender a ensinar de novas maneiras (CUNHA, 2020).

A dinâmica familiar também foi afetada uma vez que aqueles familiares que

deixavam os seus filhos na escola para irem trabalhar fora tiveram que readaptar a uma nova solução. A dinâmica escolar foi totalmente desestruturada uma vez que todos os alunos que uma vez ali presentes, agora estão em um isolamento social onde as consequências podem ser prejudiciais a curto ou a longo prazo. Na construção dos trabalhos as pessoas se transcendem servindo como desenvolvimento da vida comunitária. Neste sentido é extensão da personalidade humana, que tanto pode ser avaliado como encargo, algo degradante, desumano, como também pode ser concebido como libertação, fonte de realização pessoal e de reconhecimento para si e para os outros e assim constituindo-se na existência das relações entre aqueles que trabalham com atividades sendo essencialmente para a realização das necessidades de construção de identidade, construção de vínculos de solidariedade, aprendizado ético e político (WANDELLI, 2016).

Em meio as estas dificuldades enfrentadas por todos, cabe repensar a própria prática e as influências dela nos estudantes, vistos como foco principal. Dessa forma o docente deverá considerar especialmente neste momento de transformações educacionais significativas, seguindo uma concepção de que educar significa acima de tudo capacitar, potencializar para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que a pergunta. Essas ideais, se tornam significativas para os dois lados, tanto para os docentes que com autonomia estão buscando novos conhecimentos para enfrentar os novos desafios da prática profissional (GADOTTI, 2010).

Segundo Mello e Teixeira (2012), o homem é um ser totalmente sociável e sua interação com o outro é fundamental para a sua formação individual, pois o indivíduo vai se construindo enquanto ser a partir das interações sociais. O ser humano precisa relacionar-se com os outros, pois é a partir da interação que ele se desenvolve, aprende, ensina, cria vínculos, incrementa-se e constrói novos conceitos. Mas essas socializações mudaram no início dos anos 20, quando fomos surpreendidos pelo coronavírus, consequentemente deixando o planeta em quarentena, ou seja, o isolamento social foi necessário para conter a pandemia. Estes fatores retiraram muitas pessoas da zona de conforto colocando-as em momentos de apreensões, pânico e ansiedade a nível mundial.

A proposta de intervenção foi criar um meio onde todos estes prejuízos poderiam ser amenizados. A proposta era criar métodos onde todas as situações prejudiciais poderiam ser substituídas por conhecimentos intervindos de práticas criativas, artísticas e dinâmicas.

As artes visuais são compreendidas por um segmento de linguagens e por isso constituem de uma forma muito importante de expressão e comunicação humana bem como em justificá-las na implementação de educação básica. O ensino da arte abarca uma amplitude de significações, como o senso estético, a sensibilidade, a criatividade, a capacidade de percepção crítica do ambiente, entre outras competências. A arte proporciona um realce do lado afetivo do sujeito para expressar seus sentimentos. Além de contribuir para o auxílio na motricidade infantil que deve ser bem trabalhada durante a infância para benefícios na vida adulta (SILVA, 2010).

O projeto foi pensado e elaborado considerando aspectos em torno da arte para propositalmente ter impacto com a situação epidêmica. Por intermédio do projeto podíamos estabelecer um contato saudável e próximo entre pais e alunos onde as relações familiares se fortaleceriam significativamente.

Segundo Cunha e Fialho (2007) e Tassoni e Leite (2020), a inovação e a ludicidade perpassam por métodos de ensinamentos alternativos. Através da colaboração, investigação e do fazer, os alunos não somente retêm as informações por meio do professor que promove uma postura mais ativa na aprendizagem, ao mesmo tempo que faz as práticas lúdicas motivarem a vontade de aprender e desenvolver os alunos em um pensamento complexo. Reconhecer estas práticas lúdicas propicia ao aprendiz a construção de novos saberes e a sua aplicação em situações concretas do seu cotidiano.

A construção de um avião de papelão por exemplo explicitaria um contato entre pai e filho, e, em sua construção haveria uma divisão organizada de tarefas assim como o processo de *colagem com Super bonder* sendo executada pelos (as) pais e os processos de pinturas pelos seus filhos. Inevitavelmente os laços afetivos mais próximos se fortalecerão através destas atividades, ou até mesmo uma panelinha confeccionada com latinha tendo a participação de todos os membros família. Ressaltamos que algumas informações para construção do avião foram repassadas para os pais, por meio da diretora de forma sistemática e em alguns momentos tivemos contato com os pais.

Figura 1 – Avião feito a partir de materiais reciclados



Fonte: Autores, 2020.

O ambiente podendo ser virtual é extremamente possível para a formação de vínculos afetivos sejam reforçados a partir de tais atividades, ambientes com tais características e peculiaridades tornariam os alunos mais espontâneos, criativos, acolhidos, pertencentes a um grupo na construção e desenvolvimento do projeto.

Acredita-se que não há ensino sem planejamento, porque esse processo exige responsabilidade e intencionalidade, embora seja ingênuo pensar que o planejamento por si só garantirá o sucesso de ensino, mas sem este, perdem-se os detalhes e a variedade dos aspectos envolvidos. Sobre esta temática o ato de planejar é sempre um processo de reflexão de tomada de decisões sobre a ação, de previsão de necessidades e racionalização do emprego de meios necessários para a concretização dos objetivos (PADILHA, 2001).

Os pontos significativos do projeto se achem nas percepções dos alunos do Júlio Serafim frente aos novos instrumentais, estes por sua vez terão a possibilidade de promover um novo olhar frente as realidades proporcionadas por nossa sociedade e em específico a de contexto catastrófico mundial pelo qual enfrentamos hoje.

Considerações Finais

Por meio da execução do trabalho, foi possível perceber os impactos e os efeitos de um projeto artístico e criativo tanto para o campo de estágio como para as pessoas envolvidas e principalmente para o contexto local evidenciado. Com a execução do projeto todos os alunos e professores abraçaram-no em meio ao interesse e participação a tornasse em conhecimento. Houve um grande interesse em relação a continuidade dessas criações e desenvolvimento destes objetos recicláveis

nas famílias e no ambiente escolar. Na segunda parte do projeto estes trabalhos serão reunidos dentro da escola e haverá um movimento por parte dos alunos falando de suas percepções diante do trabalho. Houve pontos onde a concentração e os sinais de ansiedade tiveram notoriedade pelo estagiário.

A demanda específica permeou sobre algumas falas disfuncionais da criança e posteriormente com a realização do trabalho as falas da criança começou a tomar novas formas.

Estas construções de aviões de papelão, panelinhas de latinha, bateria de latinha tomam-se em uma infinidade de metodologias capazes de propor grandes resultados nas intervenções e meios de aprendizagem em diversos contextos escolares pois permeia sobre viés não estagnado e sim pressupostos instrumentais que fogem de nossas realidades.

A parte final do trabalho o estagiário criador dos objetos também elaborará um teatro com um conto de história onde ele envolverá um enredo trazendo traços da psicologia nos aspectos físicos do trabalho.

Um cenário será montado no ambiente escolar para a finalização do projeto, e isso por meio de uma cena de teatro onde o avião de papelão voará sobre uma linha de Nylon que estará fixada por quatro estruturas de madeira, na parte seguinte o estagiário irá dar início ao conto que será marcado pela decolagem da aeronave e finalizar sua história com a aterrissagem da mesma. Estas montagens dos objetos recicláveis juntamente com a produção da história e das cenas de movimentos destes objetos poderão ser pontos de partida para a construção e o desenvolvimento de novos projetos e perfazendo cursos extremamente importantes para os tempos atuais.

Referências

AQUINO, J.G. **Do cotidiano escolar**: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus. 2000.

BOMFIM, Elizabeth M. "Comum, moderna, cidade". In: Bomfim, E. e Machado, M. **Em torno da psicologia social, Belo Horizonte, publicação autônoma**, 1987.

CARDOSO, R. M.; CARDOSO, R. M.; CARDOSO, R. M. **Partilha de saberes**: o processo ensino/aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental segundo a concepção dos educadores que atuam nessas séries. 2013.

CARVALHO, Tércio Santos Vieira; COSTA JÚNIOR, I. C. A. **Psicologia social**: conceitos, história e atualidade. Nassau, Natal/RN. 2017.

- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis, Vozes. 1998. Disponível em : <<https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046238077>>. Acesso em: 23 set. 2020.
- CONFORTO, Debora; VIEIRA, M. C. Smartphone na Escola: **Da Discussão Disciplinar Para a Pedagógica**. Latin American Journal of Computing, v. II, p. 43-54. Disponível em: <<https://lajc.epn.edu.ec/index.php/LAJC/article/view/95>, 2015>. Acesso em: 23 set. 2020
- CUNHA, N. H. S. **Criar para Brincar**. São Paulo: Aquariana. 2007.
- CUNHA, Paulo Arns. A pandemia e os impactos irreversíveis na educação. **Revista Educação**. Disponível em <<https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/>>. Acesso em 7 mai. de 2020. 15 abr. 2020.
- FIALHO, N. N. **Jogos no Ensino de Química e Biologia**. Cutitiba: IbpeX. 2007.
- MONTEIRO, S.S. Inventar Educação Escolar No Brasil Em Tempos Da Covid-19. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 237-254. Disponível em: <<https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/552/3012020>>. Acesso em 26 set. 2020.
- FERNÁNDEZ, F. A. **Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje**. In: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Anais... La Havana, Cuba, 1998.
- FREITAS, Maria de Fátima Q. **Psicologia comunitária: Professores de psicologia falam sobre os modelos que orientam a sua prática (Tese de doutorado)**, São Paulo, Pontifícia universidade Católica de São Paulo, 1994.
- GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação: Uma Nova Abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
- GUZZO, R. S. L., & Mezzalira, A. S. C. 2008 – Ano da Educação para os Psicólogos: encaminhamentos e próximos passos. In C. M. Marinho-Araújo & R. S. L. Guzzo (Eds.). **Psicologia Escolar: Identificando e Superando Barreiras**. (p. 11-31). Campinas: Alínea. 2011.
- LANE, S. T. M. & Sawaia, B. B. (org.). **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense. EDUC. 1995.
- LANE, S. T. M. Histórico e fundamentos da psicologia comunitária no Brasil. In Campos, R. H. F. **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia** (p.17-33). Petrópolis: Vozes, 2002.
- LONGO, M; & Pereira, Z.C. **O papel do orientador educacional na promoção do relacionamento interpessoal entre alunos e professores contribuindo no processo ensino aprendizagem**. Perspectiva, 35(132), 183- h 196. Disponível em: <[Links ttp://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/132_243.pdf](http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/132_243.pdf). 2011>. Acesso em:

19 set.2020.

LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: A Psicologia sócio-histórica. **Revista de Currículo Y Formación Del Profesorado**, Espanha, v. 2, n. 10, p.01-11.. Disponível em: <<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1232.pdf>. jul. 2006>. Acesso em: 19 set. 2020

MARINHO-Araújo, C. M., & Almeida, S.F.C. Recriando identidades, desenvolvendo competências. In A. M. Martinez (Eds.). **Psicologia escolar e compromisso social** (p. 243- 259). Campinas, SP: Alínea. Disponível em: <[file:///C:/Users/Jaicksonda%20rocha/Downloads/Dialnet-OPsicologoEscolarNaEducacaoInfantil-6996072%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Jaicksonda%20rocha/Downloads/Dialnet-OPsicologoEscolarNaEducacaoInfantil-6996072%20(2).pdf) 2005>. Acesso em: 18 set. 2020

MELLO E. F. F; TEIXEIRA, A. C. **A interação social descrita por Vigotsky e sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das Tecnologias de Rede**. IX ANPED, Seminário de Pesquisa em educação da região Sul, 2012.

MENDONÇA, Ricardo F. Táticas cotidianas e ação coletiva: a resistência das pessoas atingidas pela hanseníase. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p. 341-360, jan./jun. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-87752012000100016&script=sci_arttext . 2012>. Acesso em: 23 set. 2020

ROSSINI, Maria. **Pedagogia afetiva**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, E. A. et al. Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo. **Pedagogia em ação**, vol. 2, n. 2. Disponível em: <[file:///C:/Users/Jaicksonda%20rocha/Downloads/4850-Texto%20do%20artigo-19133-1-10-20130222%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Jaicksonda%20rocha/Downloads/4850-Texto%20do%20artigo-19133-1-10-20130222%20(1).pdf) 2010>. Acesso em: 24 set. 2020

SILVA, I.R.O; & Salles, L.M.F. Adolescente em liberdade assistida e a escola. **Estudo de Psicologia**, 28(3), 353-362. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/29066/S0103-166X2011000300007.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . 2011>. Acesso em: 21 set. 2020.

TASSONI, E.C.M; LEITE, S.A. da S. **A relação, afeto, cognição e práticas pedagógicas**. Anais eletrônicos. ANPED, 33a reunião, GT20, Caxambu, MG, 2010. Disponível em: <[www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/.../GT20-6865- Int.pdf](http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/.../GT20-6865-Int.pdf)>. Acesso: 28 mar. 2020.

WANDELLI, Leonardo Vieira. O direito fundamental ao conteúdo do próprio trabalho: uma reconstrução normativa do direito ao trabalho. In: **Revista Espaço Jurídico: Espaço Jurídico 258 Journal of Law [EJL]/Universidade do Oeste de Santa Catarina**. v. 17, n. 3, p. 1013-1036, set./dez. 2016. Joaçaba: Editora Unoesc. Disponível em: <[file:///C:/Users/Jaicksonda%20rocha/Downloads/Dialnet-ODireitoFundamentalAoConteudoDoProprioTrabalho-7277459%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Jaicksonda%20rocha/Downloads/Dialnet-ODireitoFundamentalAoConteudoDoProprioTrabalho-7277459%20(1).pdf) 2016>. Acesso em: 26 set. 2020.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE UTILIZADAS NA INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Thalia Alberton Raduvanski¹; Ana Isabel Pereira Cardoso²; Rosani Hobold Duarte³; Nacim Miguel Francisco Júnior⁴; Fellippe D Oliveira⁵; Fernanda Zanette de Oliveira⁶.

¹Curso de Pedagogia. Unibave. thalia_raduvanski@outlook.com.

²Curso de Pedagogia. Unibave. anaisabbel@gmail.com.

³ Curso de Pedagogia. Unibave. rosani@unibave.net.

⁴Curso de Sistemas de Informação. Unibave. si@unibave.net.

⁵ Curso de Pedagogia. Unibave. fellippeizepon.2014@gmail.com.

⁶Curso de Psicologia. Unibave. fernanda.oliveira@unibave.net

Resumo: A deficiência visual é uma condição específica que requer adaptações e desenvolvimento de recursos e estratégias para a inclusão no ambiente escolar. A utilização de recursos de tecnologias assistivas consiste em uma atitude importante para a conquista da autonomia, do exercício do direito e da cidadania para pessoas cegas e com baixa visão. Esta pesquisa teve como objetivo verificar quais as tecnologias assistivas e condições de acessibilidade são utilizadas na inclusão de uma criança com deficiência visual. Para alcançar o objetivo deste estudo, realizou-se uma pesquisa descritiva, com análise qualitativa dos dados, com base em questionários, aplicados à coordenação pedagógica, pais e professoras de um estudante com deficiência visual de uma escola pública de um município do Sul de Santa Catarina. Os dados coletados indicam que a escola possui diversos materiais pedagógicos e tecnologias assistivas para o atendimento do aluno com deficiência visual, porém apontam para a necessidade de algumas adaptações de acessibilidade arquitetônicas.

Palavras-chave: Inclusão. Diversidade. Braille. Tecnologias assistivas.

Introdução

Em uma perspectiva histórica, as pessoas com deficiência foram nomeadas por diferentes termos, como, inválidos, portadores de deficiência, especiais, excepcionais, dentre outros que expressavam os valores vigentes de cada momento e sociedade (SASSAKI, 2003).

Por vezes, estas terminologias consistiam em uma linguagem reducionista, servindo para reforçar estereótipos de incapacidade e dependência e vitimização de quem possui algum tipo de comprometimento físico, sensorial, intelectual ou mental. Deste modo, o movimento pelos direitos das pessoas com deficiência tem buscado dar luz às potencialidades destes indivíduos, que podem ser expressas por meio de adaptações adequadas na sociedade. Deste modo, estimular a autonomia de pessoas

com deficiência consiste em um dos pilares fundamentais aos direitos conquistados e que ainda se tem para conquistas neste âmbito.

O artigo. 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) considera que a pessoa com deficiência é aquela com impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. A pessoa com deficiência visual pode ser considerada como tendo uma deficiência sensorial e caracteriza-se pelos diferentes graus de perda e acuidade visual, que podem ir da baixa visão até a cegueira.

A deficiência visual, mais especificamente, a cegueira, no âmbito dos processos educativos, nos suscita a problematização sobre como se dá a dinâmica de leitura e escrita como forma de comunicação para o letramento dos sujeitos cegos e parte de um processo importante para a conquista da autonomia e o exercício do direito e da cidadania. O sistema *braille* é um recurso para a leitura e escrita que abre oportunidades para a educação das pessoas cegas e a emancipação no direito de ir e vir, da comunicação e aquisição de novas informações e da inclusão no contexto social e pedagógico.

Além do *braille*, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e da comunicação, são tecnologias utilizadas para a educação de alunos com deficiência visual (BRASIL, 2015). Outro recurso utilizado na educação dos alunos com deficiência visual é o soroban, utilizado para elaboração de conceitos lógicos matemáticos (BRASIL, 2015).

A educação especial e inclusiva ganhou visibilidade no âmbito das políticas públicas nas últimas décadas, trazendo a um debate mundial a relevância e compromisso dos países de pensar em uma educação obrigatória, voltada a todas as crianças (BAPTISTA, 2019). Na prática, estas políticas têm tensionado o desenvolvimento de diferentes estratégias educativas, instrumentos e recursos pedagógicos e tecnológicos para a redução das barreiras existentes no dia a dia da escola. Baseado no contexto de educação inclusiva, este estudo buscou responder o seguinte problema: quais as tecnologias assistivas e condições de acessibilidade utilizadas na inclusão de uma criança com deficiência visual em uma escola pública do município do sul de Santa Catarina?

Desse modo, a pesquisa teve como objetivo geral, verificar quais as tecnologias assistivas e condições de acessibilidade utilizadas na escola para a inclusão de uma criança com deficiência visual. Como objetivos específicos buscou-se conceituar e caracterizar a deficiência visual; conceituar e caracterizar as tecnologias assistivas e acessibilidade para a deficiência visual; identificar em uma determinada escola pública de um município do sul de Santa Catarina as tecnologias assistivas e a acessibilidade utilizadas para a inclusão de uma criança com deficiência visual.

Deficiência visual e tecnologias assistivas: caminhos para uma educação inclusiva

Pode-se definir a deficiência visual de acordo com duas diferentes escalas oftalmológicas: a acuidade visual, que diz respeito a capacidade de enxergar a uma determinada distância e o campo visual, que está relacionado à amplitude de área alcançada pela visão (CONDE, 2016). Comumente divide-se as pessoas que possuem deficiência visual em duas categorias, de acordo com as limitações e características da sua dificuldade visual levando em conta os aspectos anteriormente citados – 1) pessoas com cegueira e pessoas com 2) baixa visão ou visão subnormal.

Uma pessoa é considerada cega se corresponde a um dos critérios seguintes: a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/200 ou menos, isto é, se ela pode ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros), ou se o diâmetro mais largo do seu campo visual subentende um arco não maior de 20°, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200. [...] caracteriza-se como portador de visão subnormal ou baixa visão aquele que possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala métrica) e/ou um campo visual entre 20° e 50° (CONDE, 2016, s.p).

Para a determinação de deficiência em termos legais, atualmente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de (BRASIL, 2015, art.2º) coloca que:

A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação.

A Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, cita dados da Organização Mundial da Saúde relativo às crianças com deficiência visual no mundo. Existem aproximadamente 1,4 milhão de crianças, sendo que cerca de 90% vivem em países em desenvolvimento ou muito pobres (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2017). A deficiência visual está entre as mais comuns na população brasileira, conforme o IBGE (2010) atinge 3,6% da população.

O psicólogo russo Lev Vigostki, a respeito da educação de crianças com deficiência defende a tese de que quando os caminhos convencionais da aprendizagem apresentam barreiras, é possível encontrar caminhos indiretos possibilitados pela cultura, sendo a linguagem um aspecto central para o desenvolvimento e apreensão do mundo. A educação neste contexto tem um papel de auxiliar por meio de técnicas artificiais e culturais, desenvolvendo um sistema específico de signos e símbolos culturais adaptados à especificidade da criança com deficiência (VIGOTSKI, 2011).

As tecnologias assistivas fazem parte do conhecimento interdisciplinar, pois envolvem recursos, serviços, metodologias, estratégias e práticas que auxiliam o professor a promover atividades educativas com a participação e motivação de alunos com deficiência. Estas ferramentas são capazes de promover a autoestima, autonomia, habilidades funcionais, independência, qualidade de vida e inclusão dos alunos com deficiência (CONTE; BASEGIO, 2015).

Carvalho *et al* (2016, p.64) mencionam que os recursos de tecnologias assistivas para os alunos com deficiências, inclusive cegos, podem ser classificados como:

Naturais, são utilizados elementos da própria natureza, como a utilização de um graveto e de um galho, com diâmetros e tamanhos diferentes, tem o conceito de grosso e fino, maior e menor.

Pedagógicos, podem ser confeccionados por professores, pais e colegas com o objetivo de incrementar a imaginação no aprendizado do aluno, como, confecção de materiais recicláveis, criando brinquedos de coordenação motora fina e grossa.

Tecnológicos, são instrumentos tecnológicos que ajudam facilitar a aprendizagem do aluno, como gravadores, televisão, computadores, Datashow, dentre outros.

Culturais, são os materiais de livros gravados (cassete e CDs) ou em braille, disponíveis em bibliotecas. E materiais de museus e exposições.

A tecnologia assistiva também dispõe de programas de acessibilidade para pessoas com deficiência visual. Um exemplo disto são os programas de computador que fazem a leitura da tela, permitindo que o indivíduo utilize *softwares*, usando sua audição. Alguns destas tecnologias são disponibilizadas de forma gratuita para instituições e pessoas físicas, a citar, o sistema operacional DOSVOX, que apresenta um sintetizador de voz no qual a pessoa cega pode ouvir os ícones e comandos e selecionar o que deseja fazer, ouvindo a repetição do ícone/tecla clicada (CARVALHO *et al.*, 2016).

A inclusão de pessoas cegas e com deficiência visual atualmente tem o grande aliado que são as tecnologias de informação que promovem a inclusão, autonomia e outras conquistas. As tecnologias assistivas possibilitam melhorias na qualidade de vida, o aumento da comunicação e mobilidade.

Nesse sentido, Melare (2013) menciona que, ter conhecimento de leitura e letramento são métodos indispensáveis para o aprendizado do aluno que apresenta a deficiência visual.

Embasando-se no contexto da alfabetização e letramento, Gehm (2017) destaca que o sistema *braille* é um grande recurso de tecnologia assistiva para pessoas cegas e/ou com baixa visão. Consiste em um código universal de leitura tátil e escrita, desenvolvido por Louis Braille no ano de 1825, um francês que aos 3 anos de idade ficou cego em decorrência de um grave acidente. Por meio da criação deste sistema, começou a surgir novas oportunidades para as pessoas com deficiência visual, uma delas refere-se à educação e emancipação através da comunicação escrita. Desta maneira, pode-se ressaltar alguns instrumentos de estudo que possibilitam ao professor auxiliar o aluno com deficiência visual no processo de alfabetização e letramento, como a cela *braille*, a reglete, o sorobã, o ábaco, dentre outros.

A cela *braille* é um instrumento utilizado pelo professor que ajuda na alfabetização. Esta ferramenta do sistema *braille* apresenta o alfabeto (maiúsculo, minúsculo, números e símbolos), é constituído de 64 símbolos na combinação de 2 colunas compostas por 6 pontos que compõe a escrita (GEHM, 2017).

A reglete é uma régua, sendo uma das principais ferramentas de tecnologia assistiva utilizada para o ensino do sistema *braille*. Essa régua é grampeada em uma folha de papel e deve sempre ser escrita da direita para a esquerda, desse modo ao

ser virado a folha, o relevo permanece na superfície correta de ser sentido e lido pelo cego (MELARE, 2013).

O sorobã, instrumento muito útil na elaboração de conceitos matemáticos, é utilizado para fazer cálculos de operações de adição, subtração, multiplicação, divisão, extração de raízes quadradas e cúbicas, trabalhar com horas, minutos, segundos, mudança de pesos e medidas. Porém, o sorobã só pode ser operado em números inteiros, decimais e negativos. Tem como objetivo realizar contas com rapidez e perfeição, desenvolvendo no aluno a concentração, atenção, memorização, percepção, exercitando a mente, coordenação motora e cálculo mental, por ser o aluno responsável pelos cálculos e não o instrumento (BRASIL, 2000).

O ábaco também é um instrumento matemático que pode ser usado por alunos cegos, como também os videntes, porém o mais utilizado para os alunos cegos é o sorobã (KALEFF, 2016).

Outros materiais pedagógicos podem ser confeccionados, como a caixa de números, com caixas de plástico ou de papelão em que na parte externa deve conter o numeral em tinta, relevo ou em *braille* e no seu interior as quantidades de objetos que corresponde ao número dela. Este material possibilita grande conhecimento para a pessoa cega como para a vidente, pois ensina a associar quantidade aos números (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Os discos de frações podem ser confeccionados em MDF ou em EVA e dividido em partes iguais. Este material é utilizado para o estudante aprender como é a representação geométrica de uma fração. Também auxilia na compreensão do conceito de equivalência e cálculos das quatro operações matemáticas com frações (SOARES; SILVA, 2018).

O material dourado foi criado por Maria Montessori (1870-1952) para possibilitar ao estudante com deficiência o raciocínio lógico, o aprendizado do sistema de numeração, a representação da unidade, dezena, centena. Estabelece a relação do concreto com o abstrato criando um conceito matemático e, assim, despertando no aluno o interesse de aprender o que o professor está explicando. (DALTOÉ; STRELOW, 2010).

Os jogos de encaixe, como quebra-cabeça, blocos lógicos ou de construção, *tangram*, são muito utilizados por crianças cegas e videntes visto que o brinquedo proporciona as pessoas analisar as formas, cores, figuras geométricas, perceber texturas, explorar conceitos de maior para o menor, verificar como cada um tem a sua

dimensão, auxilia na coordenação motora fina, noção espacial, imaginação, criatividade, dentre outros (ROSA *et al.*, 2016).

Há também os materiais que são necessários para alfabetização e letramento dos alunos com deficiência, utilizados pelo professor nas disciplinas de Biologia, Ciências, Geografia, História, Arte e Educação Física, dentre os quais podemos mencionar os mapas táteis em alto relevo que são instrumentos de cartografia tátil e facilitam que o aluno cego tenha noção espacial, compreensão de mundo sem vê-lo, porém, ao sentir em um mapa tátil terá um conceito abstrato de como é o espaço geográfico (LOCH, 2008).

A maquete também é um instrumento de cartografia tátil, tendo como objetivo possibilitar uma visão tridimensional das informações que no papel aparecem de forma bidimensional. Isso proporciona ao aluno com deficiência visual ter uma representação de noção de espaço geográfico, como ruas, carros, casas, prédios, árvores. Ressaltando ainda que é muito importante ter bastante criatividade na hora de utilizar técnicas de alto relevo e texturas diferenciadas (algodão, isopor, areia, massinha, EVA, tecidos, papelão), no entanto sempre tomando muito cuidado para não colocar texturas que são muito ásperas, pois podem machucar a região tátil dos dedos da pessoa cega (SIMIELLI *et al.*, 2007).

As miniaturas em 3D são materiais formados em alto relevo que pode ser comprado ou confeccionado para que assim a pessoa cega consiga apalpar o objeto e descobrir qual é o seu formato, ou pode trazer um brinquedo em 3D para que, por meio do tato ele possa tocar e definir as partes do brinquedo (KNEBEL, 2017).

O dominó é outra ferramenta de estudo utilizada para ensinar alunos com deficiência visual. Este brinquedo é muito utilizado por pessoas cegas e videntes, pois explora conceitos de relação e quantidade. Pode ser feito de EVA ou de madeira MDF, utilizando texturas diferenciadas, números, figuras geométricas, alfabeto *braille* etc. Para jogá-lo deve unir o algarismo apresentado em alto relevo com a quantidade representada por ele (CABRAL, 2016).

Na Educação Física, o professor deve desenvolver atividades e exercícios que envolvam o desenvolvimento psicomotor, esquema e imagem corporal, tônus musculares, equilíbrio, orientação e mobilidade no espaço, lateralidade que ajudam a estimular o aluno com deficiência visual (KYRILLOS, 2005). Este autor ainda complementa que é importante que a escola pare de considerar que todo aluno é

igual; é preciso respeitar e considerar as diferenças, limitações e as habilidades já adquirida.

Neste sentido, para o indivíduo cego o programa de orientação e mobilidade é importante, pois proporciona o desenvolvimento de habilidades psicomotoras para a autonomia do cego para ir e vir. Bueno (1992), especifica “mobilidade” como sendo a capacidade que o ser humano tem de mover-se com extrema facilidade. Já para pessoas com deficiência visual a mobilidade é obtida por meio de sistemas de treinamento, envolvendo: recursos mecânicos: bengalas, ópticos (óculos, lentes); recursos eletrônicos: laser; recursos de animais: cão guia. O autor ainda complementa que a orientação e mobilidade são extremamente importantes na educação da criança ou adolescente com deficiência visual, pois abrange aspectos psicomotores como: orientação corporal, treinamento sensorial, desenvolvimento conceitual, postura, equilíbrio, domínio e aquisição de habilidades específicas, como: utilização do guia vidente, adoção de linhas guias, tomadas de direção e utilização de pontos de referência. Inclui também aprender a utilizar a bengala longa para propiciar a locomoção em várias situações (BUENO, 1992).

No que se refere à acessibilidade arquitetônica, Frota (2009) cita que os pisos táteis são pisos com texturas e cores diferenciadas de grande auxílio para as pessoas que tenham deficiência visual, pois ajuda na sua orientação, mobilidade e locomoção do dia a dia.

Tendo em vista o que foi apresentado, percebe-se que a educação de alunos cegos e com baixa visão precisou se utilizar de diferentes recursos que foram desenvolvidos no sentido de estimular a autonomia destes alunos. Embora atualmente os recursos sejam amplos, é importante um olhar individualizado para cada aluno, para que se identifique quais as melhores estratégias e tecnologias irão contribuir com seu processo educativo.

Procedimentos Metodológicos

Consiste em uma pesquisa de natureza básica e exploratória, que teve a finalidade de responder ao problema proposto: quais tecnologias assistivas e condições de acessibilidade utilizadas na escola para a inclusão de uma criança com deficiência visual? O estudo teve a intenção de aprimorar ideias sobre técnicas e métodos de inclusão na educação de pessoas com deficiência visual. A investigação

foi realizada utilizando publicações de artigos, livros, legislações sobre o tema, e por meio da pesquisa exploratória e análise qualitativa dos dados (GIL, 2002).

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de um município do sul de Santa Catarina. O instrumento de pesquisa foi um questionário que foram respondidos pelas professoras do aluno com deficiência visual, que lecionaram nos anos letivos de 2018 (professora do 3º ano) e 2019 (professora do 4º ano), terceiro ano e quarto ano do ensino fundamental, respectivamente. Também responderam ao questionário, a coordenadora pedagógica e os pais do aluno.

O questionário se compôs de oito perguntas abertas, sobre alfabetização e letramento, acessibilidade, tecnologia assistiva, orientação e mobilidade e, por fim, como é a inclusão do aluno no ambiente escolar.

Foi realizada a aplicação do questionário impresso com a coordenadora da pedagógica da escola, a professora do 4º ano e com os pais no mês de agosto de 2019. Para a professora do 3º ano, o questionário foi enviado por e-mail, que retornou com as respostas em setembro de 2019.

As repostas foram analisadas buscando inicialmente, conhecer os dados que retratam o cenário da escola, observando concordâncias e discrepâncias nas repostas trazidas pelos diferentes entrevistados. As informações mais relevantes serão detalhadas no tópico a seguir.

Resultados e Discussão

Inicialmente será apresentado um panorama a respeito dos recursos tecnológicos e materiais que a escola em que foi realizado o estudo dispõe, assim como as adaptações pedagógicas em prol da inclusão do aluno com deficiência visual. Em seguida será apresentado as condições de acessibilidade arquitetônica e de mobilidade da escola e seu entorno, como também aspectos da inclusão social do aluno no ambiente escolar.

No que diz respeito ao acervo de materiais pedagógicos utilizados para a educação de alunos com deficiência visual, todos relataram que a escola possui materiais que auxiliam na inclusão do aluno com deficiência visual. Este acervo é constituído por livros em *braille*, reglete, objetos com texturas e formas diversas e materiais que são adaptados às atividades táteis, miniaturas, confeccionados em alto-relevo ou com texturas diferenciadas. A escola também tem à disposição computador com teclado em *braille* e sistema operacional com leitor de tela.

A professora do 3º ano trouxe que, além dos materiais disponíveis na escola, eram confeccionados materiais de acordo com a necessidade de cada estudante e realizadas atividades com o intuito de que todas as crianças participassem. Para Conte e Basegio (2015), as adequações e utilizações de recursos são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia de cada aluno com deficiência visual.

Quanto às adaptações pedagógicas, as professoras e a coordenadora da escola, afirmam que o aluno participa das aulas, tendo a mediação de professora auxiliar e as atividades adaptadas de acordo com a matriz curricular e os conteúdos do ano frequentado por ele.

Segundo a coordenadora pedagógica da escola e a professora do 4º ano, o aluno recebe as atividades conforme o conteúdo programático do 4º ano do ensino fundamental, em *braille*, de acordo com o currículo da escola e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. No entanto, foi relatado que o aluno não é alfabetizado em *braille*, assim a comunicação, atividades e as avaliações são realizadas predominantemente de forma oral. Gehm (2017) esclarece que o acesso das pessoas com deficiência visual à linguagem escrita é um fator importante na busca de autonomia e participação social. Deste modo, pode-se perceber que existe uma lacuna quanto às oportunidades de acesso a atividades na modalidade escrita por este aluno.

Em relação à acessibilidade arquitetônica, que envolve rampas de acesso, corrimãos e piso tátil os entrevistados trouxeram que a escola não possui as adaptações. Não tem rampa de acesso e nem piso tátil para o segundo piso; deste modo, o aluno com deficiência visual tem aula no andar térreo. Nas aulas de inglês, que acontecem uma vez por semana no andar superior, o aluno é conduzido até a sala pelos professores, funcionários ou colegas. Do mesmo modo, este auxílio também é necessário para o acesso ao transporte escolar. O ônibus não é adaptado, e a professora auxiliar o acompanha todos os dias. Bueno (1992) ressalta o quanto a mobilidade é algo importante para o desenvolvimento de habilidades motoras, como também a liberdade de se mover pelos espaços. Neste sentido, percebeu-se que a escola e seu entorno ainda precisam ampliar a acessibilidade para pessoas com deficiência.

Nas perguntas que se referem à inclusão em sala e nas atividades, tanto professoras, coordenadora e pais, mencionaram que o aluno é sempre bem acolhido

por todos. Doutra modo chama a atenção, a resposta da professora do terceiro ano que diz:

Percebo que as questões preconceituosas partem muito mais dos adultos que permeiam a instituição, já as crianças são exemplos para todos, por terem um ótimo entendimento de ajudar o próximo e o respeitando (Professora do 3º ano).

Em relação à inclusão social do aluno com deficiência visual na sala de aula, a professora do ano anterior diz que foi um processo lento, para explicar aos outros qual a diferença entre eles, buscando a cooperação de todos no processo:

Foi um processo lento, teve que explicar que ele era mais diferente dos outros alunos e por isso precisava de mais atenção da professora e assim mostrando a importância de cada um, porém o processo de inclusão foi concluído no momento em que realizaram atividades sobre como é o dia a dia de uma criança com deficiência visual e fazendo com que os alunos vivenciassem essa experiência (Professora do 3º ano).

As professoras entrevistadas relataram que percebem que a inclusão do aluno com deficiência visual se trata de um processo que precisa continuar avançando. Para tanto, mencionaram a importância de formações para o aperfeiçoamento de metodologias de ensino e a disponibilidade da equipe da escola para realizar um trabalho em prol de todos os alunos, sem exceção. Por fim a coordenadora pedagógica relatou que a escola se coloca numa atitude de disponibilidade para fazer o que for possível para incluir todos os alunos.

Considerações Finais

Este trabalho possibilitou verificar quais as tecnologias assistivas e condições de acessibilidade utilizadas por uma escola para a inclusão da criança com deficiência visual. Atualmente, existem vários materiais de tecnologias assistivas e de acessibilidade que auxiliam nas atividades de aprendizagem do aluno em sala de aula, inclusive, utilizados pela escola em que o estudo foi realizado.

Foi observado que, embora a escola possua materiais para ajudar na alfabetização e letramento, o aluno com deficiência visual não é totalmente letrado no *braille*. A falta de capacitação de profissionais na região se mostrou um dos entraves importantes para que esta aprendizagem fosse oportunidade para a criança. Deste modo, sugere-se que é possível incrementar o atendimento às diferenças, com

professores capacitados que realmente desenvolvam programas, atividades e ofereçam tecnologias para o pleno desenvolvimento do aluno.

Assim este trabalho traz a reflexão para que a escola continue com suas propostas inclusivas e desenvolva mais oportunidades de formação continuada com o tema, inclusão. Neste sentido é possível buscar alternativas criativas para promover a inclusão, tanto na acessibilidade arquitetônica, pedagógica ou atitudinal. É importante buscar desenvolver programas em parceria com outras escolas e com outros profissionais da saúde, criar materiais pedagógicos utilizando recursos acessíveis e recicláveis, que auxiliem a pessoa com deficiência no processo de aprendizagem.

Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no **Brasil. Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e217423, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100407&lng=en&nrm=iso>. acesso em 08 Out. 2020.

BRASIL. **Deficiência Visual**. Ministério Da Educação Secretaria de Educação a Distância. Brasília, DF. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em: 25.07.2019.

BRASIL. Instituto de Geografia e Estatística IBGE, **Censo -2010**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=destaques>>. Acesso em 22.11.2019

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015, p.56-57. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>. Acesso em: 26.11.2019.

BUENO, Gracimar Alvares. Orientação e Mobilidade na habilitação de deficientes visuais. In: **Revista da Faculdade de Educação**, 18(2) 205-215, jul/dez,1992. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33494/36232>. Acesso em: 22.05.2019.

CABRAL, Bianca Nassar. **Projeto de objeto instrucional lúdico para preparação para alfabetização em Braille**: uma proposta para pais e crianças cegas em fase pré-escolar. 2016. 128 f. TCC (Graduação) - Curso de Curso de Design Visual, Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/157933/001019638.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 nov. 2019.

CARVALHO, Vanessa Fernandes *et al.* **TECNOLOGIAS ASSISTIVAS APLICADAS A DEFICIÊNCIA VISUAL: recursos presentes no cotidiano escolar e na vida diária e prática.** **Educere:** Revista da Educação da UNIPAR, Umuarama, v. 16, n. 1, p. 62-74, jan-jun. 2016. Semestral. Disponível em: [file:///C:/Users/ACER/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/5825-18098-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/ACER/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/5825-18098-1-PB%20(3).pdf). Acesso em: 15 jun. 2019.

CONDE, A. J. M. **Definição de cegueira e baixa visão.** Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, 17 Novembro 2016. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/CEGUEIRA_E_BAIXA_VISAO/ARTIGOS/Def-de-cegueira-e-baixa-viso.pdf . Acesso em: 20 Out 2017.

CONTE, Elaine; BASEGIO, Antônio Carlos. **TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA A INCLUSÃO HUMANA.** **Revista temas em educação**, João Pessoa, v.24, n. 2, p. 28-44, jul.-dez. 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/ACER/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/20242-Texto%20do%20artigo-58204-1-10-20151229%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ACER/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/20242-Texto%20do%20artigo-58204-1-10-20151229%20(1).pdf). Acesso em: 14 jan.2020.

DALTOÉ, Karen; STRELOW, Sueli. **Trabalhando com Material Dourado e Blocos Lógicos nas Séries Iniciais.** 2010. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/08/MATERIAL-DOURADO-E-BLOCOS-LOGICOS-NAS-SERES-INICIAIS.pdf>. Acesso em: 27.11.2019.

FROTA, Thais. **O que é piso tátil?** Arquitetura acessível. Publicado em 05 de agosto de 2009. Disponível em: <https://thaisfrota.wordpress.com/2009/08/05/o-que-e-piso-tatil/>. Acesso em: 14.01.2020.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Deficiência visual atinge cerca de 1,4 milhão de crianças no mundo.** Por: Juliana Xavier. Fiocruz, 2017. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/deficiencia-visual-atinge-cerca-de-14-milhao-de-criancas-no-mundo>. Acesso em 28.11.2019.

GEHM, Raquel Elisa. **ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS CEGOS:** um estudo sobre pesquisas relacionadas ao processo de desbrailização. 2017. 15 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1517/1/GEHM.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KALEFF, Ana Maria Martensen Roland (org.). **VENDO COM AS MÃOS, OLHOS E MENTE:** recursos didáticos para laboratório e museu de educação matemática inclusiva do aluno com deficiência visual. Niterói: Cead - Coordenação de Educação A Distância / Uff, 2016. 216 p. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B0M9GEU6FsoVRGRoQTZmWTRhTGM/view?ts=5787e9f0>. Acesso em: 05 set. 2019.

KNEBEL, Patricia. **Estudantes criam brinquedo inclusivo que utiliza 3d**. Jornal do comércio – RS. Notícia da edição impressa de 10/04/2017. Alterada em 09/04 às 19h43min. Disponível em:

https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/2017/04/economia/556414-estudantes-criam-brinquedo-inclusivo-que-utiliza-3d.html. Acesso em: 25.11.2019.

KYRILLOS, Michel Habib Monteiro. **O DEFICIENTE VISUAL**: considerações acerca da prática da educação física escolar na educação inclusiva. 2005. 35 f. Monografia (Especialização) - Curso de Educação Inclusiva, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACA_O_FISICA/monografia/O-deficiente-visual.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019

LOCH, Ruth Emilia Nogueira. **Cartografia tátil**: mapas para deficientes visuais.

Portal da Cartografia. Londrina, v.1, n.1, maio/ago., p. 35 – 58, 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/ACER/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/1362-4426-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ACER/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/1362-4426-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 13.08.2019.

MELARE, Júlia. **Novas tecnologias facilitam a leitura e o letramento de deficientes visuais**. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Prédio V da Reitoria - Piso 3. 2013. Disponível em:

<http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n154/a03n154.pdf>. Acesso em: 25.09.2019.

ROSA, Fernanda Malinosky Coelho; KALEFF, Ana Maria Martensen Roland; OLIVEIRA, Matheus Freitas. **Um catálogo de materiais didáticos concretos e virtuais para um laboratório de ensino de matemática inclusiva**. Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades. São Paulo – SP, 13 a 16 de julho de 2016. Disponível em:

http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/5005_2699_ID.pdf. Acesso em: 25.11.2019.

SÁ, Elizabet Dias; CAMPOS, Izilda Maria; SILVA, Myriam Beatriz Campolina.

Atendimento educacional especializado: deficiência visual. SEESP / SEED / MEC Brasília, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em: 10.10.2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência. In:

SASSAKI, R.K. Vida independente; História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos, GIRARDI, Gisele, MORONE, Rosemeire. **Maquete de relevo**: um recurso didático tridimensional. Publicado no boletim paulista de geografia, São Paulo, nº 87, p. 131-148, 2007. Disponível em:

[file:///C:/Users/ACER/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/699-1497-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/ACER/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/699-1497-1-PB%20(3).pdf). Acesso em: 09.08.2019.

SOARES, João Paulo Vasconcelos; SILVA, Paulo Vilhena. **Discos de Frações**: um material manipulativo para o ensino de frações na educação básica. Universidade Federal do Pará (UFPA). Fortaleza – CE. VII ENALIC. 2018. Disponível em:

<http://editorarealize.com.br/revistas/enalic/trabalhos/443-53565-29112018-004239.pdf>. Acesso em: 24.11.2019.