



Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad.

*Jornal internacional de apoio à inclusão, fonoaudiologia
sociedade e multiculturalismo
International journal of support for inclusion, speech therapy,
society and multiculturalism*

RIAI

*ISSN: 2387-0907, Dep. Legal: J-67-2015
Volumen 3, Número 3, Julio 2017*

*Revista coordinada por profesorado de las universidades de Jaén, Granada y
Sevilla y Brasil.
Magazine coordinated by teaching staff from Universities of Jaén, Granada, Seville and
Brasil.*

RIAI

<http://riai.jimdo.com/>



Editorial Enfoques Educativos
<http://www.enfoqueseducativos.es/>

Precio 20 euros.

*Trimestral
Enero, abril, julio, octubre.*

Indexación:



DULCINEA

Derechos de explotación y permisos para el auto-archivo de revistas científicas españolas

MIAR

Matriz de Información para el Análisis de Revistas



Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico.

LATINDEX

En proceso de calificación:

<http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=25663>

Volumen 3, Nº 3. Julio de 2017

Dirección (Direction)

Dra. Claudia De Barros Camargo (Prefeitura Municipal Novo Progresso, PA, Brasil)
Dr. Antonio Hernández Fernández (Universidad de Jaén, España)

Consejo Editorial (Editorial Board)

Dra. Claudia De Barros Camargo (Prefeitura Municipal Novo Progresso, PA, Brasil)
Dr. Antonio Hernández Fernández (Universidad de Jaén, España)
Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de Granada, España.
Dr. José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla, España.
Dra. Marlete Dacroce. Doutora y Maestría em Ciências de la Educação. Maestra de la ciudad de Sinop- Mato Grosso: Del Instituto Superior de educación y Salud de Sinop/MT y Del Instituto IEPES/MT. Brasil.

Consejo de Dirección (Main Board)

Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de Granada, España.
Dr. José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla, España.
Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza (Universidade Estadual do Norte Fluminense–UENF.- Brasil-)
Dr. Juan Manuel Trujillo Flores. Universidad de Granada. España.
Dr. Mohammed El Homrani. Universidad de Granada. España.

Consejo Asesor Científico Internacional (International Scientific Board)

Dra. Claudia De Barros Camargo, Prefeitura Municipal Novo Progresso, PA, Brasil.
Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de Granada, España.
Dr. José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla, España.
Dr. Antonio Pantoja Vallejo (Universidad de Jaén)
Dr. Mohammed El Homrani. Universidad de Granada. España.
Drª. Fernanda Castro Manhães. Pós-Doutoranda em Cognição e linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense.

Darcy Ribeiro - UENF. Professora da Faculdade Metropolitana São Carlos - FAMESC, Brasil.

Dra. Marlete Dacroce. Doutora y Maestría em Ciências de la Educación. Maestra de la ciudad de Sinop- Mato Grosso: Del Instituto Superior de educación y Salud de Sinop/MT y Del Instituto IEPES/MT. Brasil.

Sede Científica y Redacción

Correo electrónico:
ahernand77@gmail.com

Web:
<http://riai.jimdo.com/>

Edición y Suscripciones
Editorial Enfoques Educativos
<http://www.enfoqueseducativos.es/>

ISSN: 2387-0907
Dep. Legal: J-67-2015



Índice.

- 1.-A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES PARA MELHORIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO.** (The importance of continuing education of literacy teachers for improvements in pedagogical practice: A case study). *Kemle Senhorinha Rocha Tuma Viana*. Professora Secretária de Educação do Pará. 1-16
- 2.-A CONTRIBUIÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA PNAIC PARA A MELHORIA DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA- IDEB.** (The contribution of the National Pact for Literacy in the Right Age PNAIC to improve the index of development of basic education – IDEB). *Kemle Senhorinha Rocha Tuma Viana*. Professora Secretária de Educação do Pará. 17-31
- 3.-A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA PNAIC NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DOS ALUNOS DO 3º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MARIA DE FATIMA PINTO DE OLIVEIRA, PORTO DE MOZ-PARÁ.** (The contribution of the PNAIC program in the cognitive development of the students of the 3rd. Year of elementary school Maria de Fatima Pinto de Oliveira, Porto of Moz-Pará). *Beane de Sousa Costa Sousa*. Escola Maria de Fatima Pinto de Oliveira, Porto Moz-Pará. 32-46
- 4.-EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO: PROPOSTA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SINOP/MT.** (Traffic education: Pedagogical proposal in the municipal schools of Sinop/MT). *Alexandra Meire da Silva*. Escola Municipal de Educação Básica Uilbaldo Vieira Gobbo-Sinop/MT-Brasil. 47-66
- 5.-O ACOMPANHAMENTO FAMILIAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA.** (Family accompaniment in the learning process of students with disabilities). *Lindinalva Fontes Dia*. Instituto Federal (IFAM) Município de Presidente Figueiredo Amazonas-Brasil. *Dalmir Pacheco*. Professor de Sociologia do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) Amazonas-Brasil. 67-81
- 6.-A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES COMO INTELECTUAIS TRANSFORMADORES: A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E A QUEBRA DE PARADIGMAS.** (The action of teachers as transforming intellectuals: the society of knowledge and the breaking of paradigms). *Francinete Braga Santos*. *Júlio Cesar Albino Marins*. *Marize Barros Rocha Aranha*. Professora da (UFMA) Universidade Federal do Maranhão São Luís/MA-Brasil. 82-95
- 7.-O INGRESSO DO ESTUDANTE JOVEM ADULTO NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM NO CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE.** (The adult young student's graduation in the nursing School in Campos de Andrade University Center). *Alice da Silva*. *Andrea da Silva Sampaio*. *Dalton Tadeu Reynaud dos Santos*. Professor no Centro Universitário Campos de Andrade Curitiba-PR. 96-109
- 8.-MANIFESTAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA NO ENEM: OS PROCEDIMENTOS DE LEITURA E AS FINALIDADES DO EXAME.** (Manifestation of reading competence in the Enem: reading procedures and the purposes of the examination). *Maria de Fátima Silveira*. Departamento de Pedagogia (Universidade Federal da Campina Grande, Brasil). *Efigênia Maria Dias Costa*. Departamento de Educação (Universidade Federal da Paraíba, Brasil). 110-120
- 9.-FORMAÇÃO DOCENTE: UMA CONTRIBUIÇÃO DA ECOPEDAGOGIA.** (Training of teachers: a contribution of ecopedagogy). *Efigênia Maria Dias Costa*. Departamento de Educação (Universidade Federal da Paraíba, Brasil). *Maria de Fátima Silveira*. Departamento de Pedagogia (Universidade Federal da Campina Grande, Brasil). 121-139

10.-TUTORÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y LA ACTUACIÓN DOCENTE EN CONTEXTO FAMILIAR. (<i>Tutorship in Primary Education and the educational action in familiar context</i>). <i>Gema Navarro Gaitán. Departamento de Pedagogía (Universidad de Jaén, España)</i>	140-153
11.-AS POLÍTICAS PÚBLICAS PRISIONAIS NO PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO DAS REEDUCANDAS DA CADEIA PÚBLICA FEMININA DE BOA VISTA/RR. (<i>The Public Policies prison in the process of resocialization of the reeducandas of the Feminine Chain of Boa Vista / RR</i>). <i>Veranilda Matos Lavareda. Simone dos Santos Catão. Orientadora: Dra. Claudia de Barros Camargo. Universidade Autónoma de Assunção - UAA / PY.</i>	154-170
12.-TUTORÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y LA ACTUACIÓN DOCENTE EN CONTEXTO FAMILIAR. (<i>Tutorship in Primary Education and the educational action in familiar context</i>). <i>Inés María Martínez Moya. Universidad de Jaén, España.</i>	171-181

Normas de Publicación.

Los autores enviarán el trabajo por correo electrónico a RIAI a <ahernand77@gmail.com> por el sistema de "archivos adjuntos" (attach files) mediante un archivo con el texto del artículo, bibliografía, palabras clave, resumen, abstract y datos del autor, foto reciente, y tantos archivos como imágenes o gráficos hayan de incorporarse al artículo, cumpliendo los siguientes requisitos formales:

1. El artículo habrá de ser original. Lo que supone no haber sido publicado previamente en ningún medio escrito, artículo de revista, parte de un libro o en las actas de alguna reunión científica (congreso, coloquio, symposium, jornadas...).
2. Estará escrito en español o en inglés y se enviará, preferiblemente, en formato de Microsoft Word (DOCX, DOC o RFT). En cualquier caso, en el mensaje de correo electrónico junto al que se envíen los ficheros debe quedar especificado claramente el programa y versión utilizado en la elaboración del texto. Los gráficos se presentarán en ficheros GIF o JPG, un fichero por cada gráfico, con nombres correlativos (graf1, graf2, etc.).
3. Los trabajos serán presentados en formato de página A4 o Letter, orientación vertical, en espaciado simple, con márgenes de 2,5 cm. (superior, inferior, derecho e izquierdo), sin encabezados ni pies de página y sin numeración de páginas.
4. El tipo de letra será de formato Arial Narrow 11 pt. Los párrafos no tendrán sangrías de primera línea y estarán justificados a ambos lados, sin corte de palabras (con guiones) al final de las líneas.
5. En ningún caso se utilizará el subrayado o la negrita para hacer los resaltes de texto, que se harán mediante el uso de letra cursiva. Los epígrafes o apartados se harán utilizando mayúsculas y negrita, para el primer nivel y minúscula y negrita para los siguientes niveles, que habrán de numerarse correlativamente. Las comillas se reservan para señalar las citas textuales.
6. El artículo comenzará con el título en formato oración y centrado. Bajo el título, igualmente centrado, aparecerá el nombre del autor o autores del artículo.
7. Al final del trabajo se incluirán los siguientes apartados.

NOTAS: Las notas aclaratorias al texto se señalarán en el mismo mediante una numeración en forma de superíndice, pero su contenido se presentará al final del texto, de manera consecutiva y no a pie de página.

8. El artículo no deberá exceder de 15 páginas, todo incluido.
9. La Revista Internacional RIAI adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la A.P.A.
10. Los manuscritos enviados a la Revista se remiten a dos miembros del Consejo asesor científico internacional de la revista, que acredita como tales a aquellos seleccionados (pares ciegos). La elección de los revisores para cada trabajo es realizada por el Director y coordinador atendiendo al contenido del manuscrito. Admisión de artículos: Una vez recibido un artículo por la Secretaría de la Revista, lo enviará a varios expertos para que informen sobre la relevancia científica del mismo. Dicho informe será absolutamente confidencial. En caso de que los informes solicitados sean positivos, el Consejo Editorial decidirá en qué número se publicará el artículo, y se notificará al autor o autores. La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación. Artículos publicados: La Revista Internacional RIAI no abonará cantidad alguna en efectivo a los autores por la publicación de los artículos. La Revista Internacional RIAI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los trabajos publicados, por tanto serán los autores los únicos responsables de su contenido, y de las consecuencias que pudieran derivarse de su publicación.

A importância da formação continuada de professores alfabetizadores para melhorias na prática pedagógica: Um estudo de caso.

(The importance of continuing education of literacy teachers for improvements in pedagogical practice: A case study)

Kemle Senhorinha Rocha Tuma Viana
Professora Secretaria de Educação do Pará

Páginas 01-16

Fecha recepción: 01-05-2017

Fecha aceptación: 01-06-2017

Resumo.

A pesquisa buscou analisar a importância da formação continuada dos alfabetizadores para melhorias da prática pedagógica aos professores em sala de aula verificando a eficiência da formação continuada do PNAIC, no intuito de identificar este ambiente alfabetizador na escola. Nesta pesquisa utilizou-se o método qualitativo do tipo descritivo do estudo de caso, coletando dados por meio da observação direta e da entrevista semiestruturada realizada no primeiro semestre de 2016 na E.E.E.F.M Augusto Olímpio em Belém/PA. Os sujeitos participantes (09) professores alfabetizadores, (02) diretores e (02) coordenadores. Os resultados mostraram que os cursos de formação continuada foram fundamentais para novas experiências na prática dos professores alfabetizadores, ainda observou-se que os alfabetizadores adquiriram mais conhecimentos didáticos, ajudando dessa forma, a transformar e aprimorar as práticas pedagógicas apropriando-se de atividades inovadoras.

Palavras-chave: cursos; formação; professor; alfabetizador; práticas pedagógicas

Abstract.

The research sought to analyze the importance of the continuous training of the literacy teachers to improve the pedagogical practice to the teachers in the classroom, verifying the efficiency of the continuing formation of the PNAIC, in order to identify this literacy environment in the school. In the research, the qualitative method of the descriptive type of the case study was used, collecting data through direct observation and the semi-structured interview conducted in the first semester of 2016 in E.E.E.F.M Augusto Olímpio in Belém / PA. Participating subjects (09) literacy teachers, (02) directors and (02) coordinators. The results showed that continuing education courses were fundamental for new experiences in the practice of literacy teachers. It was also observed that literacy students acquired more didactic knowledge, helping in this way to transform and improve pedagogical practices by appropriating innovative activities.

Keywords: courses; formation; teacher; literacy; pedagogical practices

1.-Introdução.

A formação continuada tem a função de atualizar e ampliar o campo de trabalho, a área de competência, de modo a suprir as necessidades do sistema de ensino, aprimorando o desempenho e trabalho dos professores alfabetizadores, conseqüentemente, contribui para o aprendizado dos alunos e para todo o âmbito escolar.

O presente trabalho abrirá novas condições de discussão acadêmica acerca dos programas de formação continuada que auxiliam o alfabetizador para produção de estratégias, situações didáticas de ensino e aprendizagem e oferece o aperfeiçoamento profissional aos docentes que atuam nas séries iniciais.

Outro fator relevante da investigação é buscar informações sobre o que é considerado inovador, pois promove apoio nas diferentes necessidades do educador no processo de alfabetizar. O curso de formação trabalha a partir dos obstáculos à aprendizagem, planeja sequências didáticas e complementa a prática pedagógica, propiciando uma reflexão na qualidade do ensino e o crescimento do mesmo, pois favorece para o desenvolvimento e letramento dos alunos.

Estudar e investigar sobre esta temática é importante, pois, consiste na reflexão teórico-prática de um ensino pedagógico com base na interdisciplinaridade. Através dos encontros na formação, todos podem trocar experiências, conhecimentos, falar sobre suas dúvidas e observar os resultados do seu trabalho em sala de aula, com atividades inovadoras e estratégias que estimulam a reflexão. Dessa forma, é possível identificar e ampliar os conceitos e aplicar na prática os princípios do planejamento no ciclo da alfabetização.

Assim, a investigação justifica-se devido explorar sobre a importância da formação de professores em beneficiar para a melhoria do ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Com este estudo contribui-se para o conhecimento e a efetivação de práticas transformadoras no contexto escolar.

Os professores da educação básica devem estar atualizados, portanto participar de encontros e capacitações para poder oferecer um ensino de qualidade. Vale ressaltar que, foi a partir de experiências e reflexões como professora da rede pública estadual que emergiu a necessidade em pesquisar sobre o tema proposto, levando em consideração a relevância da formação continuada para os educadores.

Busca-se compreender o processo de formação de professores como elemento para a transformação da prática pedagógica de alfabetizadores. Foi através de algumas inquietações e reflexões sobre esta temática que motivaram a estruturar esta pesquisa e levou a seguinte problemática: A formação continuada contribui para a elaboração de novas estratégias de ensino na prática do professor alfabetizador?

Esta pesquisa tem como objetivo geral: Analisar a importância da formação continuada de professores alfabetizadores para melhorias da prática pedagógica. Os

objetivos específicos são:- analisar as práticas realizadas pelos professores em sala de aula, verificar a eficiência da formação continuada do PNAIC para atividades inovadoras, identificar o ambiente alfabetizador da escola.

A coleta de dados da pesquisa utilizou-se como instrumentos o guia de entrevistas com questões semiestruturadas, uma ficha de observação direta para efetuar os registros e explorar profundamente a realidade, e também foi utilizada a análise de documentos referentes a legislação que regem a educação no Brasil, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, materiais do MEC sobre o PNAIC e também os documentos de sala como diários de classe das alfabetizadoras para dar um suporte no levantamento de dados.

2.- Formação continuada de professores alfabetizadores.

2.1.- Professor alfabetizador.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação através do artigo 62, enfatiza a Formação Docente para atuar na educação básica, que parte de um curso em universidades e institutos superiores de educação. O parágrafo único garante o direito do profissional da educação à participação de formação continuada, conforme exposto:

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação LDB (Brasil, 1996).

De acordo com Viecheneski, Costa e Martiniak (2013) promove muitas reflexões sobre as práticas pedagógicas na escola, e a partir da formação há uma produção no planejamento e sistematização de propostas através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), estes auxiliam na referência básica para elaboração das matrizes, em que os princípios da reforma curricular orienta os professores para novas abordagens e metodologias.

De acordo com Freire, (2002, p.44) "o de que se precisa é que, em sua formação, o professor se perceba e se assume, professor como pesquisador". Para o mesmo autor (2002, p. 43) "na formação, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática".

Segundo Kenski (2003, p. 48): "Não é possível pensar na prática docente sem pensar na pessoa do professor e em sua formação, que não se dá apenas durante seu percurso nos cursos de formação de professores, mas durante seu caminho profissional."

Sabemos que é dever da escola promover a aprendizagem de conhecimentos e habilidades, os objetivos dos cursos são formar professores, contribuir para que possam "Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do ensino

fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento" (Brasil, 2012, p. 31).

Aranda (2013a, p. 164) explica que na primeira década dos anos 2000, questões voltadas para a expansão do acesso no ensino fundamental, para a busca de melhor qualidade de ensino, se constituíram como imprescindíveis eixos da política educacional brasileira, visíveis nas proposições da União com diversas iniciativas que, direta ou indiretamente, estão direcionadas, em especial, para os três primeiros anos, período destinado pela educação escolar para a alfabetização de crianças de seis a oito anos de idade.

A formação do professor deve ser de forma contínua, pois diariamente o alfabetizador se depara com diversas situações em sala de aula que requer conhecimentos elementares, e os encontros irá propiciar que este possa tirar dúvidas e refletir sobre os conflitos que surgem a cada dia, que devem ser trabalhados. Uma importante forma de superação das dificuldades é a oportunidade de os educadores discutirem com outros profissionais e expor suas inquietudes acerca da metodologia, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. Este processo oferece a participação de cursos presenciais com estudos e atividades diversas com os orientadores.

Para Ferreiro (2010), a capacitação de professores permite o acompanhamento do profissional que atua em serviço para melhorias da educação, que seja capaz de discutir, refletir, compartilhar dúvidas e certezas. Nesse momento, oferecer reflexões, transformações e mudanças que possam recriar a sua prática docente. O processo de capacitação não trata simplesmente de somar informações novas, mas de mudar a realidade, o que ela chama de "experiências críticas". Essas são o ponto de partida para novas descobertas e mudanças no trabalho do professor. As crianças nesse processo são de fundamental importância, pois essas "experiências" surgem através delas (Ferreiro, 2010, p. 50).

Neste sentido, entende-se que é necessário que as políticas de formação possam aproximar mais a teoria da prática em sala de aula. De modo a considerar o cotidiano escolar como objeto central de mudanças, fortalecer um ambiente favorável, onde as dúvidas e conflitos sejam mediados, pois, é através da formação de docentes, do compromisso institucional e individual que o ensino de alfabetização terá melhorias.

Há de se compreender que "ninguém nasce educador, a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática". Freire, (1991, p.58) O autor reflete sobre a questão da formação de professores como um processo contínuo que sempre está em construção, ou seja, um olhar atencioso sobre a prática, a busca do processo de ensinar e aprender.

O processo de capacitação é um meio de atribuir condições e acesso para à melhoria da qualidade do ensino nas escolas municipais e estaduais de todo o país. As políticas públicas buscam desempenhar transformações na educação dos alunos

nas escolas, e o programa de formação oferece um suporte aos professores, que traz como proposta uma nova abordagem para o ensino de alfabetização por meio de reflexões e concepções de educação.

A formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática (Brasil, 2012, p.27).

A formação de professores implantada na atualidade é do PNAIC, do governo federal que acontece de modo presencial e tem durabilidade de dois anos, o curso tem uma carga horária mínima de 120 horas por ano. É realizada por todas as unidades da federação. Em 2013, a formação foi dedicada à alfabetização através de leitura e escrita. Em 2014, foi a disciplina de matemática. Em 2015/ 2016 a questão abordou a interdisciplinaridade, integrando os conhecimentos das ciências humanas e da natureza ao processo de alfabetização e de ensino da matemática elementar, uma discussão em torno das especificidades das diferentes áreas.

O PNAIC teve como base o programa pró-letramento, o qual a metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros são administrados por orientadores de estudos, estes são professores da própria rede, que podem atuar como orientador, pois fazem um curso específico com uma carga horária de 200 horas, ministrado em universidades públicas de cada estado. Os encontros ocorrem nos municípios de cada estado, nas diversas universidades de cada local, assim como também na zona rural. Para Ferreira (2010).

O professor alfabetizador está muito só no processo de alfabetização, pois esse profissional não é considerado como o mais importante de toda escola primária. Durante algum tempo, qualquer pessoa com um grau de estudo elevado, poderia se tornar um professor alfabetizador. Ou até mesmo aqueles com menos experiências, ou ainda àqueles que supostamente "castigados" eram enviados para esta série mesmo contra sua vontade (p.53).

Ferreira (2010) explica que muitos são os desafios do professor alfabetizador, dentre eles: falta de apoio intelectual, salas superlotadas, baixa remuneração, exaustivas horas de trabalho, a conciliação de outras escolas devido aumento de carga horária, isso tudo afeta diretamente para seu rendimento no trabalho e dedicação para o mesmo.

Nesse sentido, para o docente integrar-se a um programa de formação continuada é importante que ele saiba que essa decisão associa-se à ideia de que é importante tanto para o seu crescimento pessoal, como profissional e não que essa seja apenas uma exigência ou formalidade institucional a ser cumprida (Brasil, 2012a, p. 28).

A formação é um processo contínuo sobre a prática pedagógica que segundo a autora é a condição fundamental para que o docente possa melhorar seu desempenho e adquirir mais conhecimentos e buscar refletir sobre as questões do trabalho o qual está realizando.

2.2.- O ambiente alfabetizador.

O educador deve criar um ambiente alfabetizador de modo que favoreça a aprendizagem das crianças, apresentar e assegurar possibilidades de desenvolvimento de práticas de alfabetização baseadas na inclusão e no respeito, garantindo a aprendizagem. Estabelecer os objetivos a serem desenvolvidos em cada fase, para que os alunos avancem com sucesso Piccoli e Camini (2012).

A sala de aula deve servir para despertar os sentidos do aluno, transformando-se em um local propício à aprendizagem. Os alunos devem manusear revistas, jornais, livros, a fim de ter contato com as diversas formas de escrita. Com a orientação do professor podem confeccionar e construir materiais de modo a refletir sobre as suas hipóteses (Russo, 2012).

Segundo Russo (2012) o ambiente deve favorecer a aprendizagem, transformar e motivar a leitura, a escrita e manuseio de material didático. O professor não precisa esperar um momento específico para expor o material, pode ser apresentado em qualquer fase do processo de aprendizagem. Os conteúdos curriculares devem ser elaborados para uma rotina diária de trabalho. Assim como na rotina, a interdisciplinaridade e a generalização de temas e conceitos para áreas correlacionadas.

Para Russo (2012, p.21) algumas modalidades organizativas são importantes:

Atividades permanentes, que se repetem de forma intencional e previsível, periódica e sistematicamente, por serem indispensáveis para a reflexão sobre o sistema de escrita e o desenvolvimento do raciocínio lógico e matemático;

Atividades sequenciadas ou projetos, que constituem estratégias organizadas de forma a atender a uma sequência de intervenções, desde a análise da situação proposta até sua avaliação;

Atividades ocasionais, que têm como objetivo resgatar informações de interesse dos alunos e fatos vinculados na mídia, mesmo que não façam parte do projeto específico que está sendo desenvolvido.

Essa rotina deverá ser registrada e afixada de maneira que todos os alunos possam consultá-la. É importante que o professor perceba a diferença entre a rotina de trabalho e horário de aula. Pois a rotina deve atender à necessidade da turma e as atividades podem ser modificadas ou transferidas para outros dias. O autor enfatiza que a rotina facilita o trabalho do alfabetizador, estimular a leitura e a organização da

sala (Russo, 2012). Para Piccoli e Camini (2012) a sala de alfabetização deve conter: Cantinho de leitura, o cantinho dos números que permite o raciocínio lógico, a fábrica de sucatas (diferentes formas, tamanhos e cores), caixas com materiais para colorir, e um espaço para jogos pedagógicos. Para as autoras a utilização adequada do material é uma atitude que se desenvolve aos poucos, onde o aluno utilizará os materiais em coletivo e terá a consciência de que deve saber conservá-los, bem como aprender a respeitar os colegas que também utilizam os mesmos.

Precisa-se criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças, é o que propõem o PNAIC, que apresenta a proposta de assegurar possibilidades reais de desenvolvimento de práticas de alfabetização baseadas na inclusão e no respeito à heterogeneidade, garantindo a todas as crianças a aprendizagem da leitura e da escrita.

O professor alfabetizador precisa estabelecer os objetivos a serem desenvolvidos em cada fase, que direitos de aprendizagem temos que contemplar em cada ano, para que nossos alunos avancem com sucesso em novas etapas e desafios. Como afirma o PNAIC: [...] a importância de se planejar o ensino com o objetivo de organizar as ações a serem empreendidas durante o ano letivo em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista os diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa (Brasil, 2012b, p.16).

A alfabetização matemática foi pensada na perspectiva do letramento. Compreende-se que é o meio facilitador para a leitura do mundo, superando a decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas da matemática. No ano de 2015, o PNAIC aborda a retomada do estudo da matemática e de língua portuguesa e amplia sua temática para o ensino da história, geografia, ciências e arte. O que estimula o ensino são brincadeiras, jogos e de outras situações cotidianas, pode-se pensar em inúmeras possibilidades de inserir a criança no uso social da disciplina e tornar o processo de alfabetização matemática com qualidade (Brasil, 2012).

“Entender a alfabetização matemática na perspectiva do letramento impõe o constante diálogo com outras áreas do conhecimento e, principalmente, com as práticas sociais, sejam elas do mundo da criança, como os jogos e brincadeiras, sejam elas do mundo adulto e de perspectivas diferenciadas, como aquelas das diversas comunidades que formam o campo brasileiro” (Brasil, 2012, p.15).

2.3.- Abordagens teóricas do processo de alfabetização.

O alfabetizador precisa construir um projeto pedagógico a partir das vivências significativas de cada criança. A leitura e a escrita têm que ter significado, vai além de nomear as coisas. A alfabetização se constitui em um ambiente social e as informações devem criar hipóteses para a compreensão e relação entre a linguagem oral e a escrita. É através da leitura que a criança alcança conhecimentos e constrói novos sentidos, vivencia o que é novo, através do ato de ler, exercita a sua capacidade de adquirir conhecimento. A leitura permitirá o aprimoramento da

compreensão das informações. A criança começa a interagir com as pessoas e se expressar com desenvoltura (Piccoli; Camini, 2012).

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. (Brasil, 2012, p.16).

A alfabetização das crianças deve ser prioritária, porém, Merece um olhar crítico para serem enfrentadas as melhorias da qualidade da educação, que ainda nos dias atuais enfrenta muitas dificuldades. Em especial, observa-se deficiências graves de alguns alunos em relação a leitura, escrita e operações matemáticas básicas que se não forem trabalhadas de maneira adequadas, podem, se agravar ao longo da vida escolar e se tornar cada vez maiores, ocasionando repetência e evasão escolar.

Atualmente a alfabetização tem sido uma temática muito discutida no país, pois muitas pessoas não são capazes de compreender o que leem. Por reconhecer está como uma função da escola, alfabetizar se constitui numa tarefa essencial para mudar esse cenário do país.

Segundo Moraes (2012), as concepções de alfabetização e de estar alfabetizado variam ao longo do tempo. Houve mudanças nas últimas décadas sobre as concepções do tema. O autor explica que o sistema escolar do Brasil, por ser excludente, ocorre um fracasso na alfabetização das crianças, isso é uma marca de ineficiência da escola. Este fracasso tem atingido exclusivamente as crianças pobres. Nas classes média e alta, o caso dos alunos com algum tipo de deficiência na leitura é muito raro, pois a escola oferece suporte e reforços aos psicopedagogos, fonoaudiólogos para atender às necessidades dos mesmos.

Nesse contexto, Ferreiro e Teberosky (1999), conforme teoria da psicogênese da escrita, os aprendizes passam por quatro períodos para compreender o percurso do sistema de escrita alfabética, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Para Emília Ferreiro e Teberosky (1999) toda criança passa por níveis estruturais da linguagem escrita até que se aproprie da complexidade do sistema alfabético. Neste sentido pode-se dizer que os níveis estruturais que embasam a teoria da psicogênese são:

Nível 1: pré-silábico (a criança não estabelece vínculo entre fala e escrita e tem leitura global do que escreve: só ela sabe o que quis escrever);

Nível 2: Intermediário Silábico (a criança começa a ter consciência de que existe alguma relação entre a pronuncia e a escrita);

Nível 3: Hipótese Silábica (a criança tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras);

Nível 4: Hipótese Silábico-Alfabética ou Intermediário II (a criança consegue combinar vogais e consoantes em uma mesma palavra);

Nível 5: Hipótese alfabética (a criança compreende o modo de construção do código da escrita).

Segundo as autoras a escrita alfabética não era um código, o qual se aprenderia a partir de atividades de repetição e memorização, as autoras propuseram uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. Elas perceberam, por meio de pesquisas, que, no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, os alunos precisariam entender como esse sistema funciona. Para isso, é fundamental que compreendam o que a escrita nota (ou "representa", "grafia") e como a escrita cria essas notações (ou "representações"). Eles precisariam, portanto entender que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba -os fonemas (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Aprender a ler e escrever é um direito de todos, portanto desde 2013, vem sendo proposto pelo Governo Federal, "um conjunto integrado de ações, materiais e referências disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores" (Brasil, 2012, p.5).

De acordo com Freire (1991) é através da formação continuada de professores como um processo de reflexão sobre a prática pedagógica, que há de se compreender que "ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. "A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática" (p. 58).

A reflexão sobre a prática permite ao professor olhar para sua atuação docente de forma crítica e aberta, podendo rever suas metodologias e promover um processo de ensino e aprendizagem significativos. Nesse sentido, o autor enfatiza a relevância de uma educação motivada pela busca do conhecimento.

Ferreiro e Teberosky, contribuíram para as discussões sobre a alfabetização no Brasil. Seus estudos são garantidos durante os cursos de formação de professores, são trinta anos de circulação sobre os postulados da psicogênese e sempre ganha forças nos debates acadêmicos.

Refletir sobre a formação de professores possibilita fazer uma crítica sobre a prática docente e através dela pode-se construir um trabalho de identidade pessoal que irá favorecer para o crescimento na profissão.

3.- Metodología.

O estudo teve como abordagem metodológica o enfoque qualitativo do estudo de caso realizado em uma escola da rede estadual de ensino na cidade de Belém, estado do Pará.

Este enfoque, utilizou a coleta de dados sem medições numéricas para o processo das perguntas de investigação e processo de interpretação. Na abordagem qualitativa os estudos iniciam de forma exploratória descritiva, mas se delinea com tipos correlacionais, mas sem exploração de dados estatísticos, na necessidade de realização do trabalho de campo, assim, é possível compreender um problema humano ou social, por meio da elaboração de um desenho construído e desenvolvido num contexto natural (Hernández Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Os autores afirmam que: "O foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural em relação ao contexto" (p. 336).

Esta investigação apresentou um estudo de caso, o qual, desenvolve processos de recomendações a serem seguidos. Requer descrições detalhadas do próprio caso. O estudo é muito mais específico e explora de maneira direcionada. É usado para avaliação de programas e implementação de projetos, análises políticas. Se mostram valiosos para o entendimento e aumenta a convicção sobre um tema (Gray, 2012).

Este estudo de caso, utilizou uma amostragem pequena, proporcionando uma descrição detalhada e sistemática da situação, uma delimitação de fenômenos que reúnem provas, como a pesquisa para um determinado programa. Retrata a realidade de forma completa, usam uma variedade de fontes de informação e representa diferentes perspectivas em uma situação social. A pesquisa do tipo descritivo com o intuito de coletar informações sobre o tema a ser pesquisado, direcionada devido a importância do programa de formação de professores alfabetizadores nas escolas públicas do estado e os benefícios da mesma para o processo de alfabetização de crianças na idade certa, por isso, a descritiva pela necessidade de caracterização do fenômeno do contextos estudado servindo desta forma como base para explicações (Santos, 2000).

Os Procedimentos da pesquisa: foram realizadas visitas diárias até a escola para a obtenção dos dados para a pesquisa e para a realização das entrevistas semiestruturadas com professores alfabetizadores, coordenadores e diretores. As entrevistas foram gravadas e posteriormente feitas as descrições das falas dos participantes para a interpretação e análise dos resultados.

A coleta dos dados da pesquisa compreende os principais processos de uma investigação, com dados extraídos desse procedimento, essas informações analisadas para a divulgação dos resultados, para a concretização do estudo. Neste sentido foram efetuados os seguintes procedimentos: As aplicações das entrevistas procederam em conformidade no local e horário previamente combinado com a

equipe de professores alfabetizadores dos turnos da manhã e da tarde da E. E Augusto Olímpio, o momento para a coleta dos dados, num ambiente adequado e ou em seus horários de intervalo. Todos os procedimentos de coleta foram efetuados durante os meses de março à junho de 2016.

4.-Discussão dos Resultados.

Através das entrevistas entendeu-se que a formação tem a intenção de trabalhar as dificuldades do cotidiano dos alfabetizadores de modo a renovar e atualizar a prática dos mesmos para que possam suprir as necessidades no ambiente escolar. Portanto, vale ressaltar que é de grande relevância essa formação continuada nas redes de ensino, aprimorar o desempenho e trabalho dos professores e conseqüentemente o aprendizado dos alunos e de uma forma geral no âmbito escolar. Porém, os alfabetizadores ainda enfrentam muitas dificuldades na escola a qual trabalham:

Professor 6: "...o problema é a realidade que enfrentamos em nossa escola pública, pois necessitamos de materiais para conduzir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos."

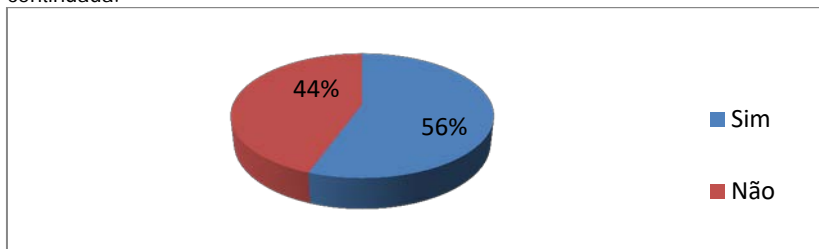
Professor 9: "...a nossa realidade na escola é difícil devido a muitas dificuldades que temos, pois não temos espaço adequado, sala de leitura e materiais suficientes para desempenhar melhor o processo de alfabetizar, muitas vezes temos que improvisar."

Assim, dando continuidade para obter a resposta ao primeiro objetivo, foi importante conhecer algumas possíveis dificuldades e espera-se possível melhoras para formações futuras.

Observa-se nos relatos das alfabetizadoras que o programa atual de formação continuada atende as necessidades do professor alfabetizador, pois, ele oferece o suporte de conhecimentos e atividades práticas, porém a escola muitas vezes não dispõe de materiais e recursos de trabalho para contribuir para efetivação do processo. Sob está ótica, entende-se que a formação continuada consistente com foco na reflexão teórico-prática, aliada à disponibilização de materiais didáticos, é fundamental para a concretização de um ensino de qualidade para todas as crianças. Mas se a escola, gestores, coordenação e professores não trabalharem em sintonia para o processo, não haverá resultados, pois este é um trabalho coletivo.

Professor 8: "... no que se refere ao material distribuído para a formação dos alfabetizadores como também o material fornecido no primeiro ano de formação, recebemos um bom suporte da organização do curso."

Gráfico 1- Se desenvolvem as atividades propostas no curso de formação continuada.

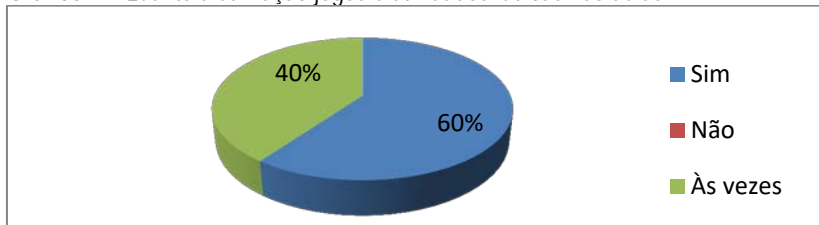


Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Conforme as respostas nota-se que o programa de formação continuada apresenta sugestões de atividades para serem realizadas com objetivos de ampliar e discutir conceitos e refletir sobre os relatos de experiências de professores, elaborar planos de metodologia, refletir sobre textos e sugerir livros didáticos, todas essas atividades são propostas efetivadas nos encontros de formação.

A Formação neste caso surge dentro de um contexto para as mudanças sócioeducacionais, para novas perspectivas quanto aos objetos de ensino, bem como, processos de ensino e aprendizagem, diante de um cenário histórico onde a alfabetização, não era sequer considerada a condição e o trabalho docente, nem se valorizava, os conteúdos e avaliação, dentre outros. Hoje, faz-se necessário refletir sobre as ações e consolidação da alfabetização das crianças dos 6 aos 8 anos de idade (MEC, 2014).

Gráfico 2- Quanto a utilização jogos e atividades lúdicas nas aulas.



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Conforme os dados cab deste modo ao educador criar um ambiente que tenha elementos para a motivação das crianças. Ainda, criar atividades que proporcionem prazer, desenvolver ações educativas de aprendizagem e cultura, criar atividades para a construção das relações entre as crianças, preparar para a leitura, dentre outros. Durante as entrevistas ficou claro que, o lúdico deve ser contemplado nas propostas pedagógicas, e o programa busca possibilitar experiências reflexivas que envolvem emoção e participação dos educadores.

A professora 7 fala da importância do alfabetizador em estar envolvido no processo de formação e buscar aplicar as formas de atividades que facilitem ao aprendizado das crianças: "Mas só será possível se houver o interesse e envolvimento do professor este deve buscar ferramentas para trabalhar com a turma, de modo a envolver com atividades lúdicas para facilitar a aprendizagem dos alunos."

O professor 3, aborda sobre a importância do processo : "...a formação continuada ajuda no desempenho da atuação do professor e conseqüentemente favorece ao aprendizado do aluno. A cada dia avaliamos os alunos e a sua evolução. Essa formação acontece sempre de quinze em quinze dias."

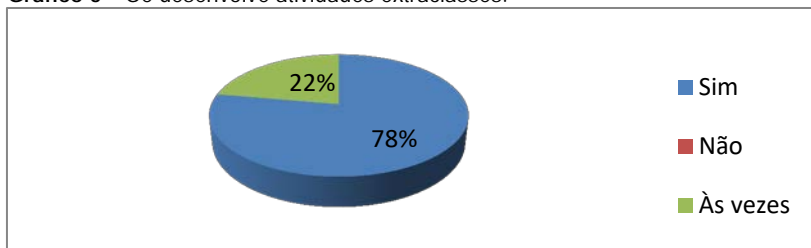
Segundo Tardif (2002) é comum que professores partilhem seus saberes uns com os outros, cotidianamente, através do material didático, macetes e como organizar a sala de aula.

A formação de professores, possibilita avanços na construção da identidade docente comprometidas com as ações pedagógicas. Na visão de Rapoport e Sarmiento (2009, p.72) os atuais estudos sobre a docência: "sabemos que a escola é o espaço onde o professor pode inventar e reinventar sua prática, onde pode arriscar, experimentar e redirecionar suas hipóteses". Contudo, qualificar o espaço de formação continuada ainda é um desafio constante.

Os relatos revelaram sobre a importância da formação de professores, visto que o professor tem a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos, refletir sua prática, interagir com outros profissionais, e o mais importante, que com os encontros de formação são motivados a acreditar que é possível uma educação de qualidade com atitudes simples, com o intuito de garantir a praticidade e a eficácia do seu fazer pedagógico. Em suma, a reflexão é importante para reorganizar a prática e reconstruí-la. É visível que as atividades e um material adequado mediará a construção do conhecimento. Através de um bom planejamento, muitas atividades podem ser desenvolvidas. O ensino e aprendizagem da leitura e da escrita envolve práticas de pensar e agir sobre o mundo e depende de diferentes processos.

Os entrevistados indicam que o ambiente formador do PNAIC promove o enriquecimento e contribui ao professor reavaliar sua prática em sala de aula. Percebe-se que através do curso de formação eles melhoraram nas práticas pedagógicas, que antes do curso não era efetivada como agora durante a formação. Através dos encontros passaram a observar a importância da dinâmica pedagógica, planejamento coletivo e da interdisciplinaridade que é bastante discutida pelas coordenadoras do programa, os relatos e a troca de experiência entre professores e construção de recursos didáticos e proposta de ação do Pacto.

Gráfico 5 – Se desenvolve atividades extraclases.



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Quanto a contribuição do pacto com atitudes inovadoras que atendessem a diversidade e a criatividade dos alfabetizadores em sala de aula. As respostas foram positivas, o curso de formação oferece essa construção de ideias aos alfabetizadores.

A questão da diversidade está relacionada as atividades que são propostas para as crianças de modo que estimule e desenvolva seu aprendizado, da mesma forma que se torne criativa, trabalhando com o lúdico. De acordo com os professores entrevistados, coordenadores e diretores o programa de formação atinge estes objetivos da prática e teoria que lhes são oferecidos.

Na visão de Repoport e Sarmento (2009) a profissão docente requer formação constante, não é apenas a prática em sala de aula ou “transmitir” conteúdos, mas sim atitudes que favorecem a reflexão. Ser professor requer no ato da prática conhecimentos pertinente à didática, aos conteúdos e a compreensão da importância para avaliar-se constantemente. É importante que o professor construa novos conhecimentos juntamente com seus alunos, e, dessa forma, contribuir para que o educando tenha seu direito à aprendizagem garantido, não de qualquer forma, mas com qualidade, com o intuito de torná-lo um ser crítico e reflexivo.

De acordo com Rapoport e Sarmento (2009) a formação de professores é um dos fatores que mais incidem sobre o desempenho dos alunos. Quando o profissional que está em sala de aula possui uma formação adequada, em nível superior, a média do desempenho das crianças vem melhorando de acordo com os índices da educação. Se há uma significativa diferença na escala de desempenho, dada em função da formação inicial do docente, podemos imaginar o quanto incidirá positivamente no aprendizado de crianças e jovens a implantação e execução qualificada de processos de formação continuada para professores de anos iniciais.

5.-Conclusão.

Observou-se que novas experiências didáticas foram propiciadas no curso de formação continuada, os professores estes passaram a contemplar mais a questão dos componentes curriculares, trabalharam mais a interdisciplinaridade diante dos conteúdos ministrados. Houve melhorias a partir da iniciativa de propostas que ajudaram no desenvolvimento das práticas de ensino dos alfabetizadores da rede

estadual de ensino. O curso também ofereceu estímulo aos professores e os incentivou a trabalharem atividades diversas para desempenhar melhor seu trabalho.

Os diretores e coordenadores enfatizaram em suas entrevistas que os alfabetizadores estimulam mais os alunos com projetos didáticos e que perceberam mudanças nas práticas dos mesmos a partir do curso de formação. Desta forma, contribuem no processo de alfabetização dos alunos de uma maneira significativa e divertida na construção do conhecimento.

Assim sendo, a formação continuada contribuiu para a elaboração de novas estratégias de ensino na prática dos professores. Percebeu-se que a partir dos cursos de formação continuada oferecido aos professores alfabetizadores, estes foram de fundamental importância para a prática do professor alfabetizador na escola estadual, mostra que tiveram a oportunidade de novos conhecimentos para a vida pessoal, bem como, profissional, de como transformar a sua forma de ensinar em sala de aula.

Contudo, acredita-se que este estudo poderá contribuir e propiciar novos conhecimentos aos docentes no processo de como auxiliar o mesmo para melhorar a qualidade da escola pública, no sentido de valorização tanto dos professores bem como, dos alunos, numa perspectiva humana destes saberes. Diante das reflexões constituídas entende-se que as possibilidades de qualificação da escola pública é um processo em construção e de formação, significativa que oportunize a buscar respeitando as diferenças, promovendo assim uma educação mais humana que valorize o ser como um todo.

6.-Bibliografia.

- Aranda, M. A. de M. (2013). *A política educacional com enfoque na alfabetização da criança*. In: Scaff, E. A. S.; Lima, P. G. *Política e Gestão da Educação Básica: desafios à alfabetização*. 1^a ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, a. p.157-167.
- Aranda, M. A. de M. (2014). *A participação como ponto de convergência na gestão da política educacional dos anos iniciais do século XXI*. Revista Histedbr. Campinas nº. 56.
- Brasil. (2012). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Currículo na alfabetização: Concepções e princípios*. Ano 1: Unidade 1/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil, (1996). *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. L. D. B. & De Diretrizes Leis das Diretrizes e Bases da educação Nacional: MEC.

- Brasil, (2014). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de Professores que ensinam Matemática no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.* – Brasília: MEC.
- Campoy, A.T. J. (2016). *Metodología de la investigación Científica.* Ciudad del Leste: Escuela de Posgrados, Universidad Nacional del Leste.
- Ferreiro, E. (2010). *Com todas as letras; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela.* 16ª ed. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1985). *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade.* São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 21ª. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Kenski, V. M. (2003). *Tecnologias e ensino presencial e a distância.* Campinas, São Paulo: Papirus.
- Morais, A. G. (2012). *Sistema de escrita alfabética. Categoria: anos iniciais do ensino fundamental regular.* São Paulo: Ed. Melhoramentos.
- Santos, A. (2000). *Metodologia Científica: A construção do Conhecimento.* 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Rapoport, A., Sarmento, D. F. (2009). *A criança de 6 anos no ensino fundamental.* Porto Alegre: Mediações.
- Russo, M. F. (2012). *Alfabetização: Um processo em construção.* 6ª ed. São Paulo: Saraiva.
- Tardif, M. (2002). Saberes e formação profissional. Petrópolis, RJ. *Vozes*, p. 9-55.
- Teixeira, E. C. (2002). *O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade.* Salvador: Bahia.
- Vigotsky, L.S. (1991). *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes.

A contribuição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC para a melhoria do índice de desenvolvimento da educação básica- IDEB.

(The contribution of the National Pact for Literacy in the Right Age PNAIC to improve the index of development of basic education – IDEB)

Kemle Senhorinha Rocha Tuma Viana
Professora Secretária de Educação do Pará

Páginas 17-31

Fecha recepción: 01-05-2017

Fecha aceptación: 01-06-2017

Resumo.

O trabalho buscou analisar a formação continuada do Pacto Nacional pela Idade Certa PNAIC, que visa a melhoria da educação básica no processo de alfabetização. Deste modo verificou-se a eficiência da formação continuada para melhoria da prática pedagógica, as formações realizadas e os índices de desenvolvimento da educação básica IDEB. A metodologia utilizada teve cunho qualitativo do tipo descritivo, a qual coletou dados embasada na pesquisa de campo, por meio de análise documental e da técnica de observação direta na escola da rede estadual de ensino, no primeiro semestre do ano de 2016. Os resultados mostraram que a formação continuada pelo PNAIC contribuiu para a melhoria do ensino no processo de alfabetização. Ainda, os professores alfabetizadores adquiriram novos conhecimentos e experiências para a prática pedagógica no curso de formação, aumentando dessa forma, os índices de desenvolvimento da educação básica.

Palavras-chave: PNAIC; formação; melhoria; qualidade; educação básica

Abstract.

The work sought to analyze the continued formation of the National Pact by the Right Age PNAIC, which aims to improve basic education in the literacy process. In this way, the efficiency of the continuous training for improvement of the pedagogical practice, the realized formations and the indices of development of the basic education IDEB was verified. The methodology used had a qualitative character of the descriptive type, which collected data based on the field research, through documentary analysis and the technique of direct observation in the school of the state school system, in the first half of the year 2016. The results showed that the continued formation of the PNAIC contributed to the improvement of teaching in the literacy process. In addition, the literacy teachers acquired new knowledge and experiences for the pedagogical practice in the training course, thus increasing the indices of development of basic education.

Keywords: PNAIC; formation; improvement; quality; basic education

1.-Introdução.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC é um compromisso das esferas federal, estadual e municipal cujo objetivo deste programa é que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental. É constituído por um conjunto integrado de ações, que garante o direito de alfabetização plena a todas as crianças, que são disponibilizadas pelo Ministério da Educação e Cultura, que proporciona eixos para a formação continuada de professores alfabetizadores.

O presente artigo trará para a discussão acadêmica acerca do programa que auxilia para produção de estratégias e situações didáticas de ensino e aprendizagem no campo da alfabetização e oferece o aperfeiçoamento profissional dos professores que atuam nas séries iniciais.

Durante os encontros na formação, os docentes podem trocar experiências, conhecimentos, falar sobre suas dúvidas, promover discussões e observar os resultados do seu trabalho em sala de aula, com atividades inovadoras e estratégias que estimulam a reflexão. Dessa forma, é possível identificar e ampliar os conceitos e aplicar na prática os princípios do planejamento no ciclo da alfabetização.

A investigação justifica-se devido a relevância da formação de professores para beneficiar a melhoria do ensino e aprendizagem nos anos iniciais, de modo a melhorar os índices de desenvolvimento da educação básica- IDEB. Com este estudo contribui-se para o conhecimento e a efetivação de informações sobre o programa e como ele poderá transformar as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores no contexto escolar.

Cabe a escola formar e instrumentalizar esses professores, partindo de encontros de capacitações para assim oferecer um ensino de qualidade. Vale ressaltar que esta pesquisa partiu das experiências e reflexões como professora da rede pública estadual que emergiu a necessidade em pesquisar sobre o tema proposto, levando em consideração a relevância da formação continuada para os educadores e para melhorias no processo de alfabetização de crianças.

A formação de professores por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC buscou o elemento primordial a transformação da prática pedagógica de alfabetizadores. Foi através de algumas inquietações e reflexões sobre esta temática que motivaram a estruturar a seguinte problemática: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC contribui para os índices do IDEB?

A pesquisa se fundamentou no tipo descritiva de enfoque qualitativo, cujo intuito foi desenvolver a pesquisa de campo em uma escola pertencente à rede estadual de ensino, na cidade de Belém –Pará/ Brasil, a qual participa do programa desenvolvido pelo MEC.

A coleta de dados da pesquisa utilizou-se como instrumentos, uma ficha de observação direta para efetuar os registros e explorar profundamente a realidade vivenciada na escola, e também foi utilizada a análise de documentos referentes a legislação que regem a educação no Brasil, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, materiais do MEC e todos os materiais sobre o PNAIC e os documentos de sala como ao diários de classe das professoras alfabetizadoras para dar um suporte no levantamento de dados.

Os autores que sustentaram as análises dos referenciais teóricos foram Aranda (2013, 2014), Freire (2002; 1991; 1985); Ferreira (1999, 2010), Moraes (2012), Russo (2012), Piccoli e Camini (2012), Rapoport e Sarmiento (2009); entre outros. No tratamento da pesquisa a base está nos materiais que sistematizam o programa de formação do PNAIC (Brasil, 2012a; 2012b; 2012c e 2012d). E a pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública de educação pertencente à rede estadual de ensino na cidade de Belém, estado do Pará.

2.-O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, portaria de número 867 de 04 de julho de 2012 do Ministério da Educação, Decreto nº. 6.094 de 24 de abril de 2007, é um programa nacional que promove a formação de professores alfabetizadores, com objetivo de alfabetizar os alunos até o final do terceiro ano do ensino fundamental em todas as escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino (Brasil, 2012b).

Tendo como meta a formação continuada de professores organizado com base em diversas ações do MEC e da gestão do programa entre governo federal, estados e municípios, o registro no documento anuncia: "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa". O programa é realizado em parcerias que reúnem segmentos com responsabilidades compartilhadas com a rede de universidades públicas federais e estaduais de ensino (Brasil, 2012a).

O PNAIC conta com a participação articulada dos governos, que precisam disponibilizar esforços e recursos financeiros, valorizando e apoiando professores e escolas, distribuir materiais didáticos de qualidade para todas as crianças e implementar sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento. Está sistematizado em cadernos explicativos que apresentam toda sua organização e funcionamento. É sustentado em eixos que são: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos como obras literárias, obras de apoio pedagógico, tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas, gestão, controle social e mobilização (Brasil, 2012b).

O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa é realizado através de uma equipe de docentes formadores que atuam na coordenação geral das cidades brasileiras, desta forma promovem a capacitação. Os agentes envolvidos na

formação continuada de professores alfabetizadores são: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Instituições de Ensino Superior, Secretarias de Educação Básica dos Estados e Municípios. No Estado do Pará, na cidade de Belém, a IES responsável pelas atividades de formação das professores alfabetizadores: a Universidade Federal do Pará- UFPA e Universidade do Estado do Pará- UEPA.

O Pacto Nacional foi desenvolvido com ênfase nos estudos de língua portuguesa em 2013 em interface com os demais conteúdos escolares, por meio dos direitos de aprendizagem. Em 2014 o foco foi na alfabetização matemática. Em 2015/ 2016, os diversos conteúdos escolares são retomados em cadernos especiais juntamente com temáticas pertinentes, tais como currículo, criança, organização do trabalho escolar, a ação docente, planejamento, avaliação, e a importância da interdisciplinaridade.

Este programa surgiu a partir de resultados não satisfatórios à alfabetização dos alunos através do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Tem o compromisso de ensinar as crianças até aos 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, a ler, escrever e realizar as quatro operações matemáticas. É formado em quatro eixos: formação continuada presencial; material didático; avaliações; gestão, mobilização e controle social (Brasil, 2012b).

O curso de formação seguiu a estrutura de outro curso em anos anteriores, o Pró-Letramento, que também tinha como base a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática nos anos iniciais. O PNAIC funciona em parceria entre o Ministério da Educação- MEC e Secretaria de Educação Básica- SEB, as Instituições de Ensino Superior- IES, e os Sistemas de Ensino -SE. O MEC/SEB coordenam as políticas de formação continuada em articulação com os SE e as IES, estas instituições estão vinculadas à Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica, que tem a função de realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação (Brasil, 2012d).

São atribuições do MEC: promover em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), a formação dos professores, de modo a conceder bolsas de apoio para eles e para os orientadores durante o curso de formação; fornecer materiais didáticos, jogos, também suportes de tecnologias, e promover avaliações em língua portuguesa e matemática para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental (Cardoso; Aguiar, 2014).

O material do PNAIC é composto por oito cadernos, um de apresentação sobre os direitos de aprendizagem da criança, um apresenta conceitos matemáticos que devem ser ensinados nos três primeiros anos de escolarização, um caderno sobre jogos, um encarte com os materiais utilizados sobre a educação matemática inclusiva, outro sobre educação no campo e o outros são cadernos orientadores do estudo para cada unidade do curso. Os direitos de aprendizagem são discutidos por meio de análise de relatos e depoimentos de professores, há também discussão teórica sobre currículo e as discussões sobre as concepções de alfabetização.

2.1.-Formação continuada de professores alfabetizadores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação através do artigo 62, enfatiza a Formação Docente para atuar na educação básica, que parte de um curso em universidades e institutos superiores de educação. O parágrafo único garante o direito do profissional da educação à participação de formação continuada, conforme exposto:

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (LDB, 1996).

De acordo com Viecheneski, Costa e Martiniak (2013), promove muitas reflexões sobre as práticas pedagógicas na escola, e a partir da formação há uma produção no planejamento e sistematização de propostas através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), estes auxiliam na referência básica para elaboração das matrizes, em que os princípios da reforma curricular orienta os professores para novas abordagens e metodologias.

De acordo com Freire, (2002, p.44): "o de que se precisa é que, em sua formação, o professor se perceba e se assuma, professor como pesquisador". Para o mesmo autor (2002, p. 43): "na formação, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática".

Segundo Kenski (2003, p.48): "Não é possível pensar na prática docente sem pensar na pessoa do professor e em sua formação, que não se dá apenas durante seu percurso nos cursos de formação de professores, mas durante seu caminho profissional."

Sabemos que é dever da escola promover a aprendizagem de conhecimentos e habilidades, os objetivos dos cursos são formar professores, contribuir para que possam: "Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do ensino fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento." (Brasil, 2012c, p. 31).

Aranda (2013a, p. 164) explica que: [...] na primeira década dos anos 2000, questões voltadas para a expansão do acesso no ensino fundamental, para a busca de melhor qualidade de ensino, se constituíram como imprescindíveis eixos da política educacional brasileira, visíveis nas proposições da União com diversas iniciativas que, direta ou indiretamente, estão direcionadas, em especial, para os três primeiros anos, período destinado pela educação escolar para a alfabetização de crianças de seis a oito anos de idade.

A formação do professor deve ser de forma contínua, pois diariamente o alfabetizador se depara com diversas situações em sala de aula que requer conhecimentos elementares, e os encontros irá propiciar que este possa tirar dúvidas e refletir sobre os conflitos que surgem a cada dia, que devem ser trabalhados. Uma

importante forma de superação das dificuldades é a oportunidade de os educadores discutirem com outros profissionais e expor suas inquietudes a cerca da metodologia, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. Este processo oferece a participação de cursos presenciais com estudos e atividades diversas com os orientadores.

Para Ferreira (2010), a capacitação de professores permite o acompanhamento do profissional que atua em serviço para melhorias da educação, que seja capaz de discutir, refletir, compartilhar dúvidas e certezas. Nesse momento, oferecer reflexão, transformações e mudanças que possam recriar a sua prática docente.

O processo de capacitação não trata simplesmente de somar informações novas, mas de mudar a realidade, o que ela chama de "experiências críticas". Essas são o ponto de partida para novas descobertas e mudanças no trabalho do professor. As crianças nesse processo são de fundamental importância, pois essas "experiências" surgem através delas (Ferreira, 2010, p. 50).

3.-Metodologia.

A presente pesquisa consiste no método qualitativo para González, Fernández e Camargo (2014, p.54) "O método que serve para compreender um problema de caráter humano ou social, por meio de elaboração de um desenho complexo construído sobre palavras e desenvolvido em um contexto natural".

O enfoque qualitativo, utiliza a coleta de dados sem medições numéricas para o processo das perguntas de investigação e processo de interpretação. Na abordagem qualitativa os estudos iniciam de forma exploratória descritiva, mas se delinea com tipos correlacionais, mas sem exploração de dados estatísticos, mas surge a necessidade de realização de trabalho de campo. Serve para compreender um problema humano ou social, por meio da elaboração de um desenho construído e desenvolvido num contexto natural (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Os autores afirmam que "O foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural em relação ao contexto" (p. 336).

Trata-se de uma pesquisa com o intuito de coletar informações sobre o tema a ser pesquisado, pois a escolha foi direcionada devido a importância do programa de formação de professores alfabetizadores nas escolas públicas do estado e os benefícios da mesma para o processo de alfabetização de crianças na idade certa. A pesquisa será descritiva pela necessidade de caracterização do fenômeno e dos contextos estudados e serve de base para explicações (Santos, 2000).

De acordo com Sampierre, Collado e Lucio (2013) a pesquisa descritiva busca especificar as propriedades, características e o perfil de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos de qualquer outro fenômeno e assim fazer uma

análise sobre o mesmo. De modo a medir e recolher informações de maneira independente sobre os conceitos e variáveis.

A pesquisa teve como instrumentos de coleta de dados a observação direta em que utilizou-se como instrumento uma ficha de observação do pesquisador nas turmas de alfabetização na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Augusto Olímpio na cidade de Belém/ PA. Pois, através deste recurso anotou-se todas as informações relevantes para esta investigação durante o processo de pesquisa em campo.

A análise documental foi realizada com base nas referentes documentações do MEC e do programa do PNAIC, como livros, registros efetuados pelos professores, materiais sobre o programa, diários de classe das professoras alfabetizadoras e as cadernetas de planejamento que serviram para analisar a formação continuada do PNAIC e se as melhorias a partir da formação para o desenvolvimento da educação dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. O instrumento de coleta de dados no processo qualitativo para esta investigação, bem como a observação direta dos documentos para a obtenção das informações com dados qualitativos importantes para a investigação.

4.-Discussão resultados.

A correlação dos dados fornecidos nesta pesquisa através dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, cujo objetivo foi estabelecer relações entre as fontes para esta pesquisa. Durante o período de observação na escola, que aconteceu em Março e Abril de 2016, realizou-se algumas anotações através de uma ficha de observação direta do pesquisador, no qual algumas atividades, acontecimentos e informações importantes foram observados e registrados para servir de apoio para esta pesquisa.

Quadro 01- Ficha de observação direta realizada na escola Augusto Olímpio.

11-04-2016	2º ano
	<ul style="list-style-type: none">• Dominó das palavras- (a professora trabalhou o nome de alguns objetos como: cama, lápis, caneta, caderno, livro, armário, etc).➤ A alfabetizadora demonstra conhecimentos científicos e busca estar atualizada com novas estratégias.
12-04-2016	
	<ul style="list-style-type: none">• Jogo procurando palavras➤ Verificou-se que quando realizam atividades lúdicas em sala, as crianças se

desenvolvem de modo participativo e feliz.	
13-04-2016	3º ano
<ul style="list-style-type: none">• História em quadrinhos➤ As propostas do PNAIC têm ajudado os alfabetizadores na melhoria da prática de ensino em seu cotidiano.	
14-04-2016	3º ano
<ul style="list-style-type: none">• O uso da televisão na sala de leitura- Circo mágico (jogo educativo de matemática).➤ O programa estimula o uso dos recursos tecnológicos, principalmente, os audiovisuais para as aulas, que enriquecem o trabalho dos alfabetizadores e estimula a aprendizagem dos alunos.➤ Um ponto negativo sobre o uso dos recursos tecnológicos é que há apenas disponível uma televisão com DVD para todas as turmas, então a utilização é feita com agendamento por sala.	
18-04-2016	Rodas de leituras
<ul style="list-style-type: none">➤ Observou-se a utilização de livros didáticos e também diversos textos para estimular a leitura dos alunos, muitas rodas e cantinho de leitura nas turmas de 2º e 3º ano.➤ Ponto negativo é a questão da organização dos materiais, a escola não disponibiliza armários suficientes para que as alfabetizadoras possam guardar seus materiais de uso, então o que elas levam para confeccionar em sala tanto como trabalhos quanto livros, alguns são guardados fora da sala de aula, no armário na sala de professores.	
19-04-2016	1º ano
<ul style="list-style-type: none">• Jogo de Ciências- As frutas (a professora trabalhou sobre as diversas frutas da região norte).➤ A coordenação planeja junto com as professoras a criação de projetos didáticos para trabalhar os diferentes componentes curriculares, e enfatizando sempre a questão da interdisciplinaridade (um projeto consta em Anexos).	
20-04-2016	3º ano
<ul style="list-style-type: none">• Jogos didáticos são utilizados durante as aulas, principalmente nas aulas de matemática, para desenvolver o raciocínio lógico das crianças. O jogo utilizado	

foi: _ Vamos contar!	
<p>➤ As alfabetizadoras tem que comprar esses jogos, porque a escola não oferece, então esse é um ponto negativo. Pois o programa estimula o uso em sala de aula, mas o governo não disponibiliza para as escolas da rede estadual de ensino. Algumas professoras fazem a confecção destes materiais.</p>	
25-04-2016	2º ano
<ul style="list-style-type: none">• Bingo do alfabeto.• Acerte se souber (os animais).➤ Através da observação na escola, constatou-se que a maioria das alfabetizadoras sentem-se estimuladas para trabalhar, pois ganham conhecimentos na formação continuada e adquirem atitudes inovadoras a cada encontro que favorecem para a sua prática em sala.➤ Observou-se que apesar da falta de infraestrutura que deveria ser adequada para as salas de alfabetização, falta de recursos e materiais, as professoras frequentam os cursos de formação e tentam se empenhar ao máximo para o ensino e aprendizagem das crianças de 1º ao 3º ano do ensino fundamental. As mesmas conseguem realizar as atividades e promover a meta do programa que é alfabetizar até os 08 anos todas as crianças.	

Fonte: A própria pesquisa (2016).

Para Gray (2012) a observação não é simplesmente uma questão de olhar algo e anotar os fatos, mas sim um processo muito complexo que combina a sensação e percepção. A interpretação dos significados é um dos problemas do método da observação. No aspecto positivo, a observação proporciona uma oportunidade de ir além das opiniões das pessoas e das interpretações sobre suas próprias atitudes e seus comportamentos, aproximando-se de uma avaliação de suas ações na prática.

Durante o momento de observação na E.E.F.M Augusto Olímpio, as alfabetizadoras utilizavam as práticas de leitura e escrita, atividades e situações em que utilizavam textos que são lidos e discutidos com as crianças, em que o texto é discutido e analisado para construção do conhecimento.

Antes de iniciar as leituras, as professoras selecionavam os textos que apresentavam o vocabulário adequado e a extensão dos assuntos a serem trabalhados na aula. Através da leitura, elas realizavam um reconhecimento das habilidades desenvolvidas pelos alunos por meio de uma avaliação diagnóstica para traçar as metas de aprendizagem da turma. O mesmo acontecia nas aulas de matemática, em que elas desenvolviam o caráter lúdico, aprimorando conceitos importantes para o entendimento das crianças.

Segundo Freire (2002, p. 54) "o registro da prática é o fio que vai tecendo a história do nosso processo. É através dele que ficamos para outros".

De acordo com Rapoport e Sarmiento (2009, p. 84) "pensar na alfabetização matemática implica refletir que o processo de formação, atualização e especialização e de sistematização de saberes e conhecimentos; caso contrário, corre-se o risco de um ensino sem consciência e de repetição sem saber o porquê o fazemos e da forma que fazemos".

O lúdico deve ser contemplado nas propostas pedagógicas, e o programa busca possibilitar experiências reflexivas que envolvem emoção e participação dos educadores. "É importante que a escola tenha um ambiente lúdico, com espaço para jogos e brincadeiras, ao mesmo tempo continuando com aspectos próprios do trabalho desenvolvido na educação infantil, também ampliando o acesso e a participação da criança no processo de alfabetização e de letramento, entendidos, ambos, como eixos estruturantes do plano de estudos nas séries iniciais" (Rapoport; Sarmiento, 2009, p. 93).

Quadro 02- Diários de classes das professoras

Reescrever o texto
Leituras teatralizadas dos textos ou trechos
Perguntas que orientam a interpretação das crianças
Peças teatrais
Pesquisas, recortes de jornais e revistas, colagem e murais
Livrinhos e historinhas
Demonstrar vivências e situações de aprendizagem em que possa destacar diversos elementos textuais
Trabalhar com vocabulário
Desenvolver atividades lúdicas nas aulas de matemática
Conversa coletiva em rodas
Trabalhar contos, falar sobre os personagens da narrativa
O uso das diferentes linguagens (desenho, pinturas, linguagem corporal e rodas de cantigas).

Músicas e linguagem corporal
Trabalhar a ludicidades nas aulas de ciências- os animais
O ensino da arte
Aula de educação física- atividade motora

Fonte: A própria pesquisa, diários de classe das prof. Alfabetizadoras (2016).

Os documentos em análise indicam sobre o papel da escola, os resultados do processo a serem obtidos para assegurar a alfabetização das crianças, de modo que estejam alfabetizados até os oito anos de idade, e que possam “[...] apropriar-se de conhecimentos acerca do mundo físico e social, das práticas de linguagem, de capacidades para interagir, de modo autônomo, por meio de textos orais e escritos, de experimentar situações diversificadas de interlocução na sociedade [...]” (Brasil, 2012b, p. 19).

Entende-se que a formação do PNAIC trouxe inovação para as turmas de alfabetização, onde o professor pode reforçar as teorias e concepções à construção da prática pedagógica, a qual possibilita uma reflexão sobre a mesma. Os resultados de análise através da observação e análise de documentos desta pesquisa foram satisfatórios, mesmo com algumas dificuldades que a escola vem enfrentando, pela falta de recursos para melhorar a estrutura física do espaço das turmas de alfabetização.

Analisou-se através dos diários de classes das alfabetizadoras um envolvimento de leituras, discussão de textos, atividades lúdicas que são trabalhadas e jogos educativos. A partir da análise de documentos e da observação, constatou-se que são trabalhadas as ações do programa e que mudanças significativas na prática docente das professoras ocorreu através do curso de formação continuada do PNAIC, pois contribuiu de maneira significativa para a atuação em sala de aula.

Observou-se que as professoras alfabetizadoras adquiriram mais segurança ao trabalhar com alunos que apresentam deficiência, enriqueceram seus conhecimentos didáticos e com a criação de projetos, garantem os direitos de aprendizagem. O curso de formação contribuiu para as melhorias da educação em todo território brasileiro e como mostra a tabela do IDEB abaixo, houve aumento dos índices para 4.5 em 2015 na cidade de Belém, e com metas projetadas até 2021 que deverão ser alcançadas para 5.4.

Tabela 1- Anos Iniciais do Ensino Fundamental- Educação Básica – IDEB Brasil

	<u>IDEB Observado</u>						<u>Metas</u>					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	6.0
Dependência Administrativa												
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.8

Fonte: IDEB (2005, 2007, 2009, 2011, 2013), Projeções para o BRASIL.

Tabela 2- IDEB no Estado do Pará

Estado	<u>IDEB Observado</u>						<u>Metas Projetadas</u>							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Pará	2.8	2.8	3.7	4.0	3.6	4.2	2.8	3.2	3.6	3.8	4.1	4.4	4.7	5.1

Fonte: IDEB (2016).

Tabela 3 - IDEB na cidade de Belém – atualizado em de 2016

Município	<u>IDEB Observado</u>						<u>Metas Projetadas</u>							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Belém	3.1	3.0	3.8	4.1	3.7	4.5	3.2	3.5	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4

Fonte: IDEB (2016).

5.-Conclusão.

Desta forma percebeu-se que o PNAIC veio sim contribuir para a melhoria da educação básica, bem como para o IDEB, através, da pesquisa de campo foi observado que os alfabetizadores na escola pública do estado, demonstraram crescimento com a aquisição de novos conhecimentos para sua vida profissional, de modo a transformar a sua forma de ensinar em sala de aula.

Este estudo ainda, poderá contribuir para maior conhecimento dos docentes auxiliando os mesmos para a qualidade melhorando deste modo, o ensino da escola pública, no sentido transformar a escola numa perspectiva de aquisição mais humana dos saberes.

Contudo, as possibilidades de melhorar a qualidade da escola pública é um processo contínuo que envolve de formação de todos os envolvidos de forma significativa para que possa oportunizar a ética e as diferenças, para uma educação que vá além dos conteúdos programáticos, a qual, prepare o ser humano para a cidadania de direito.

6.-Bibliografia.

- Aranda, M. A. de M. (2013). *A política educacional com enfoque na alfabetização da criança*. In: Scaff, E. A. S.; Lima, P. G. *Política e Gestão da Educação Básica: desafios à alfabetização*. 1^a ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora.
- Aranda, M. A. de M. (2014). A participação como ponto de convergência na gestão da política educacional dos anos iniciais do século XXI. Campinas/SP: nº 56. *Revista Histedbr*.
- Brasil. (2012- 2016). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB*. Disponível em: ideb.inep.gov.br.
- Brasil. (2014). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de Professores que ensinam Matemática no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC.
- Brasil. (2012). *Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/ Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Guia geral*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: MEC.
- Brasil. (2012). *Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Entendendo o pacto*. Recuperado de <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>: MEC.

- Brasil. (2014). *Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa/ alfabetização matemática*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2012). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília: MEC. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: Janeiro de 2016.
- Brasil. (2012). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador*. Caderno de apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil. (2012). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil. (2012). *Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: A Secretaria.
- Campoy, A.T. J. (2016). *Metodología de la investigación Científica*. Ciudad del Este: Escuela de Posgrados, Universidad Nacional del Este.
- Ferreiro, E. (2010). *Com todas as letras; [retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela]*. 16ª ed. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1985). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- González, J. A. T., Fernandez, A. H; Camargo, C. B. (2014). *Aspectos fundamentais da pesquisa Científica*. Editora: Marben. Asunción.
- Kenski, V. M. (2003). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. L. D. B. & De Diretrizes. *Leis das Diretrizes e Bases da educação Nacional*. Lei, 9394, 96.

- Morais, A. G. (2012). *Sistema de escrita alfabética. Categoria: anos iniciais do ensino fundamental regular*. São Paulo: Ed. Melhoramentos.
- Santos, A. (2000). *Metodologia Científica: A construção do Conhecimento*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Sampieri, R. H.; Collado, C. F.; Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia da pesquisa*. Tradução: Daisy Vaz, Marcos Moraes; revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. 5ª ed. Porto Alegre: Penso.
- Rapoport, A.; Sarmento, D. F. (2009). *A criança de 6 anos no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediações.
- Russo, M. F. (2012). *Alfabetização: Um processo em construção*. 6ª ed. São Paulo; Saraiva.
- Tardif, M. (2002). *Saberes e formação profissional*. Petrópolis, RJ. Vozes, p. 9-55.
- Teixeira, E. C. (2002). *O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade*. Salvador: Bahia.
- Viecheneski, J. P.; Costa, A. M. D. F.; Martiniak, V. L. (2013). *Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC em foco*. Paraná.
- Vigotsky, L.S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

A contribuição do programa PNAIC no desenvolvimento cognitivo dos alunos do 3º. ano do ensino fundamental da escola Maria de Fatima Pinto de Oliveira, Porto de Moz-Pará.

(The contribution of the PNAIC program in the cognitive development of the students of the 3rd. Year of elementary school Maria de Fatima Pinto de Oliveira, Porto of Moz-Pará)

Beane de Sousa Costa Sousa

Escola Maria de Fatima Pinto de Oliveira, Porto Moz-Pará

Páginas 32-46

Fecha recepción: 01-05-2017

Fecha aceptación: 01-07-2017

Resumo.

O artigo buscou analisar a contribuição do (PNAIC) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa programa instituído pela Portaria nº. 867 de 4 de Julho de 2012, para o desenvolvimento da leitura e da escrita configurando-se em um compromisso do Governo Federal, Estadual e Municipal no intuito de garantir que as crianças de até oito anos de idade estivessem alfabetizadas, ao concluírem o 3º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa teve enfoque qualitativo do tipo descritivo, coleta dos dados se deu por observações e entrevistas junto aos sujeitos, 03 professores alfabetizadores e 01 coordenador e 60 alunos com idade de oito anos. Contudo, averiguou-se o PNAIC no contexto da formação docente, bem como, sua aplicabilidade no processo de ensino aprendizagem, assim sendo, reafirma-se a vigência do PNAIC como política de formação para a melhoria dos resultados educacionais, no entanto, ainda aquém da meta desejada para a educação.

Palavras-chave: PNAIC; alfabetizadores; formação; docente; leitura e escrita

Abstract.

The article sought to analyze the contribution of the (PNAIC) National Pact for Literacy in the Right Age program established by Administrative Rule nº. 867 of July 4, 2012, for the development of reading and writing, forming a commitment of the Federal, State and Municipal Government in order to ensure that children up to eight years of age were literate by the end of the third year of Elementary School. The research had qualitative approach of the descriptive type, data collection was given by observations and interviews with the subjects, 03 literacy teachers and 01 coordinator and 60 students aged eight years. However, the PNAIC was verified in the context of teacher education, as well as its applicability in the teaching-learning process, thus reaffirming the validity of the PNAIC as a training policy for the improvement of educational outcomes; The desired goal for education.

Keywords: PNAIC; literacy; formation; teacher; reading and writing.

1.-Introdução.

Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento, que tem por objetivo analisar a contribuição do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem no contexto escolar, Programa criado pelo MEC no ano de 2012, configurando-se como um compromisso assumido entre o Governo Federal, Estadual e Municipal na pretensão de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, isto é até o final do 3º. Ano do ensino Fundamental.

Este um programa instituído pela Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, sendo publicado no Diário Oficial da União com o nº. 129, quinta-feira, 05 de Julho de 2012, tratando, como o próprio nome diz, (um pacto), um acordo entre Governo Federal, Municípios e Universidades cadastradas no Programa de Formação Continuada, objetivando formar os professores na perspectiva da Alfabetização e do letramento, preparando-os para a reflexão na prática e para a melhoria da metodologia do professor, para colher os frutos se faz necessário refletir sobre a prática do ensino aprendizagem até então.

O presente texto coloca em discussão o tema de grande relevância para a educação brasileira, do qual muito se tem sido, dito e pesquisado sobre alfabetização, porém os dados apresentados nos levantamentos do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira) do Estado do Pará, mostram que a reversão desse quadro ainda, está aquém do desejado.

Entretanto, tem-se acompanhado no Brasil algumas iniciativas do Governo Federal na criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da formação do Professor neste caso, em especial aos professores alfabetizadores. Entendendo que só existe uma forma possível de melhorar o desempenho do profissional da educação (formando-o) assim consequentemente é possível se ter uma melhor qualidade de ensino. Acredita-se que com a formação do professor melhorará também o desempenho dos alunos, já que o professor está diretamente ligado ao aluno orientando-os a construir novos conhecimentos.

O motivo que impulsionou-nos a essa pesquisa foi a relevância desse estudo em termos sociais e científicos, pois, servira como base segura ao desenvolvimento de um programa nacional de alfabetização dentro de uma realidade pública municipal, a escola municipal de ensino fundamental Maria de Fatima Pinto de Oliveira, localizada no Município de Porto de Moz, no Estado do Pará. Acredita-se que esta pesquisa possa ser suporte para melhoria ou se for o caso a melhoria de planejamentos futuros e ou projetos envolvendo alfabetização, servindo também como base de informações e suporte teórico para a Secretaria Municipal de Educação, professores e pesquisadores sobre o tema.

Entre todos os desafios para a educação brasileira, nenhum é mais estratégico e decisivo do que garantir a plena alfabetização. Uma vez que historicamente as crianças concluem a escolarização fundamental, sem necessariamente estarem alfabetizados, ou seja, sem apresentarem as adequadas habilidades de leitura e

domínio da escrita, com base nessas afirmações surgiu a problematização da presente pesquisa, que se faz necessário o seguinte questionamento:

Qual a contribuição do Programa PNAIC no desenvolvimento cognitivo dos alunos do 3º. ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria de Fatima Pinto de Oliveira?

Ainda a pesquisa buscou respostas para o objetivo geral no intuito de:
Averiguar a contribuição do Programa PNAIC no desenvolvimento cognitivo dos alunos do 3º. ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria de Fatima Pinto de Oliveira.

Como objetivos específicos: Identificar as metodologias que influenciam no processo de ensino aprendizagem; Conhecer estratégias de ensino para a leitura e escrita. Verificar alternativas lúdicas usadas na prática para melhorar o ensino aprendizagem.

Dado, que no contexto histórico a leitura e a escrita a princípio era apenas uma apropriação dos sábios, mestres, governantes e por fim, escribas, monges, profetas, sacerdotes, detinham a arte da leitura e da escrita de textos, livros e pergaminhos que guardavam histórias e ensinamentos, hoje com os avanços tecnológicos a leitura e a escrita tornou-se essencial para todo cidadão garantia dada através da Constituição Brasileira (1988), Artigo 205, afirma que:

"A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (CB, p.136).

Por ser um direito o governo tem por obrigação proporcionar o ensino de qualidade e oferecer escolas com profissionais capacitados, para garantir esse direito, por isso, esta pesquisa busca analisar a contribuição do Programa Pacto no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita em turmas do 3º. ano, assim surge o interesse por este campo de pesquisa, pois sabe-se que a leitura é um processo no qual garante a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas da aprendizagem com eficácia.

Portanto, o que se observa nas turmas do terceiro ano que poucos alunos possuem o domínio dessa ferramenta tão importante (a leitura e a escrita). Este artigo se deu no intuito averiguar se o programa Pacto, vem influenciando o processo de desenvolvimento do ensino aprendizagem, para que estes alcancem a qualidade no ensino esperado.

Para a fundamentação do texto a análise do próprio Pacto Nacional no contexto atual da educação brasileira e outros pressupostos teóricos que fundamentaram esse estudo como Barbosa, M. & Horn, M. (2013); Boulch, L. (2010), Brandao, A. & Rosa, E. (2013), Cagliari, L. (2010), Franci, E. (2013), Freire, P. (2001), Hoffman, J. (2013),

Irlande, Libanio, M. & Zoe, R. (2010), Micotti, M. (2013), A. (2010), Morais, A. (2013), Passareli, L. (2013), Rojo, R. & Moura, E. (2013), Russo, M. (2013), Satiro, A. (2013), Simoes, D. (2013), Sommerhalder, A. & Alves, F. (2013), assim como o Manual do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa:

O Brasil do futuro começa com a Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, que institui o pacto; a Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012, que define categorias para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa e a Medida Provisória nº 586 de 8 de novembro de 2012 que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados, dentre outros.

No Brasil, O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹ é uma ação do Ministério da Educação que conta com a participação articulada do Governo Federal, Estadual e Municipal, dispostos a mobilizarem esforços e recursos, valorizando e apoiando professores, o programa tem como foco o desenvolvimento no processo de alfabetização para crianças, até oito anos de idade. A partir disso relembramos a Lei Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB 9.394/96, Art.62), que estabelece a formação continuada aos docentes para atuarem na educação básica. Franchi (2013) afirma que “o professor alfabetizador é o que enfrenta os maiores problemas linguísticos, tem, por isso, que aliar seu trabalho de professor a uma vocação de pesquisador da linguagem” (p.51).

Observa-se na era da informação outras formas de comunicação virtual e pode-se dizer que nunca se escreveu tanto como atualmente ou seja nunca se teclou tanto, a escrita teclada nos torpedos nas redes sociais, blog pessoais, chats, whatsApp, Youtube, facebook, tantos outros que tais tem elevado exponencialmente a interação pela linguagem verbal e coloquial de forma abreviada e resumida. Ainda, que se escreva tanto, em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, ainda persiste um número elevado de crianças que não sabem ler e nem escrever nas escolas públicas.

Micotti, ressalta que: “As atividades de leitura e escrita precisam ser inseridas em situações, nas quais a comunicação de fato ocorra, situações em que estavam presentes as vivências reais dos alunos, não apenas o faz de conta” (2013, p. 190).

Nesse sentido, a interação professor-aluno é um aspecto de fundamental importância para a organização da situação didática, para então alcançar os objetivos do processo de ensino aprendizagem, alicerçado numa vivência pedagógica, nas informações coletadas ao longo da pesquisa, subsidiadas ainda nos vários autores pesquisados, que também alerta para as dificuldades que estão relacionadas à importância do desenvolvimento da leitura e da escrita no processo de ensino-aprendizagem.

As novas expectativas da sociedade em relação à educação, estão associadas as transformações da sociedade e das metodologias usadas, estas farão a carreira estudantil. É importante destacar que abordagem desenvolvida no programa focaliza os processos de alfabetização e letramento como objeto de reflexão, especialmente,

como mecanismo de ações e intervenções pedagógicas, renovando o planejamento para a apropriação do sistema de leitura e escrita alfabética.

Nesse sentido Russo (2013) comenta que “a sala de aula deve servir para despertar os sentidos do aluno, transformando-se em um local propício à aprendizagem, nessa concepção, o educador precisa conhecer o aluno a ponto de poder definir as estratégias mais adequadas de intervenção pedagógica” (p.19). Para conhecer o aluno o professor deverá fazer observações básicas e necessárias, bem como, seu comportamento, nível de acampamento com a turma no processo de alfabetização, para então definir estratégias de ensino.

2.- Pacto firmado entre o Governo Federal, Estados e Municípios.

O PNAIC foi um compromisso assumido pelos governos na esfera Federal, dos estados e dos municípios para assegurar que os alunos estivessem alfabetizados até os (08) anos de idade, isto é ao final do 3º ano do ensino fundamental. Tendo como modalidade o aperfeiçoamento, com duração de 12 meses com carga horária: 200 horas.

Quadro 1.- Objetivos do PNAIC.

Objetivo Geral do PNAIC	Objetivos Especificos do PNAIC
Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, propondo situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;	Garantir que os estudantes dos sistemas públicos de ensino básico estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem;	Definir novas diretrizes e conteúdo de formação de professores alfabetizadores com vistas a reestruturação da formação inicial;
Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;	Reduzir a distorção idade-série na educação básica;
Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.	Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Fonte: PNAIC-UFOP (2017).

A formação dos orientadores que ministrarão o curso aos docentes alfabetizadores nos próprios municípios com formação durante o ano letivo. Assim sendo, foi organizado um curso contínuo de 40 horas, tendo início oficial em 2012 no intuito de

dar continuidade a essa preparação junto aos orientadores para repassarem esses estudos aos professores.

Quadro 2.- Os eixos norteadores.

Os (03) eixos estruturantes do Pacto, reúne os principais componentes para a avaliação
Avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos alunos;
Os professores terão acesso a um sistema informatizado onde deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano. Através deste sistema, docentes e gestores poderão acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno de sua turma, e fazer os ajustes necessários para garantir que todos estejam alfabetizados no final do 3º ano do ensino fundamental;
Ao final do 3º ano, todos os alunos farão uma avaliação coordenada pelo INEP. O objetivo desta avaliação universal será avaliar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo. Esta será mais uma maneira da rede analisar o desempenho das turmas e adotar as medidas e políticas necessárias para aperfeiçoar o que for necessário. O Ministério da Educação assumirá o custo dos sistemas e das avaliações externas. Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões - Caderno com reflexões sobre a avaliação e sugestões de atividades de diagnóstico e de acompanhamento dos processos de aprendizagem.

Fonte: PNAIC-UFOP (2017).

2.1.- PNAIC e a formação dos professores alfabetizadores em 2013.

O programa PNAIC, através da Media Provisória nº. 586/2012, que dispõe sobre o apoio Técnico e Financeiro da União, que proporciona ao professores alfabetizadores curso de formação continuada, pois, a referida formação traz alternativas para o professor implementar uma prática diferenciada, onde demonstram a necessidade de que o professor de leitura e escrita conheça o objeto da aprendizagem, que é a língua escrita, com todos os seus elementos que compõem a sua estrutura, para que haja êxito na realização da sua mediação no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita, nesse sentido, afirma que:

“Não existe pensamento sem linguagem, quanto mais exercitamos as habilidades que potencializam esta relação entre pensamento e linguagem, melhor para o desenvolvimento cognitivo em geral” (Sátiro, 2013, p.32).

O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tornou-se fruto de reflexão e indagação no campo da alfabetização e do letramento, ensinar a ler e escrever tornou-se agora o grande desafio para o Alfabetizador. Um importante material utilizado como suporte teórico e mais os materiais disponibilizados no site do Ministério da Educação, a coleção dos livros expedidos pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) que retrata passo a passo sobre as inovações que o programa trouxe para o processo de desenvolvimento do ensino

aprendizagem, uma reflexão mais árdua sobre como trabalhar as dificuldades em pauta, para alcançar o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Abordou-se ainda a contribuição do Programa Pacto para o ensino aprendizagem fundamentado nos autores: Micotti (2013), Passareli, (2013), Franci (2013), Russo (2013), Simões (2013), Libanio (2013), Freire (2013), livros didáticos, Parâmetros Curriculares Nacionais e outros, são autores que buscam trabalhar sobre a reflexão das práticas pedagógicas e o desenvolvimento do ensino aprendizagem.

Isto porque o Brasil historicamente tem apresentado muitos retrocessos principalmente quando se colocava a erradicação do analfabetismo. Em pleno século XXI os alunos concluem a escolarização sem necessariamente estarem alfabetizados, ou seja, não apresentam as habilidades necessárias para o domínio da leitura e da escrita (MEC, 2012). Desse modo, o Estado brasileiro reconhece a importância da formação continuada, como observado na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no seu Art. 62, § 1: "A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério".

No intuito de oferecer e assegurar educação de qualidade o Governo Federal em parceria com estados e municípios quer garantir a alfabetização plena a todas as crianças brasileiras do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, o Governo Federal, segundo artigo 5º da Portaria nº. 867 de 4 de julho de 2012, firmou o (PNAIC).

O caderno de apresentação deste programa de formação continuada ressalta que o Pacto [...] é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas, a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012, p. 5).

2.2.-Apontamentos do PNAIC para o ano de 2016.

Sendo a criança o foco principal para o ano de 2016 se fez necessário uma gestão mobilizadora com uma a formação de qualidade para a valorização dos professores; formação da equipe pedagógica da escola e certificação e carga horária.

Ainda que o material didático fosse de qualidade: Ter prazo adequado para o desenvolvimento da prática pedagógica; obter o reconhecimento do trabalho das escolas; ter a adesão de todos os envolvidos.

Participantes do pacto, PNAIC, requisitos e atribuições:

- a) Coordenador Estadual;
- b) Coordenador Undime;
- c) Coordenador Regional;
- d) Coordenador Local;

- e) Orientador de Estudos;
- f) Professor Alfabetizador;
- g) Coordenador Pedagógico.

Deste modo, se todos os participantes envolvidos, cabendo a cada um desempenhar sua função e estes todos se apropriarem e assumirem suas respectivas atribuições, pode-se obter bons e até ótimos resultados na prática pedagógica.

Quadro 3.- Participantes envolvidos no Pacto.

	Perfil	Nº de participantes	Valor da bolsa
Equipe de Gestão	Coordenador Estadual	1 por Estado	R\$ 2.000,00
	Coordenador Undime	1 por Estado	R\$ 2.000,00
	Coordenador Regional	1 por regional	R\$ 1.400,00
	Coordenador Local	1 por Município *	R\$ 1.200,00
Equipe de formação	Coordenador-geral da instituição formadora	1 por instituição formadora	R\$ 2.000,00
	Coordenador adjunto	2 por instituição formadora; 1 para cada área de formação: <ul style="list-style-type: none"> • Gestão; e • Alfabetização e Letramento. 	R\$ 1.400,00
	Formadores da instituição formadora	1 para 30 Coordenadores; 1 para 30 Orientadores de estudo.	R\$ 1.100,00
	Supervisor	1 para 75 Orientadores de estudo	R\$ 1.200,00
	Orientadores de Estudo***	1 para 30 professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos**	R\$ 765,00
Público-alvo	Professores alfabetizadores e coordenador pedagógico	O nº de vagas ofertadas varia conforme o número de turmas cadastradas no Censo Escolar 2015	R\$ 200,00

Fonte: Brasil. PNAIC (2016).

3.-Metodologia.

Tema da investigação: Segundo Demo (1987, p.122) “a pesquisa é uma atividade científica pela qual descobriremos a realidade. Partindo do pressuposto de que a realidade não se desvenda na superfície”. Assim essa pesquisa averiguar a contribuição do Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

A metodologia: Alicerçou no método qualitativo permitindo compreender o agir e o pensar de cada sujeito para analisar e compreender. A pesquisa foi do tipo: descritiva

que visa descrever a metodologia do professor alfabetizador após formação continuada no PNAIC.

População: Escola foco da pesquisa é a: Escola Maria de Fátima Pinto de Oliveira, da cidade de Porto de Moz, localizada no Estado do Pará. A escola comporta uma população de 40 (quarenta) professores, com uma população de 760 (setecentos e sessenta) alunos matriculados em 2017 no ensino fundamental

A amostra: Composta por 03 professores alfabetizadores, 01 coordenador da escola e 60 (sessenta) alunos do 3º. ano, divididos entre turno da manhã e tarde.

A coleta dos dados: Deu-se por meio de análise documental do PNAIC, da observação e entrevistas junto a 03 professores alfabetizadores e 01 coordenador local e 60 alunos na idade de 08 anos.

Nesse contexto surgem as variáveis a serem investigadas em busca das respostas ao problema. O presente trabalho aponta duas variáveis a primeira busca reposta ao problema sobre a contribuição do PNAIC na formação continuada e a segunda variável sobre a metodologia que o professor alfabetizador utiliza em sala de aula no ensino aprendizagem da leitura e escrita. O Professor deve ter consciência das mudanças que ocorrem com o passar do tempo e suas conseqüências, tanto em relação aos conhecimentos teóricos, quanto à aplicação de práticas de novas teorias. (Russo, 2013, p. 28)

4.-Discussão e análise do PNAIC.

Essas ações foram organizadas em quatro eixos de atuação para melhor entendimento:

1ª. A formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos, com carga horária de 120 horas anuais, incluindo atividade extraclasse e certificado emitido pela universidade pública de cada Estado;

2ª. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;

3ª. Avaliações sistemáticas;

4ª Gestão, controle social e mobilização na busca por assegurar o direito de alfabetização plena a todos os estudantes até o 3º ano do ciclo de alfabetização.

Portaria do MEC esclarece no artigo 5º que as ações do PNAIC têm por objetivos:

I.- Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II – reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV – contribuir para o aperfeiçoamento dos professores alfabetizadores; V – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012, p.2)

O objetivo era, estabelecer metas para melhoria do ensino, em particular a alfabetização, investindo na formação do professor alfabetizador, é um passo

favorável ao desenvolvimento da educação do país. Nesse sentido, para o aprimoramento da formação do professor, o material didático oferecido pelo PNAIC nortearia o alfabetizador quanto às competências que o estudante deve ter ao final do ciclo de alfabetização, bem como, relata as experiências no sentido de servir como referência para a prática diária da alfabetização.

Com essa formação a pretensão é que o professor se apropriasse e adquirisse domínio suficiente sobre a alfabetização e as facetas desse processo. Melhorando planejamento e as ações de como alfabetizar os alunos, sendo apresentada de forma explícita na proposta do PNAIC, a qual propõe recriar metodologias de alfabetização, garantindo um ensino sistemático com atividades reflexivas, que desafiem os estudantes a compreender como se dá o Sistema de Escrita Alfabética.

A finalidade do pacto era de subsidiar o professor nessa prática, por meio desta formação continuada do PNAIC uma constante estimulação do professor alfabetizador para reflexão da sua ação pedagógica individual e coletiva para possibilitar a elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem para alcançar os objetivos em cada fase do ciclo de alfabetização. Nesse sentido:

O levantamento identificou e analisou como foi conduzida a formação, partindo dos sujeitos da pesquisa e do material didático do PNAIC:

Os Alfabetizadores: Que ainda se encontra timidamente em relação as práticas de sala de aula, sendo evidenciado que na proposta do PNAIC, o objetivo maior era de instrumentalizar o professor alfabetizador para o fazer pedagógico, garantindo melhor desempenho aos estudantes em relação à leitura, escrita e matemática, responsabilizando, dessa forma, o professor como principal agente nesse processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, para que uma proposta formativa se efetivar, deve possibilitar autonomia do professor e discussão sobre os conteúdos curriculares, também compreende que o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional e assim motivar o professor para que seja pesquisador de sua prática pedagógica, não se detendo a um modelo estabelecido, mas elaborar uma prática que tenha sentido e significado no contexto em que é desenvolvida.

Nessa perspectiva, outros programas de formação continuada, anterior ao PNAIC, foram oferecidos aos professores alfabetizadores, sendo estes: Programa Parâmetros em Ação (1999); Programa de formação de professores alfabetizadores PROFA (2001); Programa de Apoio à Leitura e Escrita PRALER (2007); Pró-Letramento (2008), todos com finalidade de melhorar a qualidade da educação básica.

De acordo, com o material de apresentação de cada programa citado, tinha o objetivo central a formação continuada para oferecer aos professores alfabetizadores

conhecimentos didáticos sobre a alfabetização para a melhoria dos níveis de desempenho em leitura e escrita das crianças na fase de aprendizagem, sendo o PNAIC uma sequência da política de formação continuada do Governo Federal.

No entanto, há alguns aspectos que distinguem o PNAIC dos demais programas mencionados, tais como:

Material didático para o professor e estudante (obras literárias e jogos para estimulação da alfabetização;

Avaliações sistemáticas da formação continuada por parte dos professores e orientadores de estudos, o que caracteriza um avanço nos programas de formação continuada;

A proximidade entre o PNAIC e o Pró-Letramento, por exemplo, é o conteúdo teórico e apoio com bolsas de estudos ao professor cursista;

Amparado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o qual em 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017 concedeu ao professor cursista uma bolsa no valor mensal de R\$ 200,00 e ao professor orientador de estudos uma bolsa no valor de R\$ 720,00 mensal.

O movimento de políticas de formação continuada favoreceu a qualificação profissional do professor em exercício, diante de uma sociedade em constante mudança e dos caminhos que a alfabetização tem percorrido nas últimas décadas. Até este ponto conceituamos o PNAIC, destacamos a sua importância e sua metodologia. Outro aspecto que também merece discussão é a análise dos resultados deste programa, sendo vital para o seu aprimoramento.

Nesse sentido, levou-se em conta que o objetivo do PNAIC era possibilitar a melhoria dos níveis de desempenho em leitura e escrita das crianças ao final do ciclo de alfabetização, portanto a avaliação dos resultados do PNAIC é baseada na análise do cumprimento deste objetivo.

Ao avaliar os resultados do próprio PNAIC obteve-se subsídios para realizar algumas reflexões sobre o programa, buscando aperfeiçoar a sua realização e aprimorar seus resultados. Trata-se de um ciclo virtuoso de desenvolvimento do próprio programa de formação de relevância, do PNAIC que se tornou tema de interesse para comunidade acadêmica e aos estudos sobre alfabetização e letramento.

Deste modo, o Pró-Letramento funciona na modalidade semipresencial, mediante a utilização de material impresso e vídeos, com atividades presenciais e à distância, acompanhadas por tutores (BRASIL, 2017).

A organização da carga horária do curso aos orientadores de estudo o detalhamento do curso:

Curso inicial 40 horas;
Mais 04 encontros de 24 horas;
Seminário final no município 8 horas;
Seminário final do estado 16 horas;
Planejamento, realização das atividades propostas, totalizando 200 horas;

O curso dos professores alfabetizadores apresenta a carga horária da seguinte maneira:

Curso 80 horas para os estudos das 8 unidades do ano específico de atuação;
Mais 08 horas de seminário final;
Mais 32 horas de estudos;
Atividades extra sala, totalizando 120 horas.

4.1.- Discussão das observações e entrevistas.

Verificou-se que os professores que participam das formações continuadas do PNAIC, ganharam espaço no campo das políticas públicas para a melhoria da educação, uma vez que, amplamente discutido como o viés para melhor a qualidade da educação brasileira.

Averiguou-se também que a proposta do PNAIC, após formação vem sendo trabalhada na prática pedagógica docente, mas, ainda com uma metodologia um tanto tímida;

Por outro lado observou-se nos relatórios e nos registros pedagógicos de acompanhamentos dos alfabetizadores em estudo, que apesar da formação docente, existe uma porcentagem bastante elevada de alunos do 3º. ano do ensino fundamental, que ainda, apresentam muita dificuldade na leitura e da escrita.

Assim sendo, apesar dos inúmeros programas de alfabetização existe discussões e controvérsias teóricas e metodológicas, com vários questionamentos acerca de como? Quando? E de que forma os alunos devem se apropriar da linguagem formal? E por que nos dias de hoje tem-se tantos alunos ainda com dificuldade em ler e escrever em plena era da tecnologia e da informação?

5.-Conclusão.

Sobre a contribuição do PNAIC de forma geral ajudou a melhorar as práticas pedagógicas dos docentes alfabetizador participantes do PNAIC, o mesmo contribuiu de forma específica para colocar em prática os estudos sobre consciência fonológica e Sistema de Escrita Alfabética.

Inclui-se ainda a contribuição sobre a identidade de ser alfabetizador e os saberes que mobilizam a formação continuada, bem como, os princípios e as perspectivas desses docentes e suas concepções epistemológicas sobre o PNAIC. As determinações e o modo de alfabetizar os alunos.

Deste modo, o PNAIC contribuiu significativamente para ampliar os saberes promovendo mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, bem como, no desenvolvimento de estratégias para atender as especificidades do aluno.

Mostra ainda que o PNAIC ampliou os saberes e mudou algumas práticas pedagógicas dos professores, bem como, desenvolveu novas estratégias para atender as especificidades de cada aluno e para melhorar avanços nos índices de alfabetização.

Contudo, o PNAIC colaborou para o avanço nos índices de alfabetização, mas, por outro lado os professores ainda apresentam dificuldades em colocar em prática a proposta do PNAIC e desenvolver uma prática avaliativa reflexiva no processo de alfabetização.

6.- Bibliografia.

- Barbosa, M., Horn, M. (2013). *Projetos pedagógicos Infantil*. Porto Alegre: Grupo A.
- Boulch, L. (2010). *Educação Psicomotora: A psicocinetica da idade Escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Brandao, A., Rosa, E. (2013). *Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autentica
- Brasil. (2016). *Entendendo o Pacto*. Disponível. <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>.
- Brasil. (2016). *Pacto: Documentos importantes*. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>.
- Brasil. (2016). *Caderno de Formação*. Disponível. <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>.
- Brasil. (2016). *Materiais didáticos*. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/materiais>.
- Brasil. (2016). *Gestão, Controle e Mobilização Social*. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/gestao>.
- Brasil. (2016). *Processo de Avaliação*. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/avaliacoes>.
- Brasil. (2016). *Conferências*. Disponível. <http://pacto.mec.gov.br/webconferencias>.
- Brasil. (2016). *Dúvidas frequentes*. Disponível. <http://pacto.mec.gov.br/duvidas-frequentes>.
- Brasil. (2016). *Universidade Parceira na formação*. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/contatos-nas-universidades>.
- Brasil. (2016). *Relatos da prática*. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/relatos-da-pratica>.

- Brasil. (2016) *Pacto: Contato*. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/contatos>. Acessado em 10 de Agosto de 2016.
- Brasil. (2016). *Entenda o Sistema Si pacto*. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/31-outros-destaques/79-entenda-o-sispacto>.
- Brasil. (2016). *Lei de Diretrizes Bases da Educação*. Disponível. www.famasul.edu.br/2015/arquivos_pdf/106.
- Brasil. (1988). *Constituição Brasileira em 05 de outubro de 1988*. Disponível: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=9.
- Brasil. (2000). Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Ética. Rio de Janeiro, DP&A.
- Brasil. (2004). Ministério da Educação. (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação*. Brasília: DF, SEPPIR.
- Brasil. (2016). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica PNAIC em Ação 2016: Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores. Brasília: DF. MEC.
- Brasil. (2017). Fundação Nacional do Desenvolvimento da Educação FNDE. Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa – PNAIC. <http://www.fnde.gov.br/>
- Brasil. (2017). PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa. Disponível em: <http://www.cead.ufop.br/index.php/cursos-de-aperfeiçoamento/pacto-nacional-alfabetizacao>.
- Cagliari, L. (2010). *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione.
- Franci, E. (2013). *Pedagogia do Alfabetizador Letramento da Oralidade à Escrita*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2001). *A importância do ato de ler*. 41 edição, São Paulo: Cortez.
- Hoffman, J. (2013). *Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação.
- Irande, A. (2010). *Aula de Português: Encontro & Interação*. São Paulo: Para bola.
- Libanio, M. & Zoe, R. (2010). *Da Escola para casa: Alfabetização*. Belo Horizonte: RHJ.
- Micotti, M. (2013). *Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos*. São Paulo: Contexto.
- Morais, A. (2013). *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramento

- Passareli, L. (2013). *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Telos.
- Rojo, R., Moura, E. (2013). *Multiletramento na escola*. São Paulo: Parábolas.
- Russo, M. (2013). *Alfabetização: Um processo em construção*. São Paulo: Saraiva.
- Sátiro, A. (2013). *Brincar de Pensar*. São Paulo: Ática.
- Simões, D. (2013). *Considerações sobre a fala e a escrita*. São Paulo: Parábolas.
- Sommerhalder, A. & Alves, F.(2013). *Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender*. Curitiba: CRV.

Educação para o trânsito: Proposta pedagógica nas escolas municipais de Sinop/MT.

(Traffic education: Pedagogical proposal in the municipal schools of Sinop/MT)

Alexandra Meire da Silva

Escola Municipal de Educação Básica Uilibaldo Vieira Gobbo-Sinop/MT-Brasil

Páginas 47-66

Fecha recepción: 01-04-2017

Fecha aceptación: 01-07-2017

Resumo.

Esta pesquisa buscou compreender as causas, analisar as Propostas Pedagógicas da Educação do Trânsito nas escolas municipais de Sinop/MT, enquanto um fator determinante para amenizar o elevado índice de acidentes. A Metodologia aderiu o modelo *qualitativo* do tipo *descritivo* para analisar as quatro técnicas usadas perguntas junto ao departamento Municipal de Trânsito e Transporte Urbano, análise dos conteúdos regulamentares do trânsito, análise de conteúdos do PPP das escolas e, perguntas aos educadores sobre a educação para o trânsito. Os resultados apontaram um aumento constante da frota de veículos desencadeando problema, a Secretaria Municipal de Trânsito tem-se mostrado formadora frente o aumento da violência, os PPP escolares inadequadas para a temática, educadores com pouca eficácia, fraca efetividade pedagógica para com o tema. Contudo, cabe o despertar de políticas educacionais e sociais efetivas para inferir na fragilidade das orientações para diminuir a violência do trânsito de Sinop.

Palavras-chave: propostas; legislação; violência; orientações; práticas efetivas.

Abstract.

This research sought to understand the causes, as well as to analyze the Pedagogical Proposals of Traffic Education in the municipal schools of Sinop/MT, as a determining factor to reduce the high rate of accidents. The Methodology adhered to the qualitative model of the descriptive type to analyze the four techniques used questions with the Municipal Department of Transit and Urban Transport, analysis of the traffic contents of the contents, analysis of PPP contents of the schools and questions to educators about education for Traffic. The results pointed to a constant increase in the fleet of vehicles that triggered the problem, the Municipal Traffic Department has been shown as a teacher in the face of increased violence, inadequate school PPPs, ineffective educators, poor pedagogical effectiveness the theme. However, it is necessary to awaken effective educational and social policies to infer in the fragility of the guidelines to reduce the traffic violence of Sinop.

Keywords: proposals; legislation; violence; guidelines; practices

1.-Introdução.

Visto que, em qualquer circunstância que houver, a proteção à vida é sempre primordial. Neste sentido, pensar em segurança quando alguém sai de sua residência é fator que demarca os aspectos de cidadania e convivialidade, há alguns anos pude perceber o elevado índice de acidentes no trânsito da comunidade.

Muitos podem ser considerados os fatores que levam a esse dilema social, quando a questão central nos parece repousar na pouca educação recebida em anos passados por quem agora se encontra no volante automotor. Assim, podemos concluir, quando grande parte dos motoristas e, condutores de forma geral, não demonstram a devida e necessária preocupação com sua segurança, tanto menos com os cidadãos que em seu redor. Nosso empenho na rede municipal de ensino por hora já se encontra solidificado, quando, não raro fomos percebendo que a questão das infringências humanas causadas no trânsito de Sinop-MT, vem representar um forte e, até crescente fenômeno que tende, em curto espaço de tempo, avolumar-se ainda mais, se nenhuma medida pedagógica mais drástica for tomada para reverter esse quadro.

Dentre os muitos fatores que vêm engrossar à questão do crescente índice de acidentes no trânsito sinopense, podemos citar o aumento do expressivo número de veículos que, a cada ano vem somar-se aos que já se encontram circulando. Apontou-se o objeto problema da Investigação, com base naquilo que nos fala Roberto Hernandez Sampieri (*et.al.*, 2008, p. 35), quando conclui que:

[...] os elementos para formular um problema são três e, estão relacionados entre si: os objetivos que se pretende alcançar, as questões da pesquisa e a justificativa desse estudo. Isso e, independente do momento em que se desenvolva e se consiga alcançá-lo em um enfoque dedutivo ou indutivo.

O município de Sinop-MT, no ano de 2010 (senso-IBGE/2012), foi considerado o município brasileiro com maior número de veículos automotores percapta do Brasil. Por outro lado, devemos considerar que; dada a pouca idade e história do município, a cultura do trânsito em vias públicas, ainda se mostra como um processo em construção e solidificação.

Por outro, também devemos ponderar que, a grande maioria dos cidadãos que migraram para Sinop-MT, (durante às décadas de 1970/80/90) não possuíam veículos, nem mesmo a CNH-Carteira Nacional de Habilitação, vindo a tirá-la na comunidade em questão. Assim, em meio a tantas prerrogativas que podem ser atestadas com fator infringente, surge a pergunta que vem dar sentido à nossa preocupação para encontrar soluções mais aprimoradas para este fator: *“o que a sociedade sinopense vem propor para solucionar o elevado índice de acidentes no trânsito de Sinop-MT?”*.

Sabemos que o município de Sinop-MT, lançado na década de 1960, pela Sociedade Imobiliária Noroeste Paraná - SINOP, vem crescendo aceleradamente, com maior ênfase a partir do início do século XXI, configurando-se cidade pólo, rodeado por mais 23 municípios do médio norte e norte do Estado. Em meio à esse contexto e, conforme índice IBGE, destacamos que a frota de veículos continua aumentando a cada dia que passa. Consequente a esse fenômeno vemos um trânsito que se mostra cada vez mais desordenado, caótico, provocando prejuízos de ordem material, além de inúmeras vítimas acidentadas, ocasionando transtornos sociais com os mais diferentes níveis.

Apesar das medidas propostas pelo Governo, como a modernização nas Leis do trânsito, códigos mais aprimorados e exigentes, com medidas formativas de condutores mais rigorosas, pouco reflexo positivo tem causado na comunidade de forma geral e, para Sinop-MT, de forma particular. Assim, fica evidente que, a questão do crescimento de veículos, mais demarcadamente em Sinop-MT, que se destaca de forma singular na condição de comunidade com elevado número de veículos percapto-fruto dos empreendimento do agronegócio - tende a atingir um gargalo de sustentabilidade e relacionamento social, se nenhuma medida pedagógica mais drástica for tomada. Perante esse cenário, a presente investigado se oferece a demarcar um levantamento sobre o que sendo feito, em termos de "Pedagogia para o Trânsito de Sinop-MT". Nesse sentido propomos um olhar mais atento para compreender e demarcar sobre, quais medidas pedagógicas estão sendo propostas nas Escolas da rede pública Municipal de Sinop-MT para minimizar estes impactos sociais.

Delimita-se o problema a central na intenção é produzir maior clareza para a condução do processo investigativo, quando convém demarcar mais detidamente a questão que vem trazer respostas sobre 'o elevado índice de acidentes de trânsito, envolvendo veículos automotores, especificamente na comunidade de Sinop-MT', quando resta demarcar em forma de variáveis, cada delimitação da problemática central. Se considerado que o trânsito nas cidades brasileiras vem sofrendo constante modificações, não apenas em aspectos estruturais, com sinalização de ruas e calçadas, senão também, nas medidas legais e regulamentares, podemos afirmar que, a questão do Trânsito se mostra como um "Projeto em Construção e constante reelaboração".

Neste caso, surge a primeira variável e delimitação da problemática central: *O que ou, quais fatores contribuem para o crescimento no número de acidentes de trânsito no espaço urbano de Sinop-MT?*

Com base neste preâmbulo empírico podemos crer que, também estes professores, à frente das primeiras séries do ensino fundamental do município, concebem que, algo precisa ser ensinado, quer em forma de disciplina ou, pelo menos em forma de convincente tema transversal/interdisciplinar, que precisa tratar da questão do trânsito enquanto fator de relacionamento e cidadania. Aqui, novamente o educador Paulo Freire (1993, p. 104) vem contribuir quando conclui:

[...] Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um *a priori* da nossa história individual e social.

Se considerarmos que o professor passa a ser a peça chave para a formação, não apenas do conhecimento científico, quando também, do conhecimento para o relacionamento e convívio social do ser humano, logo impescinde que a quarta delimitação da problemática central venha apontar para saber: *O que planejam e oferecem os professores das séries iniciais, nas escolas públicas municipais de Sinop-MT, no tocante ao tema "Trânsito", enquanto, "[...] promoção da mente da criança ao exercício social (Freire, 1993), de convívio no trânsito?*

Se a questão pedagógica mais eficaz vem permeada pelo contato com outros setores da sociedade, onde não apenas a família de cada aluno, mas também as diferentes Secretarias têm participação proativa, logo, podemos concluir que a ação de *formação para o trânsito e cidadania* deve abrir-se para a contribuição que pode vir de quem mais se empenha pelo controle no trânsito: no caso de Sinop-MT, a Secretaria Municipal de Trânsito e Transporte Urbano, que cuida do trânsito no perímetro urbano. Neste caso, evidencia a influência quase que interdepartamental, onde os diferentes setores da sociedade precisam engajar-se na árdua tarefa de educar, quando novamente parecem oportunas as conclusões de Freire (*op.cit.*1983, p. 35) "quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e, o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias".

Justificativa da investigação se legitima, quando urge pelo pouco espaço/tempo que nos resta para firmar a consciência que, já há tempo, deveria apresentar firmes opiniões dos cidadãos sobre a questão do convívio e relacionamento no trânsito, evitando-se os constantes acidentes. Deste modo, quando todos nós fazemos parte do trânsito em diferentes aspectos, quando cabe a todos respeitar normas e assimilar melhor os estipulados de conduta no trânsito.

Neste sentido, a tenra idade pode ser considerada a melhor faixa etária para que as normativas, em forma de reflexão e assimilação, possam resultar em efetividade prática. Acreditamos que, em específico, as propostas de *Educação para o Trânsito* devem ser transmitidas, compreendidas e assimiladas por todas as crianças matriculadas, quando, é no espaço da escola e através da educação que melhor se faz o empenho formador. Seguramente que não é apenas na escola que o espaço formador se legitima mas, é nesse ambiente que a discussão dos problemas causados por um trânsito violento se mostram profundamente pedagógicos.

Além dos aspectos pedagógicos de ensino e assimilação de normativas ou matrizes de relacionamento, evidencia que, na sociedade em que todos necessitam transitar

de um lado para o outro, também devem pesar os princípios fundamentais que envolvem valores para um bom relacionamento, para um respeitoso convívio social. Valores estes, que, também se aprende no ambiente escolar, quando postos para suplantarem o individualismo e desrespeito ao próximo, com discussão que produzem concepções de convivialidade e respeito.

Diante destas situações, a investigação também se justifica mediante a constatação de que, no Código de Trânsito Brasileiro - CTB, Art. 76:[...] a Educação para o Trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, através de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação (Brasil, 2007).

Em síntese, podemos concluir que, a demarcação do objeto enquanto fator que aponta para o problema do elevado índice de acidentes no trânsito de Sinop-MT, vem dar o sentido pelo qual se faz necessário investigar os diferentes aspectos que envolvem essa questão. Não somente o aspecto da Pedagogia (escolar), senão também, todo e qualquer empenho pela formação preventiva que possa amenizar esse objeto/problema. Portanto e, com base nessa proposta, legitima-se nossa pesquisa, quando o grande número de acidentes de trânsito que vem ocorrendo no município de Sinop-MT apela para a urgente necessidade de catalogar os motivos e apontar para métodos de ensino e conscientização sobre esse tema/problema, nas escolas da rede municipal de ensino regular. Entendemos que, após demarcadas as causas e propostos os mecanismos pedagógicos, este projeto de Pesquisa poderá se tornar bastante útil no sentido de formalizar mais conhecimento, que ensejem medidas pedagógicas para a melhor "Educação para o Trânsito de Sinop-MT", quando também em síntese, se oferece a contribuir efetivamente na preservação da cidadania, na redução dos acidentes e, no auxílio para a maior conscientização de todos os cidadãos, com vista à conduta consciente, cidadã e participativa.

Considerando os Objetivos da investigação, propomos olhar o que nos apresenta Alvarenga (2008) quando considera: Responde al problema genérico, es decir, a la pregunta sustantiva de la investigación y se refiere a los resultados que se espera lograr, al "para qué" de la investigación. (Alvarenga, 2008, p. 19).

Aqui, também contribui Boaventura (2011, p. 42) quando fala sobre os Objetivos. O Objetivo geral deve explicar de modo claro, preciso e delimitado os fins pretendidos com a pesquisa, tendo em vista o problema. Os objetivos específicos derivam do objeto geral e apresentam as distintas ações que devem ser desenvolvidas. Há verbos que ajudam a definir os objetivos: *comprender, identificar, situar, caracterizar*.

Objetivo geral busca analisar as Propostas Pedagógicas de Educação direcionadas à "Educação para o Trânsito", no ensino fundamental das Escolas Municipais de Sinop/MT, enquanto fator que possa amenizar o elevado índice de acidentes no trânsito.

Objetivos específicos busca demarcar quais fatores inferem para o crescimento no número de acidentes de trânsito no espaço urbano de Sinop-MT; Referir sobre quais propostas de formação (educação) preventiva a Secretaria Municipal de Trânsito e Transporte Urbano de Sinop/MT tem proposto enquanto ação proativa de formação e conscientização humana para o Trânsito; Destacar sobre o que vem proposto no Plano Político Pedagógico da rede municipal de ensino, enquanto abordagem que destaca os aspectos de educação para o trânsito; *Investigar* sobre o que planejam e oferecem os professores das séries iniciais, nas escolas de Sinop-MT, no tocante ao "Trânsito", enquanto, '[...] promoção da mente da criança ao exercício social (Freire/op. cit.1993)', com vistas ao melhor convívio no trânsito.

2.-Contexto histórico do trânsito.

Desde os tempos primórdios, o meio de locomoção mais antigo do mundo é o próprio caminhar do homem. Sabemos que o Homem primitivo já se deslocava para longas distâncias, quando ainda carregava sobre os ombros seus utensílios. Quando estes já representavam maior volume, eram postos numa espécie de barcaça e, foram arrastados por longas distâncias, com o uso da força dos animais.

Assim, a origem do fenômeno do transporte remota a tempos memoriais, visto que é bem primitivo, quando leva em consideração à necessidade de locomoção do ser humano, quando vem relacionado à sua necessidade de locomoção à longas distâncias, de um local para outro.

Somente com o desenvolvimento dos impérios Antigos, foi surgindo a necessidade da implantação de espaços de locomoção – chamadas estradas. Porém, ainda mais antigas, são as "Trilhas" percorridas a pé, dentro de um ato humano de caminhar em seus deslocamentos, quando por sua força de auto impulsão física, se deslocava por longas distâncias carregando seus objetos, em seus ombros ou no lombo de animais.

Para dar vazão às suas necessidades, com o passar dos séculos, o Homem foi inventando seus utensílios e, dentre eles, o "*uso da roda*", conforme podemos verificar, em relatos produzidos em website. A primeira representação de uma roda já encontrada pelos arqueólogos data de 3500 a.C. - ou seja, há 5 500 anos - e foi feita numa placa de argila achada nas ruínas da cidade-Estado de Ur, onde hoje fica o Iraque. Isto significaria que a roda deve ter surgido por volta dessa época ou talvez alguns séculos antes. Essa prova, entretanto, é contestada por alguns historiadores, atualmente em minoria Navarro na ed. 58 da Revista Abril cultural (2014).

Na antiguidade, diz Freitas (2014, p.1) "O homem sempre procurou criar instrumentos que atendessem as suas necessidades de sobrevivência, bem-estar e de conforto: habitação, indumentária, adornos, recipientes, instrumentos e armas, bem como o transporte".

Ainda segundo este autor, os meios de transportes, utilizados para levar bens ou indivíduos de um lugar para outro, podem ser classificados em aquáticos e terrestres. (Faria, 2014, p. 1). Este autor considera que o primeiro tipo de equipamento de transporte que surgiu na face da terra tem sido o "trenó". Este veículo mais parece uma barça, que fora esculpido de um tronco de árvore, e, em sua base foi posto dois estribos diagonais, que mais parecem patins para deslizar no gelo.

Entre os índios da América do Norte surgiram os "*travois*", que na atualidade podem ser chamados os trenós da Groenlândia. Consistia de um veículo puxado por cães ou por cavalos e, na traseira duas vigas sobre as quais se colocava as varas com mais cargas.

E assim, animais domesticados e maquinarias foram surgindo e, entre elas a criação do "automóvel". Neste caso, o termo "auto" = independência de cabrestos, "móvel" = locomoção por conta própria. Portanto: 'automóvel' vem significar que as rodas passavam a ser impulsionadas (a andar), com base naquilo que o próprio veículo dispusesse para andar – a auto-locomoção.

Conforme DETRAN do Paraná, podemos ver os relatos do contexto histórico da evolução do automóvel e o trânsito (2014, p. 2). "Estas descobertas trouxeram muitos benefícios a toda a humanidade, como; facilidades no transporte de cargas, escoamento de safras, transporte escolar, viagens turísticas, transporte de bens de consumo", também para uso individual proporcionando liberdade de locomoção, flexibilidade de horários, dentre tantos outros.

Historiadores confirmam que, no primeiro século I (a.C.), o congestionamento do trânsito de Roma era um problema social de grande discussão, ao ponto de mobilizar o Rei Júlio Cezar, a proibir o tráfego com "carruagens de rodas no centro da cidade", durante o dia, permitindo apenas a circulação dos veículos oficiais e os que fossem pertencentes aos patricios (políticos do Senado).

Em Honorato (2009, p. 63/65) fica claro que: "A partir do século VIII, praticamente desapareceram as vias pavimentadas em razão do absoluto abandono romano, restando somente os caminhos de terra e nenhuma forma de intervenção na continuação da regulamentação das vias".

2.1.-A singularidade do homem no trânsito.

Partimos da premissa de que, 'o locomover-se é questão inerente ao ser humano'. Assim, é caminhando e utilizando de veículos, quer o biciclo, triciclo ou quadriciclo, esse homem vai e vem, num transitar contínuo, estabelecendo, adquirindo e exercendo o direito e a liberdade de ir e vir. Com a era industrial, (sec. XVIII), os veículos foram sendo cada vez mais aperfeiçoados, para inicialmente atender à necessidade vital da melhor locomoção, com potencializarão do direito de locomover-se com autonomia, com rapidez e, com mais segurança. Para entender melhor essas afirmativas, demarcamos o que apresenta o website do DETRAN do Paraná (2014): [...] no séc.XIX, surge na Europa, uma máquina revolucionária [...] Começa, assim, a

era dos automóveis que se espalhou por todos os continentes, interferindo diretamente na vida das pessoas. O automóvel trouxe consigo novas maneiras de agir, de pensar, de sentir. A sociedade começou a viver em outro ritmo. Assim fica claro que, o automóvel incorporou-se de forma progressiva e sistematizada na vida privada do homem, quando já no início do século XX, os veículos automotores foram sendo fabricados cada vez mais sofisticados e com seus motores a combustão fóssil, cada vez mais potente. O resultado foi à necessidade pública que todos os países tiveram por construir mais estradas e ruas urbanas, com avenidas cada vez mais alargadas para o trânsito desses veículos, (fruto da era industrial).

2.2.-Contextualizando o Trânsito no Brasil.

Considerando as estradas no Brasil, temos os relatos de Franz & Seberino (2014), quando concluem que:No Brasil a estrada mais antiga foi no século XVI chamado de *Caminho de Peabiru*, que ligava o Brasil até o Peru (Bolívia) passava pelo Paraná, Paraguai, Bolívia, a Cordilheira dos Andes e terminava no sul do Peru, onde pegava parte do Oceano Pacífico, sua principal função era guiar migrações indígenas, mas também serviu para facilitar a circulação de mercadorias e missões religiosas. Ainda Araújo (websites, 2014, p. 1) considera que:

Muitos eram os caminhos utilizados pelos povos sul-americanos antes de o Brasil ser colonizado pelos europeus. Um dos mais conhecidos e discutidos pelos historiadores é o Caminho de Peabiru, que ligava a então Vicente (interior de São Paulo) à cidade de Cusco, no Peru. A trilha estendia-se por aproximadamente três mil quilômetros e também cortava Paraná, Bolívia e Paraguai. Peabiru é uma palavra da língua tupi-guarani, “*pe*” significa caminho e “*abiru*”, gramado amassado. E a rota ilustra perfeitamente a descrição do nome, pois foi aberta no meio da mata virgem e, segundo alguns historiadores, tinha um metro e quarenta de largura. O tronco principal do caminho de Peabiru cruzava o Estado do Paraná, de Leste a Oeste, penetrava no Tchaco paraguaio, atravessava a Bolívia, a Cordilheira dos Andes e terminava no sul do Peru, onde pegava parte da costa do Pacífico.

Assim surgiram as primeiras regras para proteção de pedestres e, circulação de veículos automotores. Ainda em 1903, autoridades municipais de São Paulo e Rio de Janeiro, criaram uma “carta de concessão” como forma de licença para dirigir, quando já “[...] em 1906, adotou-se obrigatório no país, o exame para habilitar motoristas”. (Oliveira, 1999, p. 29).

2.3.-A Legislação brasileira para o Trânsito: Lei 9.503 de 23/09/97.

Diante da crescente problemática que o trânsito apresenta, em 1997 foi sancionada a Lei nº. 9.503, de 23 de setembro de 1997, que instituiu o novo Código de Trânsito Brasileiro. Para tanto, o atual código, em vigor desde 22 de janeiro de 1998, tras o rigor das penalidades e infrações cometidas por motoristas e pedestres, dando tratamento que dispensa à Prevenção, já que, pela primeira vez há um capítulo inteiro que trata do assunto da imprudência ou embriaguês no volante.

Assim vemos que, a partir de 1998 o atual *Código de Trânsito Brasileiro* recebeu algumas revisões, proporcionou algumas inovações, quando no todo e, na atualidade vem englobar todas as medidas proativas e preventivas sobre o trânsito, compondo-se da Guarda Municipal de Trânsito, das comarcas brasileiras juridicamente instituídas, quando das Leis, Decretos e Resoluções: porém, sempre respeitando a abrangência e posição hierárquica da Lei. Conforme o art. 1º, § 1º do *Código de Trânsito Brasileiro* (1997, p.21) "Considera-se como trânsito a utilização das vias por pessoas, veículos, animais, isolados ou em grupos, conduzidos ou não, para fins de circulação, parada, estacionamento e operação de carga ou descarga".

Araujo (2005, p 12) nos apresenta que "[...] temos que destacar que esta Lei, do Código de Trânsito Brasileiro, funciona como um importante regulador externo do comportamento e das ações das pessoas perante o trânsito". Neste caso, a Lei orienta empiricamente os usuários do trânsito a terem uma pauta e posicionarem-se com mais prudência em seus comportamentos e, possam dirigir e conviver de forma mais sociável, quando a legislação até essa última proposta parecia esquecer-se dos fatores de corresponsabilidade social por parte de quem dirige. Para que possa haver respeito à nova Lei do Trânsito, impescinde a mudança na consciência dos usuários que utilizam dos veículos para se locomoverem. Para que a mudança possa ocorrer ese fenômeno deve dar-se pela melhor formação e educação do condutores, quando no Art. 1º inciso 2º, do CTB diz que:

O trânsito em condições seguras é um direito de todos e dever dos órgãos e entidades componentes do sistema nacional de trânsito. A estes cabendo no âmbito das respectivas competências, adotarem medidas destinadas a assegurar esse direito. (CTB. 1997, p. 34). Para tanto, o CTB, abrange à toda população brasileira, quer seja usuária ou não de veículos, uma vez que essa população está direta ou indiretamente envolvida no espaço do trânsito. Neste caso, usuário dos espaços públicos, na condição de pedestre ou motorista, com motocicleta ou veículo. A educação que todos devem apresentar torna-se questão impescindível para a melhor cidadania, através do melhor convívio entre cidadãos.

2.4.-Medidas de direção defensiva para o tráfego.

Considerando os aspectos do trânsito e, sua problemática relacional no dia-a-dia, entendemos oportuno para esta Tese analisar os aspectos de orientação e conscientização propostos pelo Governo brasileiro para amenizar o impacto causador de acidentes. Se baseado na OMS - Organização Mundial de Saúde, verificamos que 90% dos acidentes causados no trânsito se dão por falha humana. Apenas 6% são causados por motivos relacionados às estradas e, outros 4% são causados por falhas mecânicas dos veículos. Neste sentido ao que cabe à motoristas, a própria OMS demarca três (3) os motivos centrais causadores de problemas: 1º - imprudência, quando de alguma forma o condutor quebra ou trasngride alguma regra pré-estabelecida; 2º - negligência, quando o condutor descuida, tanto da condição do veículo quanto do cumprimento às normas de

conduta; 3º - por imperícia, quando falta suficiente e aprimorada habilidade, necessária ao bom manejo e condução do veículo.

Neste caso, para evitar os acidentes provocados por qualquer desses motivos acima referidos, as autoridades, tanto no âmbito Federativo, quanto estaduais e, mais recente as autoridades municipais tem se empenhado por ações preventivas, chamando esse empenho de "ação em favor da direção defensiva". Nada mais do que um conjunto de recomendações de admissão de prudência, de atenção e, de perícia no volante, para que haja segurança, tanto para quem dirige, quanto para quem convive no trânsito. Na Revista eletrônica "Pensecarros" (2014), verificamos que:

Essa atenção voltada para todos os motoristas, com formação mínima e básica para dispor-se ao volante. Essas aulas são ministradas, durante o período de matrícula para fazer a "Carteira Nacional de Habilitação-CNH, ou excepcionalmente quando houver infração grave e, o poder judiciário determinar à volta à requalificação do condutor (Pensecarros, 2014, p. 1).

Outras medidas mais empíricas e contingentes, foram adotadas pela autoridade, quando a meta é reduzir o elevado índice nos acidentes de trânsito, quando o fundamental se evidencia no monitoramento rotineiro, na identificação e posterior punição dos infratores, com multas e punições restritivas sobre a CNH.

2.5.-O significado da Direção Defensiva.

Apontamos como melhor resposta sobre essa nossa pergunta central, o que refere a Revista Eletrônica "Consciência Preventivista" (*op. cit.* 2014), quando destaca. "Direção defensiva é dirigir com objetivo de prevenir acidentes, atento às ações incorretas de outros motoristas e das possíveis condições adversas da pista e do tempo. Trata-se da prática de dirigir com segurança, reduzindo a possibilidade de ser envolvido em acidentes de trânsito".

Para que um motorista possa alcançar sucesso e, boa conduta junto ao trânsito, evidenciam mais algumas recomendações:

Conhecer as leis do trânsito; Usar sempre cinto de segurança; Conhecer detalhadamente o veículo; Manter seu veículo sempre em boas condições de funcionamento; Fazer a previsão da possibilidade de acidentes e seja capaz de evitá-los; Tomar decisões corretas com rapidez nas situações de perigo; Não aceitar desafios e provocações; Não dirija cansado, sob efeito de álcool e drogas; Veja e seja visto; Não abusar de auto-confiança para não colocar a sua vida e nem a de outros em risco Revista eletrônica (2014). Considerando aspectos de ordem didática proposta pelo Manual de trânsito do DETRAN (2014, p. 86), fica claro que:

O condutor defensivo é aquele que adota um procedimento preventivo no trânsito, sempre com cautela e civilidade. O condutor defensivo não é aquele que dirige apenas, pois está sempre pensando em segurança, pensando em prevenir acidentes, independente dos fatores externos e das condições adversas que possam estar presentes. O condutor defensivo é aquele que tem uma postura pacífica, consciência pessoal e de coletividade, tem humildade e autocrítica.

Assim deve-se considerar os aspectos didáticos da formação dos condutores, através da necessidade de aulas específicas para o trânsito.

2.6.-Os índices de acidentes no trânsito brasileiro.

Em destaque acima referido, a Revista Veja, (ed. 2241/2011) fala sobre o elevado índice de acidentes e mortes, provocados pelo trânsito brasileiro. Neste caso, o elevado índice de acidentes de trânsito pode ser entendido como um *evento não-intencional*, diferente de um *evento não evitável*, quando um acidente ocorre pelas condições de negligência ou imprudência do condutor, que, não tem intencionalmente a disposição de se acidentar.

Neste caso, configura como improbidade pela 'falha humana'. Ocorre por falha do Homem ao volante, logo, concluem Scielsleski (1982, p. 79) & Barros (2003, p. 58), "esses fatores podem ser ajustados, quando há falha humana. Esses fatores são passíveis de prevenção, virtualmente completa, e não podendo assim, serem entendidos como eventos aleatórios".

Podemos constatar, então que, os acidentes de trânsito significam um evento (fenômeno, apesar de negativo), independente daquilo que deseja o condutor, quando vem causado por motivos extrínsecos à disposição psicológica do condutor. Podemos dizer que é uma ocorrência ou um fenômeno que ocorre por uma força externa, que surge, de forma inesperada, com a consequência de causar físicas e mentais.

2.7.-A Psicologia humana para o Trânsito

Considerando o campo da Psicologia para o Trânsito, no atual Código de Trânsito Brasileiro, (vigorando desde 1997), sua proposta está mais demarcada se comparado ao anterior, fato porque a nova Lei estipula maior rigor na aplicação de punições. Vejamos: se a gravidade da infração ultrapassar os limites da periculosidade culposa (normal), o autor da infração responderá por crime culposo. Neste caso, Rozestraten (1988, p. 41) adverte que:

O trânsito, por definição é um comportamento social. No trânsito todos os participantes devem atuar de forma permitir que cada participante chegue com segurança a seu destino. [...] O comportamento desajustado de um só indivíduo pode trazer prejuízos grandes para todo o grupo.

Assim fica claro que, as necessárias sanções e impedimentos na violação individual do direito do cidadão vem resumir-se na prática de um "trânsito mais seguro", dado que índices de acidentes, tanto com pedestres quanto aqueles que envolveram apenas os condutores, vinham atingindo proporções alarmantes, refletindo em estatísticas na ordem de 53 mil mortes por ano no Brasil, (IBGE/Senso 2010).

Se considerada a argumentação de Vieira (2014, p. 4), fica claro que o relacionamento do brasileiro no trânsito também é uma questão de Psicogênese da violência e, isso vem redundar em fator de Psicologia Social que pode ser explicada nas conclusões do Assessor Jurídico da Câmara dos Deputados Federais, João Luiz de Vieira (2014):

O trânsito no Brasil é violento e mata, muito! Uma recente pesquisa sobre acidentes de trânsito, realizada pela Confederação Nacional dos Transportes mostra que, a cada 1000 quilômetros de rodovia pavimentada, morrem 213 pessoas por ano no Brasil, contra apenas 3 pessoas no Canadá. Nossas estradas matam 70 vezes mais do que as estradas de países desenvolvidos. A Itália que exhibe os piores índices de acidente entre os países desenvolvidos ainda é bem melhor do que nós, pois, ali, por cada 1000 quilômetros rodados morrem 24 pessoas por ano. (Vieira, 2013, p. 4)

Neste propomos dar menção à necessidade e ao formalismo da "Educação" e o papel que a escola exerce, em sintonia com seus educadores, para com a formação dos conceitos que necessariamente guiarão o cidadão condutor, por toda a sua vida e, no convívio com o espaço do trânsito.

Frente aos diferentes motivos pelos quais continuam evidentes os índices de acidentes e imprudências no trânsito brasileiro, evidencia, sem precedentes, anecessária conscientização e urgente Educação para o Trânsito. Assim entendemos, uma vez que o elevado índice de infrações no trânsito brasileiro, após 16 anos em vigor o novo CTB em pouco tem melhorado a questão de humanização do trânsito.

A situação da pouca eficácia social vem "acender uma luz de alerta" em relação às questões de relacionamento social e cidadania, quando a relação no trânsito perpassa a simples relação de respeito; ela se expressa em questão de valores e princípios de respeitabilidade para um convívio social saudável. Tem a ver com respeito ao próximo, obediência às leis, a solidariedade e prudência.

O que hoje evidencia muito forte é a pouca atenção dada à lei do trânsito, com fragilização dos bons costumes, que deflagra e traz à baila, uma sociedade com pouca formação sobre o tema, quando sua postura ainda se mostra com expressões de agressividade, individualismo e desrespeito, próprios de um ser humano rude, pouco conhecedor e, inconsciente para um bom convívio em seu meio. Aqui destacamos o que aponta Vasconcelos (1998, p. 89) "da importância de um comportamento adequado surge a necessidade de uma educação para o trânsito, no

sentido de as pessoas em qualquer posição que assumam na circulação terem atitudes compatíveis com as necessidades de segurança de todos”.

A partir destes aspectos, nada obstante que a escola constitui-se em espaço singular e significativo para a formação, mesmo que extensivo às novas gerações. Isto porque a problemática em questão envolve apenas os condutores de veículos e pedestres; muito mais do que isso, envolve a questão de sua cultura e formação de conceitos de convivialidade, respeito, consideração, dentre outros – próprio de uma sociedade que dá valor a seus fundamentos culturais.

3.- Metodologia.

O perfil da investigação de nossa investigação baseia-se essencialmente na proposta do metodologista sampieri (*et.al*, 2008), além de outros, quando a essencialidade metodológica e de alcance de dados tem por base as propostas no campo epistemológico do “*fenômeno qualitativo*”. Neste caso, basta o aporte com modelo “*dedutivo*” de alcance, quando as singularidades da informação se mostram suficientes para o alcance das respostas.

Neste perfil de proposta, o modelo de alcance obedece ao que Sampieri (2006) chama de pesquisa no campo “qualitativo”; apesar das diferentes variáveis, quando propomos um aporte de dados independentes (secretaria municipal de trânsito e transporte urbano) com sua proposta formadora alinhavada no espaço da educação regular. Com base nas propostas de sampieri (2008) e, nas propostas de boa ventura (2011), propomos o alcance de dados, baseados em três tipificações de alcance.

Para alcançar dados na delimitação 1ª, propomos o “*tipo*” de alcance com aporte “*explicativo*”. Para esse alcance contribui sampieri (2008, p. 107), expondo os estudos explicativos vão além da descrição de conceitos ou fenômenos, ou do estabelecimento de relações entre conceitos, estão destinados responder as causas dos acontecimentos, fatos, fenômenos físicos ou sociais. [...] seu interesse está em responder por que ocorre um fenômeno e, em quais condições ou por que duas ou mais variáveis estão relacionadas.

Para alcançar dados nas delimitações 2ª, 3ª e 4ª, propomos o “*tipo*” de alcance com aporte “*descritivo*”. Este aspecto deixa claro, Oliveira (1999, p.114), quando propõem “o trabalho descritivo procura abranger aspectos gerais e amplos de um contexto social como: [...] situação social, econômica e política das minorias e opiniões comunitárias, entre outros”.

Também sampieri (2008, p. 101) conclui, os estudos descritivos procuram especificar as propriedades, as características e os perfis importantes de pessoas, grupos, comunidades ou qualquer outro fenômeno que se submeta a análise. [...] em um estudo descritivo seleciona-se uma série de questões e mede-se ou coleta-se informações sobre cada uma delas para assim, descrever o que se pesquisou.

3.1.- Espaço e população investigada.

O espaço demarcado nesta investigação corresponde especificamente aos ambientes das escolas municipais: escola municipal de educação básica Uilibaldo Vieira Gobbo, situada às margens da rodovia br-163, setor comercial norte na escola municipal Rodrigo Damasceno situada na Avenida Jequitibás s/n Jardim Violetas, em Sinop-MT escola municipal Sadao Watanabe, situada na Avenida das Sipipirunas, número 565, em Sinop-MT. Neste espaço escolar propomos a investigação para alcance dos dados previstos nas variáveis 2ª, 3ª e 4ª.

Escola municipal Uilibaldo Vieira Gobbo conta com atualmente com 210 alunos devidamente matriculados, 23 alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental matutino e, 21 alunos matriculados no 3º ano vespertino. Para o corpo docente o quadro e, a dotação assim se apresenta: total de professores do ensino fundamental 3 professores do 3º ano escolar (3ª série).

Escola municipal Sadao Watanabe conta com 860 alunos devidamente matriculados, e com 30 alunos matriculados no 3º anos matutino e, 33 alunos no 3º ano vespertino. Para o corpo docente o quadro e lotação assim se apresenta: total de professores do ensino fundamental 3 professores do 3º ano escolar (3ª série);

Escola municipal rodrigo damasceno 973 alunos devidamente matriculados e com 35 alunos matriculados nos 3º anos matutino e, 35 alunos 3º ano vespertino. Para o corpo docente o quadro e lotação assim se apresenta: total de professores do ensino fundamental 3 professores do 3º ano escolar (3ª série).

3.2.-Técnica de coleta de dados.

Para alcançar os dados, adotamos as técnicas, pertinentes à variável de cada delimitação da problemática. Propomos resposta à primeira delimitação, que aponta para: *“um estudo exploratório para compreender sobre quais fatores contribuem para que o trânsito de Sinop-MT se apresente tão violento”* a técnica com perguntas semi estruturadas, de forma 'não experimental' proposta para o diretor do Departamento Municipal de Trânsito e Transporte Urbano de Sinop-MT.

Quando os dados foram coletados durante a primeira semana do mês de fevereiro de 2014, na Secretaria Municipal de Trânsito e Transporte Urbano de Sinop-MT. Os dados, devidamente apontados em *“Fichas contendo 09 (nove) perguntas estruturadas”*, de cujos resultados, devidamente transcritos e discutidos.

Quanto as propostas de formação preventiva, as diferentes instâncias governamentais tem proposto enquanto ação formadora e de conscientização humana para o Trânsito” a técnica sugerida por Sylvia Constant Vergara (2008, p. 15), proposto em forma de técnica da Análise do Conteúdo.

Quanto o Plano Político Pedagógico da rede municipal de ensino de Sinop-MT, sobre educação para o trânsito. Para o alcance dos dados propostas para essa variável, adotamos a mesma técnica proposta para a variável segunda (2ª), técnica da Análise do Conteúdo, novamente inspirado em Vergara (op. cit. 2008), quando dá mais esclarecimentos sobre essa técnica:

Comoplanejar e ofertar aos professores das séries iniciais, nas escolas públicas municipais de Sinop-MT, o tema "Trânsito" adotamos a técnica dos Grupos em foco, com aporte de perguntas abertas e em profundidade, contendo cinco (5) perguntas/tópico indicativas junto aos educadores dos terceiros (3ª) anos do ensino fundamental, em três (3) unidades educacionais e momentos diferentes, das escolares da rede municipal de ensino de Sinop-MT.

4.- Discussão dos resultados.

Tendo em vista, que o trânsito de Sinop/MT, apresenta elevado índice de acidentes relacionados à ele, quando se confirma o aporte teórico que fundamenta tais medidas, propostas educativas devem ser apresentadas para contribuir e intervir frente às questões negativas encontradas no sistema viário desse município.

Diante deste contexto, a "educação" exerce um papel fundamental para que alguns fatos possam ser amenizados. Acreditamos que a educação é o fator preponderante na mudança de comportamentos inadequados. Nesse sentido, o atual Código de Trânsito Brasileiro acreditando que tais mudanças possam ocorrer, formulou um capítulo exclusivo voltado à Educação para o Trânsito.

Com essas expectativas, de que a educação abrange toda a sociedade, o MEC - Ministério da Educação MEC, elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais adotando posturas voltadas para um aprendizado voltado a realidade vividas pelos educandos. Nesse sentido, a educação sendo considerada como instrumento de transformação da realidade de uma sociedade, deve-se estabelecer critérios e métodos para que esse conhecimento seja válido. Desta forma, sua inclusão da Educação para o Trânsito nos currículos escolares, assegura um aprendizado indispensável de transformação onde a interação de alunos e professores propicia um conhecimento pleno da realidade do local em que se vive.

A escola que visa a construção de conhecimentos através de diferentes conceitos inerentes ao processo de ensino/aprendizagem, estabelece em seus currículos conteúdos teóricos adequados de acordo com a realidade do meio, buscando a integração entre a teoria e a prática.

Uma metodologia adequada aos conteúdos possibilita que os educandos, através da interdisciplinaridade, adquiram conhecimentos para atuar como agentes transformadores da realidade social em que estão inseridos. Assim, a educação para o trânsito, introduzidas nas instituições educacionais, desde as séries iniciais, oportuniza os educandos para uma melhor compreensão do seu cotidiano, dos seus hábitos e atitudes. Neste sentido Martins (2007, p. 93) ressalta que: a temática Educação para o Trânsito pode ser trabalhada de forma interdisciplinar envolvendo

todas as áreas do conhecimento. A partir disso, a escola pode desenvolver atividades educativas voltadas ao trânsito através de situações reais, significativas, contextualizadas, que oportuniza o educando a perceber sua importância diante de tais situações. Contudo:

[...] trabalhar com a Educação no Trânsito nas instituições educacionais, propõe garantir aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vive. (Mantovani, 2003, p. 16).

O que podemos verificar através da pesquisa em loco, é que medidas mais eficazes devem ser tomadas mediante ao violento trânsito do município de Sinop/MT, pois os trabalhos educativos, campanhas, melhorias na infraestrutura, já são realizados pela Secretaria Municipal de Trânsito e Transporte Urbano, como medidas que possam atenuar os índices de ocorrências nas vias públicas, através das parcerias com instituições educacionais, empresas, e outras.

Contudo, o que se percebe é que com o crescimento acelerado do município, tem aumentado o fluxo nas vias públicas, afetando mobilidade de seus usuários, gerando várias consequências negativas. As imprudências inconsequentes dos usuários do trânsito, são fatores preocupantes para o município, que procura implantar programas socioeducativos de trânsito nos diversos segmentos da sociedade (escolas, outdoors, jornais, revistas, panfletagens, blitz educativas) com objetivos de promover uma educação voltada a um trânsito mais seguro, harmônico, e principalmente com pessoas mais conscientes de suas ações e atitudes. Segundo Martins, nos relata que:

Tornar o trânsito mais humano requer motivação na perspectiva educativa que refletirá na motivação da escola, da família e de todo o espaço de trânsito, estendendo-a transversalidade a muito além da alfabetização e do Ensino Fundamental e Médio, ou seja, na dimensão do ser humano de forma totalitária, atingindo-o no que ele tem de mais importante: cidadania, ética e respeito, que são elementos organizadores de uma instituição social. (Martins, 2007, p. 106)

Mediante a tais elementos, as mudanças vem acontecendo, mas de forma gradativa, pois para que tais transformações aconteçam é fundamental haver o envolvimento de toda a sociedade, vale ressaltar que o comprometimento de todos em se conscientizarem sobre a importância de suas atitudes mediante ao trânsito, possibilita na construção de um ambiente mais seguro.

5.-Conclusão.

Conclui-se da pesquisa realizada no município de Sinop-MT nas instituições educacionais municipais em turmas do terceiro ano do ensino fundamental, a Secretaria Municipal de Trânsito e Transporte Urbano, professores da rede municipal atribuídos na sala de aula do terceiro ano do ensino fundamental. Contudo, nos

deparamos com algumas dificuldades no decorrer desta pesquisa. O pouco embasamento bibliográfico, dificultou uma investigação mais aprofundada. Diante das fontes bibliográficas, estas foram exploradas ao máximo, para progressão da pesquisa.

Alguns acontecimentos inesperados ocorreram dificultando as etapas de investigação, acontecimentos imprevistos a nível pessoal, a disponibilidade dos participantes entrevistados entre outras. Alguns dos participantes envolvidos recusavam a responder os questionários, alegando falta de tempo. Tais circunstâncias nos colaboraram com momentos de desmotivação. Mas diante de tantos acontecimentos trágicos ocorridos em nosso município, a pesquisa torna-se inerente, assim as instituições educacionais e os envolvidos na pesquisa, foram elementos fundamentais para que averiguássemos como o tema "trânsito" está inserido sistema educacional desse município.

Para tanto, podemos verificar através das investigações, que este tema, encontra-se algumas falhas a serem revistas. Na fala de alguns professores pesquisados, nos relatam que a falta de material didático e formação sobre o tema, e que os trabalhos realizados contam com a parceria da Secretaria Municipal de Trânsito e Transporte Urbano de Sinop/MT. Contudo, verificamos que o referido tema, é desenvolvido com mais intensidade em datas específicas, como a Semana Nacional de Trânsito, comemorada entre os dias 18 a 25 de setembro, prevista na Lei 9.503, de 23 de setembro de 1997 – Código de Trânsito Brasileiro.

Art. 75. O CONTRAN estabelecerá, anualmente, os temas e os cronogramas das campanhas de âmbito nacional que deverão ser promovidas por todos os órgãos ou entidades do Sistema Nacional de Trânsito, em especial nos períodos referentes às férias escolares, feriados prolongados e à Semana Nacional de Trânsito. § 1º. Os órgãos ou entidades do Sistema Nacional de Trânsito deverão promover outras campanhas no âmbito de sua circunscrição e de acordo com as peculiaridades locais. § 2º. As campanhas de que trata este artigo são de caráter permanente, e os serviços de rádio e difusão sonora de sons e imagens explorados pelo poder público são obrigados a difundir-las gratuitamente, com a frequência recomendada pelos órgãos competentes do Sistema Nacional de Trânsito. Art. 326. A Semana Nacional de Trânsito será comemorada anualmente no período compreendido entre 18 e 25 de setembro. (Brasil, CTB, 1997, 36).

Diante desses artigos descritos acima, torna-se evidente que há leis que asseguram essas ações, contudo, verificamos que no decorrer desses dias, a abrangência sobre a temática favorece um enfoque que destaca em todo o território nacional. O Governo Federal com intuito em mostrar um comprometimento na superação dos problemas e dificuldades educacionais, a Lei nº 9.394/96, mais conhecida como LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cria condições para a institucionalização dos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, o qual apresenta sugestões para orientação curricular durante o processo de ensino/aprendizagem nas unidades educacionais. Contudo, o PCN apresenta os "Temas Locais", que tratam

de conhecimentos vinculados à realidade. Diante deste, o trânsito é mencionado como sugestão deste tema.

Contudo, toma-se um exemplo o caso do trânsito, que, embora esse seja um problema que atinge uma parcela significativa da população, é um tema que ganha significação principalmente nos grandes centros urbanos, onde o trânsito tem sido fonte de intrincadas questões de natureza extremamente diversa nos PCNs (Brasil, 2001.vol.8, p.35). É sabido que o o trânsito hoje é considerado um assunto de urgência no município de Sinop/MT, torna-se evidente que o mesmo seja inserido nos currículos escolares de forma contínua. O que nos deparamos através dos relatos das entrevistas, é que esse tema, não está desenvolvido de forma intensificada como deveria ser. Sabemos que a escola, propicia conhecimentos significativos, para promover a conscientização dos alunos, para que aconteça o menos possível de falhas em nossa sociedade.

6.-Bibliografia.

Alvarenga, E. M. de. (2008). *Metologia de la investigación Cualitativa y Cuantitativa*.2ª ed. A-4. Assunción/PY: diseños.

Araujo, F. (2014). *Caminhos de Peabiru*. Disponível em:<http://www.historiabrasileira.com/brasil-pre-colonial/caminho-do-peabiru>.

Barros A. J. D. (et. al.) (2003). Acidentes de trânsito com vítimas: sub-registro, caracterização e letalidade. *Cadernos Saúde Pública*.

Bernardes, J. M.B. (2010). *Educar para o trânsito no ensino fundamental: uma visão geral*. Monografia MBA. Gestão Estratégica de Projetos. Centro Universitário: UNA.

Boaventura, E. M. (2008). *Metodologia da Pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado.

Brasil. (2014). *Violência no trânsito brasileiro*. Pesquisa publicada IPEIA: Disponível em:
http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article.

Brasil. (2014). *Controle de velocidade*. Disponível em:
<http://www.dnit.gov.br/rodovias/operacoes-rodoviaras/controlo-de-velocidade>.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília :Senado Federal.

- Brasil. (2007). *Código de Trânsito Brasileiro. Lei nº. 9.503, de 23/09/1997*. 3ª ed. Brasília: DENATRAN.
- Brasil. (2014). *Educação para o Trânsito*. DENATRAN. Disponível em: <http://www.denatran.gov.br/campanhas>.
- Brasil. (2014). *Fundamentos do trânsito*. DETRAN Brasília. Disponível em: <http://www.denatran.gov.br/download/unidade%202.pdf>.
- Brasil. (2001). *Apresentação dos temas transversais: Ética*. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª ed. Brasília, MEC.
- Faria, E. de O. (2014). *História do transporte no mundo*. Disponível em: <http://www.transitocomvida.ufjf.br/HistoriaDoTransitoNoMundo.asp>.
- Franz, C. M. & Seberino, J. R. V. (2014). *A História do Trânsito e sua evolução*. Disponível em: <http://www.transitobr.com.br/downloads/pdf>.
- Freire, P. (1993). *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez Editora.
- Martins, J. P. (2007). *A Educação de Trânsito: campanhas educativas nas escolas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Navarro, R. (2014). *Quando foi inventada a roda?* Abril cultural, ed. 58. Rev. eletrônica. Disponível em: <http://mundoestranho.abril.com.br/materia/quando-foi-inventada-a-roda>.
- Oliveira, F. A. (1999). *Dolo e culpa nos delitos de trânsito*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto.
- Paraná. (2014). *Educação para o Trânsito, Programa do Detran do PR*. DENATRAN. Coordenadoria Pedagógica. Disponível em: www.educacaoparaotrnsito.PRgov.br/modules.
- Paraná. (2014). *Um pouco da história do trânsito*. Coluna editorial. DENATRAN. Disponível em: www.ciretran.pr.gov.br.
- Revista Eletrônica, Pensecarros. (2014). *Direção defensiva*. Disponível em: www.revista.pensecarros.com.br/pagina/direcao-defensiva.html.
- Rozestraten, R. J. A. (1988) *Psicologia do Trânsito: conceitos e processos básicos*. São Paulo: Ed. USP.

- Sampieri, R. H. (et.al). (2008). *Metodologia da pesquisa*. 3ª ed. São Paulo: MacGraw-Hill.
- Sciesleski A. J. (1982). Aspectos psicopatológicos do homem no trânsito. *Rev. Bras. Medicina do Tráfego*.
- Vasconcellos, E. A. (1998). *O que é Trânsito. Col. Primeiros passos*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- Vergara, S. C. (2008). *Métodos de Pesquisa em Administração*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Atlas.
- Vieira, J. L. de P. (2014). *Questões que envolvem os controladores de velocidade utilizados na fiscalização de trânsito no Brasil*. (In: desenvolvimento urbano, trânsito e transporte). Câmara dos Deputados. Brasília/DF. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema14/pdf/312341.pdf>.
- Websítio, IBGE. (2012). *Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais*. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>.

O acompanhamento familiar no processo de aprendizagem do aluno com deficiência.

(Family accompaniment in the learning process of students with disabilities)

Lindinalva Fontes Dias

Instituto Federal (IFAM) Município de Presidente Figueiredo Amazonas-Brasil

Dalmir Pacheco

Professor de Sociologia do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) Amazonas-Brasil

Páginas 67-81

Fecha recepción: 01-04-2017

Fecha aceptación: 01-06-2017

Resumo.

Este trabalho faz uma breve análise sobre o acompanhamento familiar no processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, bem como objetiva descrever o acompanhamento e participação da família no processo educativo do aluno. O método utilizado para desenvolver este trabalho é de análise quantitativa e qualitativa, com enfoque descritivo. Buscou-se, as fontes primárias com professores de duas escolas das séries iniciais de ensino fundamental no município de Presidente Figueiredo, e também fontes secundárias, em pesquisas biográficas, em materiais publicados, livros, artigos, informações disponibilizadas na internet. Por fim, enfatizamos a importância e a necessidade de uma integração mais efetiva entre a família desses alunos e a escola buscando salientar que a família tem um papel fundamental no processo de aprendizagem do mesmo.

Palavras-Chave: Deficiência; aluno; aprendizagem; família.

Abstract.

This paper makes a brief analysis of family support in the student learning process with special educational needs as well as objective to describe the monitoring and family participation in the educational process of the student. The method used to develop this work is qualitative and quantitative analysis, descriptive approach. It sought, the primary sources with teachers from two schools in the early grades of elementary school in Figueiredo President of the municipality, and also secondary sources, biographical research in published materials, books, articles, information available on the Internet. Finally, we emphasize the importance and the need for more effective integration of family of these students and the school seeking to emphasize that the family plays a key role in the same learning process.

Keywords: Disability; student; learning; family;

1.- Introdução.

A família constitui o primeiro universo de relações sociais da criança, podendo proporcionar-lhe um ambiente de desenvolvimento, a influência da mesma se dá, primordialmente, através das relações estabelecidas por meio da aprendizagem.

Considerando a importância da família no processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, se buscou salientar que esse é um ato primordial no processo de aprendizagem desse aluno, independente da classe social, como parte substancial da comunidade educativa em suas implicações familiar.

A sociedade atual passa por profundas transformações em todos os seus segmentos: família, escola, mídia, mundo do trabalho, tais transformações foram exigindo mudanças nas interações interpessoais, o que justifica discutir a análise, quanto à questão da postura familiar em relação aos discentes com deficiência.

Ao longo dos tempos as pessoas com deficiência foram vistas e tratadas de diferentes maneiras pela sociedade, conforme as concepções de homem, de sociedade, seus valores sociais, morais, religiosos e éticos.

A iniciativa deste trabalho deve-se há um número significativo de alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito educacional, enfrentando dificuldades no processo de aprendizagem que podem ter origem por falta de acompanhamento dos responsáveis.

Nos dizeres de Sampaio e Sônia Maria R. (2009, p. 66): O essencial do processo educativo depende da relação da criança com seus pais. Já em outros momentos, Freud (1978) dá a entender que a influência de que os educadores dispõem, depois dos pais, não é negligenciável, uma vez que ele acha apropriado alertá-los contra a tentação de modelar a criança em função de seus ideais, e lhes indica que respeitem as disposições e possibilidades de seus alunos.

Acredita-se que para possíveis soluções dessa problemática, faz-se necessário à participação direta e indireta da família no processo de aprendizagem desse aluno, é claro que o papel do professor também, é fundamental, no cotidiano escolar.

Para isso, se realizou uma análise sobre o acompanhamento dos responsáveis dos alunos com deficiência, em duas escolas do ensino regular no município de Presidente Figueiredo- Amazonas/Brasil, através de pesquisas de campo, visando colher informações para desenvolvimento da pesquisa, levando em conta as questões proposta no instrumento de coleta de dados (questionário) por meio das informações disponibilizadas pelos professores, atuantes no âmbito escolar, e descrever as possíveis influências que a família tem no processo de aprendizagem dos alunos.

Como um dos suportes teórico para sustentar a referida pesquisa sobre a importância da relação família/escola para o desempenho escolar dessas crianças, fez-se necessário versar sobre alguns aspectos diretamente ligados a essas questões.

De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal: [...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1998).

Dessa forma acreditamos que este trabalho poderá servir de diretriz para melhores possibilidades no desempenho escolar, e contribuir de forma significativa para a superação das possíveis dificuldades de aprendizagem educativas que esses alunos enfrentam.

2.-Metodologia da pesquisa.

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas escolas municipais do ensino regular 1º ao 5º ano do ensino fundamental no município de Presidente Figueiredo – Amazonas, com 10 professores do turno matutino com a faixa etária de idade entre 30 a 50 anos dos sexos masculino e feminino, certo que esses, trabalham diretamente com uma média de 1 a 2 alunos com deficiência por turma, composta por 25 a 30 alunos incluindo os ditos normais, em salas de aulas do 1º ao 5º ano das séries iniciais do ensino fundamental.

O método utilizado para desenvolver este trabalho é de análise quantitativa e qualitativa, com aplicação de questionário do tipo fechado, com enfoque descritivo. Buscou-se também fontes secundárias em pesquisas de revisão bibliográfica, em materiais publicados, constituídos basicamente de livros, artigos, informações disponibilizadas na internet, de materiais científicos e tecnológicos necessário para a realização deste.

No contato inicial para a coleta dos dados, aplicou-se questionário do tipo fechado com escala de apreciação e respostas alternativas relacionadas ao ponto de vista dos respondentes, no qual consistiram em perguntas do tipo questões fechada, direcionada para a problemática em estudo. Sendo ele composto por 10 perguntas com 04 alternativas (concordo totalmente, concordo, concordo um pouco e não concordo), onde até que ponto os respondentes concordou ou discordou nas questões que serviram de diretrizes para formulação da coleta de dados.

Para o resultado da pesquisa foi necessário análise qualitativa, descrevendo o acompanhamento familiar no processo de aprendizagem dos alunos, existentes nas escolas onde se desenvolveu esta pesquisa, e quantitativa onde se verificou a quantidade de docentes nas respostas de opiniões. Utilizou-se a análise de conteúdo na modalidade temática, uma vez que é apropriada para investigações qualitativa, e trabalha com noções de tema a ele ligado pela informação a respeito do assunto, aceita um conjunto de relações e pode ser representado graficamente.

Realizou-se a análise do questionário aplicado que foi utilizado na pesquisa de opinião, já que se pretendeu registrar o nível de concordância ou discordância da declaração disponibilizada pelos docentes mediante aos gráficos do tipo pizza. A tabulação dos dados foi apresentada em gráficos com percentuais, considerando as variáveis: aprendizagem, influência da família e alunos com Necessidades

Educacionais Especiais, mas principalmente o professor como respondente pelo fato da convivência diária com esses alunos.

3.-Fundamentação teórica.

3.1.-Família e escola.

Sabe-se que a família é à base de tudo, a primeira educação que se oferece para criança é a familiar, é no lar que ela aprende a questão do respeito, regras, autonomia, nesse sentido, a família tem sua importância na formação do caráter infantil. Dentro da escola, quanto mais a família estiver presente mais o aluno se desenvolve, sente-se acompanhado.

Segundo Palácios e Pablos (2003, p. 50) citado por Reis (15) a família assume, então, as funções de socialização primária, que consiste em transmitir características humanas básicas tais como o afeto, a linguagem ou as interações sociais, assim como as particularidades próprias do grupo cultural ou familiar, tais como as crenças, valores e critérios morais.

Assim, a família é responsável por dar as primeiras lições à criança, ela poderá mediar e ativar o processo de aprendizagem do discente por ser um lugar de convivência social e afetivo. É no convívio com a família que a criança tem as primeiras noções de valores, ética, respeito, cidadania boa ou ruim. A família precisa estar lado a lado com a escola apoiando em diversos momentos, que apoiar não é superproteger o filho, tratando-o como inválida, principalmente, os pais da criança com necessidades educacionais especiais.

Em consonância com Brasil, (2004, p. 13) as famílias de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais associadas ou não a deficiência vivenciam uma situação bastante peculiar: a maioria se percebe sozinha para administrar as dificuldades que se apresentam em tal situação. Os sentimentos de desamparo são muito frequentes e não podem ser ignorados.

É possível considerar que vários alunos com deficiência passam a ser incluídos nos primeiros anos do ensino regular em quanto outra não. Pois ainda existe família que ver o filho como um incapaz. Porém sabemos que isso não é verdade, independente de uma pessoa ser deficiente ou não, todos temos nossas individualidades e habilidades pessoais o qual pode fazer a diferença na sociedade.

Algumas escolas ainda negam ao aluno o direito que ele tem garantido por lei, sendo que um dos principais é educação de qualidade, além disso, o aluno apenas é integrado, na escola não havendo, inclusão de fato e de direito.

Em relação à inclusão, o Estatuto da Pessoa com Deficiência esclarece:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A Lei Nº 7.699, de 2006, assegura ao discente o direito de estar matriculado em uma escola que atenda às suas necessidades educativas, para que ele possa se desenvolver cognitivamente e socialmente. Mas não basta apenas matricular esse aluno, é necessário que ele participe das atividades escolares de acordo com o seu nível de aprendizado, com professores capacitados para recebê-lo, para que não esteja apenas integrado, mas de fato incluído.

Mantoan (2003) citada por Machado e Saboya (2014) enfatiza "o processo de integração escolar tem sido entendido, nas últimas décadas, de diversas maneiras". O uso da palavra "integração" refere-se mais à inserção escolar de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego é encontrado mais para designar alunos agrupados em escolas especiais, para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer, residências para deficientes (Machado e Saboya, 2014, p. 03).

É preciso que a escola promova momentos de interação desses alunos e família, por meio de atividades que proporcione, não somente a escola, mas principalmente a evolução da aprendizagem educativa deles, que estas estejam de acordo com a capacidades de cada um, sabendo que Incluir é bem mais que integrar.

Mantoan (2003) apud Machado e Saboya (2014) afirmam que "a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral". Assim, os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas sabemos que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele (Machado e Saboya, 2014, p. 05).

É necessário que as escolas estejam realmente preparadas para a inclusão de fato e de direito. A inclusão requer mudança de postura de toda a comunidade escolar, inclusive políticas públicas, para um atendimento de qualidade aos principais responsáveis pela aprendizagem desses alunos que são: família, professores e principalmente alunos com necessidades educacionais especiais.

3.2.-Educação inclusiva.

A educação inclusiva atualmente passa por várias mudanças, pois a partir de 1990, com a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos em Jomtien Tailândia, deu-se início as discussões sobre formação de professores para inclusão de aluno com NEE.

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que "as escolas deveriam

acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras" (Brasil, 2006, p. 330).

O documento destaca alguns eixos fundamentais que o educador deve dominar para incluir a todos, a saber: as capacidades de avaliar as capacidades educativas, adaptar conteúdos e programas de estudos, trabalhar com as novas tecnologias, individualizar os procedimentos pedagógicos e trabalhar em conjunto com pais e profissionais especializados na área.

A LDB 9394/96 esclarece que § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. Nesse sentido, a lei esclarece que o aluno tem o direito de ser atendido em uma escola regular, apenas em casos específicos frequentarão, escolas específicas, levando em conta que na escola regular, haja salas específicas com recursos e professores capacitados para trabalhar com os alunos. Pois a legislação brasileira prevê dois tipos de professores para atuarem com alunos deficientes, um generalista e outro especialista. (Brasil, 2001).

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais àqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequado ao desenvolvimento de competências e valores.

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Os professores generalistas atuam na sala de aula comum, já o especialista age especificamente com o aluno com necessidades educacionais especiais - NEE, esse profissional atualmente trabalha na sala de recurso, na qual o aluno tem que se deslocar para receber atendimento.

3.3.-O acompanhamento familiar.

Os pais devem preparar os filhos para arcarem com suas responsabilidades. Na medida em que a criança vai aprendendo a cuidar de si mesma, vai experimentando a sensação gratificante da capacidade de enfrentar desafios. E cada realização é um aprendizado que servirá de base para um novo aprendizado. Assim, realizando suas vontades e necessidades, a criança vai gostando de si mesma, desenvolvendo a autoestima, tanto na família quanto na escola.

Segundo Tiba (1999, p.45) há "a necessidade de orientação às crianças quanto às regras disciplinares, para que elas possam desenvolver a capacidade de concentração e de apreensão dos conceitos". A aprendizagem se dá de maneira gradativa e não será possível sem a participação ativa do aluno, de maneira disciplinada, orientada.

Observa-se, que na maioria vezes uma boa parte das famílias, geralmente estão mais preocupados com o bem estar nutricional (alimentação) dos filhos. Porém sabemos que não se mantém uma pessoa apenas na alimentação que também é importante, mas em todos os aspectos sendo um deles a aprendizagem.

Alguns pais ainda não se conscientizaram da importância do apoio deles junto à instituição escolar de seus filhos, como também escolas que não incentivam essa parceria dos familiares na instituição.

Parolin (2003) nos lembra que os objetivos da escola e famílias são os mesmos, preparar a criança para o mundo. Esse autor enfatiza a importância da participação da família no processo educativo. Para a criança com necessidades educacionais especiais essa parceria é fundamental. A escola deve estreitar ao máximo essa relação, oportunizando um convívio maior dos pais dentro da escola para auxiliar no desenvolvimento.

Nesse sentido, essa interação assume algumas funções, destacando-se: demonstração de amizade, passando confiança e coragem pra criança; pais cooperantes no processo de ensino-aprendizagem; tomada de conhecimento dos pais sobre o desenvolvimento da criança e obtenção de informações do ambiente da casa e da rotina diária da criança.

3.4.-A Aprendizagem.

A aprendizagem é um processo astuto e seletivo, é uma atividade consciente que solicita invariavelmente entendimento e compreensão da situação. É um procedimento energético e auto ativo. O principal promotor da aprendizagem é a própria criança por meio de suas atividades e habilidades. Para que exista aprendizagem é imprescindível, estimular, fundamentando a metodologia nos interesses da criança, visando alcançar um esforço espontâneo.

Segundo Freire, (1970, p. 44) "a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo é modificá-lo". O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes ao exigir deles novo pronunciar.

Dessa forma, a participação da família no ambiente escola torna-se um instrumento valioso, para evolução na educação como todo, mas principalmente na educação inclusiva que necessita de atenção especial.

Pois segundo, Freire, (1970, p. 39) "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se Educam em comunhão, mediatizados pelo mundo".

4.-Discussão dos resultados.

Para mais informações no desenvolvimento do trabalho, buscou-se fazer a análise embasada na coleta dos dados dos sujeitos da pesquisa:

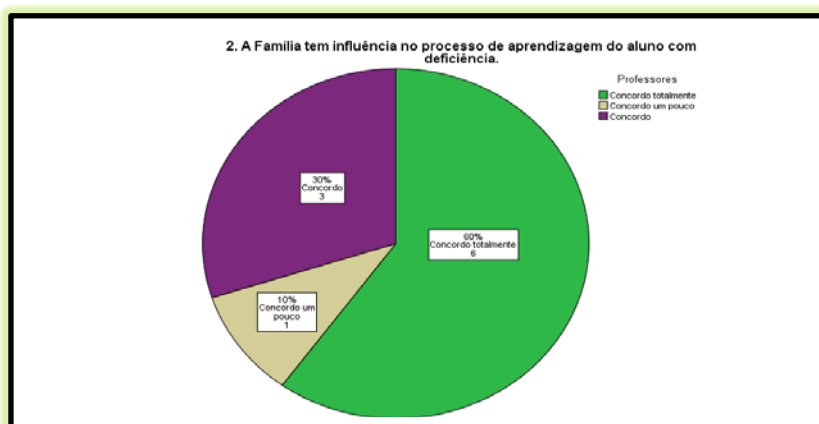
Gráfico1: falta de acompanhamento.



Fonte: Construção da própria pesquisa, dados do questionário.

Como se observa no gráfico: 1, a falta de acompanhamento dos pais nas tarefas escolares é de 60% ou seja, um número excessivo onde segundo a fala dos professores um dos principais motivos dessa falta de acompanhamento são por motivos de trabalharem o dia todo e muitas das vezes estarem exausto para o acompanhamento dos filhos nas tarefas e até mesmo conversa individual.

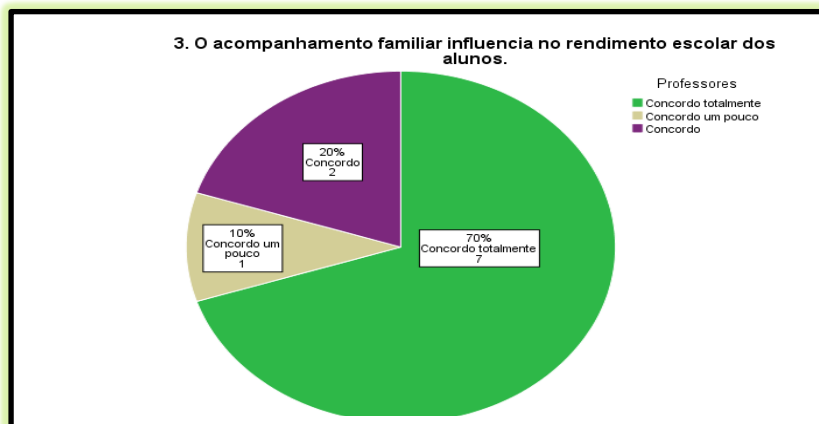
Gráfico 2: A influência da Família



Fonte: Construção da própria pesquisa, dados do questionário.

O gráfico 2, demonstra que a família tem influência no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência pois os professores observam, os alunos que são acompanhados constantemente pelos seus responsáveis, apresentam evolução significativa na aprendizagem.

Gráfico 3: Acompanhamento/rendimento.



Fonte: Construção da própria pesquisa dados do questionário.

O gráfico: 3, apresenta o ponto de vista positivo dos professores sobre a influência que a família tem no rendimento escolar dos alunos quando acompanham ou não os alunos no processo educativo dos filhos.

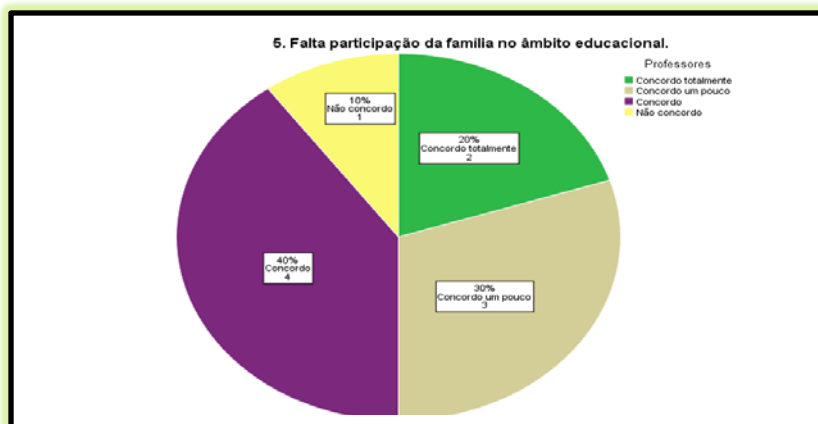
Gráfico 4: Estrutura escolar



Fonte: Construção da própria pesquisa dados do questionário.

O gráfico 4, demonstra o ponto de vista dos professores em relação a estrutura organizacional das escolas onde a pesquisa foi realizada, se estas estão adaptadas para trabalhar com esses alunos, certo que 50% disseram que não concordam que essas escolas estão adaptadas mesmo porque uma delas está funcionando em um anexo.

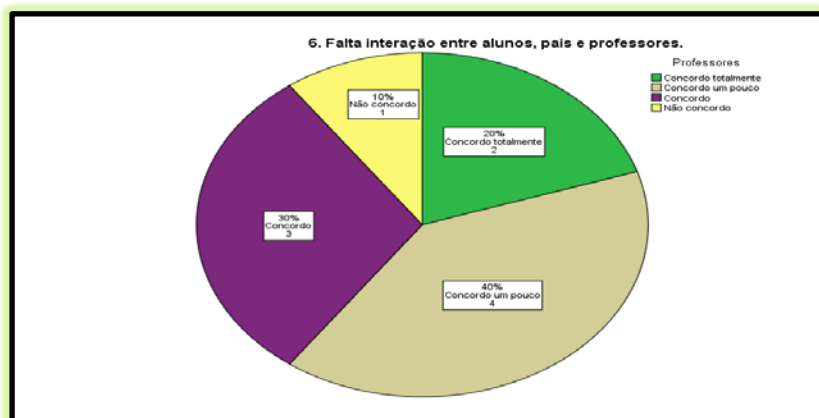
Gráfico 5: Falta de Participação.



Fonte: Construção da própria pesquisa dados do questionário.

O gráfico: 5, apresenta a falta de participação família no âmbito educacional, professores relataram que geralmente não participam das reuniões de pais, nem mesmo interage ou entram em contato com a escola para o acompanhamento dos discentes.

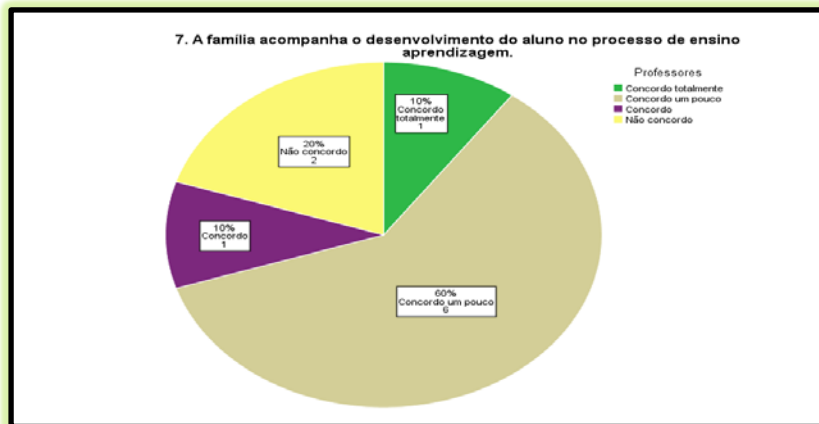
Gráfico 6: Falta de interação



Fonte: Construção da própria pesquisa dados do questionário.

O gráfico: 6, demonstra que não há interação e que dificilmente participam das reuniões de pais, nem se quer interagem com a escola ou entram em contato com a mesma para o acompanhamento dos estudantes. Certo que isso é direito e dever da família, porém o descaso por parte da mesma acaba prejudicando os mesmos no processo de aprendizagem.

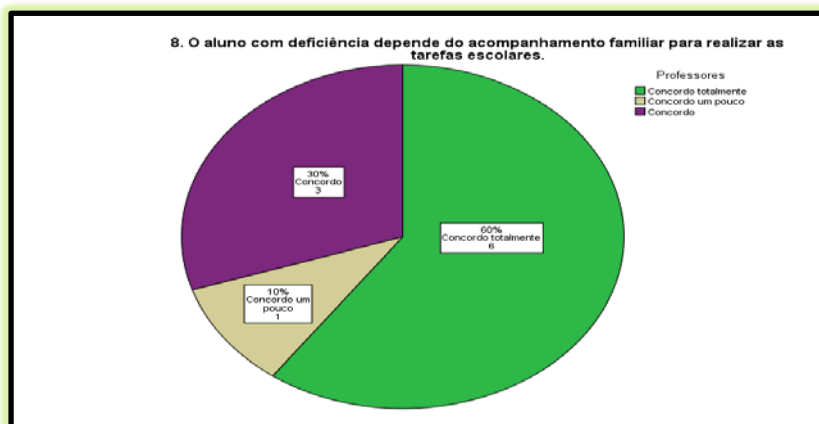
Gráfico 7: Ausência dos pais no processo



Fonte: Construção da própria pesquisa dados do questionário.

No gráfico: 7, se observa a opinião dos docentes quanto o acompanhamento da família nas tarefas escolares e no processo de aprendizagem do aluno certo que 60% dos respondentes marcaram a opção concordo um pouco, onde eles relataram que na maioria das vezes os familiares nem sequer verificam o caderno (material escolar do aluno), com isso as atividades retornam para a escola da mesma forma que ele levou para a sua casa no dia anterior.

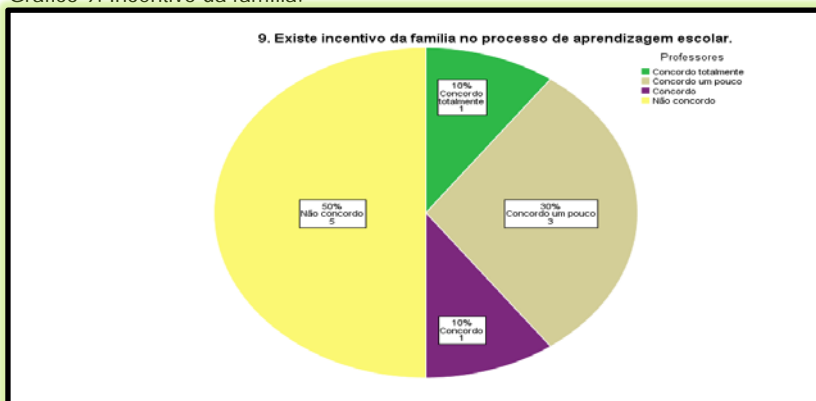
Gráfico 8: Aluno com deficiência



Fonte: Construção da própria pesquisa dados do questionário.

No gráfico: 8 se observa a opinião dos docentes quanto o acompanhamento da família nas tarefa escolares e no processo de aprendizagem do aluno certo que 60% dos respondentes marcaram a opção concordo um pouco, onde eles relataram que na maioria das vezes os familiares nem sequer verificam o caderno (material escolar do aluno), com isso as atividades retornam para a escola da mesma forma que ele levou para a sua casa no dia anterior.

Gráfico 9: Incentivo da família.



Fonte: Construção da própria pesquisa dados do questionário.

No gráfico 9, observa-se que de saber da importância do incentivo da família, com 50% os sujeitos da pesquisa colocam que esse processo não ocorre como deveria. Para Reis (2012, p. 10) "A família como um dos principais agentes educativos, deve ter um papel ativo na educação da criança", participando de uma forma adequada e positiva em todas as etapas do seu desenvolvimento e, para que essa educação se efetue com qualidade deverá ser praticada em interação com outros agentes educativos que possam de igual forma, contribuir para esse processo educativo.

Gráfico 10: O acompanhamento da família.



Fonte: Construção da própria pesquisa dados do questionário.

A partir da consolidação do gráfico 10, percebe-se que é fundamental o incentivo e o acompanhamento familiar, no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, acreditamos que por meio desse apoio, o aluno sente-se integrado no âmbito escolar e a resposta é a evolução do mesmo.

Assim, a escola precisa fortalecer essa parceria no sentido de estar sempre procurando organizar momentos propícios a participação dos pais, mostrando não só pontos negativos dos discente, mas também pontos positivos, e principalmente a evolução da criança. Os alunos com necessidades educacionais especiais aprendem de forma diferente, com seu tempo próprio, é necessário observar esse tempo e mostrar a evolução à família.

Ainda conforme Reis (2012, p. 30) "na filosofia da inclusão, ou seja, uma filosofia que garanta condições de igualdade de direitos sociais em todas as dimensões e campos de incidência, o que se pretende é que todos os alunos aprendam juntos, respeitando a sua diversidade", que Correia (2001, p. 132) define como "(...) o conjunto de diferenças individuais, por exemplo estilos cognitivos e de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais que, em muitos casos, devem ser objeto de intervenções individualizadas e apoios educativos."

A inclusão faz toda diferença dentro da escola, principalmente, quando o aluno se sente parte do processo e aprende com o outro por meio da interação e do trabalho em grupo, considerando aquilo que ele já sabe. "Os educadores têm vindo a descobrir que, na maior parte dos casos, o fato de os alunos com NEE estarem colocados em meios educativos inclusivos, lhes proporciona a oportunidade de interagir com outros indivíduos, o que resulta numa melhor preparação para a vida em sociedade." (NIELSEN, 1999, p. 46).

5.-Conclusão.

Neste trabalho buscou-se analisar e descrever a importância do acompanhamento familiar no processo ensino aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais especiais. Possibilitou também compreender, que família e escola devem caminhar juntas, pois este entrosamento é necessário para que os alunos tenham uma aprendizagem contínua, no qual tal responsável colabora diretamente com as propostas da escola, que por sua vez, busca interagir com a comunidade que a circunda, possibilitando, assim, o progresso para ambas.

Considera-se que os princípios da familiar são inegáveis, para que o trabalho de construção do cidadão aconteça, porém, em algumas vezes a escola não realiza interferências pedagógicas necessitadas pela família que, por sua vez nem sempre recebem ou até mesmo aceitam orientações de caráter formativo da escola. Poie é em relação com seus pares e em um contexto democrático, flexível e participativo que a criança consolida o seu papel.

Assim, a família do aluno com deficiência é a principal responsável pelas ações do seu filho, visto que a primeira formação é oferecida por ela, é claro que na escola o aluno precisa do apoio da escola e da família para adquirir competências ainda maiores tanto na aprendizagem quanto em outras habilidades. Pois todos precisam ser conscientes que a deficiência não é uma doença. Por tanto é preciso que família, sociedade, escola tenham consciência de que são pessoas, cidadãos: vivos, e tem as mesmas necessidades ou até mais que os outros e não se podem confiná-los num mundo à parte. Para isso é preciso que a sociedade conheça melhor a realidade da educação especial num todo.

Vale ressaltar que o acompanhamento é de fundamental relevância tanto pra o discente, quanto para escola que pode contar sempre com o apoio da família, porém é necessário que a escola estimule mais a participação dos pais em sala de aula, promovendo ações que os aproximem da escola.

A escola em muitos momentos só procura os pais para fazer críticas de seus filhos, e por outro lado o pai só procura a escola par reivindicar algo, essa interface família escola só terá um papel fundamental quando ambas caminharem juntas em busca de um único objetivo o bem estar e aprendizado do discente.

Ante ao exposto, família e escola é uma parceria que dá certa, mesmo sabendo que não é uma tarefa fácil de resolver, nem tão pouco impossível, mas é importante que cada uma saiba o seu papel. Não cabe a escola sozinha trabalhar essa parceria, é necessário que haja empenho de ambas as partes.

6.- Bibliografia.

- Brasil, M. D. E. S. D. E. E. (2001). *Direrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Ministério das Comunicações.
- Brasil. (2004). Educação inclusiva: v. 4: *A família/coordenação geral SEESP* organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, MEC.
- Brasil. (2006). *Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil, Ministério Público Federal. (2004). *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino*. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. ver. e atualizar. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão.
- Faber, M; Lima, A. (2008). *Psicomotricidade e Desenvolvimento da aprendizagem na Educação infantil*. Manaus: UEA Edições, Editora Valer.

- E-Faceq. (2014). *Revista dos discentes da Faculdade Eça de Queirós*. Ano 3, n. 4, agosto. <http://www.faceq.edu.br/e-faceq>.
- Freud, S. (1978). Cinco lições de psicanálise. A história do movimento psicanalítico. O futuro de uma ilusão. O mal-estar na civilização. Esboço de psicanálise/ Sigmund Freud, seleção de textos de Jayme Salomão: Tradução de Durval Marcondes... (et, al.). São Paulo, SP: Abril cultural.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Nielsen, B. Lee (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula. Um guia para professores*. 3.ª ed. Porto: Editora.
- Sampaio, C T; Sampaio, S. M. R. (2009). *Educação inclusiva: o professor mediando para a vida*. Salvador: EDUFBA.
- TIBA, I. (1999). *Disciplina na medida certa*. São Paulo: Gente.

A atuação dos professores como intelectuais transformadores: A sociedade do conhecimento e a quebra de paradigmas.

(The action of teachers as transforming intellectuals: the society of knowledge and the breaking of paradigms)

Francinete Braga Santos

Professora da (UFMA) Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA-Brasil

Júlio Cesar Albino Marins

Professor da (UFMA) Universidade Federal do Maranhão São Luís/MA-Brasil

Marize Barros Rocha Aranha

Professora da (UFMA) Universidade Federal do Maranhão São Luís/MA-Brasil

Páginas 82-95

Fecha recepción: 01-04-2017

Fecha aceptación: 01-06-2017

Resumo.

Este estudo objetiva discutir a atuação de professores no contexto da sociedade do conhecimento, articulando as noções de professores como intelectuais transformadores e a quebra de paradigmas. Desdobra-se em duas partes, na primeira buscamos identificar paradigmas que influenciam o fazer pedagógico dos professores e na segunda caracterizaremos o papel do professor como intelectual, a partir da noção de paradigma da Sociedade do Conhecimento, bem como, de articulador do discurso democrático tanto como referencial à análise crítica como quanto ideal fundamentado na noção dialética da relação escola-sociedade. Autores fundamentam e articulam a temáticas voltada ao professor, à emancipação docente e à sociedade do conhecimento; além de pressupostos críticos à postura do professor como transmissor de informações, característica do paradigma da Sociedade Industrial, entendendo-se que a partir do momento que o professor começa a se questionar sobre o sentido do próprio trabalho, coloca-se a caminho para atuar como um profissional reflexivo.

Palavras-chave: paradigma; professor intelectual; emancipação; escola- sociedade

Abstract.

This study addresses the action of teachers in the context of the society of knowledge, articulating the notions of teachers as transforming intellectuals and the break of paradigms. It unfolds into two parts: in the first, we aim at identifying paradigms that influence the pedagogical action of the teachers and, in the second, we characterize the role of the teacher as an intellectual, from the notion of the Society of Knowledge's paradigm, as well as an articulator of the democratic discourse both as a reference to critical analysis and an ideal grounded on the dialectic notion of the school-society relation. Authors produce fundamental content

concerning the teacher, their emancipation and the society of knowledge; besides critical assumptions to the teacher's posture as transmitter of information, characteristic of the Industrial Society paradigm, understanding that, from the moment the teacher begins questioning the meaning of their own work, we are on the way to having the teacher act as a reflexive professional.

Key words: paradigm; intellectual teacher; emancipation; school-society

1.-Introdução.

Os pressupostos teóricos de Giroux (1997) e Kuhn (2005) servem como contraponto à discussão norteadora do presente artigo. A análise dos pressupostos da Pedagogia do Concreto de Giroux inserida na concepção de mudança de paradigma de Kuhn articula a categoria de intelectual, em que o pensar e o reestruturar a natureza do trabalho docente, torna-se o compreender esta atuação, enquanto intelectuais transformadores.

E neste sentido, se configuramos a metodologia como sendo uma Pesquisa Bibliográfica articulada em torno de alguns pressupostos teóricos despertados a partir da "Formação, saberes e identidade profissional da docência" como componente curricular do Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Gestão em Educação Básica (PPGEEB/UFMA).

Assim apresentamos uma breve análise do estudo sobre os paradigmas da Sociedade Industrial e da Sociedade do Conhecimento, com vistas à redefinição de termos quanto ao papel do professor frente a estes paradigmas, bem como para inseri-los em espaços educativos da escola e em outras agências educativas.

E para tanto iniciamos com a análise dos princípios para que haja uma pedagogia crítica da aprendizagem, abrangendo outros conceitos e ou pressupostos da teorização da obra de Giroux (1997). A saber: Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica.

A mudança de paradigma a partir dos pressupostos da pedagogia do concreto de Giroux concebe o professor a partir da categoria de intelectual, sendo que nesta acepção do termo, intelectual está dissociado do uso tradicional ou das noções elitistas ou excêntricas. O termo refere-se ao pensar e ao reestruturar a natureza do trabalho docente, estando em sintonia com a compreensão da atuação dos professores, enquanto intelectuais transformadores.

a). A atuação dos professores enquanto intelectuais transformadores:

A partir deste ponto confrontaremos as articulações de Giroux com alguns autores que abordam sobre a formação docente e profissional. Aquele interessa-se pelas questões curriculares e economia, estado, ideologia, poder e cultura ao invés de se voltar para estudo das técnicas de planejamento curricular.

Em contraponto com o caráter administrativo, acrítico, determinista, corporativo e, sobretudo, o futuro da profissão docente (grifo nosso) que, a partir de Imbernón (2011), o professor ainda não produz seu próprio conhecimento profissional, mas apenas reproduz cultura e conhecimentos externos.

Até que uma quantidade de pesquisas concernentes ao ensino crítico-reflexivo é crescente nas últimas décadas, gerando assim uma tomada de consciência na área da educação e ensino, produzindo conhecimento pedagógico ligado à prática no próprio contexto profissional. Tais pesquisas, segundo Imbernón (2011), "estudos sobre formação inicial e, sobretudo, formação permanente, centradas em processos de pesquisa e a prática", são oriundas das práticas docentes que escapam paulatinamente dos saberes dos "especialistas" que passam longe do chão da escola.

Como veremos outros autores procuram investigar o trabalho dos professores a fim de conhecer seus problemas e em "laboratórios" buscar soluções. Assim, os professores já foram chamados de "assessores praticantes pesquisadores" ou "assessores acompanhantes" (Meirieu apud Yanni, E. (2001), "práticos-reflexivos" (Schön, 1992). Essas foram algumas tentativas de produzir conhecimentos pedagógicos aliados ao trabalho de docentes críticos de suas práticas em contexto profissional. Retomando Giroux, afirmamos que:

Argumentar contra a visão tradicional do ensino e aprendizagem escolar como um processo neutro ou transparente afastado da conjuntura do poder, história e contexto social, Giroux conseguiu fornecer as bases geradoras de uma teoria social crítica da aprendizagem escolar que lança um desafio singular a educadores, políticos, teóricos sociais e estudantes. (Peter Maclaren, 1997, p. xi).

Por conseguinte Gadotti (2003) afirma que o aspecto mais marcante do trabalho de Giroux é o tratamento dialético dos dualismos entre a ação humana e estrutura, conteúdo, experiência, dominação e resistência. Ele ainda afirma que a escola é analisada como um local de dominação e reprodução, mas que ao mesmo tempo permite as classes oprimidas um espaço de resistência.

Os pressupostos anteriores encaminham para a compreensão da atuação dos professores, enquanto intelectuais transformadores, estes traduzidos na obra de Giroux [e outros autores] oferecendo aos educadores linguagem crítica, cuja compreensão também favorece a noção de ensino como política cultural. Assim caracterizado como empreendimento pedagógico das relações de raça, classe, gênero e poder na produção e legitimação do significado e da experiência, traduzida na pedagogia da emancipação.

Aqui introduzimos Thomas Kuhn na articulação do que a partir dele denominou-se 'quebra de paradigma'. Este norte-americano, físico e filósofo da ciência, desenvolveu sua teoria acerca da história da ciência, entendendo-a como uma sucessão de paradigmas que se confrontam entre si. "O esquema analítico elaborado

por Kuhn (2005) identificou duas formas pelas quais a ciência progride: por evolução e por revolução. A evolução da ciência ocorre através da sucessão de períodos de "ciência normal", interrompidos por "revoluções científicas".

"Assim ele empreende uma tentativa de demonstrar a trajetória de um paradigma científico, levando em consideração sua historicidade, sobretudo, nos momentos de ruptura." A tais idéias, Kuhn deu o nome de paradigmas "Considero paradigmas as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modulares para uma comunidade de praticantes de uma ciência." (Kuhn, 2005, p: 13).

Posteriormente, no posfácio da sua obra ele afirmou que "um paradigma é aquilo que os membros da comunidade partilham e, inversamente, os membros de uma comunidade científica consiste em homens (*sic*) que partilham de um paradigma" (Kuhn, 2005, p. 221).

Tais concepções de paradigma caracterizam bem o desenvolvimento científico e tecnológico que aumentou a produção e fez crescer a crítica ao modelo convencional de organização social. Contudo, o papel da escola frente à transição das ciências para uma ciência pós-moderna poderá ser a de compreender a inegável presença da tecnologia em nossa sociedade, sendo que deverá ir além do objetivo de capacitar trabalhadores especialistas para o preenchimento de vagas no mercado de trabalho, incluindo a preparação de pessoas para o mundo tecnológico, mas infelizmente esta preparação não se dá de maneira reflexiva.

Na primeira concepção do termo, caracteriza-se o que Kuhn denomina de ciência normal- realizações científicas universalmente reconhecidas. Na segunda concepção, a de revolução científica, também chamada de crise de paradigmas aponta que acontecem mudanças conceituais, de visão de mundo e a insatisfação como os modelos vigentes. As mudanças podem ser provadas por questões internas ou externas.

Marcondes (1994) contribui com este debate sobre 'quebra de paradigmas', para explicar que as mudanças, por questões internas, são resultantes do esgotamento teórico e metodológico de determinado fenômeno e, por externas, são representadas pelas alterações socioculturais, ocorridas em dado período, que não mais aceitam os modelos teóricos disponíveis.

Moreira (*ibidem*, p: 26) afirma também que a categoria de paradigma de Kuhn (*ibidem*) consiste em um resultado científico fundamental relacionado a uma teoria e a uma metodologia básicas, bem como em aplicações dessa teoria e, ainda, em determinados valores e práticas sociais. Então havendo resultados para esta ação, eles sempre estarão por serem completados, isto é, a teoria sendo aceita por um grupo de cientistas passará a ser desenvolvida, sendo explorada e afastando-se de outras formas de atividades científicas não similares.

Esta categoria de paradigma foi proposta, de acordo com Moreira (2015) fundamentalmente para uma análise de uma ciência considerada madura pelos cientistas. Além disso, Kuhn (2005) alertou para a inconveniência de aplicá-la para uma ciência emergente, bem como a outros campos do conhecimento, como as artes e as ciências sociais. Entretanto, a noção de 'ciência madura' também avança de paradigma em paradigma, caracterizados pelo que Kuhn chama de exclusividade. Ou seja, cada paradigma novo substitui e torna ultrapassado o paradigma antecedente.

E por isso, "não há, em uma ciência madura ocorrência simultânea de paradigmas em competição, nem recursos a modelos clássicos divergentes." (Moreira, *idem*, p. 26) que questiona se a evolução curricular, por exemplo, pode ser comparada ao desenvolvimento científico. E com relação ao estudo do campo de currículo norte-americano pergunta se o mesmo tem se desenvolvido de paradigma em paradigma ou se tem havido ocorrência de paradigmas com utilização simultânea e/ou integração de modelos.

Moreira nos ajuda, afirmando que a aplicação do termo paradigma no campo do currículo deve considerar tais questionamentos para evitar reducionismos. Aqui a noção de paradigma que importa é o reconhecimento de que algo mudou e continuará mudando sempre que o instituído não der conta de responder a todos os questionamentos colocados.

A noção de paradigmas, enquanto ideias, concepções e modelos de investigação, ajudará a diferenciar as concepções e práticas que forjaram os diferentes papéis dos professores frente às revoluções da ciência que impulsionam mudanças no campo educacional, por exemplo.

b). O papel dos professores e o paradigma da Sociedade do Conhecimento.

Assim, a necessidade de corresponder às complexas exigências decorrentes desta revolução, que se impõe a cada momento irá refletir necessariamente no pensamento e nas práticas de educação. Tratar-se precisamente do papel dos professores frente ao novo paradigma da Sociedade do Conhecimento - também chamada de Sociedade da Informação.

O referido papel será o de articulador do discurso democrático tanto como referencial à análise crítica como quanto ideal fundamentado na noção dialética da relação escola-sociedade. Neste sentido, o novo papel contrapõe a postura do professor como sendo a de transmissor de informações, característica do paradigma da Sociedade Industrial.

2.-Os paradigmas da sociedade industrial e da sociedade do conhecimento ou da informação: Pressupostos básicos.

Até o momento o texto foi desenvolvido na intenção de apresentar os pressupostos teóricos de Giroux e Kuhn, objetivando contextualizar com um breve estudo das

revoluções paradigmáticas que influenciam o fazer pedagógico dos professores. Mas, reconhece-se que qualquer discurso precisa estar engajado na concepção de história enquanto possibilidade, estando sujeita a limitações.

A síntese a seguir objetiva apresentar os pressupostos básicos dos paradigmas da Sociedade Industrial e da Sociedade do Conhecimento. Ressalta-se que a perspectiva desta abordagem estará direcionada para a temática do presente trabalho que é situar a postura do professor como transmissor de informações, característica do paradigma da Sociedade Industrial e a postura como profissional reflexivo, entendendo-se que a partir do momento que o professor começa a se questionar sobre o sentido do próprio trabalho, coloca-se a caminho para atuar como um profissional reflexivo e, portanto, como um intelectual, na acepção defendida por Giroux, sendo a mesma adotada pelos autores deste artigo.

Então, a Sociedade do Conhecimento ou da Informação impõe ao professor a necessidade de constante atualização para atuar junto aos estudantes, auxiliando-os a permanecerem em conexão com as informações mais recentes. Este novo perfil exige um professor atualizado, que repense o seu fazer pedagógico, redimensione sua relação com o saber e com a cultura e transforme a sala de aula em um espaço educativo e que atente às complexidades do mundo moderno.

Retomamos o fato de que a educação passou a existir a partir do instante que o homem necessitou transmitir alguma coisa imaterial para o seu semelhante. Ela cumpria então sua primeira função que era social, no sentido de aproximar pessoas com objetivos comuns. Nesse processo, pressupõem-se sujeitos: professor-aluno; currículo oficial (conteúdos e disciplinas) e currículo não prescritivo, Campos (2007). A escola aprende enquanto ensina, e, enquanto instituição social, segue modelos educacionais e escolarização: religiosa-laica, primária-secundária, academia-colégio.

Mas nem sempre ela se restringe ao contexto social. Ela pode também pretender modificar o mundo pelo diálogo numa democracia e o papel do professor tornasse o de mediador da aprendizagem e do conhecimento.

A modernidade vem impondo padrões hegemônicos à sociedade. Sem delongas, tal processo vem desde as grandes navegações, da Revolução Francesa e da Revolução Industrial. Vivemos na pós-modernidade em que o lema é a racionalidade técnico-científica. O fim tem sido o acúmulo de riqueza e a valorização do capital e a economia mundial está de modo tão entrelaçado que um problema na China pode abalar o mercado financeiro mundial, no chamado fenômeno da globalização.

A educação, não custa lembrar, não passa de um produto a ser negociado no mercado internacional. É senso comum que estudar, tirar boas notas e passar em concursos vai elevar o nível das pessoas tornando-as mais importantes e bem situadas na sociedade. Aos quatro ventos são anunciadas essas "verdades" para dar às pessoas uma esperança para que cada uma delas consiga superar, vencer as outras e não ser mais uma na multidão.

O professor e a professora são peças fundamentais nesse jogo. Para muitos dessa sociedade, esses profissionais não passam de meros prestadores de serviços, na falsa impressão do "muito bem remunerado" para a tarefa de ensinar.

Contudo, cabe aqui a palavra transgressão (ou se preferir quebra de paradigmas). Ou seja, educar, ensinar, ou qualquer outra denominação em moda... o ideal era que fosse educar para a liberdade... para a liberdade de conhecer a si mesmo, em suas potencialidades e limitações – de onde veio o conhecimento, para onde se quer chegar com ele e quais são os meios necessários para alcançá-lo? Estes seriam apenas uns dos muitos questionamentos.

Campos (2007, p.15) postula que a escola tem papel fundamental na formação desse cidadão para essa sociedade. Porém, a educação precisa passar por reforma no seu interior para que não seja mais uma peça no jogo internacional.

2.1.-O paradigma da Sociedade Industrial: Qual a razão de ser do paradigma tradicional.

O paradigma tradicional e seus princípios norteadores influenciaram durante a era moderna e foram formuladas nos séculos XVI, XVII e XVIII. Dentro deste panorama, entende-se que a cultura ocidental surge pela associação de diferentes correntes de pensamentos dentre eles a Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução Industrial que estiveram presentes a partir dos séculos XVII, XVIII e XIX.

O que nos leva a concordar por meio de Cambi (1999) que o caráter revolucionário da modernidade em relação a uma sociedade estática quanto às estruturas econômicas, quanto à organização social ao perfil cultural herdado da Idade Média que negava o exercício das liberdades individuais para valorizar os grandes organismos coletivos representados pela Igreja ou pelo Império. A ruptura da modernidade apresenta-se como uma revolução nos âmbitos geográficos, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico.

A mudança em âmbito geográfico desloca, por exemplo, o eixo da história do Mediterrâneo ao Atlântico, do Oriente ao Ocidente; com as viagens do descobrimento e a colonização das novas terras prepara um contato entre diferentes áreas do mundo, entre etnias e culturas.

Dando um salto para a idade contemporânea, afirma-se que ela nasce com a Revolução Francesa e caracteriza-se como a época das revoluções. E também com Cambi (idem, p.378) afirmamos que "é um movimento vasto e profundo, que atinge áreas geográficas, povos e culturas que se rediscutem, operam rupturas com as tradições, tendem à revolução radical". A Revolução Industrial foi outro fator determinante da identidade da idade contemporânea.

A partir da Inglaterra do século XVIII, nasce o que se chama de sistema de fábrica, caracterizado pela produção em larga escala e pelo mercado mundial, implicando em mudanças sociais, tais como: o surgimento do proletariado, as explosões demográficas, redistribuição de propriedade etc. A época da industrialização é também a época de grandes migrações, de deslocamentos ideológicos, de lutas de classe duríssimas e frontais, envolvendo o Estado.

Na base da Revolução Industrial, encontrava-se a técnica que aumentou também o poder de manipulação do homem sobre a natureza, em que uma população constituída de trabalhadores rurais foi gradativamente substituída por operários ocupados com a produção e a distribuição de bens industriais, em decorrência da aplicação real e efetiva dos conhecimentos técnicos-científicos na indústria (Moraes, 2000).

Moraes também destaca que no século XVIII são visíveis os sinais de convenção da ciência numa força produtiva. E com ele utilizamos o termo paradigma científico como sendo o resultado do projeto iluminista que reconhecia que o homem necessitava da experiência sensível, única fonte do conteúdo empírico, mas também precisava da razão, de uma estruturação lógica, independentemente da experiência que organiza os dados empíricos, constituindo-se as bases teóricas do conhecimento científico denominado positivismo, que adota o método empirista da abordagem dos objetos.

Estes pressupostos são percebidos pela clara distinção entre conhecimento científico e conhecimento proveniente do senso comum e entre a natureza e a pessoa humana.

Aqui configuramos a gênese de um homem alienado da natureza, do trabalho, de si mesmo e dos outros. Um modelo de homem dividido no conhecimento, dissociado em suas emoções e afetos. Este homem com mente técnica tem a sua disposição um arsenal tecnológico sem precedentes baseado na força material, configurado no controle do homem sobre a natureza. Como consequência tem-se o êxito do paradigma ocidental, com a noção deste mesmo homem tendo que gerenciar problemas de ordem social e global.

Logicamente que entre tais problemas já podemos situar o caso da educação. Na área educacional o êxito do progresso do paradigma ocidental ao invés de produzir as transformações necessárias para o desenvolvimento harmonioso do ser humano deu espaço a comportamentos estereotipados, com base em sistemas que impedem questionamentos, diálogos e expressão de pensamentos divergentes, no que resulta em autoritarismo e hierarquia entre os pares.

E neste sentido, trazemos uma breve discussão sobre o saber docente. E com Tardif e Guathier (2001) questionamos em que consiste o saber dos professores para que este se configure em alguém que saiba ensinar e como resposta parcial eles afirmam

que "diz respeito a uma realidade muito complexa e também põe em cena uma noção geral da cultura intelectual [fruto] da modernidade" (*idem*, p.177 grifo nosso).

Em âmbitos de pesquisas muito se têm de desafios quanto à formação docente para que articule saberes profissionais com as competências para ensinar, sendo questões que ajudariam o professor, como ator social, a intervir na realidade, por meio de práticas sociais contextualizadas, portanto, a formação inicial do professor deve ter em conta as "várias problemáticas e várias disciplinas, várias teorias, e campos discursivos, vários projetos políticos, ideológicos, socioeducativos e pedagógicos." (Tardif e Guathier, 2001, p.179).

Nestes termos, apesar do mundo continuar se transformando de forma acelerada, em muitas escolas, os professores continuam dividindo o conhecimento em especialidades, tendo a atuação de professores 'formados' para serem executores de tarefas. Assim, o cenário escolar apresenta mudanças, mas lentamente processadas em que o professor atua a partir de um papel de ser o principal responsável pela 'transmissão' do conteúdo, sendo a melhor expressão do que Paulo Freire (1987) chama de educação bancária, aquele que deposita no aluno informações – dados para depois solicitar de volta a repetição memorizada no momento da prova. E o professor, por ser a autoridade, mesmo sem o mesmo prestígio, ainda é tido como modelo a ser seguido.

2.2.-O Paradigma da Sociedade do Conhecimento ou da Informação: A procura de um novo referencial.

Se a sociedade industrial trouxe elementos como máquinas, ferramentas, trabalhadores especializados, produção de bens materiais diversificados coube à sociedade pós-industrial consolidar esta revolução com a experiência organizacional, investimento em tecnologia de ponta, informatização e geração de novas frentes de serviços voltados para a produção e transmissão da informação.

Sampaio e Leite (2004) ajudam a explicar que o desenvolvimento tecnológico ganhou mais força e velocidade a partir da segunda metade do século XX com a organização político-econômica do mundo acelerou o processo de inovação tecnológica e influenciou as mudanças nas relações sociais.

A Segunda Guerra Mundial representou um marco do desenvolvimento acelerado e da expansão das tecnologias. O desenvolvimento científico e tecnológico aumentou a produção e, conseqüentemente fez crescer a crítica ao modelo convencional de organização social. Nestes termos, houve um acentuado questionamento da racionalidade e muitos dogmas nas artes, na filosofia, nas ciências, na política e na educação foram quebrados – ou seja, tais mudanças acarretaram quebras de paradigmas e certezas antes tidas como absolutas.

Com base em Moraes (*ibidem*), afirmamos que no velho paradigma as descrições científicas eram objetivas, estando independentes do observador humano e do

processo de conhecimento. A ciência clássica excluía o pensador de seu pensar, o construtor de sua obra. Surge então um novo critério, este relacionado à reintegração do sujeito ao processo de observação científica, caracterizando a mudança da ciência objetiva para a epistêmica. O reconhecimento da natureza ilusória do ideal da objetividade cede espaço para a noção de subjetividade.

O advento da sociedade da informação é o fundamento de novas formas de organização e de produção em escala mundial, redefinindo a inserção dos países na sociedade internacional e no sistema econômico mundial. A sociedade da informação não deve ser encarada com um modismo e sem, representa, atualmente, uma profunda mudança na organização da sociedade e da economia. Este fenômeno global já é considerado um novo paradigma - o técnico-econômico.

Neste contexto, diante destas mudanças no mundo contextualiza-se que a educação não mudou o suficiente para acompanhar e promover um processo educacional além da formação de cunho meramente ideológico. O que se deseja é a emancipação do homem personificado na figura de um aprendiz, este competente tecnologicamente. E do professor espera-se a inserção na mudança, já que ele também deve promovê-la, estando atento às características do mundo atual por meio de novos paradigmas de uma educação crítica e emancipatória.

3.-A pedagogia para Giroux é a Pedagogia do Concreto.

A teorização de Giroux rejeita o discurso do planejamento e do controle e os modelos de organização curricular a eles associados, ou seja, rejeita a cultura do positivismo e suas influências no discurso curricular. Por sua vez, propõe um discurso que conceba a pedagogia como uma forma de política cultural.

Afirmamos por Moraes (ibidem) que a prática reflexiva concebe o conhecimento como processo de vir-a-ser. Tal característica é divergente do modelo da racionalidade técnica. Assim, a prática reflexiva assenta-se além do resultado obtido e mais do que a forma de estruturar o problema, interessa-se pelo processo de raciocínio desenvolvido.

Maclaren (p. xix - xx ibidem) nos ajuda a afirmar que a pedagogia é reconhecida fundamentalmente como uma prática política e ética; que é uma construção social e historicamente situada; que a pedagogia não se restringe à sala de aula; que está envolvida na produção e na construção de significado; que é uma pedagogia da possibilidade e, finalmente é uma pedagogia crítica em que as contradições existentes entre as características de abertura das capacidades humanas que são estimuladas em uma sociedade democrática e suas formas culturais fornecidas no cotidiano das pessoas.

Tal pedagogia para Giroux é a Pedagogia do Concreto, uma definição ampla, porém que representa uma tentativa combinada de não exaltar o princípio abstrato universal

em detrimento da particularidade concreta individual da necessidade. E, por isso, será então um projeto de possibilidades.

Giroux, no contexto da Pedagogia do Concreto, enfatiza o papel do professor e argumenta que os professores precisam articular seus propósitos ao ato de educar com clareza, bem como devem estabelecer e definir os termos da escolarização pública como parte de um projeto democrático mais amplo.

Todavia, isso dependerá de como é feita a prática pedagógica, estando esta sujeita ao discurso dominante que dicotomiza teoria da prática, desse modo, Giroux, compreende a prática como possível a partir da relação dialética entre professores, alunos e o conhecimento. Exigindo transformação real na maneira de ensinar dos professores, distinguindo-a com lucidez de práticas instrumentais para práticas fortalecedoras traduzidas em envolvimento diário com novas linguagens, posturas e engajamentos sociais em prol da democracia e da liberdade humana.

Encaminhamos assim a nossa análise aos pressupostos da pedagogia do concreto de Giroux na defesa da atuação dos professores, enquanto intelectuais transformadores.

3.1.-Por uma pedagogia crítica da aprendizagem: a atuação dos professores como intelectuais transformadores.

A figura do educador enquanto principal articulador do processo educativo ainda não é central nas sociedades, em especial nas em desenvolvimento. Desta feita, afirma-se que a desvalorização do professor o impede de assumir o papel de intelectuais transformadores.

O professor possui ligação privilegiada com os estudantes, e o patrimônio cultural e científico, inseridos que estão na complexidade dos problemas sociais existentes. Assim:

Para que a pedagogia radical se torne um projeto político viável, ela precisa desenvolver um discurso que combine a linguagem da análise crítica com a linguagem da possibilidade. Desta maneira, ela deve oferecer análises que revelam oportunidades para lutas e reformas democráticas no funcionamento cotidiano das escolas. De forma semelhante, ela deve oferecer as bases teóricas para que professores e demais indivíduos encarem e experimentem a natureza do trabalho docente de maneira crítica e potencialmente transformadora (Giroux, 1988, p.27).

A definição das escolas como esferas públicas democráticas implica em definir quais são os propósitos da escolarização. E com Giroux as escolas devem ser locais democráticos dedicados ao fortalecimento do *self* e do social. Neste debate a educação, enquanto direito universal, se amplia ao papel social da escola ao tornar-se lugar público associado à liberdade para aprendizagem de conhecimentos e habilidades para a vida democracia autêntica.

4.-Discussão dos resultados.

As teorizações dos autores críticos, em especial, as de Giroux são complexas, sendo necessário emitir orientações práticas e, por isso, mais precisas para que ajude a lidar com as situações concretas da prática dos especialistas dentre eles, os professores.

Todavia, Giroux destaca a influência do educador brasileiro, Paulo Freire em defesa da concepção libertadora da educação, está articulada com a ação cultural e da prática de liberdade, em contributo à noção da pedagogia crítica, não prescritiva e não reprodutora da hegemonia predominante, e por isso, em lutas por mudanças sociais para que venham a tornarem-se educadores radicais.

A superação das dicotomias características da pedagogia tradicional não se encaixa na noção de política cultural. O ensino tradicional fragmenta o ato de ensinar, e distingue pedagogia e currículo. Em Giroux pedagogia, currículo e cultura não têm significados de disputa, de imposição e sim de completude.

A teoria crítica denuncia que os tradicionalistas disfarçam importantes questões pertinentes às relações entre conhecimento, poder e dominação e, conseqüentemente reforçam uma concepção de escolas como locais de simples instrução, ignorando-se que sejam locais políticos e culturais.

A concepção da escola como esfera pública democrática implicará em sua defesa, bem como exigirá novas formas de atuação, ou seja, requer operar em um novo paradigma, a saber: as formas progressistas de pedagogia, o trabalho docente, as instituições e práticas essenciais desempenhando um serviço público importante, uma linguagem política, a concepção de escola enquanto instituições que fornecem condições ideológicas e materiais, necessárias à educação de cidadãos inseridos na dinâmica da alfabetização crítica e coragem cívica.

Giroux discorda que a escola seja considerada uma extensão do local de trabalho ou como instituição na linha de frente das batalhas dos mercados internacionais. As esferas públicas democráticas são construídas em torno de formas de investigação crítica que dignificam o diálogo significativo e a atividade humana. Tal pressuposto impõe uma pedagogia crítica de caráter emancipatório que busca caminhos alternativos de mudança.

5.-Conclusão.

Com autor base neste estudo, Giroux nos apresentou uma tendência alternativa ou oposicionista e ruptura com uma dominação hegemônica. Desse modo, se concretiza em incertezas, estas inerentes às mudanças sociais em que seres humanos, não somente fazem a história, como também, constroem as restrições que as obstaculizam. Por isso, entendidas na obra do autor, na necessária profundidade e na interação entre cultura e ideologia, por exemplo.

Por conseguinte, a exemplo de outros autores críticos, pretendem um contraponto com os discursos de planejamento e de controle do velho paradigma ainda reinante na perspectiva da “formação docente”. Assim, preconizam uma pedagogia crítica, política e cultural que culmine em processos formativos, cuja prerrogativa inclua o social, necessariamente compreendido e ressignificado pelos profissionais da educação, em especial, pelos professores.

Por sua vez, com Khur e noção de paradigmas nos ajudou na discussão em torno do advento da Sociedade do Conhecimento ou da Informação, além do fundamento de novas formas de organização e de produção em escala mundial vêm redefinindo a inserção dos países na sociedade internacional e no sistema econômico mundial.

Desse modo, refutamos o termo Sociedade da Informação como um simples modismo já que, atualmente, representar uma profunda mudança na organização da sociedade e da economia. E como fenômeno global, atualmente já é considerado como sendo um novo paradigma, o chamado paradigma técnico-econômico, porém defende que neste novo paradigma o que se visa ver ser na emancipação do homem, em especial dos aprendizes, isto que perpassa pelo trabalho dos professores, que seja como intelectuais transformadores.

A transição para o paradigma da sociedade do conhecimento, imerso nos instrumentos criados pela ciência e a técnica, consideradas prolongamentos do pensamento humano com capacidade de lidar com o conhecimento e a informação, requer uma reflexão acerca da formação, inicial e continuada, do professor para as práticas auxiliem no enfrentamento do desafio de superação dos modelos tradicionais de ensino para a construção de novos cenários, estes incorporados em avanços tecnológicos na escola, mais precisamente na sala de aula.

6.-Referências.

- Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. 3.ed. São Paulo: UNESP.
- Cortella, M. S. (2002). *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 6 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, Coleção prospectiva.
- Becker, F. (2001). *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Política e Educação*. 5ª. Ed. São Paulo: Editora Cortez.
- Gadotti, M. (2003). *Giroux: a pedagogia da resistência e da pedagogia radical*. In. Moacir Gadoti. *História das idéias pedagógicas*. 8.ed. São Paulo: Ática.

- Giroux, A. H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed.
- Guathier, C; Tardif, M. (2001). *O professor como 'ator racional': que racionalidade, que saber, que julgamento?* In: Perrenoud Philippe et al (Organizadores). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: ArtMed.
- Imbernóm, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. Francisco Imbernóm; [tradução Silvana Cobucci Leite]. v.14. São Paulo: Cortez.
- Kuhn, T. S. (2005). *A estrutura das revoluções científicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Lukesi, C. C. (1994). *Filosofia da Educação*. Coleção magistério 2º. Grau/ Série formação do Professor. São Paulo: Editora Cortez.
- Libâneo, J. C. (2001). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 4ª. ed. São Paulo: Cortez.
- Marcondes, D. (1994). *A crise de paradigma e o surgimento da modernidade*. In: Brandão, Z. (Org.). *A crise de paradigmas e educação*. São Paulo: Cortez.
- Maclaren, Peter. Teoria e o Significado da Esperança. In: Giroux, A. H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed.
- Nóvoa, A. (2014). O professor na educação no século XXI. São Paulo: SP. *Revista Gestão Educacional*.
- Perroud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação, nº12*.
- Perrenoud. P. (2002). *A formação do professor, a prática reflexiva e o desenvolvimento de competências para ensinar*. Porto Alegre: RS. Artmed.
- Sampaio, M. N; Leite, L S. (2004). *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis: Vozes.
- Saviani, D. (2000). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13 ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Yanni, E. (2001). Comprendre et aider les élèves en échec: l'instant d' apprendre. *Pédagogies recherche*.

O ingresso do estudante jovem adulto na graduação de enfermagem no Centro Universitário Campos de Andrade.

*(The adult young student's graduation in the nursing School in Campos de Andrade
University Center)*

Alice da Silva

Professora no Centro Universitário Campos de Andrade Curitiba-PR

Andrea da Silva Sampaio

Professora no Centro Universitário Campos de Andrade Curitiba-PR

Dalton Tadeu Reynaud dos Santos

Professor no Centro Universitário Campos de Andrade Curitiba-PR

Páginas 96-109

Fecha recepción: 01-05-2017

Fecha aceptación: 01-06-2017

Resumo.

O ensino de enfermagem vem exigindo determinadas características dos profissionais que neles se inserem e que desejam permanecer competitivos, buscando características peculiares entre elas estudantes com afinidade pela área de saúde. Este estudo tem como objetivo conhecer os motivos que levam os sujeitos a ingressarem no curso de graduação de enfermagem e descrever o perfil dos ingressantes quanto a parâmetros sócio econômico e escolar e suas perspectivas. O presente estudo utilizou a metodologia da abordagem quantitativa a qual tem como base de seu delineamento algumas questões e problemas específicos adotando como meio a utilização de instrumentos e entrevistas. A população da pesquisa foi delimitada devido a divergência entre os especialistas quanto aos critérios de agrupamento por faixa etária optou-se nessa tese por agrupar adultos entre 19 a 34 anos, faixa etária essa que condizia com campo da pesquisa.

Palavras-chave: ingresso; estudante; enfermagem; financiamento; graduação

Abstract.

Nursing education has been demanding certain characteristics of the professionals who are inserted in them and who wish to remain competitive, seeking peculiar characteristics among them students with affinity for health. This study aims to know the reasons that lead the subjects to enroll in the course Of nursing graduation and describe the profile of the participants regarding socioeconomic and school parameters and their perspectives. The present study used the methodology of the quantitative approach which is based on its outline some specific issues and problems adopting as a means the use of instruments And interviews. The population of the research was delimited due to the divergence among the specialists regarding the criteria of grouping by age group. It was chosen in this thesis by grouping adults between 19 to 34 years old, age group that fit the field of the research.

Key words: Admission; student; nursing; financing; university; graduate

1.-Introdução.

O ensino de enfermagem vem exigindo determinadas características dos profissionais que neles se inserem e que desejam permanecer competitivos buscando características peculiares entre elas muita afinidade pelo curso na área de saúde (Spindola, 2008).

O profissional de enfermagem tem sido compelido a mudar de forma a atender aos desafios da ampliação do campo de atuação do enfermeiro requeridos pela Reforma Sanitária e pelo Sistema Único de Saúde (SUS) na Constituição Federal de 1988 (Feuerwerker, 2005).

Nesse sentido houve a necessidade de reordenar a formação dos profissionais e, para tanto, tornou-se evidente a elaboração de alternativas para um contexto de mudanças onde a postura dos educadores na construção de uma nova sociedade é fundamental na formação de sujeitos críticos (Manica,2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior (LDB) surge como estratégia de mudança no perfil do profissional em cada curso de graduação, reforça a necessidade de articulação entre educação superior e saúde, com objetivo de formar profissionais com ênfase na prevenção de doenças (Manica, 2009).

Em contra partida com aumento de universidade e centro universitário em todo país observa-se uma diversidade de alunos com característica marcante da educação superior. Essa heterogeneidade pode ser percebida não só em gênero, raça, classe social, religião é aumento na faixa etária do ingressante. Observa-se que os ingressantes na graduação de enfermagem ainda predomina o gênero feminino, observa-se que na maioria se utiliza de incentivos do governo para sua permanência no ensino superior INEP (2015).

No tocante à questão do financiamento educacional, constata-se que ele é tão complexo que a Constituição Federal reservou vários de seus artigos para tratar do tema. No artigo 23, está explícito que "é da competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, (...) proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência." O governo para cumprir a constituição criou programas federais voltados para o ensino superior (Melo, 2005).

A estratégia iniciada no governo Lula (2003-2010) e continuado pelo governo Dilma teve como principal iniciativa o Programa Universidade para Todos (Prouni), que somado ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), ao Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), (Brasil, 2015).

Conforme fonte Brasil (2014), foi criado Programa Universidade para Todos Prouni em 2004 e institucionalizado em 2005 pela Lei nº 11.096. O programa Prouni objetiva a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em

instituições de ensino superior privadas, que ao aderir à iniciativa recebem isenção de tributos do governo. O público alvo são estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos.

O Prouni realiza a seleção dos candidatos por meio de notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que avalia o desempenho dos estudantes que concluíram o ensino médio (Fundação Perseu Abramo, 2014). O Artigo 205 da Constituição Federal, afirma que: "A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família".

O Fundo de Financiamento Estudantil Fies também financia a graduação na educação superior de estudantes que não fazem parte do Prouni, sendo em ambos os casos cobrados pelo crédito estudantil 3,4% de juros ao ano (Brasil, 2015).

O objetivo do Fies é financiar a graduação na educação superior de estudantes que não têm condições de arcar com os custos de sua formação.

Para candidatar-se ao Fies, os alunos devem estar regularmente matriculados em instituições pagas, cadastradas no programa e com avaliação positiva nos processos avaliativos do MEC (2009). Os alunos que desejam candidatar-se ao FIES, precisam estar regularmente matriculados e frequentando instituições pagas, que efetivaram seu cadastro no programa e que apresentem boa avaliação no curso, segundo os processos avaliativos do MEC.

Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Reuni visa retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior (Brito, 2014).

Segundo o INEP (2015) programa de "Bolsa Permanente" foi criada em maio de 2013, como complementação da Lei das Cotas. No final de agosto de 2012, a aprovação de uma lei polêmica alterou a forma de ingresso nos cursos superiores das instituições de ensino federais. A chamada Lei das Cotas Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, tornou obrigatório para as universidades, institutos e centros federais a reservarem para candidatos cotistas metade das vagas oferecidas anualmente em seus processos seletivos.

Para o INEP (2015) o programa PISA é voltado para a avaliação internacional padronizada e desenvolvido conjuntamente pelos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), aplicada a alunos de 15 anos.

As bolsas de estudo também são alternativas para a ingresso na graduação, pois, oferecem descontos no valor da mensalidade oferecido por instituições de ensino

particular que pode ser parcial ou total.

Existem vários tipos de bolsas de estudo são elas: bolsa deficiência, bolsa empresa, bolsa filantrópica, bolsa universidade escola família, bolsa específica e bolsa de estudo no Brasil para estrangeiros. As bolsas de estudo também são alternativas para a ingresso na graduação, pois, oferecem descontos no valor da mensalidade oferecido por instituições de ensino particular que pode ser parcial ou total.

Existem vários tipos de bolsas de estudo são elas: bolsa deficiência, bolsa empresa, bolsa filantrópica, bolsa universidade escola família, bolsa específica e bolsa de estudo no Brasil para estrangeiros.

Bolsa Deficiência este é um benefício direcionado aos estudantes que sofrem com algum tipo de deficiência, de ordem motora, sensorial ou múltipla. Trata-se de um benefício que tem por objetivo oferecer um apoio financeiro, para que os alunos que apresentem alguma deficiência, possam suprir suas despesas pessoais, com deslocamento, aquisição de ferramentas e instrumentos necessários ao acompanhamento do curso, e também incentivá-los na busca e conquista do vestibular e do acesso ao ensino superior (Brasil,2006).

Trata-se de uma modalidade de bolsa de estudos que “é concedida pelas próprias universidades, que têm autonomia para decidir sobre as regras de concessão e valor das bolsas. Os interessados em conseguir a Bolsa Deficiência devem procurar a sua universidade e se informar sobre a existência do benefício” (Alves, 2015).

Bolsa Empresa é uma forma de financiamento educacional que é celebrada por meio de um convênio firmado entre a instituição de ensino e a empresa onde o acadêmico exerce suas atividades laborais. Visa conceder descontos para os funcionários da empresa conveniada (Clement, 2013).

Bolsa Filantrópica é concedida por universidades comunitárias ou confessionais, que se direcionam ao atendimento de determinada orientação confessional ou ideologia específica (Alves, 2015).

Bolsa Universidade Escola Da Família: por ser fundamentada em um convênio celebrado entre o Governo do Estado de São Paulo e as Instituições de Ensino Superior, ali sediadas, por intermédio da Secretaria de Educação (Brasil, 2006).

Bolsa Especifica as universidades públicas também desenvolvem programas de bolsas de estudos, para atender os estudantes oriundos de famílias com baixa renda familiar. Em geral eles recebem ajuda financeira para atender suas necessidades pessoais de alimentação e moradia (Alves, 2015).

Bolsa Mais Estudo representa uma importante solução para o estudante que deseja aprimorar seu conhecimento e pagar menos. É um processo de aprendizagem ofertado somente *on line*, e bastante simplificado. As bolsas ofertadas pelo programa

"Mais Estudo" são válidas e perduram até o final do curso de escolha. Além disso, o estudante não precisa comprovar a renda, nem tem o compromisso de participar de reuniões ou pagar qualquer valor após a conclusão dos seus estudos (Alves, 2015).

Está devidamente regulamentado pela Resolução nº 6790, de 25 de abril de 2014, publicada no D.O.E.: 26/04/2014, sob os seguintes principais termos: Artigo 1º. Fica criado o Programa de bolsas de estudos para alunos estrangeiros de Graduação e de Pós-Graduação em intercâmbio na Universidade de São Paulo. Parágrafo único. No âmbito de cada projeto poderá haver excepcionalmente, a previsão de custeio de despesas com alimentação.

Bolsa De Estudo No Brasil Para Estrangeiros esse é um Programa de bolsas de estudos direcionado aos alunos estrangeiros de Graduação e de Pós-Graduação em intercâmbio especificamente na Universidade de São Paulo (Campista, *et al.*, 2009, p. 258).

Apresente pesquisa buscou estabelecer os caminhos metodológicos a serem aplicadas a uma abordagem qualitativa e exploratória descritiva. O questionário de coleta foi composto por perguntas semi estruturadas e pergunta de múltipla escolha (Piovesan, Temporini, 1995).

O objetivo dessa pesquisa foi conhecer os motivos que levam os sujeitos a ingressarem no curso de Enfermagem e descrever o perfil dos ingressantes quanto a parâmetros sócio econômico e escolar e suas perspectivas.

2.-Ingresso do acadêmico de enfermagem.

Apenas na segunda metade do século XX que a educação superior se expandiu para a classe média da população, devido à ascensão das corporações e a regulamentação das profissões vinculadas à educação superior (Moraes, 2009).

A educação superior no Brasil abarca, hoje, um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação lato e stricto sensu (Souza, 2014).

O papel das Instituições de Ensino Superior (IES), cada vez mais, ganha importância no meio estudantil, visto que a globalização entou ritmo e intensidade à evolução do conhecimento e da ciência de um modo geral. Neste contexto, ingressar em uma universidade representa, para muitos jovens, um grande passo para inserção no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo. Entretanto, observa-se que, para muitos estudantes, a formação superior não passa de um sonho, cujas barreiras de acesso parecem intransponíveis (Alvarenga, 2012).

Após aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que viabilizou a ampliação quantitativa de instituições de ensino superior no país, com aumento de vagas nas grandes cidades. O plano nacional de educação (PNE) apresentou uma política de Estado, estabelecendo metas de ampliação da oferta de vagas em cursos superiores, compatível com a cobertura de 30% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos (Teixeira, 2013).

O sistema educativo no Brasil passou a apresentar grande crescimento da sua oferta, com a abertura de novos cursos, em sua maioria em instituições privadas e, muitas vezes, não atendendo as necessidades e demandas específicas de cada região, o que resultou na privatização do sistema e desigualdade geográfica (Teixeira, 2013).

A enfermagem é uma profissão em ascensão nas últimas décadas, isso se justifica pelo aumento significativo das escolas de graduação por todo o país. Muitas mudanças ocorreram nos projetos pedagógicos para adequação aos sujeitos que se interessavam em ingressar no curso (Marcelin, 2006).

A área da formação do enfermeiro acompanha essa tendência que, por sua vez, não parece garantir a formação de sujeitos críticos e reflexivos no atendimento à saúde integral do ser humano, conforme explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (Teixeira, 2013).

Mesmo percebendo mudanças curriculares que contemplem a formação do enfermeiro voltada para questões éticas e técnicas do cuidado, ainda é pouco valorizada a construção de Projetos Políticos Pedagógicos que busquem formar enfermeiros críticos, reflexivos, ativos e participativos nas situações de saúde da população (Souza, 2014).

3.-Metodologia.

A pesquisa buscou se desenvolver sob o enfoque qualitativo do tipo descritivo. Os instrumentos o questionário composto por perguntas semi estruturadas e pergunta de múltipla escolha (Piovesan, Temporini, 1995).

A pesquisa buscou a fundamentação teórica, no referencial bibliográfico coletado em livros e revistas que tratam do tema, bem como uma investigação que é demonstrada por meio do método qualitativo (Creswell, 2007).

Para fins legais da pesquisa essa foi submetida ao comitê de Ética responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Todos os estudantes antes de responderem os questionários foram instruídos dos objetivos deste trabalho bem como receberam um Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido baseado na normativa 466/12, e este projeto tem como número de protocolo junto.

Após o Comitê de Ética liberar a pesquisa: CEP UniAndrade, sob número CAAE: 40514814.8.0000.5218, foi realizada a coleta por meio de questionários semi estruturados, durante os meses de maio de 2015, na UniAndrade.

Os dados demonstrados são baseados em uma amostragem realizada entre e junho e julho de 2015, foram respondidos no período 113 questionários pelos acadêmicos do curso de Enfermagem Bacharelado de um Centro Universitário Campus de Andrade UniAndrade, situado no município de Curitiba.

O objetivo dessa pesquisa foi levantar os principais parâmetros socioeconômicos e os sistemas de bolsas de estudos que levam estes a escolherem o curso, assim, após a aplicação do critérios de exclusão, 42 questionários foram selecionados, para o cálculo das frequências foram estabelecido três faixas etárias 19 a 23; 24 a 28 e de 29 a 34 anos.

Os estudantes antes de responderam os questionários foram instruídos dos objetivos deste trabalho bem como receberam um TLC baseado na normativa 466/12, e este projeto tem como número de protocolo junto ao CEP UniAndrade.

4.-Discussão dos Resultados.

A elaboração e discussão dessa tese foi realizada sob o delineamento do tema: "O ingresso do estudante jovem adulto na graduação de enfermagem no centro universitário campos de Andrade", tendo como local da pesquisa Centro Universitário Campos de Andrade.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos do curso de Enfermagem da instituição de ensino citada o resultado foi descrito e analisado a partir de critérios como identificação pessoal, motivos que levaram a ingressar na graduação de enfermagem.

Com base nos resultados obtidos da pesquisa, no que diz respeito ao gênero, entre os participantes o sexo masculino foi desconsiderado para os cálculos das questões amostradas após a análise estatística uma vez que constatou-se uma correlação inferior de $p < 0,05$; portanto, para efeito dos cálculos arrolados, foram trabalhados apenas os critérios do gênero feminino. Nesse contexto, apresenta-se a seguir, os dados apurados.

Tabela 01. Distribuição dos acadêmicos de Enfermagem segundo o gênero.

Faixa Etária	Masculino	Feminino	Total
--------------	-----------	----------	-------

	N	%	N	%	n	%
19-23	7	36,84	12	63,16	19	45,23
24-28	3	25	9	75	12	28,57
29-34	3	27,28	8	72,72	11	26,19
Total	13	30,95	29	69,05	42	-

Fonte: Instrumento de pesquisa para elaboração de artigo Perfil do Ingresso dos estudantes de 19 a 34 anos do curso de Enfermagem - UniAndrade. Alice da Silva e Andrea da Silva Sampaio (2015).

Em relação a distribuição de gênero é demonstrado na tabela 1, que 30,95% eram sexo masculinos e 69,05% do sexo feminino; a faixa etária com maior representação entre 19 a 23 anos que corresponde a 43,23 % da amostra total e as demais com aproximadamente 28,57 %.

Segundo Jorge e Holanda (1996) ao estudarem o ingresso de acadêmicos no curso de enfermagem em uma universidade particular citam que a grande maioria dos ingressantes á na faixa etária de 19 a 25 anos.

Dados semelhantes são observados por Fermoni e Silva (2015) que a mesma afixa etária compõem os estudantes de enfermagem em uma universidade, e ambos autores concordam que um dos motivos para que isto ocorra nesta faixa etária e que o acadêmico já se encontra em condições de assumir a responsabilidade pela parte financeira da sua vida acadêmica e de outras responsabilidades, o mesmo foi observado por Wetterich e Mello (2014) que demonstram de 89,2% são acadêmicos do sexo feminino.

Tabela 02. Distribuição em frequência da questão como você se considera segundo a faixa etária, entre os estudantes de enfermagem.

Faixa Etária	Branco		Pardo	
	N	%	N	%
19-23	16	84,21	3	15,78
24-28	11	91,66	1	8,33
29-34	10	90,9	1	9,09

Total 37 88,09 5 11,9

Fonte: Instrumento de pesquisa para elaboração de artigo Perfil do Ingresso dos estudantes de 19 a 34 anos do curso de Enfermagem - UniAndrade. Alice da Silva e Andrea da Silva Sampaio (2015).

Segundo os dados levantados pelo Brasil (2006) 44% da população brasileiro se considera de origem negra e 8% destes frequentam cursos de nível superior, no trabalho executado foi observado que relação ao questionamento "Como você se considera" tabela 2.

Em relação a cor da pele e demonstrado que independente da faixa etárias, a maioria se considera de cor "Branca" com maior incidência para as faixas de (24- 28) e de (29-34) com 91,66% e 90,90 % respectivamente, e com menor incidência a alternativa "Pardo" foi citada, 19 -23 com 15,78%; não foram citados as categorias Preto, Amarelo e Indígena.

Tabela 03. Distribuição em frequência da questão em relação à estado civil e número de filhos, segundo a faixa etária, entre os estudantes de enfermagem.

Faixa Etária	Solteiro		Casado		Mor/comp.		Separado		Filhos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
19-23	14	73,68	3	15,78	2	10,52	-	-	3	15,8
24-28	7	58,34	4	33,33	1	8,33	-	-	4	33,3
29-34	3	27,27	5	45,45	1	9,09	2	18,18	6	54,5
Total	24	57,14	12	28,57	4	9,52	2	4,76	13	31

Fonte: Instrumento de pesquisa para elaboração do artigo Perfil do Ingresso dos estudantes de 19 a 34 anos do curso de Enfermagem -UniAndrade. Alice da Silva e Andrea da Silva Sampaio (2015).

Com relação ao estado civil tabela 3 , atual dos entrevistados, foi observado que a faixa entre (19-23) é composta por 73,68 % de pessoas solteiras, o estado civil "casados" apresenta maior frequência 45,45% para a faixa de (29-34) anos; nesta mesma faixa etária se encontram os dados para o status "separados" 18,18% e com relação a situação de estarem morando com o companheiro(a) é notado que em todas as faixas uma frequência entre 8,33% e 10% , porem é observado em todas as faixas etárias terem de 1 a 2 filhos.

Tabela 04. Distribuição em frequência da questão em relação à opção do curso que faria segundo a faixa etária, entre os estudantes de enfermagem.

Faixa Etária	SIM		Não		Curso que seria outra opção
	N	%	N	%	
19-23	18	94,73	1	5,26	Medicina
24-28	12	100	0	0	
29-34	10	90,9	1	9,09	

Fonte: Instrumento de pesquisa para elaboração do artigo Perfil do Ingresso dos estudantes de 19 a 34 anos do curso de Enfermagem-UniAndrade. Alice da Silva e Andrea da Silva Sampaio (2015).

Ao serem questionados quando ao seu ingresso no Curso de Enfermagem, foram analisados os seguintes itens quanto "A sua primeira escolha ter sido a Enfermagem" (Tabela 4), e "Qual seriam os critérios que levaria a esta escolha" a maioria dos entrevistados optaram pelo curso como sendo sua primeira escolha e apenas 5,26% (19-23 anos) relataram ser a enfermagem sua segunda escolha e a primeira seria a área medica.

Estes dados corroboram os trabalhos realizados na Universidade Estadual do Ceara onde 82,6% citaram ter prestado vestibular para outro curso da área (Jorge e Holanda, 1996); e é demonstrado que o maior interesse na área da graduação de enfermagem seria "Trabalhar na área" com 72,72 % (29-34 anos) seguido das demais faixas com frequências próximas de 50%.

Tabela 05. Distribuição em frequência da questão em relação à opção de qual é o programa de apoio utilizados pelos acadêmicos de enfermagem.

Faixa Etária	Fies		Prouni	
	N	%	N	%
19-23	6	31,78	3	15,78
24-28	2	16,66	3	25

29-34 2 18,18 4 36,36

Fonte: Instrumento de pesquisa para elaboração do artigo Perfil do Ingresso dos estudantes de 19 a 34 anos do curso de Enfermagem-UniAndrade. Alice da Silva e Andrea da Silva Sampaio (2015).

Entre os acadêmicos os programas de incentivo financeiro (Tabela 05) utilizado como instrumentos de auxílio para a formação é constatado oito maiores frequência foi de 31,78% (19-23), seguido de 23,80% (29-34); para o Prouni a faixa de (24-28) anos (36,36 %).

Os dados referentes a jornada de trabalho, relação a renda per capita e quanto ao trabalho, observa-se que na maioria exerce alguma atividade remunerada, a frequência ficou entre 81,81% a 91,86%, para as faixas analisadas, e estas mesmas se consideram assalariadas entre dois a cinco salários com maior frequência para a faixa de (19-23) com 68,42%.

A mesma faixa demonstra representantes com estágio remunerado com frequência de 31,57%, por último foi observado que em relação a jornada de trabalho gira em torno de 40 a mais horas semanais e que para a faixa etária de (29-34) foi notado um aumento na frequência da carga horária acima de 40 horas semanais foi de 33,33%.

Os programas de incentivo como: Bolsa Empresa (BE), Bolsa Universidade da Família (BUF), Bolsa Específica (BEsp.), Bolsa Permanência (B Per) e Outros Benefício são citados com frequência inferiores 20%, também, foram visto que uma parcela significativa dos entrevistados ganharam incentivo da instituição a qual está se graduando para a realização do vestibular como demonstrado, com valores de bolsa entre 10% a mais de 45% e que a faixa que recebeu maior incentivo foi a de anos 29-34%.

5.-Conclusão.

Para terem acesso a graduação essas estudantes receberam bônus da instituição de ensino e incentivo financeiro através do Exame Nacional do Ensino Médio, destacando o Prouni e o FIES.

Pode se concluir ainda que, a partir do atendimento das Diretrizes Curriculares, acredita ser que é necessário que haja grande preocupação com a formação do enfermeiro, tomando como referência, não apenas conteúdos e habilidades, mas, cuidados quanto à sua educação básica, à sua formação como aluno a fim de aprender e trabalhar com mais competência, reconhecendo com maior profundidade, por meio do ensino universitário, os fenômenos biopsicossociais que condicionam a saúde.

A abordagem pedagógica precisa ir de encontro com a formação dos alunos do curso de graduação em enfermagem, de acordo com a necessidade da formação do enfermeiro na atualidade. Cabe à universidade proporcionar conhecimento aos

alunos, de tal forma que saibam tomar decisões para que possam intervir na realidade com grande consciência de sua capacitação.

6.-Bibliografia.

- Alvarenga, C. F. (2017). *Desafios do ensino superior para estudantes de fies*.
<http://www.uff.br/pae/pca/article>.
- Alves, G. P. *Bolsa deficiente*. (2017). Disponível em:
[Http://vestibular.brasilecola.com/bolsas-estudo/bolsa-deficiencia.htm](http://vestibular.brasilecola.com/bolsas-estudo/bolsa-deficiencia.htm).
- Brasil. (2017). *Beneficiários do fundo de financiamento estudantil de 18 de mar de 2015*.
<http://www.brasil.gov.br>.
- Brasil. M. (2017). *Manual de Gestão do Programa de Bolsa Permanência*. Disponível em:
<http://permanencia.mec.gov.br/docs/>, Ministério da educação.
- Brasil. (2017). Declaração Universal dos Direitos Humanos UNIC, Rio 5 de Dezembro 2000, UNIC.
http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf.
- Brasil. (2017). Lei de Diretrizes e Bases da Educação. <https://www.planalto.gov.br/ccivil/leis.htm>, LDBEN, lei 9.394/96.
- Brasil. (2017). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. In: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.
- Brasil. (2017). Declaração dos direitos de educação para todos de 1948, UNESCO.
www.direitoshumanos.usp.br Acervo.
- Brasil. (2017). *Direito à Educação Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais*. Ministério da Educação. Direito à Educação - Portal do MEC.
portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.
- Brito, L. C. (2017). *A importância dos estudos sobre interiorização da universidade e reestruturação territorial, Espaço e Economia*. Posto online no dia 14 Novembro 2014, consultado URL: <http://espacoeconomia.revues.org>: Online.
- Campista, T. M. N.; Baptista, S. S.; Coelho, M. C. R.; Almeida Filho, A. J.; Xavier, M. L. (2017). *Panorama do campo da educação superior em Enfermagem no Estado do Espírito Santo*. Esc. Anna Nery Rev Enferm, jun. de 2009, v. 13, n. 2. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v13n2/v13n2a04.pdf>.
- Clement, F. (2017). *Os recursos em matéria previdenciária nos tribunais superiores - aspectos polêmicos e práticos*. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XVI, n. 111, abr 2013. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/>.

- Clement, F. (2017). *Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Plano de Desenvolvimento da Educação de 2011.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.
- Feuerwerker, L. (2017). *Modelos tecno-assistenciais, gestão e organização do trabalho em saúde: nada é indiferente no processo de luta para a consolidação do SUS.* Interface. Comunic, Saúde, Educ., v. 9, n. 18 de 2005. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?>
- Fermonie A.G, Silva D. A. C. N. (2017). *Sentimento atribuído pelo aluno de enfermagem no final da graduação Saúde (Santa Maria).* Santa Maria, Ahead of print, Vol. 41, n. 2, Jul. Dez: INEP.
- Fonseca, J.J.S. (2002). *Curso de especialização em comunidades virtuais de aprendizagem. Metodologia da pesquisa científica.* Universidade Estadual do Pará. Mar./ Maio <http://197.249.65.74:8080/biblioteca>.
- Freire, R. (2001). *Utopia e Paixão: a política do cotidiano.* Roberto Freire & Fausto Brito. São Paulo: Trigramma Editora e Produções Culturais.
- Freire, P. (2005). *Ação Cultural para a Liberdade.* São Paulo /SP. 9ª ed, Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2009). *Educação integral no Brasil: inovações em processo.* São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Gadotti, M. (2013). *Educar para a sustentabilidade.* São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Gatti, B. A.(2008). *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.* Revista Brasileira de Educação.
- Jorge, M.S.B, Holanda, M.L. (2017). Perfil demográfico e sócio econômico do estudante de enfermagem da UECE. *R. Bras. Enferm.* v. 49 . n. 1. Jan /mar. Brasília.
- INEP. (2017). *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.* Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/agenda-do-diretor-dadaes>>. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Mânica, F; Muller, E; Muller A. (2017). *Sistema único de saúde na formação do profissional enfermeiro aprofundamento Revista de Enfermagem Frederico Westphalen.* v. 4 e 5 2008/2009.<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadeenfermagem/article/viewFile/1134/1607>.

- Marcelino, K. Nogueira, V.O. O perfil do aluno de enfermagem de uma instituição de ensino superior privada de São Paulo, 2006. <http://www.uff.br/anaissegerenf/pdf>.
- Martinelli, M. (1999). *Conversando sobre Educação e Valores Humanos*. São Paulo: Petrópolis.
- Mello, G. N. (1994). *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. São Paulo: Bomtempo.
- Melo, P. A. de; Luz, R. F. P. da. (2017). *A formação docente no Brasil*. Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária. INPEAU/UFSC. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e o
- Souza, F. (2014). *Dificuldades no início da Faculdade*. In: www.psicologiamsn.com/2014/.../dificuldades-no-inicio-da-faculdade-o-que-fazer.
- Piovesan, A. Temporini, E.R. (2017). Pesquisa exploratória: Procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista de Saúde Pública*, v.29, n.04 Rio de Janeiro.
- Teixeira, Elizabeth et al. (2013). Panorama dos cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil na década das Diretrizes Curriculares Nacionais. *Rev. bras. Enferm.* [Online], vol.66, <http://dx.doi.org>.
- Wermelinger, M.; Amâncio Filho, A.; Machado, M. H. (2017). *Formação técnica em saúde: expectativas, dilemas e (des) ilusões do aluno*. B Téc Senac: a R Educ Prof. 2011. In: Dias, E. P.; Stutz, B. L.; Resende, T. C. de; Batista, N. B.; Sene, S. S. *Expectativas de alunos de enfermagem frente ao primeiro estágio em instituições de saúde*. *Rev. Psicopedagogia*. v. 31 de 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v31n94/06.pdf>.

Manifestação da competência leitora no Enem: os procedimentos de leitura e as finalidades do exame.

(Manifestation of reading competence in the Enem: reading procedures and the purposes of the examination)

Maria de Fátima Silveira

Departamento de Pedagogia (Universidade Federal da Campina Grande, Brasil)
fátima_mogreiro@hotmail.com

Efigênia Maria Dias Costa

Departamento de Educação (Universidade Federal da Paraíba, Brasil)
efigiamdc@yahoo.com.br

Páginas 110-120

Fecha recepción: 01-05-2017

Fecha aceptación: 01-06-2017

Resumo.

Este artigo tem como objetivo analisar os procedimentos de leitura identificados nas questões do ENEM retiradas de quatro versões 1998/1999 e 2009/2010. Tal objetivo justifica-se pela projeção de crescimento dos exames no Brasil, seja como instrumentos para aferição da qualidade do ensino ou como função para ingresso no Ensino Superior. Realizou-se uma revisão teórica e uma análise de 20% das questões das provas de 1998/1999 e 2009/2010 selecionadas aleatoriamente. Conclui-se que reconhecimento de informações, inferência, ativação do conhecimento prévio, conhecimento escolar, mobilização de conceitos e cálculo, correlação de informações e relação entre textos de semioses diversas são os procedimentos de leitura requeridos nas questões do ENEM, tanto nos exames com finalidade autoavaliativa quanto seletiva. Logo, pressupõe-se um leitor/candidato passivo que identifica e relaciona informações de um determinado texto, porém não se posiciona. Trata-se de um modelo descendente de leitura, pois a compreensão das questões depende da capacidade cognitiva do leitor.

Palavras-chave: avaliação; competência leitora; ENEM; capacidade; compressão

Abstract.

This article aims to analyze the reading procedures identified in the ENEM editions, extracted from four versions of 1998/1999 and 2009/2010. This objective is justified by the projection of the exams in Brazil, both the instruments for measuring the quality of teaching and the function of enrollment in Higher Education. Was held a theoretical review and a 20% analysis of the exams questions of 1998/1999 and 2009/2010 were randomly selected. It is concluded that the recognition of information, inference, activation of prior knowledge, school knowledge, mobilization and calculation of concepts, correlation of information and relation between texts of several semioses are required reading procedures in ENEM. Therefore, it is assumed that a passive reader / candidate identifies and relates the information of a particular text, but does

not position itself. It is a descendant model of reading, since the understanding of the questions depends on the cognitive capacity of the reader.

Keywords: evaluation; reading competence; ENEM; capacity

Introdução.

Neste artigo foi proposto responder que características da competência leitora no ENEM são identificadas nas versões 1998/1999 e 2009/2010, nas quais o exame tem, respectivamente, de modo preponderante, caráter autoavaliativo e seletivo. Para responder a este questionamento pretendeu-se descrever os procedimentos de leitura identificados nas questões do ENEM, a partir da sumarização feita por Rojo (2009). É importante destacar que além dos procedimentos apresentados por essa autora, no decorrer da análise, foram identificados outros, que aqui estão descritos.

O ENEM atribui expressiva relevância à leitura, de forma que esta é tratada como a arquicompetência (BRASIL, 2005), porque dela depende a compreensão de todas as questões que compõem o exame envolvendo as diferentes áreas de conhecimento. Nesse sentido, é possível verificar que, no quadro de competências gerais definido pela Matriz para a elaboração do exame, a leitura se mostra presente nas cinco competências norteadoras. Daí a importância de realizar um estudo focando nos procedimentos de leitura recorrentes nas questões do ENEM, seja nas finalidades autoavaliativa ou seletiva. Para realizar esse estudo foi feita uma análise de fonte documental, uma vez que as questões das provas do ENEM, nas versões 1998/1999 e 2009/2010, foram utilizadas como instrumento de análise e interpretação.

Para investigar a competência leitora em questões das provas de 1998/1999 e 2009/2010, foram aleatoriamente selecionadas 20% das questões para compor o corpus, uma vez que temos nestas quatro edições dois pólos de um processo: de um lado, implantação e de outro, a suposta consolidação de um exame com finalidades distintas.

Julgou-se conveniente selecionar os exames referentes às edições de 1998/1999, tendo em vista que, mesmo com outras finalidades, nestes dois primeiros anos, a ênfase maior é na autoavaliação. Já a escolha referente à seleção das edições de 2009/2010, justifica-se por constatar que nesses dois últimos exames, além da autoavaliação, a prova assume também um caráter seletivo, visto que passou a ser usado, a partir de 2009, como instrumento para a seleção das universidades públicas federais.

Feita a escolha das provas, tinha um universo de 486 questões. Considerando a variável recorrência, julgamos conveniente selecionar apenas 20%, somando um total de 98 itens. A seleção dessas questões foi feita aleatoriamente por sorteio. Dessa forma, foi feito o sorteio considerando 20% das questões de cada uma das provas selecionadas. Os exames de 1998/1999 têm um total de 126 questões objetivas dentre elas foram escolhidas 26, sendo 13 de cada ano. As versões de 2009 e 2010 contemplam juntas 360 questões, pois cada edição é composta por

quatro provas com 45 questões cada, mais uma redação. Destas foram selecionados 9 itens de cada área do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias), somando um total de 36 questões por edição.

A primeira versão do ENEM foi regulamentada pela Portaria do MEC nº 438, de 28 de maio de 1998. De acordo com o artigo 1º, possui os seguintes objetivos:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do Ensino Médio;
- III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (BRASIL, 1998b).

Como se pode perceber, o ENEM além de conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação tem o objetivo de criar uma referência nacional, ou seja, aplica-se uma única prova em todo país para que as instituições de Ensino Médio tenham um parâmetro a ser seguido.

A preparação desta prova, conforme está posto no artigo segundo da Portaria 438, baseia-se em uma matriz de referência, a qual estrutura-se a partir dos conceitos de competência e de habilidade associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio. São cinco as competências globais que orientam a elaboração do exame:

- I – dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das diferentes linguagens: matemática, artística e científica;
- II – construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- III – selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para enfrentar situações-problema segundo uma visão crítica, com vistas à tomada de decisões;
- IV – relacionar informações representadas de diferentes formas e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentações consistentes;

V – recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço (BRASIL, op. cit.).

Em 2009, elabora-se o novo ENEM, com a finalidade de utilizar seus resultados para subsidiar o processo seletivo das IES que aderiram à proposta do MEC (BRASIL, 2009).

Com essa nova finalidade, o INEP/MEC propõe uma reestruturação metodológica do exame. Assim, na nova prova, regulamentada pela Portaria nº 109 de 27 de maio de 2009, o ENEM apresenta os seguintes objetivos:

I - Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-realização com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II - Estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médio e à Educação Superior;

III - Promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio;

IV - Promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

V - Promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2009b).

1.-Procedimentos de leitura encontrados nas questões do Enem.

1.1.-Reconhecimento de informações

O reconhecimento de informações é um procedimento que está ligado ao modelo ascendente de leitura. Ou seja, trata-se de uma leitura linear das informações presentes no texto, o qual é tratado como um objeto cuja apreensão de significados cabe ao leitor. Neste caso, não é o leitor quem constrói sentido, ele apenas extrai o significado que está posto no texto.

Nas duas primeiras edições do ENEM, considerando o corpus selecionado que é de 26 questões, o reconhecimento de informação é requerido em 5 questões, o que corresponde a 19% da amostra analisada. Em 2009/2010, esse procedimento é observado em 12 questões que correspondem a 16% do corpus analisado.

Localizar ou reconhecer informações “é uma estratégia básica em muitas práticas de leitura” [...] (ROJO, 2009, p. 78), desde que essa não opere sozinha, sem a contribuição de outros procedimentos.

1.2.-Inferência

Segundo Marcuschi (2008, p. 249), “inferências são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica”. Neste caso, admite-se que o autor do texto deixa pistas para que o leitor, a partir do seu conhecimento de mundo ou enciclopédico, possa construir sentido(s) para o texto. Este procedimento está atrelado à perspectiva cognitiva de leitura, uma vez que o foco é o leitor. Ou seja, o significado não está totalmente expresso no texto, mas é fruto da interação do leitor com o material escrito. Tal interação ocorre na medida em que o universo cognitivo do leitor participa ativamente do processo de compreensão.

É importante esclarecer que o processo inferencial traz um avanço em relação ao reconhecimento de informações, tendo em vista que, neste caso, o leitor apenas identifica as ideias do texto. No processo inferencial embora a leitura dependa do leitor, a construção do conhecimento leva em consideração as informações do texto e o seu conhecimento de mundo ou enciclopédico.

Os dados fornecidos pela análise das questões revelaram que nos exames de 1998/1999, das 26 questões, 57% exigem do leitor o procedimento inferencial. Situação semelhante ocorre nas provas de 2009/2010, do total de 72 questões, 34 devem ser respondida baseada neste procedimento de leitura, ou seja, 47% das questões.

Assim, podemos afirmar que a inferência é o procedimento com maior recorrência dentre as questões analisadas. Talvez essa recorrência seja justificada pelo fato de a inferência estar em consonância com a proposta da fundamentação teórico-metodológica do ENEM, cujo modelo de avaliação foi elaborado com ênfase na abordagem cognitiva.

Vejamos:

O modelo de avaliação do Enem foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas na memória, que, importantíssima na constituição dessas estruturas, sozinha não consegue fazer-nos capazes de compreender o mundo em que vivemos. Há uma dinâmica social que nos desafia, apresentando novos problemas, questiona a adequação de nossas antigas soluções e exige um

posicionamento rápido e adequado ao cenário de transformações imposto pelas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas com as quais nos deparamos nas últimas décadas (BRASIL, 2005, p. 7).

Seguindo a citação, é notável a importância atribuída aos aspectos cognitivos na construção do conhecimento segundo o documento norteador do ENEM. Embora reconheça e valorize esse aspecto, o documento reconhece que o desenvolvimento das estruturas mentais sozinhas não nos faz capaz de compreender o mundo. Assim, fica explícita a ideia de que o desenvolvimento cognitivo depende também de outros fatores, dentre eles, o social.

1.3.-Ativação do conhecimento prévio

Na visão de Kleiman (1997, p. 13), a compreensão de um texto é um processo que requer a utilização de conhecimento prévio. Segundo a autora, é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir sentido para o texto.

Esta perspectiva não nega a importância dos aspectos cognitivos, uma vez que eles são acionados na medida em que o leitor recorre constantemente aos seus conhecimentos de mundo “que se encontram armazenados na memória como se tivéssemos uma enciclopédia na mente” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 41).

Assim como ocorreu com o reconhecimento de informações, esse procedimento de leitura aparece em 5 das 26 questões das provas de 1998/1999 e em 12 das 72 questões de 2009/2010. Dada a importância do conhecimento prévio no processo de compreensão, uma incidência de 19% nas provas da década de 90 do século passado e de 16% nas da década de 2000 nos leva a pensar que a competência leitora requerida pelo ENEM o valoriza tanto quanto valoriza o reconhecimento de informações. No entendimento de Machado (2002), a mobilização destes conhecimentos, que ela denomina de recursos, é uma característica importante da noção de competência e refere-se à capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta. Esse conceito se aplica as questões analisadas, uma vez que para respondê-las o candidato precisa recorrer aos seus conhecimentos enciclopédicos, buscando informações externas ao texto.

Relacionando este procedimento de leitura e os outros dois à finalidade do exame quando de sua implantação (1998/1999) e de sua reestruturação (2009/2010), vemos que para as finalidades distintas o reconhecimento de informações e o conhecimento prévio têm a mesma importância, já que aparecem em percentuais idênticos 19 e 16% respectivamente, embora sejam procedimentos diversos quanto à sua natureza, pois o primeiro centra-se na decodificação e, portanto, os elementos dados na prova são suficientes para a resolução da questão, e o segundo leva em consideração elementos externos à prova. Por outro lado, a presença de percentuais altos de

inferência, 57 e 47%, respectivamente, faz com que a importância dada à resolução de questões centradas nas informações apresentadas na prova ganhe mais relevo. Ou seja, os três procedimentos de leitura aqui apresentados, quando lidos com foco na ação desenvolvida, vemos que formam dois blocos, pois o reconhecimento de informações e a inferência são procedimentos que precisam de elementos dados na prova, com isso temos uma tendência à padronização das respostas e à suposição de que a competência leitora requerida para a resolução da prova se define pela capacidade de reconhecimento textual, seja das informações explícitas e implícitas.

1.4.-Conhecimento escolar, mobilização de conceitos e cálculo

Embora possa evocar semelhanças com a anterior, esta categoria tem uma especificidade que a faz diferente. Dentre os procedimentos de leitura, a mobilização de conhecimento escolar, de conceitos e a utilização de cálculo dizem respeito à mobilização de um saber construído na escola a partir da didatização dos conteúdos aí apresentados. Nesse sentido, é diferente da categoria anterior, uma vez que a mobilização de conhecimento prévio é um procedimento de leitura mais amplo, que envolve conhecimentos gerais, não necessariamente os ensinados na e pela escola. Esta nova categoria dá relevo ao que é escolar, tendo em vista que os dados em análise emanam de um exame nacional aplicado no fim da escolarização básica.

Podemos definir o conhecimento escolar como sendo um conjunto de saberes sistematizados e cientificamente comprovados. Schön (1997 apud DUARTE, 2003, p. 616) caracteriza esse conhecimento como sendo categorial por trabalhar com estruturas lógicas e classificatórias. O conhecimento escolar se faz necessário, uma vez que o conhecimento tácito não é suficiente para explicar determinados fenômenos. Na prova do ENEM, por exemplo, muitos dos conceitos que precisam ser mobilizados para que a questão seja compreendida advêm do conhecimento escolar. A mobilização de conceitos é, portanto, um procedimento de leitura em que o leitor busca na memória conceitos apreendidos ou construídos na escola.

O cálculo é um conhecimento escolar específico e que exige um procedimento de leitura complexo porque requer, além do desenvolvimento do raciocínio lógico e do conhecimento básico das operações fundamentais, a capacidade de compreensão, principalmente quando se trata de situações-problema que apresentam todo um contexto e, em seguida, solicita-se o cálculo.

Ao analisarmos os dados desta pesquisa, constatamos que, em relação ao número de ocorrências destes três procedimentos de leitura, há uma disparidade entre as provas de 1998/1999 e 2009/2010. Nas duas primeiras, a mobilização de conceitos aparece apenas uma vez, que corresponde a 3,8 %, o conhecimento escolar duas, ou seja, 7,8% e o cálculo três vezes, equivalente a 10%. Nas duas últimas versões, esse número aumentou consideravelmente, a mobilização de conceitos foi exigida em 12 questões, isto é, 16%, o conhecimento escolar em 10, ou seja, 13,88% e o cálculo em 11, igual a 15%. Essa diferença talvez esteja relacionada à organização estrutural da prova, visto que as duas primeiras versões estão organizadas de forma

interdisciplinar, enquanto os exames de 2009/2010 estão divididos em quatro áreas de conhecimento. Essa fragmentação, a nosso ver, contribui para valorização dos procedimentos acima citados. A análise de dados demonstra que o cálculo é mais frequente na área de Matemática e suas Tecnologias. Em 2009, por exemplo, registramos três ocorrências e, em 2010, seis. A mobilização de conceitos e o conhecimento escolar são mais requeridos nas questões de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, em 2009, foram identificadas oito ocorrências, sendo três de conhecimento escolar e cinco de mobilização de conceitos. Em 2010, o primeiro procedimento aparece quatro vezes e o segundo duas vezes.

A análise dos dados nos mostrou que esses três procedimentos de leitura, ora aparecem aliados a outros procedimentos na mesma questão, ora aparecem como sendo a única competência exigida.

Relacionando este procedimento de leitura à finalidade do exame, quando de sua elaboração e de sua reestruturação, vimos que o perfil do exame passa a ser modificado com a presença de mais questões deste tipo porque o caráter do exame seletivo parece se acentuar quanto mais esse procedimento é exigido, o que nos leva a concordar com Kemiác (2011), quando afirma que o ENEM parece ser um novo vestibular, não obstante não queira se assumir como tal.

1.5.-Relação entre textos de semioses diversas

Estabelecer relação entre textos de semioses diversas é um procedimento de leitura complexo porque exige a comparação de informações apresentadas de formas diferentes, logo é um procedimento analítico.

Entendendo que os letramentos multissemióticos são cada vez mais necessários na sociedade contemporânea, julgamos muito restrito o número de questões que exige do leitor esse tipo de procedimento. Nos exames de 1998/1999, dentre as questões selecionadas, nenhuma propõe a leitura de textos de semioses diversas. Já nas outras duas edições do corpus analisado, cinco questões propõem esse procedimento de leitura. Mesmo sendo um índice baixo de ocorrências, consideramos um passo positivo dos elaboradores, uma vez que a leitura de diversas linguagens e semioses são frequentes nos textos contemporâneos, já que o impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação (ROJO, 2009).

Ao relacionar esse procedimento de leitura com a finalidade da prova, entendemos que sua presença, no novo exame, é um indicador de que o candidato saiba ler também a multimodalidade.

1.6.-Correlacionar ou associar informações

Correlacionar informações é um procedimento que requer do leitor a competência para relacionar mutuamente as informações entre textos. Nos exames analisados, a

recorrência varia. Nas provas de 1998/1999, só aparecem em duas questões, nas de 2009/2010, esse número aumenta para oito questões. Esse procedimento requer um movimento de leitura que exige conhecimento linguístico e textual, visto que o leitor vai lidar com informações diferentes, mas em textos impressos, diferentemente da categoria anterior. Não deixa de ser uma proposta interessante se levarmos em conta que o leitor não vai apenas extrair a informação dos textos, mas reconhecê-la e relacioná-la.

Conclusão.

Na investigação constatamos que, em relação às competências gerais que orientam a elaboração do ENEM, o aspecto cognitivo se acentua, confirmando, assim, a posição assumida na fundamentação teórico-metodológica do ENEM (BRASIL, 2005), a qual afirma que esse modelo de avaliação tem como foco a ênfase nas estruturas mentais.

No que tange a competência leitora, identificamos que as questões do ENEM requerem do leitor/candidato os seguintes procedimentos de leitura: reconhecimento de informações, inferência, ativação do conhecimento prévio, conhecimento escolar, mobilização de conceitos e cálculo, correlação de informações e relação entre textos de semioses diversas. Ressaltamos que esse último procedimento foi encontrado apenas nos exames de 2009/2010, com um índice não muito significativo, apenas cinco ocorrências, ou seja, 6,11% para um universo de 72 questões. Essa constatação revela que a competência leitora requerida no ENEM prioriza o texto verbal. Com essa caracterização, o ENEM requer um leitor/candidato que seja capaz de mobilizar conhecimentos linguístico e textual para resolver questões de natureza escolar, isso implica dizer que a competência leitora se mantém no nível de pouca complexidade.

Logo, pressupõe-se um leitor/candidato passivo que identifica e relaciona informações de um determinado texto, porém não se posiciona, nem avalia a opinião alheia. Esse modelo de leitor, preconizado pelo ENEM, está em consonância com o modelo descendente de leitura, uma vez que a compreensão das questões depende da capacidade cognitiva do leitor.

Mostramos no estudo que, embora haja diferença em relação ao grau de ocorrência dos procedimentos de leitura nas quatro versões analisadas, de modo geral, os dados revelam que a competência leitora tem características similares nos exames de 1998/1999 e 2009/2010. Ou seja, os procedimentos de leitura são os mesmos para o exame com finalidade autoavaliativa e seletiva. Ou seja, a competência leitora se manifesta da mesma forma, independentemente dos objetivos do exame.

Esse resultado traz implicações relevantes em relação ao perfil do leitor/candidato egresso do EM e o daquele que pleiteia uma vaga nas universidades. Como vimos, os dados desta pesquisa indicaram que a competência leitora requerida no ENEM fica restrita a uma leitura de reconhecimento que não exige do leitor uma postura

crítica diante do texto. Sendo assim, em relação à finalidade autoavaliativa, que tem como foco obter informações a respeito das competências que o aluno domina ou não, observamos que há uma contradição entre essa finalidade e o modelo de questão que o ENEM disponibiliza. Ora, se o ENEM avalia o ensino, deveria focalizar diferentes aspectos da complexidade da leitura já que a elegeru como a arquivcompetência.

O que os dados demonstram é que a leitura é tratada de forma superficial, ou seja, não se leva em consideração as perspectivas discursivas e sociais. No nosso entendimento, esses aspectos precisam ser enfatizados, uma vez que a proposta do EM é desenvolver as competências e habilidades necessárias ao exercício pleno da cidadania. Neste caso, cabe questionar como seria formar cidadão que ler um texto e compreende a mensagem, mas não consegue se posicionar diante das ideias que ele expressa. Dessa forma, detectamos uma lacuna: como saber se o aluno desenvolveu sua leitura crítica se a prova não apresenta questões que testem tal competência? Assim sendo, temos um circuito de retroalimentação: o exame focaliza os procedimentos básicos de leitura, conseqüentemente candidatos têm um horizonte limitado.

No tocante à finalidade seletiva, entendemos que o perfil de um ingressante no Ensino Superior requer mais do que o reconhecimento de informações em textos verbais. Portanto, no nosso entendimento, requisitar apenas isto é, de certa forma, operar uma espécie de exclusão a médio prazo, pois os desafios iniciais de um curso de graduação no tocante à leitura, se não superados pelos alunos, podem conduzir à evasão e à desistência. Em outras palavras, a facilidade com que supostamente o ENEM insere os egressos do EM no Ensino Superior talvez não seja a mesma que faz com eles permaneçam nesse nível de ensino e o concluem. Outro fator bastante grave diz respeito ao fato de o ENEM explorar uma leitura típica de outro momento histórico de submissão em que não se estimulava o leitor a se posicionar, mas apenas a reconhecer e relacionar informações explícitas e implícitas do texto impresso.

As discussões realizadas ao longo deste trabalho nos permitiram inferir que a competência leitora, requisitada nas questões do ENEM, se define pela capacidade de reconhecimento textual, seja das informações explícitas e implícitas.

Em suma, a competência leitora no ENEM está relacionada ao saber agir e acredita-se que o sujeito está preparado para tal. No entanto, as discussões a respeito das concepções de leitura e a análise dos dados nos permitiram entender que a competência leitora é um processo complexo, multifatorial e inacabado, visto que o leitor não está pronto para agir, mas ele se realiza na ação, ou seja, são as situações de leitura vivenciadas pelo sujeito que o permite se posicionar de uma forma ou de outra. Para isso, é necessário levar em consideração que a competência leitora envolve a decodificação linguística, a composição textual e a percepção discursiva.

Bibliografía.

- Brasil (2005). *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: INEP.
- Brasil. (1988). Portaria MEC n. 438, de 28 de maio de 1998. *Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM*. Brasília, 1998b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2011.
- Brasil. (2009). Portaria MEC n. 109, de 27 de maio de 2009. *Regulamenta o Novo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM*. Brasília, 2009b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 27 nov. 2011.
- Duarte, N. (2003). *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: por que Donald Schön não entendeu Lúria*. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 dez. 2011.
- Kleiman, A. (1989). *Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática*. In: Leitura: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes.
- Kleiman, A. (1989). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes.
- Kleiman, A. (1989). *Oficina de leitura: teoria e prática*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes.
- Kleiman, A. (2002). Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações para a construção da escrita em sala de aula. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 23-38, 2. set.
- Kleiman, A. (2004). Abordagens de leitura. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, vol. 7, n. 14, 1. sem. 2004. p. 13-22.
- Koch, I., Vanda, E.M. (2010). *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto.
- Machado, J.N. (2002). Sobre a idéia de competência. In: Perrenoud, As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Marcuschi, L.A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.

Formação docente: uma contribuição da ecopedagogia.

(Training of teachers: a contribution of ecopedagogy)

Efigênia Maria Dias Costa

Departamento de Educação (Universidade Federal da Paraíba, Brasil)

efigeniamdc@yahoo.com.br

Maria de Fátima Silveira

Departamento de Pedagogia (Universidade Federal da Campina Grande, Brasil)

fátima_mogeirol@hotmail.com

Páginas 121-139

Fecha recepción: 01-05-2017

Fecha aceptación: 01-06-2017

Resumo.

A ecopedagogia é um novo movimento político e pedagógico voltado para a construção de um projeto utópico de sociedade que promova mudanças profundas nas relações humanas, sociais e ambientais. Entretanto, a inserção da ecopedagogia nos cursos de formação de professores/as ainda é um desafio a ser enfrentado. O presente trabalho teve a intenção de investigar a contribuição da ecopedagogia na formação inicial de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus III da UFPB, no Componente Curricular Seminário Temático II. Foi empregada uma abordagem qualitativa de investigação, com estudo de caso e a aplicação de um questionário com questões abertas a oito alunas do componente curricular investigado. Os dados indicam que a contribuição da ecopedagogia na formação das alunas diz respeito não só a atuação delas em sala de aula no trato com as questões ambientais, mas na possibilidade da ecopedagogia enquanto fundamento teórico potencializar a prática dessas profissionais.

Palavras-chave: ecopedagogia; formação de professores/as; desafio; questões ambientais; fundamento teórico

Abstract.

Ecopedagogy is a new political and pedagogical movement aimed at building a utopian project of society that promotes profound changes in human, social and environmental relations. However, the inclusion of ecopedagogy in teacher training courses is still a challenge to be faced. The present work had the intention to investigate the contribution of the ecopedagogy in the initial formation of students of the Course of Degree in Pedagogy of the Campus III of the UFPB, in the Curricular Component Thematic Seminary II. A qualitative research approach was used, with a case study and the application of a questionnaire with questions open to eight students of the curricular component investigated. The data indicate that the contribution of ecopedagogy in the training of the students relates not only to their performance in the classroom in dealing with environmental issues, but also to the possibility of ecopedagogy as a theoretical basis to enhance the practice of these professionals.

Keywords: ecopedagogy; teacher training; challenge; environmental issues; theoretical basis

Introdução.

A civilização ocidental acreditou piamente que os séculos XIX e XX seriam de grande progresso para a humanidade e que esse progresso contribuiria decisivamente para a eliminação das desigualdades sociais no mundo. O que vimos foi o contrário, o grande avanço realizado nos séculos passados e no início deste, só fez aumentar e até originar novas desigualdades e problemas sociais, o que desencadeou uma crise planetária sem precedentes na história.

As causas da crise estão baseadas no modelo de produtividade e estilo de vida vivenciado pelas pessoas nas sociedades industriais. A ciência moderna também colaborou para o estado atual da crise planetária. Baseada no paradigma newtoniano-cartesiano, caracterizada pelo reducionismo, fragmentação, compartimentalização do conhecimento e pelas concepções mecanicistas do saber, a ciência moderna favoreceu ao dualismo do/a homem/mulher, levando-o a enxergar o mundo como uma realidade de partes desconectadas, onde razão e emoção, corpo e alma, são componentes separados do ser humano (SOUSA E GONZAGA, 2010).

Os problemas ambientais ligados à degradação do meio ambiente se caracterizam como um processo de destruição da natureza onde existe uma utilização predatória dos recursos naturais pelos seres humanos. Este processo intensificou-se a partir da revolução industrial que mudou completamente a maneira das pessoas se relacionarem com a natureza e consigo mesma.

Nesse contexto de destruição ambiental e crise planetária, o futuro permanece aberto e imprevisível, gerando medo, insatisfação e angústia nas pessoas (Morin, 2000). Todos estão sujeitos aos impactos causados por esta crise, tanto a nível local como global. No entanto, a faceta ambiental da crise planetária, é a que tem mais atingindo a sociedade mundial. Talvez, de todos os grandes problemas que atingem o sistema mundial nesta época, a degradação ambiental pode ser considerada a mais intrinsecamente transnacional e a mais impactante (SANTOS, 1995).

Nesse novo enfoque de educação, surge a ecopedagogia, uma vertente do conhecimento sistêmico, compreendida como uma nova teoria da educação que nasce a partir da necessidade de enfrentamento dos problemas que atingem a humanidade neste milênio e a busca pela preservação do meio ambiente e ações para a sustentabilidade (PEREIRA et al., 2007).

A ecopedagogia apresenta novas categorias interpretativas sobre o mundo, a educação, a sociedade e a relação entre o/a homem/mulher e a natureza. No âmbito da formação de professores/as, ela se apresenta como uma nova tendência pedagógica, tendência essa que pode possibilitar a construção de uma educação voltada para a conscientização das pessoas acerca da importância da preservação do planeta e da construção de sociedades sustentáveis. Diante disso, é importante que a ecopedagogia esteja presente tanto na formação inicial como na formação continuada de professores/as.

Buscando compreender as contribuições da ecopedagogia na formação do/a pedagogo/a, o objeto de estudo deste trabalho foi à formação docente, tendo como foco principal o processo de formação inicial de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias/CCHSA, da Universidade Federal da Paraíba/UFPB – Campus III, localizado na cidade de Bananeiras/PB, mais especificamente, a turma do Componente Curricular Seminário Temático II, pelo fato de ter sido a primeira turma/disciplina que contemplou o estudo sobre o tema em questão, a ecopedagogia.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia é um dos 5 (cinco) cursos de graduação que compõe o Centro supracitado. Com 10 (dez) anos de duração, o curso foi autorizado a funcionar no ano de 2006, na modalidade presencial, pela Resolução 08/2006, de 7 de julho do respectivo ano, e aprovado pelo Conselho Universitário da UFPB através do Processo nº 23074.008961/06-18, originário do CCHSA.

O curso possui no momento (período da pesquisa, outubro de 2016) um corpo docente formado por 22 (vinte e dois) professores/as e 300 (trezentos) alunos/as matriculados/as nos dois turnos.

Os sujeitos da pesquisa foram todos os/as alunos/as que cursaram o Componente Curricular Seminário Temático II (2º período, do ano de 2015). De uma turma de 22 alunos/as, apenas 08 (oito) se disponibilizaram a participar do estudo, vale destacar que todas são mulheres, ou seja, fez parte da investigação 08 (oito) alunas. No momento de realização da pesquisa (outubro de 2016), todas as alunas estavam matriculadas no 4º período do turno diurno do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Diante desse contexto, então, sentimos a necessidade de aprofundar algumas questões: Qual a contribuição da ecopedagogia na formação inicial de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus III da UFPB que estudaram o Componente Curricular Seminário Temático II? Qual a concepção desses/as estudantes sobre a ecopedagogia? Que aprendizagens foram construídas com o estudo sobre ecopedagoia?

Tendo como objetivo geral: Investigar a contribuição da ecopedagogia na formação inicial de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus III da UFPB que estudaram o Componente Curricular Seminário Temático II. E os seguintes objetivos específicos: Levantar a concepção dos/as estudantes sobre ecopedagogia; Identificar as aprendizagens construídas com o estudo sobre ecopedagogia; Contribuir para o debate sobre a importância da ecopedagogia na formação inicial de professores/as.

Para desenvolver esta pesquisa, optamos por uma pesquisa qualitativa, mais precisamente um estudo de caso devido à abrangência que este tipo de pesquisa tem na compreensão de fenômenos específicos. Dessa maneira, o estudo de caso se apresenta como a melhor abordagem metodológica a ser utilizada nesta pesquisa, por retratar a realidade de forma complexa e densa.

O instrumento utilizado na pesquisa foi um questionário com perguntas abertas. Também chamadas livres ou não limitadas, o questionário com perguntas abertas permite ao

informante responder livremente, usando sua própria linguagem. Também possibilita investigações mais profundas e precisas.

Pensando em delimitar melhor o foco principal desta investigação e tentando tratar de questões específicas acerca da temática, constatou-se que o questionário foi de grande valia nesta sistematização.

1.-Algumas reflexões teóricas.

A trajetória de concepções e teorias presentes na formação de professores/as modifica-se no decorrer do tempo, e a cada momento histórico apresentam-se novas abordagens e categorias de interpretação sobre a melhor maneira de formar o/a professor/a. Estas abordagens e categorias estão sempre atendendo a determinadas demandas sociais e no seu âmbito existem projetos diferentes de sociedade, de formação humana e de educação.

Assim, a análise das mudanças nos processos de formação docente é imprescindível para entendermos quais são os pressupostos teóricos imbuídos nesse processo formativo, e é essencial para analisarmos os paradigmas que dão sustentação a essas teorias.

Behrens (2007) investigando a formação de professores/as, constata a influência dos paradigmas científicos nessas formações e analisa seus reflexos nas opções metodológicas presentes na prática docente. Para essa autora, diferentes projetos de formação atendem exclusivamente a algumas necessidades de paradigmas científicos conservadores, que muitas vezes, fazem parte da lógica de dominação capitalista, ou se comprometem com alguma educação conteudista, totalmente distante da realidade dos sujeitos que estão nas escolas.

No entanto, nos dias atuais, a busca pela universalização da educação com qualidade e as transformações na sociedade contemporânea fez com que, fosse repensado, o papel do/a professor/a, e, com isso, cresceu o número de pesquisas que investigam a formação e a profissionalização docente, pautando, assim, novas concepções teóricas e abertura para a influência de novos paradigmas. Conforme aponta Nunes (2001, p. 27):

As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Diante disso, o deslocamento para a prática docente e a construção dos saberes profissionais é uma das novas reconfigurações no pensar sobre a formação docente e a prática pedagógica do/a professor/a para esse novo milênio. Com a crescente valorização do saber docente, tenta-se romper com o reducionismo que transformava e ainda transforma a formação de professores/as em um momento destinado exclusivamente à aquisição de

habilidades e competências técnicas, vista como a solução mais viável para o aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem (NÓVOA, 1995).

Considera-se agora, a subjetividade do/a professor/a, seus saberes, não só teóricos, mas práticos, sua cultura, seu modo de vida, seus sonhos, tudo isso numa tentativa radical de superação da dicotomia entre teoria e prática tão presentes na formação docente. Esses confrontos que existem em relação à aplicação da teoria, partem de um entendimento sacralizado no campo científico que enxerga na teoria um produto exclusivo da razão que não pode ser questionado ou vivenciado ao lado de outras dimensões constitutivas do ser humano como, por exemplo, sentimento, corporeidade, espiritualidade (BRANDÃO e CREMA, 1991).

A grande centralidade no saber docente faz parte não só de uma valorização da prática do/a professor/a, mais de uma compreensão maior que o docente também é produtor de conhecimento e um eterno investigador da sua prática. É a partir dessa perspectiva, que se apresenta nos dias atuais, as tendências que enfatizam a importância da formação do/a professor/a reflexivo, aquele/a que pensa a sua formação profissional e é sujeito ativo desse processo contínuo de formação. Um/a intelectual que reelabora seus saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares (PIMENTA, 1997).

Essas novas abordagens presentes na formação docente estão sendo influenciadas pela emergência de novos paradigmas científicos, que estão provocando grande rompimento com modelos teóricos clássicos que sempre permearam a estrutura dos cursos de formação de professores/a.

1.1.-A busca pela mudança paradigmática.

O século XX se caracterizou como um período de grandes avanços tecnológicos, conquistas científicas e progresso para a humanidade. No entanto, representou também uma época de destruição da natureza, guerras mundiais, terrorismo, conflitos étnicos e crises econômicas que levaram milhares de pessoas à pobreza.

O grande paradigma newtoniano-cartesiano que influenciou a ciência nesse período, gestada séculos antes, influenciou profundamente as várias áreas do saber e as formas de produzir o conhecimento científico na sociedade. Pelo seu caráter generalista, teve grande repercussão no campo da educação, especialmente na formação de professores/as.

De acordo com Behrens (2007, p. 441), "Os paradigmas determinam as concepções que os professores apresentam sobre a visão de mundo, de sociedade, de homem e da própria prática pedagógica que desenvolvem em sala de aula". O que significa que é necessário compreender qual o paradigma que fundamenta a ação do professor e qual a visão de mundo e de ser humano que ela representa.

O conceito de paradigma é utilizado pelo filósofo e historiador da ciência Thomas Samuel Kuhn (1997) em seu livro "A estrutura das revoluções científicas", onde o autor descreve de maneira contundente o significado da noção de paradigma, utilizada mais tarde por Capra

(1997) em seu livro "A teia da vida", onde acrescentou uma dimensão social em sua definição. Para o primeiro autor, paradigma é definido como sendo "uma constelação de realizações, — concepções, valores, técnicas, etc. — compartilhada por uma comunidade científica e utilizada por essa comunidade para definir problemas e soluções legítimos" (KUHN apud CAPRA, 1997, p. 24).

A definição de Kuhn está estritamente restrita a comunidade acadêmica, ele não explicita nessa conceituação os impactos sociais. Então, com a busca pela mudança de paradigmas e as transformações ocorridas na sociedade contemporânea, essa definição se apresenta limitada aos olhos de Capra (1997, p. 25), o que o leva a falar em 'paradigma social', compreendido como "uma constelação de concepções, de valores, de percepções e de práticas compartilhados por uma comunidade, que dá forma a uma visão particular da realidade, a qual se constituía a base da maneira como a comunidade se organiza".

Diante do fato de que é necessário identificar e analisar criticamente o paradigma adotado tanto na ciência como na vida social, partimos do pressuposto que, qualquer formação que envolva seres humanos é influenciada por um paradigma, e esta deve ser repensada em cada momento histórico, muitas vezes, modificada ou até superada conforme o contexto no qual o paradigma não consegue mais responder.

Sendo assim, de tempos em tempos, os paradigmas estão sujeitos a questionamentos e dúvidas, decorrentes do surgimento de determinadas indagações e problemas, cujas soluções não podem mais ser respondidas ou compreendidas. Nesse contexto, abre-se, então, a novos debates e discussões a fim de levantar novos fundamentos, princípios e ideais que deem conta de solucionar os emergentes problemas. (RIBEIRO, LOBATO & LIBERATO, 2010).

A busca pela mudança paradigmática faz parte não só das transformações sociais que são observadas no início desse século, mas de uma busca profunda em compreender o ser humano, o mundo, as relações sociais e a vida a partir de uma nova ótica, que dê conta da complexidade dos problemas enfrentados e que sirva de direção para a construção de um novo tempo.

É a partir desse contexto de mudanças, que surgem tentativas de entender e analisar os paradigmas da educação que caracterizam cada tempo histórico, procurando na ciência o seu alicerce e sua origem. Atualmente existe a presença de dois paradigmas no campo da educação, de um lado, "uma abordagem conservadora baseada na racionalidade newtoniana-cartesiana, e de outro lado, uma abordagem inovadora que atende a uma visão da complexidade, da interconexão e da interdependência" (BEHRENS, 2007, p. 441).

1.2.-O paradigma conservador na formação de professores/as.

O ensino que predominou durante o século XX nas instituições de educação superior tem se apresentado por uma prática pedagógica, conservadora e tradicional, baseada no paradigma newtoniano-cartesiano que caracterizou a ciência durante os dois últimos séculos. Segundo Behrens (1999, p. 384):

Esse paradigma contaminou por muitos anos a sociedade e, em especial, a escola, em todos os níveis de ensino. O pensamento newtoniano-cartesiano propôs a fragmentação do todo e por consequência as escolas repartiram o conhecimento em áreas, as áreas em cursos, os cursos em disciplinas, as disciplinas em especificidades. A repartição foi tão contundente que levou os professores a realizarem um trabalho docente completamente isolados em suas salas de aula.

Com uma visão mecanicista e determinista do mundo, este paradigma fez/faz com que, a prática pedagógica desenvolvida nos cursos de formação docente tivesse/tenha como objetivo formar o/a professor/a conteudista que dominasse/domina os conhecimentos do seu campo de saber e que adquirissem/adquiram as competências e habilidades técnicas necessárias ao ato de ensinar. Esta prática era e ainda é permeada de autoritarismo e da construção de verdades absolutas que não poderiam/podem ser questionadas pelos os/as alunos/as desses cursos.

As implicações deste tipo de formação demonstravam/demonstram uma realidade difícil para o/a professor/a. O que de fato ocorria/ocorre ao profissional da educação quando chegava/chega ao chão da escola, era/é num primeiro momento: não conseguir aplicar a teoria à prática, mesmo dominando os elementos conceituais das teorias. E num segundo momento: dificuldade em fazer uma interligação com outras áreas de conhecimento ou mesmo outros campos que fizesse/fazem parte da sua área de saber — o que levava/leva a um reducionismo da prática docente no espaço escolar. E, por último, tornava/torna o/a professor/a isolado em sua sala de aula.

A formação docente era/é realmente caracterizada por aquilo que Garcia (1999, p. 33) chamou de “formação conservadora enciclopédica”, ou seja, um processo que tinha/tem como finalidade a “[...] transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio de conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista”.

Outra influência deste paradigma na formação docente é a busca da reprodução do conhecimento. Tão presente nos cursos de formação de docente, o/a aluno/a-professor/a precisa escutar, ler, decorar e repetir o que é ensinado no ensino universitário.

Esta mesma atitude é reproduzida pelos alunos/as-professores/as em sua prática pedagógica. Por isso, é necessário que seja realizada, imediatamente, uma reflexão profunda sobre qual profissional da educação queremos formar neste início de século e que tipo de educação ele deverá atender. Em última análise, é preciso também indagar que tipo de sociedade queremos construir e qual o papel do/a professor/a nessa construção.

Baseado nas contribuições filosóficas e científicas de alguns pensadores (Galileu Galilei, Francis Bacon, René Descartes e Isaac Newton), o paradigma tradicional, também nomeado de paradigma ‘newtoniano-cartesiano’, caracterizou uma época dominada predominantemente pela fragmentação dos conhecimentos, da ciência e da fé, da razão e

emoção, objetividade e subjetividade, homem/mulher e natureza, levando a um determinismo histórico que impediu de pensar um mundo tão complexo como o nosso — que precisa ser urgentemente compreendido não de maneira fragmentada, a partir de fatos inteiramente isolados, mas através de uma compreensão holística, onde podemos ver a realidade de forma integrada, saber que os seres humanos, a natureza, o planeta e o universo estão intrinsecamente interligados (BEHRENS, 1999).

No Brasil, de acordo com Behrens (1999), algumas tendências pedagógicas foram influenciadas por este paradigma tradicional, a exemplo: da pedagogia tradicional e da pedagogia tecnicista, que marcaram presença na história da educação do nosso país com abordagens que levaram os/as professores/as a desenvolverem uma prática pedagógica centralizada na reprodução do conhecimento com grande ênfase nos conteúdos. Até mesmo em espaços que deveriam fazer uma reflexão crítica dessas abordagens — as universidades com seus cursos de formação de professores/as — sucumbiram à lógica da reprodução.

Ribeiro, Lobato & Liberato, (2010) investigando a influência do paradigma tradicional na sala de aula dos vários níveis de ensino, descobre que ela é marcante tanto no âmbito escolar como universitário. Nesses espaços, o erro é tido como algo ruim e deve ser evitado, ou seja, o erro não contribui em nada para o processo de aprendizagem do/a aluno/a. O importante na aprendizagem é o resultado eficiente, as notas, ou melhor, o produto final. A memorização mecânica, também é incentivada, por meio do intermédio de um ensino descontextualizado e pouco interativo, que não trabalha as situações cotidianas que fazem parte da vida dos/as alunos/as, e não promovem uma reflexão crítica sobre os conteúdos estudados.

A experiência do/a aluno/a não é levada em conta nessa abordagem e são restringidas as atividades que envolvam a criação artística e as expressões dos sentimentos. Esse tipo de ensino ainda é considerado por muitas pessoas como o melhor caminho na instrução de sujeitos racionais, pensantes e esclarecidos.

Pelas limitações do paradigma tradicional científico que influenciou durante séculos a civilização ocidental, no início do terceiro milênio, este paradigma é colocado em xeque, e, com isso, surgem novas abordagens teóricas. Assim, nasce um novo paradigma, inovador na sua gênese, junção de várias abordagens, que rompe com o antigo paradigma e busca atender aos desafios do tempo presente, provocando não só uma transformação paradigmática, mais uma mudança na educação, e, a partir daí, na formação de professores/as.

1.3.-Paradigma emergente, ecopedagogia e formação de professores/as.

O paradigma emergente tem como foco a formação de um ser humano complexo e integral, que pode ser compreendido a partir de todas as suas dimensões constitutivas, que não se resume simplesmente ao intelecto ou a razão. É nesse sentido, que o paradigma emergente provoca a re-ligação entre o/a homem/mulher e a natureza, o/a homem/mulher e o universo, aliado as emoções, sentimentos e intuições que fazem parte da vida do ser humano.

De acordo com Behrens (1999, p. 387), o paradigma emergente faz parte de uma aliança entre três grandes abordagens, que atendem às exigências da sociedade da informação e a busca de um ser humano integral:

a) o paradigma progressista, que busca a transformação social e apregoa o diálogo e a discussão coletiva como forças impulsionadoras de uma aprendizagem significativa; b) o ensino com pesquisa, que procura a superação da reprodução, para a produção do conhecimento significativo e relevante. Instiga o aluno para a investigação contínua e a elaboração das informações com autonomia e espírito crítico; c) a visão holística, que busca a superação da fragmentação para a visão do todo, o desenvolvimento dos alunos e dos professores, para a cidadania plena e a formação para a solidariedade e a justiça social.

Na abordagem progressista, a transformação social é almejada, e os seus elementos centrais estão vinculados à promoção da formação do/a homem/mulher concreto, que através do exercício da sua cidadania participa da construção de uma sociedade mais justa e fraterna, tendo na educação dialógica os fundamentos que permitem essa construção a partir da vivência de uma práxis social. O grande pensador brasileiro, Paulo Freire (2005, 2011) é o precursor dessa abordagem no Brasil.

Na abordagem holística, também denominada de sistêmica, é representada por pensadores como Capra (1997); Brandão e Crema (1991); Gadotti (2000); Gutiérrez e Prado (2013). Na visão holística, existe a compreensão de que todos os fenômenos estão de certa forma interligados uns com os outros e, desta maneira, só podem ser completamente entendidos nessa relação profunda que fazem com os outros fenômenos. As ideias de globalidade, totalidade e vitalidade estão presentes na concepção holística (SOUSA E GONZAGA, 2010).

Na abordagem do ensino com pesquisa, temos como representante, Demo (2011), Behrens (1999) e Cunha (1997). Esses autores destacam a importância de superarmos a crença na pesquisa como atividade reservada a algumas pessoas privilegiadas e da importância da utilização da pesquisa aliada ao ensino. O ensino com pesquisa pode permitir a superação da reprodução do conhecimento, permitindo um ensino com investigação, dando oportunidade ao/a estudante de construir seu próprio conhecimento. Além disso, esta abordagem pode auxiliar no trabalho dos/as professores/as em sala de aula, promovendo a adoção de metodologias que unam a teoria com a prática (BEHRENS, 1999).

É evidente, então, a contribuição do paradigma emergente na formação de professores/as e nas práticas pedagógicas desenvolvidas em todos os segmentos de ensino, demonstra a capacidade em oferecer respostas e possibilidades de construção de um novo tipo de educação que esteja voltada para a emancipação do ser humano. Moraes (1996, p. 66) destaca que:

O modelo de formação dos professores, de acordo com esse novo referencial, pressupõe continuidade, visão de processo,

não buscando um produto completamente acabado e pronto, mas um movimento permanente de "vir a ser", assim como o movimento das marés, ondas que se desdobram em ações e que se dobras e se concretizam em processos de reflexão. É um movimento de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação.

Podemos dizer que, a formação de professores/as nessa perspectiva, possibilita uma visão crítica da docência e da realidade social a partir de um olhar multidimensional que aborda não só as dimensões sociais, mas políticas, pedagógicas, científicas, afetivas e humanas.

Nessa abordagem, as práticas pedagógicas desenvolvidas, favorecem a liberdade dos/as professores/as e alunos/as para escolherem e criarem situações que favoreçam o desenvolvimento integral do ser humano, considerando aspectos como à família, à sociedade, à comunidade, o planeta, o cosmos e a si mesmo, como integrantes de um sistema conectado que visa uma melhor qualidade de vida para todos (BEHRENS, 1999).

Diante desse contexto, surge a ecopedagogia, também denominada "Pedagogia da Terra" ou "Educação Sustentável", foi originalmente formulada enquanto conceito pelo educador costarriquenho Francisco Gutiérrez, no início da década de 1990 em pleno contexto da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento - CNUMAD, também conhecida como RIO-92 (GADOTTI, 2008).

A ecopedagogia se apresenta relacionada aos princípios da Carta da Terra, documento produzido por um fórum da sociedade civil e representantes de vários povos do mundo, por isso, é considerada, como expressão da cidadania planetária (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013).

Incorporando alguns princípios das abordagens que constituem o atual paradigma emergente, entre elas: a abordagem progressista, representada por Paulo Freire (2005, 2011) e a abordagem holística e sistêmica, representada Fritjof Capra (1997) e Edgar Morin (2000), a ecopedagogia fundamenta-se nessas teorias para formar a sua base teórica e conceitual. Segundo Sousa e Gonzaga (2010, p.48), "a ecopedagogia parte da ideia de uma consciência planetária. Fundamenta-se em novos conceitos como cidadania planetária, planetaridade, transdisciplinaridade, complexidade, sustentabilidade e holismo" para delimitar o seu campo de atuação e os seus pressupostos teóricos.

A ecopedagogia promove uma nova compreensão sobre a educação, ela busca a integração entre indivíduo, sociedade e meio ambiente, contemplando uma dimensão ético-planetária de valorização da vida. A ecopedagogia é uma pedagogia para a vida, que desenvolve um novo olhar sobre a educação no e sobre o contexto da vida cotidiana das pessoas. Segundo Gadotti (2008, p. 91):

A ecopedagogia pretende desenvolver um novo olhar sobre a educação, um olhar global, uma nova maneira de ser e de estar no mundo, um jeito de pensar a partir da vida cotidiana, que busca sentido a cada momento, em cada ato, que "pensa

a prática", em cada instante de nossas vidas, evitando a burocratização do olhar e do comportamento.

A ecopedagogia é uma pedagogia para a vida que promove um novo relacionamento entre a humanidade e o universo, contribuindo para que as pessoas adquiram novas aprendizagens que as orientem na busca do sentido da vida e que comunique a emergência de uma nova civilização mais humana e fraterna em processo de gestação. Além de ser considerada um novo movimento político e pedagógico é também identificada como uma nova teoria educacional que pode fornecer elementos teóricos e práticos para os seres humanos na busca de uma formação integrada e reflexiva diante do contexto de crise socioambiental em que vive a humanidade.

A vontade de colaborar no desenvolvimento de atitudes e comportamentos que contribuam com a preservação do planeta e da vida humana coloca a ecopedagogia ao lado de propostas educativas que objetivam formar um indivíduo consciente da sua responsabilidade com o meio ambiente, com a vida e consigo mesmo.

Tida como uma proposta inovadora que pode contribuir decisivamente na construção de uma educação que esteja a serviço não só da vida humana, mas também da vida do planeta e de todos que nele habitam, a ecopedagogia acende mais uma vez a luta por um projeto de sociedade inclusiva e justa, que não enxerga o/a homem/mulher como o único privilegiado de viver sobre o planeta, mas o compreende como uma das partes integrantes na grande teia de sustentação do equilíbrio terrestre fazendo do nosso planeta uma casa comum para todos.

2.-Alguns dados da pesquisa.

Apresentamos aqui a análise dos dados obtidos na pesquisa através do instrumento (já descrito anteriormente). Então, a fim de colhermos dados que pudessem revelar a contribuição da ecopedagogia no processo de formação inicial de estudantes do Curso de Pedagogia, iniciamos a entrevista perguntando: **O que você entende por ecopedagogia?** As respostas estão apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1: Resposta das entrevistadas sobre ecopedagogia.

Entrevistadas	Respostas
Aluna 1	Diante do que foi estudado a respeito da ecopedagogia entendo como uma área da pedagogia que dar importância ao meio ambiente e a assuntos ecológicos que não são discutidos em cursos de graduação e muito menos em salas de aula com crianças que deveriam estudar essa temática desde cedo.
Aluna 2	A ecopedagogia foi uma maneira de proposta lançada para contribuir com a melhoria ambiental. Para evitar os danos causados pelo homem contra a natureza.
Aluna 3	Eu entendo que é uma temática voltada para a conscientização ambiental; como podemos trabalhar o meio ambiente em todos os campos educacional. É um tema que nos auxilia na nossa formação enquanto

	educadora.
Aluna 4	Ecopedagogia está relacionado com os princípios de como a pedagogia pode influenciar na prática educativa interligando a natureza, a sociedade etc.
Aluna 5	Entendo que é uma educação sustentável, onde o educador ensinará modos/meios sustentáveis para o alunado. Valorizando a natureza e cuidando da mesma.
Aluna 6	A interligação da ecologia com a pedagogia, onde vai ser trabalhadas formas, maneiras de conhecimento que o ser humano, venha colocar em prática no seu cotidiano.
Aluna 7	A ecopedagogia é de grande importância, pois trabalha a ecologia e o meio ambiente em que se vive numa perspectiva educativa e construtiva onde a prática prevalece. Ou seja, estabelece uma consciência planetária.
Aluna 8	É uma espécie de ciência que irá estudar a questão ambiental, destacando as necessidades que a terra e a natureza enfrentam pela ação do homem

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A aluna (1) associa a ecopedagogia como mais um campo de estudo da pedagogia, que tem o objetivo de investigar a relação do ser humano com o meio ambiente. Para outras alunas (2, 3 e 8), a ecopedagogia é vista como uma ciência que irá investigar a questão ambiental.

Gadotti (2008) explica que a palavra pedagogia tem por referencial um paradigma antropocêntrico, diferentemente da ecopedagogia, que parte de uma consciência planetária e tem por referência ética e social: a consolidação de uma civilização planetária. Sendo assim, a ecopedagogia não pode ser associada como um campo específico da pedagogia ou um tipo de pedagogia voltada para as questões ambientais. Ela é mais ampla do que isto, por superar a centralização da educação no ser humano, pois para a ecopedagogia é preciso reconhecer não só a diversidade humana, como também a relação complexa entre o ser humano e a natureza e a importância de reconhecer os outros seres como fundamentais para a preservação da natureza.

Outra definição da ecopedagogia na fala das alunas (4, 5 e 7) é que ela é uma educação sustentável e que contribui para o cuidado com a natureza e a construção de relações que possam interligar a natureza e a sociedade. A ecopedagogia também é considerada por essas alunas como um meio de conscientizar as pessoas para o desenvolvimento de novos comportamentos que evitem as ações destrutivas causadas pelo o homem na natureza. Assim, a ecopedagogia serve como fundamento teórico e prático na construção de uma educação para a sustentabilidade.

A busca pela construção de um mundo sustentável onde o cuidado com o planeta e com o outro estejam presentes nas práticas das pessoas é uma das finalidades da ecopedagogia. No entanto, ela não pode ser compreendida como uma educação para o desenvolvimento sustentável e, sim, como uma educação sustentável.

A educação sustentável por sua vez, "não se preocupa apenas com uma relação saudável com o meio ambiente, mas com o sentido mais profundo do que fazemos com a nossa

existência, a partir da vida cotidiana” (Gadotti, 2008, p. 14). Por isso que a ecopedagogia também é definida como uma educação sustentável, pelo seu caráter profundo de conceber a relação do ser humano com o mundo.

A outra questão foi: **Quando e de qual maneira a ecopedagogia foi apresentada no Curso de Pedagogia?** As respostas estão apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2: Respostas das entrevistadas sobre a ecopedagogia no Curso de Pedagogia

Entrevistada	Resposta
Aluna 1	Foi apresentada no 2º período após uma greve de 04 meses. A ecopedagogia nos foi apresentada como uma temática para ser apresentada e discutida no Componente Curricular de Seminário Temático II
Aluna 3	Foi apresentada no 2º período, no Componente Curricular: Seminário Temático II, a professora nos proporcionou o estudo deste tema através de apresentação em grupo e depois um debate com todos, relacionando esse tema com a realidade

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

Todas as respostas à pergunta supracitada foram muito parecidas, então, destacamos duas falas (Alunas 1 e 3) como representatividade das demais por expressarem o mesmo pensamento e sentimento de ausência de debates sobre as questões ambientais no curso e o quanto a ecopedagogia continua incipiente na formação de pedagogos/as no Campus III da UFPB.

A inserção da ecopedagogia nos cursos de formação de professores/as pode acontecer de várias maneiras: por meio de conteúdos fragmentados em várias disciplinas, através de uma disciplina específica sobre ecopedagogia, em seminários e discussões em sala de aula.

A importância dada às questões ambientais no curso de pedagogia não condiz com as novas demandas impostas ao futuro profissional da educação que precisa estar preparado para atuar em um mundo que vive uma grave crise ambiental e necessita de um modelo de educação que contribua para formar cidadãos conscientes e críticos das suas ações e que possam contribuir para instituir novas relações do ser humano com a natureza (GADOTTI, 2010).

A formação inicial de professores/as se constitui num momento privilegiado para adquirir certos tipos de conhecimentos que poderão ajudar na prática docente. Essa formação, aliada a ecopedagogia, e uma vez incorporada aos currículos escolares, poderá nortear a abordagem de determinados conteúdos ligados à questão ambiental e favorecerá a ação do/a professor/a no sentido de provocar no/a aluno/a uma reflexão sobre sua relação com a natureza e o meio em que vive (BEHRENS, 2007).

Dessa maneira, é necessário que a ecopedagogia esteja presente nos cursos de formação de professores/as, da mesma forma, que outras tendências pedagógicas se fazem presente

nesses cursos contribuindo para a formação de um/a professor/a reflexivo que a partir da sua prática fomenta a construção de uma nova sociedade.

Na questão seguinte perguntamos: **Que aprendizagens você considera que a ecopedagogia ajudou a construir na sua vida?** As respostas estão apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3: Respostas das entrevistadas sobre como a ecopedagogia ajudou a construir suas vidas.

Entrevistadas	Respostas
Aluna 1	A aprendizagem adquirida a respeito da ecopedagogia me ajudou na conscientização de cuidar do meio ambiente em que vivo e tentar mobilizar outras pessoas a se preocupar com este cuidado. Lembrando que se a pedagogia é a Teoria da Educação, então com a ecopedagogia pretende-se educar numa perspectiva ecológica.
Aluna 2	A ecopedagogia trouxe vários conhecimentos para nossa área, novas experiências e como isso irá fazer com que eu contribua de uma maneira eficaz através dos meus atos.
Aluna 3	A questão da conscientização planetária, a maneira de agir diante das pessoas, conscientizando para preservação do meio ambiente.
Aluna 4	Que a ecopedagogia provocou uma conscientização de nós educadora sobre a construção de ações para a sustentabilidade na sociedade que vivemos.
Aluna 5	Ajudou na construção do "cuidar" da natureza, a ver o quanto destruímos a mãe terra, a ter uma vida mais sustentável.
Aluna 6	A ecopedagogia trouxe para mim uma forma de como poderia mostrar as outras pessoas como cuidar mais do que é nosso, e como o nosso planeta se encontra doente.
Aluna 7	Na conscientização, como ser humano, em rever aspectos pequenos mais que são importantes para uma vida saudável, sem poluição, degradação etc.
Aluna 8	Proporcionou um amplo conhecimento na área. Porque através dos conteúdos apresentados me fez refletir na minha prática. O que estou fazendo. De que forma tenho contribuído para melhorar a situação do planeta através de pequenos atos

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

A concepção de que a ecopedagogia favorece a aquisição de novas aprendizagens, entre elas, o desenvolvimento de uma nova consciência planetária se faz presente na fala das alunas (1, 3, 4 e 7). O desenvolvimento de uma consciência planetária ou ambiental é vista como um dos primeiros passos para que os indivíduos tenham compreensão dos problemas que assolam o meio ambiente e consciência da necessidade de mudanças de atitudes, que nesse caso é indispensável na construção de uma sociedade sustentável.

A ecopedagogia enquanto uma educação para a sustentabilidade se estabelece como sendo uma proposta de educação que favorece a aquisição de novas aprendizagens voltadas para

a conscientização do/a homem/mulher de que a vida dos seres que habitam o planeta e a própria vida do planeta estão, de certa maneira, em uma íntima relação de dependência e, assim, a degradação do planeta implica também na degradação dos seres que o habitam (PEREIRA et al., 2007).

Para outras alunas (2, 5, 6 e 8), o cuidado com a natureza, através de ações e comportamentos é reconhecido como uma das aprendizagens adquiridas no contato inicial com a ecopedagogia. Podemos inferir que para essas alunas, a ecopedagogia é uma educação que faz com que, os indivíduos, reflitam sobre os cuidados que eles devem ter com o planeta terra e analisem se as suas atitudes diárias estão causando mal ao planeta.

Esse tipo de pensamento está vinculado aos princípios que norteiam a construção de uma educação para a cidadania planetária que promove uma cultura da sustentabilidade, isto é, uma cultura da vida, da convivência harmônica entre os seres humanos e entre estes e a natureza num processo de equilíbrio dinâmico que demonstra uma nova percepção da terra como uma única comunidade (NETO, 2010).

E por fim interrogamos: **Qual a contribuição da ecopedagogia para a sua formação enquanto professor/a?** As respostas estão apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4: Respostas das entrevistadas sobre a contribuição da ecopedagogia na formação de professora.

Entrevistadas	Respostas
Aluna 1	A ecopedagogia é importante para a minha formação por ter me proporcionado saberes que considero importante passar para meus futuros educandos.
Aluna 2	A contribuição da ecopedagogia para a minha formação foi muito grande, pois me ajudará a orientar os educandos fazendo com que eles se conscientizem dos atos praticados em relação a natureza.
Aluna 3	A grande contribuição da ecopedagogia para a minha formação enquanto docente é perpassar esses temas ambientais com as demais disciplinas, conscientizando meus alunos sobre o valor que o meio ambiente nos traz.
Aluna 4	Observamos o quanto é importante ter conhecimento nessa área da ecopedagogia, principalmente como educadora. Do pouco que estudamos sobre esse tema, que infelizmente não é ofertado no currículo do curso, percebemos que ele ajuda formando educadoras conscientes e mais humanas em sua prática em sala de aula
Aluna 5	
Aluna 6	A contribuição da ecopedagogia para a minha formação foi excelente, vejo que posso apresentar métodos que façam com que meus alunos reflitam da importância do cuidado que precisamos ter com o ambiente que moramos.
Aluna 7	A ecopedagogia contribuiu muito para minha formação, pois possibilitará o meu bom desempenho quando estiver em sala de aula tratando das questões ambientais e conscientizando os alunos sobre a relação deles

	com o meio ambiente.
Aluna 8	A ecopedagogia é importante para a minha formação enquanto educadora porque os conhecimentos adquiridos ajudarão na minha vida profissional, fazendo com que eu ajude os alunos a refletirem sobre as suas práticas e conscientizando-os sobre a importância da preservação do planeta.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A fala de uma das alunas (4) diz que a ecopedagogia pode ajudar na formação de professores/as conscientes e humanos. A carta da terra aponta nessa direção ao reconhecer que a ecopedagogia implica numa mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida e ao meio ambiente, que está diretamente ligada ao tipo de convivência que mantemos com nós mesmos, com os outros e com a natureza (GADOTTI, 2010).

Uma mudança tão profunda como esta necessita de um tipo de educação que possa contribuir para esse processo. Uma educação que esteja presente na prática de professores/as e que perpassse os muros da escola estando disponível para toda sociedade.

Um dos caminhos possíveis para inserção da ecopedagogia na escola formal pode ser realizada na apresentação dessa teoria como uma tendência pedagógica nos cursos de formação de professores/as, haja vista, um conhecimento tão relevante como este, não faz parte da matriz curricular do Curso de Pedagogia do Campus III/UFPB, assim como registra a fala da referida aluna.

Importante destacar que a contribuição da ecopedagogia para a maioria alunas investigadas está sempre condicionada para a prática em sala de aula, o que significa que a ecopedagogia pode servir mais como um norte orientador do que como uma metodologia específica. Isso fica explícito na fala das alunas (1, 2, 3, 6, 7 e 8) quando destacaram que a ecopedagogia pode favorecer no desempenho da ação docente no sentido de conscientizar os alunos sobre a importância da preservação do meio ambiente.

Neto (2010) afirma que a ecopedagogia favorece a reorientação dos currículos escolares de modo a trabalharem com conteúdos significativos para o aluno e para o contexto mais amplo, no qual estão incluídos os princípios da sustentabilidade, além de vivências, comportamentos e valores que favorecem uma cidadania planetária.

Conclusão.

A pesquisa revelou que não existe um conceito definido sobre ecopedagogia. Uma vez que, as respostas dadas, associam em alguns momentos a ecopedagogia como uma educação sustentável e em outros momentos com um campo específico da pedagogia.

As análises revelaram que a grande contribuição da ecopedagogia na formação dessas alunas diz respeito à atuação delas em sala de aula no trato com as questões ambientais e na conscientização de seus alunos para tais questões. Além disso, a ecopedagogia se revelou como um fundamento teórico que poderá orientar as práticas dessas futuras profissionais.

Apesar desse estudo abordar um grupo específico de estudantes, permitiu evidenciar a necessidade de novas reflexões sobre a formação de professores/as no Brasil. É necessário que se discuta os paradigmas que dão sustentação aos cursos de formação docente. Da mesma maneira que é importante reconhecer que as questões ambientais precisam ser pautadas durante todo o processo de formação de professores/as. A ecopedagogia, então, pode contribuir para esse processo, fornecendo elementos teóricos e práticos que ajudem no fazer docente.

Esse diálogo não se esgota aqui, pois existe um campo fértil de pesquisas que precisam ser realizadas para melhor definir a contribuição da ecopedagogia para a formação de professor/as. Mesmo se revelando extremamente atual, a ecopedagogia encontra-se em processo de elaboração, por isso a suas bases conceituais estão abertas para novas contribuições.

Bibliografia.

- Brandão, D. M. S., & Crema, R. (1991). *O novo paradigma holístico*. São Paulo: Summus, 1991.
- Behrens, M. A. (1999). A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, dez.
- Behrens, M. A. (2007). O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Revista Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez.
- Capra, F. (1997). *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix.
- Costa, C. (2005). *Introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna.
- Cunha, M. I. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: Leite, D., Morosini, M. (Orgs.) (1997). *Universidade futurante*. Campinas: Papirus.
- Demo, P. (2011). *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Petrópolis.
- Gadotti, M. (2008). *Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Gadotti, M. (2010). *A carta da terra na educação*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Lisboa: Porto.
- Gil, A. C. (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas.
- Gutiérrez, F., E Prado, Cruz. (2013). *Ecopedagogia e cidadania planetária*. 3 ed. São Paulo, Cortez.
- Kuhn, T. S. (1997). *A estrutura das revoluções científicas*. 5 ed. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Ludke, M., André, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. São Paulo: EPU.
- Minayo, M. C. (Org.) (1994). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- Neto, P. C. M. (2010). *Educação Ambiental em uma perspectiva da ecopedagogia: análise de projetos desenvolvidos no programa Agrinho em uma cidade do Distrito Federal*. 2010. 129f. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, UnB, Brasília.
- Nóvoa, A. (Org.) (1995). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, C. M. F. (2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 22, n. 74, p. 27-42 abr.
- Pereira, C. M. M. C. *et al.* (2007). Ecopedagogia: Uma nova pedagogia com propostas educacionais para o desenvolvimento sustentável. *Educação Técnica Temática – ETD*, v. 8, n. 2, p. 80-89, jul.
- Pimenta, S. G. (1997). A formação de professores: saberes da docência e identidade. *Nuances, Presidente Prudente*, v. 3, p. 5-14.
- Ribeiro, W.C; Lobato, W. & Liberato, R. C. (2010). Paradigma tradicional e paradigma emergente: algumas implicações na educação. *Revista Ensaio*, v. 12, n. 1, p. 27-42.
- Richardson, R. J. (2007). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3 ed. São Paulo: Atlas.
- Sarmento, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: Zago, Nr., Carvalho, M. P. de., Vilela, R. A. T. (Orgs.) (2003). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A.

Sousa, N. B. A. P., Gonzaga, J. B. (2010). *Magnus. Educação ecológica: uma nova consciência na pós-modernidade*. Natal: Editora da UFRN.

Santos, B. de S. (1995). *Pela mão de Alice*. São Paulo: Cortez.

Tutoría en Educación Primaria y la actuación docente en contexto familiar.

(Tutorship in Primary Education and the educational action in familiar context).

Gema Navarro Gaitán
Departamento de Pedagogía (Universidad de Jaén, España)

Páginas 140-153

Fecha recepción: 01-05-2017

Fecha aceptación: 01-06-2017

Resumen.

En esta investigación se analizará el concepto de tutoría y la actuación de los docentes en el contexto familiar. El estudio muestra el status actual que tiene tanto los docentes como los familiares sabiendo que son los responsables de que sus hijos e hijas o alumnado tengan una calidad educativa. Se pretende ofrecer datos y análisis útiles que sirvan para diagnosticar y ofrecer una respuesta adecuada ante dichas situaciones. Para analizar los resultados de la investigación se ha utilizado una metodología cualitativa y cuantitativa, utilizando como instrumento una escala ya validada, se ha realizado una validación de contenido y de criterio para finalmente aplicar el instrumento a una muestra de docentes y familiares del alumnado de un centro público de Jaén. Los resultados muestran los aspectos que tienen que potenciar el profesorado para llegar a una buena educación con distinto alumnado.

Palabras clave: tutoría; docentes; familia; Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE); actuación

Abstract.

In this investigation there will be analyzed the concept of tutorship and the action of the teachers in the familiar context. The study shows the current status that has both the teachers and the relatives knowing that they are the persons in charge of whom his sons and daughters or student body have an educational quality. One tries to offer information and useful analyses that serve to diagnose and to offer a response adapted before the above mentioned situations. To analyze the results of the investigation there has been in use a qualitative and quantitative methodology, using as I orchestrate an already validated scale, there has been realized a validation of content and of criterion finally to apply the instrument to a sample of teachers and relatives of the student body of a public center of Jaen. The results show the aspects that have to promote the professorship to come to a good education with different student.

Keywords: tutorship; teachers; family; specific needs of educational support (NEAE); action.

Introducción.

Actualmente el concepto de diversidad está presente en todos los ámbitos de la sociedad, es decir, existen diferentes creencias, características, físico, etnias, etc. que nos convierte a cada uno de nosotros en personas diferentes unas de otras. Pero se utiliza dicho término para remarcar una desigualdad, como por ejemplo, Rogero (2000) indica que "hoy se está utilizando el término diversidad para mantener y profundizar las desigualdades. La utilización del lenguaje de "la atención a la diversidad" está siendo la excusa para introducir, justificar y afianzar la discriminación de los considerados desiguales con la certeza de que nunca podrán ser iguales a los que se consideran superiores [...]" (p.7).

En cuanto al contexto familiar, analizaremos en el punto 4. tutoría, familia y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, las diferentes maneras de como un docente puede actuar con las familias de dichos alumnos. Para desarrollar dicho punto, nos basaremos en el Anexo 1 y 2, donde se analizaran casos reales recogidos mediante una entrevista realizada a las familias y los tutores de los mismos, para conocer de primera mano su vida diaria. En primero lugar, las tutorías han contribuido y contribuirán a garantizar, en mayor medida, un buen tratamiento de las situaciones escolares que tienen repercusión en la vida educativa y, en segundo lugar, el conocimiento de tutorías que se tienen actualmente o se han tenido fomentarán y beneficiarán el desarrollo de unas tutorías futuras ya que los futuros docentes que todavía no han ejercido no tienen esos conocimientos sobre el tema tratado, y a comprender las distintas perspectivas ante las consecuencias derivadas de los distintos tipos de familias.

Para finalizar, se realizará un estudio realizado en un Colegio Público en la ciudad de Jaén donde trataremos aspectos como una entrevista que se le realizarán a distintas familias y profesorado para ser conscientes de la importancia que tienen las tutorías.

1.-Educación Primaria.

La educación es un factor primordial en la sociedad pero, ¿qué se entiende por educación? Según Luengo y otros (2004) "la educación se entiende como el conjunto de influencias externas (socialización, educatividad) que permiten el desarrollo de las potencialidades internas del sujeto (individualización, educabilidad)" (p. 4).

El fin que se pretende desarrollar en la Educación Primaria se establece en cuatro pilares de la educación. Delors (1996) establece que dichos pilares son los siguientes: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a hacer.

La Junta de Andalucía establece que el curso obligatorio que el alumnado debe ejercer es desde los 6 años hasta los 16 años, debiendo incorporarse en el centro educativo aunque no haya ejercido la etapa de Educación Infantil. Existen dos etapas importantes, siendo estas Educación Primaria (desde los 6 a los 12 años) y

Educación Secundaria (desde los 12 años hasta los 16 años). La primera es gratuita y se divide en tres ciclos, el primero desde los 6 años a los 8 años, el segundo desde los 8 años a los 10 años y el tercer desde los 10 años hasta los 12 años.

2.-La tutoría en Educación Primaria.

Para saber que significa tutoría es primordial que sepamos el significado de tutor para poder entender correctamente dicha palabra. Artigot (1973) define al tutor como un docente encargado de preocuparse de diferentes aspectos que quedan atendidos de manera afectiva dentro del aula. Mientras que Sánchez (1978) define tutoría como la tarea de apoyar y orientar al alumnado que el docente puede ejecutar, además, en igualdad, con su propia acción.

Para dar respuesta a la pregunta ¿es necesaria la tutoría?, Martín (1989) nos comenta que debemos plantearnos anteriormente cuál es el modelo educativo que queremos que nuestro alumnado consiga. Si pretendemos que nuestro alumnado desarrolle la parte integral de sus capacidades centrándose en todos los sectores posibles, como puede ser la transmisión de conocimientos, teniendo presentes distintos programas de prevención, entonces la tutoría es fundamental en el proceso educativo. Para que haya un buen funcionamiento en las tutorías, Arnaiz y Martínez (1998) menciona unos objetivos que serían:

1. Entender y valorar al alumnado.
2. Estimular las relaciones socioafectiva de los iguales.
3. Guiar personalmente al alumnado.
4. Guiar en el ámbito escolar el proceso evolutivo de enseñanza.
5. Guiar profesionalmente desde el inicio de la educación académica hasta la etapa postobligatoria.
6. Igualar los conocimientos y -estrategias de la enseñanza.
7. Orientar al grupo.
8. Realizar las adecuadas adaptaciones curriculares.

Para poder mantener una buena tutoría, el tutor debe informarse de los comportamientos, notas, participación, etc. que tiene el alumno en todas las asignaturas que son impartidas por otros profesores. Por lo que el tutor debe preguntar a otros profesores por el progreso de dicho alumno. En el artículo 9 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, titulado "proceso de aprendizaje y atención individualizada" nos cita en el punto 4 que "La acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. El profesor tutor coordinará la intervención educativa del conjunto del profesorado del alumnado al que tutoriza de acuerdo con lo que establezca la Administración educativa correspondiente, y mantendrá una relación permanente con la familia" (p.19355).

3.-La familia en Educación Primaria.

Hoy en día la familia del alumnado constituye un papel fundamental dentro de la educación, especialmente en educación infantil y primaria. Por lo que debe haber una coordinación entre el tutor del niño/a y la familia, según Domínguez (2010) esta relación se convierte actualmente un pilar fundamental para la efectividad del desarrollo personal y educativo del alumnado, teniendo muchas ventajas de las que disfrutará el alumnado. Sin embargo, si no existe esta colaboración entre familia-escuela el niño/a tendrá respuestas negativas ante su evolución escolar, produciéndose limitaciones.

Por este motivo, se creó la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) que según el artículo 5 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Decreto a la Educación, "garantiza la libertad de asociación, en el ámbito educativo, a los padres de alumnos, remitiendo a un reglamento posterior la regulación de las características específicas de las Asociaciones de Padres de Alumnos" (p. 868).

Según el Real Decreto 27/1988, de 10 de febrero, por el que se reglan las asociaciones de padres de alumnos de centros docentes no universitarios en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía, existen diferentes funciones que realizan la Asociación de Madres y Padres de los Alumnos, entre las que destacan:

1. Asistir a los padres o tutores en toda aquella que concierne a la educación de sus hijos o pupilos.
2. Colaborar en las actividades educativas en los Centros, y en las actividades complementarias y extraescolares de los mismos.
3. Organizar actividades culturales y deportivas.
4. Promover la participación de los padres de los alumnos en la gestión del Centro.
5. Asistir a los padres de alumnos en el ejercicio de su derecho a intervenir en el control y gestión de los Centros sostenidos con fondos públicos.
6. Facilitar la representación y participación de los padres de alumnos en los Consejos Escolares de los Centros públicos y concertados, para lo cual podrán presentar candidaturas en los correspondientes procesos electorales.
7. Promover el desarrollo de programas de Educación Familiar.
8. Representar a los padres asociados a las mismas ante las instancias educativas y otros organismos.
9. Cualesquiera otras que, en el marco de la normativa a que se refiere el artículo anterior, le asignen sus respectivos estatutos.

Las familias en relación con los centros educativos pueden desempeñar dos tipos de roles, como menciona Pereda (2006), los cuales son:

1. *Coeducadores*. Las familias constituyen estructuras sociales con un impacto determinante en el proceso de socialización de los niños/as y de los jóvenes. Es primordial la participación de los familiares del alumnado como coeducadores. Los principales objetivos se centrarían en articular las actividades escolares con las educativas familiares, favorecer de la cooperación de los familiares, vincular a los familiares con la toma de decisiones, etc.

2. *Responsables de la educación del alumnado.* El padre y la madre, como responsables legales de la educación de su hijo/a, deben disponer de los medios para acompañar su escolarización y mediar en defensa de sus intereses, en el marco de una normativa y respetando las competencias profesionales del profesorado. La participación, en este ámbito, se puede llevar a cabo, bien a nivel individual con el profesorado y tutor o tutora, bien, a nivel colectivo, a través de la Asociación de Madres y Padres (AMPAs).

4.-Tutoría, familia y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

A continuación veremos cómo pueden influir las familias en la educación de sus hijos/as, qué tipo de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo podemos tener en un aula y cuál sería un buen Plan de Apoyo para este tipo de alumnado.

4.1.-Relación familia-escuela.

Ante el nivel de globalización que está presente en los distintos centros educativos, no podemos dejar de tratar unos aspectos importantes como son, los conceptos de integración e inclusión. Donde la integración es aceptar primero que tenemos alumnos y luego que dichos alumnos tienen discapacidad, mientras que en inclusión es conseguir que la persona perciba que tenemos respeto hacia ella (Hernández, 2016).

Actualmente, siguiendo a Ortiz (2011) los centros educativos hacen hincapié en la importancia que tiene la relación profesorado-familia, que a través de pequeñas citas concertadas llamadas tutorías intercambian impresiones acerca del alumnado, al igual que el profesorado comunica a los padres la evolución de sus hijos durante el curso académico. Por lo que el centro educativo por sí solo no puede satisfacer las necesidades de formación del alumnado, sino que debe contar con la cooperación de los familiares, siendo estos los principales educadores.

Sin embargo, hay que destacar que existe, según Christenson (2004), tres tipos de actitudes muy diferentes respecto a la relación familia-educación, en relación con las actitudes que adoptan las familias ante un problema escolar del alumno. Estas actitudes son las siguientes: el docente, en algunas ocasiones, no involucra a los familiares del alumnado ya que desconfían la educación que éstos le pueden fomentar a su hijo o hija; por otro lado, la familia no participan porque se sienten inseguros sobre el desconocimiento hacia ciertos temas tratados. Por último, los docentes reclaman el insuficiente apoyo que los familiares le aportan, ya que están más de acuerdo con su hijo o hija que con el profesorado.

4.2.-Relación familia-escuela-Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Una gran pregunta que se nos plantea es: ¿qué personas constituye las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo? Estos alumnos, según Falcones (2011) son:

1. *Alumnado con altas capacidades intelectuales*: Alumnado que destacan en algunas o en la mayoría de las capacidades muy por encima de la media, al igual que tienen talento, creatividad e imaginación alta.
2. *Alumnado con trastorno por déficit de atención (TDAH)*: Alumnado con dificultades para mantener la atención y controlar su conducta.
3. *Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje*: Alumnado con dificultad de aprender y usar ciertas destrezas como pueden ser la lectura, ortografía, razonar, escuchar, etc.
4. *Alumnado con especiales condiciones personales e historial escolar*: Alumnado que se encuentra en una situación de desventaja socioeducativa y presenta un desfase escolar significativo de más de dos años académicos, entre su nivel de competencia curricular y el curso en el que está escolarizado y tiene dificultades de inserción debido a su pertenencia a grupos socialmente desfavorecidos por factores sociales, económicos o de otra índole.
5. *Alumnado que se incorpora tardíamente en el sistema educativo*: Alumnado que se incorpora tardíamente por proceder de otros países o por cualquier otro motivo. A este tipo de alumnado se le garantizará en la edad de escolarización obligatoria y su incorporación al sistema educativo.
6. *Alumnado con Necesidades Educativas Especiales*: Es el alumnado que requieren por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella determinados apoyos y atenciones educativas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

La cultura, como menciona Harris (2011) comprende creencias, moral, arte, conocimientos, costumbres, costumbres y cualesquiera otras habilidades y costumbres adquiridas por el individuo.

Como hemos mencionado anteriormente, el alumnado más común con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) son niños de etnia gitana e inmigrantes, entre otros, ya que por el contexto donde viven no tienen un clima educativo positivo donde se le inculca los valores y actitudes propias que deben tener el alumnado. Según Abajo y Carrasco (2004) "los estudios sobre la situación educativa del alumnado gitano, tanto desde los ámbitos académicos como desde las reflexiones sobre la práctica publicadas en medios más cercanos a los y las profesionales de la educación, coinciden en una valoración negativa y frustrante de la misma (...). Su valoración suele ir acompañada de una aceptación implícita del fracaso y del abandono precoz de los chicos y, sobre todo, de las chicas, la constatación de que incluso los mejores planes de absentismo no logran invertir la tendencia, el convencimiento por parte del profesorado de que las familias gitanas no apoyan la educación escolar de sus hijas e hijos porque no la valoran como es debido, la falta de compromiso de la 'propia comunidad' –concepción también inexacta- con la Educación Secundaria, etc." (p.18).

El ámbito familiar es el más influyente en la educación del alumnado ya que los familiares son un ejemplo a seguir para dichos niños y niñas. Sin embargo, como mencionan García y Carrasco (2011) hay alumnado que por su creencia no se

centran en su educación, y es el colegio el que tiene que involucrarse, el centro educativo debe ejercer un modelo de igualdad entre las mujeres y los hombres el respeto profundo por todas las personas.

¿Cómo debe encargarse el centro con estas situaciones? Para que el centro educativo funcione correctamente y solucione dichas situaciones, Porras (2013) menciona que se debe implicar a todo el equipo docente, al igual que a la familia, ya que la educación de los niños/as involucra a ambas partes. El equipo docente debe elaborar unas adaptaciones curriculares, al igual que contar con información sobre el proceso de elaboración o con modelos para su redacción, clasificaciones en torno a criterios organizativos (los que implican cambios o modificaciones en la organización de los centros y las agrupaciones del alumnado), etc.

4.3.-Relación familia-escuela-discapacidad.

Según Parra (2010), a lo largo del tiempo han existido diferentes conceptos de Necesidades Educativas Especiales (NEE), pero su punto significativo fue en el año 1978 con la publicación del Informe Warnock en el Reino Unido. Antes de dicha fecha, a los niños/as con Necesidades Educativas Especiales se le nombraba con términos peyorativos como "deficiente", "subnormal", "disminuido", "imbécil", etc. donde se hacía referencia a la diferencia que tenía el sujeto respecto a la sociedad. A partir de dicho informe, se empezó a estudiar las variables externas de la persona, reconociendo que lo importante es analizar y conocer cuáles son las diferentes necesidades educativas y qué metodología, adaptación de material, objetivos, etc. son los más apropiados para que el alumnado con estas necesidades pueda tener una buena educación y un buen futuro.

Existen diferentes conceptos del término Necesidades Educativas Especiales, según Marchesi y Martín (1998) un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando a lo largo de su escolarización tiene un problema de aprendizaje y demanda un mayor uso de recursos educativos respecto a sus compañeros y una atención más específica. En la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, se especifica que un alumno con necesidades educativas especiales, es aquel que requiera, por un periodo de escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Según Kanner, L. (1949), el trastorno del espectro autista (TEA) lo define como un trastorno que tiene tres áreas fundamentales, las cuales son: un trastorno de las relaciones interpersonales, problemas en la comunicación y el lenguaje y rigidez mental y comportamental. Por otro lado, la discapacidad intelectual por síndrome de Down fue descubierta por John Langdon Down en el año 1866, pero no fue hasta un siglo después, en 1958, que se dio significado a dicha necesidad educativa como una alteración genética producida por la presencia de un cromosoma extra, o una parte de él. El término de discapacidad motórica por parálisis cerebral, fue descubierta por William John Little definiéndolo como un grupo de trastornos del

control del movimiento y la postura, no progresivos, que ocurren por una lesión sostenida en etapas precoces del desarrollo del sistema nervioso, esto es dentro de los primeros 5 años de vida (De Barros y Hernández, 2016).

En los centros educativos existen diferentes agentes educativos para que los niños con las Necesidades Educativas Especiales mencionadas anteriormente tengan una educación de calidad. Sáiz (2009) cita los distintos agentes que existen en un centro escolar, los cuales son: "el tutor o tutora y otros docentes del aula ordinaria, los especialistas (maestro de educación especial, psicopedagogo o psicopedagoga, educador o educadora, velador o veladora, logopeda, etc.), el Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP), y también es posible que participen otros servicios externos como el Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil (CSMIJ), el servicio de estimulación precoz, etc." (p.16).

¿Cómo podemos dar respuestas educativas al alumnado con Necesidades Educativas Especiales citadas anteriormente? Para dar respuesta a dicha pregunta, tenemos que plantearnos el tipo de educación que existe en cada centro ordinario ya que dentro de ellos deben darse una serie de cambios para que dichos alumnos/as tengan la atención que requieran. Como afirma López (1999) "... la cultura de la diversidad no supone solo un mero cambio estructural en las instituciones (cambio en la organización desde un punto de vista formal), sino que requiere un cambio profundo en lo ideológico – político, en los sistemas de gestión administrativa, en los conceptos médicos psicológicos, en los principios y en los sistemas educativos y en las relaciones de comunicación entre las personas" (p. 53).

Para que cualquier niño/a, especialmente el alumnado que tenga una Necesidad Educativa Especial como las mencionadas anteriormente, tenga una buena calidad educativa es necesario que tenga un apoyo, tanto familiar como del centro educativo, en el que esté matriculado. Por lo tanto, Maeztu (2004) considera que "la familia, la escuela y la comunidad constituyen los principales contextos de socialización de los niños y jóvenes. Son contextos potencialmente facilitadores o inhibidores del desarrollo y la educación de los niños. La familia es el eje central de la sociedad; los padres y las madres son los responsables primero y último de la educación de sus hijos, si bien, desde la perspectiva sistémica, ecológica y evolutiva es más probable que cumpla con sus funciones cuando mantiene variados y enriquecedores enlaces con otros sistemas educativos y sociales, por lo que se hace necesario establecer una adecuada comunicación del centro escolar con la familia" (p. 61).

¿Cómo es la actitud que mantiene la familia con su hijo/a con Necesidades Educativas Especiales? Según Alfonso (2008), existe un patrón básico de reacciones y de sentimientos que podrían tener las familias ante la discapacidad detectada o presentada en su hijo/a, entre ellas: fase de oposición; fase de angustia, miedo, dolor y pena, autoculpabilidad, depresión, etc.; y por último, una fase de investigación donde los familiares buscan planteamientos racionales.

Como conclusión, la relación existente entre familia-escuela-discapacidad tiene que ser buena para que los niños/as con Necesidades Educativas Especiales tengan una educación de calidad. Además, dichas complementariedad favorece a estos niños/as en sus relaciones sociales, como puede ser con los iguales, personal docente, familia, etc. y, sobre todo, a que tengan una favorecedora autonomía personal.

5.-Plan de Apoyo a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

El profesorado debe saber el tipo de alumnado que tenemos en nuestra aula para poder determinar las ayudas necesarias que los niños/as puedan precisar a lo largo de su escolarización y supone el criterio básico para adaptar el currículum con el fin de dar una respuesta educativa buena y de calidad a tales necesidades. Por lo tanto, cualquier experto de la educación que se acerca a una clase observará el alumnado tan variado que existe en ella (Gómez 2005).

Para identificar al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo debemos realizar una evaluación diagnóstica y una evaluación psicopedagógica que lo llevará a cabo el Departamento de Orientación, en colaboración con otros profesores, al igual que debe contener una valoración del alumnado y de su entorno. Todo esto está recogido en las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de Detección, Identificación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y organización de la Respuesta Educativa.

Según dicha Instrucción, desde la publicación de la Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, este procedimiento de determinación de necesidades del alumnado ha experimentado numerosos cambios y ajustes a través de diversas actuaciones.

Lo que realmente se debería saber es, ¿qué es la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización? Según Castaño (2011) la evaluación psicopedagógica es un proceso de interacción que se produce entre la situación actual del alumno en orden al desarrollo de sus capacidades (cognitivas, psicomotrices, de interacción social...) y su contexto educativo (especialmente escolar). De este modo puede decirse que tal proceso requiere una primera fase en la cual se recoge información sobre el alumno/a y su contexto y una segunda fase en la que esta información es valorada e interpretada para lograr comprender las interacciones entre ambos y las consecuencias de éstas respecto al aprendizaje y desarrollo del alumnado. Por otro lado, la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía definen el dictamen de escolarización como un informe, fundamentado en la evaluación psicopedagógica en el que se determina las necesidades educativas especiales y se concreta la propuesta de modalidad de escolarización y la propuesta de la propuesta de las ayudas, los apoyos y las adaptaciones que cada alumno/a requiera.

Una vez realizado el dictamen de escolarización y la evaluación psicopedagógica, se determinará cuál es la modalidad de escolarización, donde las veremos posteriormente, más adecuada en cada caso de los distintos alumnos/as con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, se procederá a la realización del Dictamen de escolarización. El Dictamen se llevará a cabo cuando: los padres soliciten la admisión de un alumno/a en un Centro Ordinario y se prevé que va a necesitar una adaptación curricular o medios materiales complementarios, cuando los padres soliciten la admisión en un Centro específico de Educación Especial o cuando sea necesario modificar la modalidad de escolarización. Este Dictamen, que realizará el Departamento de Orientación, incluirá conclusiones referentes a la Evaluación Psicopedagógica, orientaciones sobre la propuesta curricular, la propuesta razonada de escolarización según las necesidades del alumno/a y las características de los centros de la zona y la opinión de los padres (Vázquez 2008).

6.-Familia y actuación docente: la tutoría.

La tutoría es necesaria en el ámbito de la educación, como hemos comentado anteriormente en el punto 2: la tutoría en Educación Primaria, según Garreta (2007), "en la actualidad la tutoría abarca un conjunto de actuaciones plenamente integradas en la función docente, actuaciones que no pueden limitarse al mero seguimiento del progreso académico del alumnado, sino que deben ser entendidas como la manera de alcanzar un mayor conocimiento de los alumnos y las alumnas y con ello mejorar su integración escolar y social y su proceso de enseñanza y aprendizaje" (p. 62).

¿Cuántos tipos de tutorías existen? Es una pregunta en la cual muchos docentes no somos conscientes si existen o no diferentes tutorías que podemos realizar con el alumnado. Según Díez y otros (2001) existen varias tutorías, como pueden ser, la tutoría individual, la tutoría de grupo, la tutoría de la diversidad, las tutorías técnicas, la tutoría de prácticas de empresa, entre otras. Nosotros nos centraremos en las tres primeras mencionadas.

1. *Tutoría individual*: la finalidad del tutor es que el alumnado sea lo más autónomo posible, considerando todas las capacidades de dicho alumno, al igual que ayudarlo en todas las situaciones tanto inter como intrapersonales. Para estos autores, en la tutoría individual "el profesor-tutor pretenderá: conocer la situación de cada alumno, ayudarlo personalmente, orientarlo en la planificación y ejecución de sus tareas escolares, orientarlo en la elección de estudios y profesiones de acuerdo con sus intereses y capacidades. Uno de los aspectos más valiosos de la tutoría individual es la autoestima, la visión positiva que el alumnado tiene de sí mismo. El adolescente con autoestima actuará independientemente, asumirá sus responsabilidades, afrontará nuevos retos con entusiasmo, estará orgulloso de sus logros, demostrará sus emociones, tolerará bien la frustración y se sentirá capaz de influir en los otros." (p.16)

2. *Tutoría de grupo*: el tutor responsable del alumnado llevará a cabo una orientación con el resto de profesorado para informarse del progreso de dichos alumnos/as,

como los integrará en todas las actividades planteadas por el centro y por distintos docentes del mismo. Para dichos autores mencionados anteriormente, "el tutor ayudará a los alumnos en la orientación del currículum y en la participación activa en la vida del centro. Colaborará con los profesores que intervienen en el grupo de alumnos y aportará a cada uno de los profesores del grupo la información necesaria sobre cada alumno y grupo. Vehiculará el intercambio de información entre los padres y el centro, y favorecerá la participación de los padres en los procesos de decisión del alumno" (p.17).

3. *Tutoría de la diversidad*: en este tipo de tutoría tenemos que tener en cuenta que todos somos distintos, por lo tanto, cada uno de nosotros tenemos nuestras capacidades diferentes a los demás. Por lo que, tenemos que tener recursos tantos humanos como materiales a disposición del alumnado para cubrir cualquier Necesidad Específica de Apoyo Educativo. Según los autores mencionados anteriormente, "supone que el tutor tiene en cuenta, en un aprendizaje comprensivo, que no existe una pedagogía del alumno medio o del alumno estándar, sino de cada alumno, con unas capacidades y con ritmos de aprendizaje determinados. La tutoría de la diversidad pone énfasis en los dispositivos de comunicación y de métodos pedagógicos y en las ayudas y métodos de profundización. La tutoría de la diversidad es uno de los grandes retos pedagógicos de nuestra sociedad plural" (p.17).

Conclusión.

En el objetivo general de nuestro estudio se pretende desarrollar las características que poseen las tutorías con los familiares del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, como hemos podido observar en los distintos gráficos del análisis de los datos obtenidos en la entrevista realizada a los docentes y familiares, se pretende desarrollar una entrevista lo más normalizada posible, es decir, como una tutoría cualquiera ya que el niño o niña con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo es un alumno más del centro con las mismas igualdades que el resto de sus compañeros. Al mismo tiempo, necesitamos que haya una plena colaboración entre la familia y el centro educativo, como hemos podido observar en el punto 3.4. Tutoría, familia y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) de nuestro marco teórico.

Para poder analizar los distintos objetivos específicos que se mencionan anteriormente, se ha realizado una entrevista donde se ha ido evaluando los cinco puntos ya que creemos que es una manera rápida de poder valorarlos.

Para investigar el problema de estudio partimos de una entrevista cualitativa y cuantitativa. Hemos llegado a la conclusión que las tutorías que realizan los docentes con la familia de hijos o hijas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo no tienen características propias que las diferencian de las tutorías habituales ya que, normalmente, se tratan aspectos muy similares, siendo uno de ellos la evolución educativa o la integración que tiene un alumno respecto a la educación y con sus compañeros, respectivamente.

Para finalizar, mostramos nuestra satisfacción con el distinto personal docente y familiares que han colaborado con nuestro estudio, pues el punto de partida lo consideramos muy positivo, al igual que la puesta en prácticas de dichas tutorías entre docente y familia ya que tienen una buena base para solucionar los distintos problemas que se pueden plantear en el centro educativo.

Bibliografía.

- Abajo, J.E. y Carrasco S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: CIDE.
- Alfonso, B. (2008). Alumnos/as con NEE, familia y escuela, juntos por la integración. *Revista digital para profesionales de la enseñanza, nº 9*.
- Arnaiz, P., Martínez, R. (1998). *Educación infantil y deficiencia visual*. Madrid: CCS.
- Artigot, M. (1973). *La Tutoría*. Madrid: ICE, UCM y CSIC.
- Castaño, R. (2011). La evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en el marco de la LOE. *Revista educativa digital Hekademos 2011, nº 8*.
- Christenson, S.L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students, en *School Psychology Review, 33*, pp. 83-104.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, ediciones UNESCO.
- De Barros, C., Hernández, A. (2016). *Neurociencia y tecnología en la inclusión educativa*. Granada: Gami.
- Díez, M.C., Díez, A., Arnaiz, P., Dorio, I., Escardíbul, S., Puig, J.M., González, R., Masegosa, A., de Ben, M.A., Novella, A.M., Medina, A., Notó, F., Baez, C., Lorenzo, M.L., Arguís, R., Senent, M. (2001). *La acción tutorial: El alumnado toma la palabra*. Barcelona: GRAÓ, de RIF, SL.
- Domínguez, S., (2010). *La educación, cosas de dos: educación y familia*. Federación de enseñanza de CC.OO. de Andalucía en http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/laeducacioncosadedoslaescuelaylafamilia.pdf. Consultado el 13 de octubre de 2016
- Falcones, A., Chocomeli, M.F., Sánchez, J., (2011). *Atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de <http://www.adaptacionescurriculares.com/Otras%2012.pdf>. Consultado el 19 de noviembre de 2016

- García, F.J. y Carrasco, P. (2011). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: IFIIE.
- Garreta, L. (2007). *Relación familia-escuela*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Gómez, J.M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso 2005*, nº 28.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Interamericana Editores, S. A. de C. V.
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de Detección, Identificación del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y organización de la Respuesta Educativa.
- Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Delegación territorial – Granada. Recuperado de <https://equipotecnicooorientaciongranada.files.wordpress.com/2014/11/tutorial-dictamen-ultimo.pdf> Consultado el 18 de diciembre de 2016.
- Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/temas/estudiar/primaria-eso/descripcion.html>. Consultado el 18 de diciembre de 2016
- Kanner, L. (1949). Problems of nosology and psychodynamics in early childhood autism. *Am J Orthopsychiatry*, 6.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (BOJA 04/07/1985). Recuperado el 13 de octubre de 2016
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE 10/12/2013). Recuperado el 23 de octubre de 2016
- Lorenzo, M.L., Arguís, R., Senent, M. (2001). *La acción tutorial: El alumnado toma la palabra*. Barcelona: GRAÓ, de RIF, SL.
- López, M. (1999). *Aprendiendo a conocer a las personas con síndrome de Down*. Málaga: Aljibe.
- Luengo, J., Pozo, M.M, Álvarez, J.L., Otero, E. (2004). *La educación como objeto de conocimiento. El concepto de Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Maeztu, B. (2004). Colaboración familia-escuela en diversidad. *Revista de ciencias de la educación, n° 20*.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, M.J. (1989). *La tutoría en Educación Primaria*. Recuperado de http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_9_archivos/m_m_pellejero.pdf. Consultado el 3 de octubre de 2016.
- Ortiz, E. (2011). *Comunidad Educativa: ámbito de colaboración entre la familia y la escuela*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista Isees, n° 8*.
- Porrás, J. (2013). *Aproximación al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. Madrid: Visión libros.
- Real Decreto 27/1988, de 10 de febrero, por el que se reglan las asociaciones de padres de alumnos de centros docentes no universitarios en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 01/03/1988). Recuperado el 13 de octubre de 2016.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero (BOE 01/03/2014). Recuperado el 4 de octubre de 2016
- Rogero, J. (2000). *Trabajar con la diversidad para romper las desigualdades*, en <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/rogero.htm>. Consultado el 1 de octubre de 2016.
- Saiz, M. (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: GRAÓ.
- Vázquez, R. (2008). *Plan de Apoyo a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Pedagogía Terapéutica*. Madrid: Lulu.com

As Políticas Públicas prisionais no processo de ressocialização das reeducandas da Cadeia Pública Feminina de Boa Vista/RR.

(The Public Policies prison in the process of resocialization of the reeducandas of the Feminine Chain of Boa Vista / RR.)

Veranilda Matos Lavareda
Simone dos Santos Catão

Orientadora: Dra. Claudia de Barros Camargo
Universidade Autônoma de Assunção - UAA / PY

Páginas 154-170

Fecha recepción: 01-05-2017

Fecha aceptación: 01-06-2017

Resumen.

Este artigo tem como objetivo verificar o processo de ressocialização das reeducandas em situação de cumprimento de pena, analisando a importância das políticas públicas para esse fim. Volta-se para o contexto educacional de 29 mulheres em liberdade privada, na Cadeia Pública Feminina em Boa Vista- Roraima, matriculadas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), pressupondo que as práticas educacionais visam o desenvolvimento da pessoa, a ressocialização e a inserção no mercado de trabalho. Foram utilizadas para o desenvolvimento as seguintes técnicas: entrevista semi-estruturada, observações diretas e grupo de discussão focal (realizada com os professores que trabalham diretamente com as reeducandas).

Palabras clave: reeducandas; políticas públicas; educação; ressocialização; mercado de trabalho

Abstract.

This article aims to verify the process of resocialization of the reeducandas in situation of fulfillment of sentence, analyzing the importance of public policies for this purpose. We return to the educational context of 29 women in private freedom, in the Women's Public Chain in Boa Vista-Roraima, enrolled in the Youth and Adult Education (EJA) modality, assuming that educational practices aim at personal development, resocialization And insertion in the labor market. The following techniques were used for the development: semi-structured interview, direct observations and focal discussion group (realized with the teachers that work directly with the reeducandas).

Keywords: reeducandas; public policy; education; resocialization; job market

Introducción.

O presente artigo volta-se para as políticas públicas educacionais destinadas à educação de mulheres em liberdade privada em Roraima/ Brasil, com foco na Cadeia Pública Feminina, localizada na circunscrição geográfica de Boa Vista, capital do estado de Roraima. Com um olhar voltado para a situação educacional e profissional destas, como questão fundamental para o acesso ao Mercado de Trabalho e, conseqüentemente possibilitar alguma renda para sua sobrevivência no meio social.

A população carcerária em Roraima cresceu 35% no período equivalente de janeiro de 2015 à março de 2016, segundo os dados da Secretaria Estadual de Justiça e Cidadania (Sejuc). Atualmente 2,5 mil presos cumprem penas nas seis unidades prisionais do Estado.

A unidade Prisional Cadeia Pública Feminina, atualmente comporta 168 mulheres, a maioria cumprindo pena por tráfico de drogas. Em números proporcionais, o Estado lidera o ranking de mulheres privadas de liberdade privada no País. Esta instituição prisional abriga todas as mulheres que são encaminhadas pelo Poder Judiciário para execução da pena por cometimento de crimes, seja de caráter provisório ou definitivo.

Nesse contexto faz-se necessário lembrar que essa população deve ter seus direitos fundamentais observados no que diz os Direitos Humanos, indispensáveis e indisponíveis da pessoa humana. Dessa forma, está garantido que todo homem tem direito a educação e ao trabalho, assim como direito de receber remuneração justa pelo trabalho executado.

No Brasil, o regime democrático, de acordo com a Constituição Federal vigente (1988) , parágrafo 05, toda pessoa deve ter a sua dignidade respeitada e a sua integridade protegida, independentemente da origem, raça, etnia, gênero, idade, condição econômica e social, orientação ou identidade sexual, credo religioso ou convicção política. Da mesma forma deve ter garantido seus direitos civis, como direito à vida, justiça, liberdade e igualdade; políticos, como o direito à participação nas decisões políticas; econômicas, como direito a educação, ao trabalho e aos benefícios advindos destes.

A Lei de Execução Penal Brasileira prevê a educação no sistema prisional no capítulo "Da Assistência", seção V, dos artigos 17 a 21. O artigo 17 estabelece que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. O artigo 18 determina que o ensino de primeiro grau (ensino fundamental) é obrigatório e integrado ao sistema escolar da unidade federativa. O artigo 19 define que o ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico e que as mulheres terão educação profissional adequado a sua condição. O artigo 20 prevê a possibilidade da realização de convênios com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados. O artigo 21 estabelece a exigência de implantação de uma biblioteca

por unidade prisional, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Ainda de acordo com a LEP, as práticas educacionais devem visar o desenvolvimento da pessoa, o preparo para a cidadania e a inserção no mercado de trabalho, e com esse olhar o tema deste artigo reside no fato de que, as ações e ou projetos educacionais viabilizados a partir de políticas públicas para a população carcerária a nível nacional, assim como Boa Vista, têm sido pouco estudada e apresenta características próprias ligadas às questões das culturas diferenciadas. O tema fundamenta-se na necessidade de apontar e ressaltar a condição das reeducandas, como agentes socialmente determinadas e produtoras de suas histórias e trajetórias de vida. Neste sentido, são mulheres capazes de construir meios para não apenas evitarem, como também assegurar, quando egressas, a inserção bem sucedida no Mercado de trabalho e, empreenderem o exercício político próprio à condição de cidadãos minimamente autônomos (Freire, 1987).

Para compreender a inserção das mulheres no mercado de trabalho em Roraima, Silva enfatiza:

A carência de mão-de-obra facilitou o acesso ao mercado de trabalho em Boa Vista, o que supõe, somado ao seu processo de modernização, afrouxou os laços que fortaleciam o modelo rígido da educação feminina baseada nos princípios patriarcais e rurais da pacata sociedade roraimense, observado até a década de 1970. Nas décadas seguintes se percebe mais flexibilidade na relação entre homens e mulheres, não apenas no campo profissional, mas também nos diferentes deslocamentos de papéis proporcionados na capital roraimense, devido à maior participação das mulheres nos diferentes espaços da capital, dentre eles, a política partidária, os sindicatos, o movimento feminista e organização de mulheres, espaços profissionais mais atribuídos aos homens, como chefes de famílias. Essas mudanças são mais visíveis a partir da última década do século XX. (SILVA, 2011, p.5)

As mulheres em Roraima foram se inserindo na formação da sociedade roraimense, nos diversos setores do mercado de trabalho: educação, saúde, comércio, serviço público e privado, além da participação na política.

A mulher moderna insere-se na sociedade, na vida pública e não apenas ao lar. Desta forma, sua atuação também se estende à inclusão no sistema prisional, onde, por infringirem as normas sociais, são punidas e passam então a ocupar a prisão de forma gradual.

Eleger políticas públicas para mulheres, implica em ir além da repressão à violência; implica na garantia dos direitos, que requer o exercício e atuação pública com vistas

a sua reinserção na sociedade, uma vez que ainda é a mulher a grande orientadora na formação familiar.

1.-A Educação no Sistema Prisional.

Não existem informações oficiais e precisas sobre a existencia e abrangência das ações públicas destinadas às mulheres em liberdade privada, mas as pesquisas acadêmicas e os relatórios produzidos por organizações da sociedade civil apontam que não há trabalho ou formação profissional para todas e que as atividades de educação formal, quando realizadas, o são de forma bastante precária, sem condições mínimas aceitáveis de qualidade.

Segundo Foucault (1987) as prisões possuem mecanismos internos de repressão e punição que ultrapassam o castigo da "alma", investindo na regulação do corpo do detento pela coação estimulada por educação total, reguladora de todos os movimentos do corpo. E nesse sentido, além da privação da liberdade, elas executam uma transformação técnica dos indivíduos. Partindo dessa consideração é possível constatar que a privação da liberdade única exclusivamente não favorece a ressocialização.

Desta forma, é preciso que seja feito algo no sentido, senão, de resolver, ao menos, de minimizar ao máximo esse equívoco. Para isso se faz necessário o desenvolvimento de programas educacionais, dentro do sistema penitenciário, voltados para Educação básica de que trabalhar para a construção da cidadania do apenado. Conforme o sociólogo Fernando Salla (1999, p. 67) "[...] por mais que a prisão seja incapaz de ressocializar, um grande número de detentas deixa o sistema penitenciário e abandona a marginalidade porque teve a oportunidade de estudar." Logo, a produção e efetivação de políticas públicas que visam promover, garantir, respeitar e proteger o direito a educação dentro do sistema prisional é responsabilidade dos governos e da sociedade civil.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, no artigo 26, reconhece a educação como direito de todos ao "desenvolvimento pleno da personalidade humana" e para fortalecer o "respeito aos direitos e liberdades fundamentais". Partindo desse pressuposto devemos falar também de um direito associado, com o da educação permanente em condições de equidade e igualdade para todos. Esse direito deve ser assegurado pelo Estado, que estabelece prioridade e atenção dos grupos sociais mais vulneráveis. Para o exercício desse direito o Estado precisa aproveitar o potencial da sociedade civil na formulação de políticas públicas de educação e promover o desenvolvimento e sistemas solidários de educação, centrados na cooperação e na inclusão.

A educação formal se insere no cárcere como meio de garantir aos cidadãos presos a oportunidade de acesso à escolarização, da qual, por diversos motivos, os mesmos não usufruíram quando em liberdade. A educação é um recurso importante no processo de desenvolvimento humano e que, apesar da maioria das pessoas que

trabalham no cárcere não aceitarem, a educação constitui um direito público e subjetivo assegurado por lei à todas as pessoas, inclusive aos que cumprem penas. Pois a condição de preso não deve-lhe tirar a possibilidade de ampliação do conhecimento, uma vez que esta é a condição indispensável ao seu processo de emancipação como ser humano.

Neste contexto se insere a importância da educação escolar como mecanismos de inserção do indivíduo na sociedade e como meio para levar os seus agentes à reflexão. E dessa forma, se comprometer com a transformação de suas condições materiais.

[...] a primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser de praxis. (FREIRE, 1979, p.17)

Diante da necessidade de se pensar nas principais formas de estimular a ressocialização das reeducandas, é de grande valor procurar discutir e trabalhar no seio do sistema penitenciário nacional as políticas de educação. É notório que a população carcerária brasileira ainda tem um acesso bastante restrito às atividades educacionais, mesmo aos níveis mais básicos de ensino, sendo apenas de 10% o quantitativo de reeducandos que se encontra envolvido nas atividades na área de educação, conforme dados do Relatório do Infopen, divulgado pelo Depen (2014), em sua maioria cursando o ensino básico, sendo que, dessas pessoas em ensino básico, 61% se encontram no nível fundamental de ensino.

Na Cadeia Pública Feminina de Boa Vista/RR a educação para as reeducandas se dá através de cursos ofertados pelo SENAI em parceria com o Governo Federal (PRONATEC), atividade educacional na modalidade EJA, Educação para Jovens e Adultos. Oportunidades que nem todas procuram e aproveitam.

As reeducandas, que frequentam a escola do próprio presídio têm em média 30 anos de idade, e uma parte delas está buscando um novo direcionamento através dos estudos. O SENAI que atende na cadeia feminina ofertando cursos de corte e costura, informática e panificação. As reeducandas participam com muita dedicação, pois muitas aproveitam as oportunidades que aparecem para aprender, buscar uma profissão, e assim ajudar sua família.

Os cursos profissionalizantes trazem aprendizados e benefícios para todas que participam, pois nem todas tem interesse de fazer algum curso. O projeto é fruto da parceria entre o Senai-RR e a Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania - SEJUC, cumprindo o que determina o Conselho Nacional de Justiça – CNJ em oportunizar o trabalho de ressocialização às detentas para que elas possam voltar ao seio familiar ressocializadas e com oportunidade de emprego. As aulas ocorrem na

Unidade Móvel de Informática do SENAI, com capacidade de atendimento para 16 alunos por turma, composta de uma estrutura de sala de aula com computadores, carteiras, quadro, datashow. Durante as aulas as reeducandas são treinadas para utilizar os recursos do sistema operacional Windows com aulas de Word, Excel, PowerPoint e recursos avançados de planilha eletrônica e processador de texto. Assim, o SENAI oferta educação profissional com qualidade, contribuindo com a conquista de uma profissão e de uma vida digna em sociedade.

A educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.334/96 – que perpassa todos os níveis da Educação Básica, destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso ou não deram continuidade ao Ensino fundamental e/ ou Médio na idade apropriada.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Educação de Jovens e Adultos deverá desempenhar três funções básicas: Função reparadora – refere-se ao direito a uma escola de qualidade, como também, ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de acesso a um bem real, social e simbolicamente importante; Função equalizadora – relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação; Função qualificadora.- refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. É o próprio sentido da educação de jovens e adultos.

É importante salientar que as diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos nas prisões passam a ser discutidas na década de 1990, a partir de ciclos de palestras, com o escopo de implantar o projeto Educação para a Liberdade. Para essa modalidade, foram elencados três eixos de atuação prioritários: gestão, articulação e mobilização; formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta; e os aspectos pedagógicos.

A educação é uma oportunidade social tanto para o presente como para o futuro, que permite à pessoa privada de liberdade, desenvolver trajetórias educativas proveitosas, concretizando o direito humano ao seu projeto de vida. Desse modo, a carência de educação pode ser considerada como um mecanismo que perpetua as desigualdades.

O fato é que, obstante a obrigatoriedade estabelecida pela LEP de o Poder Público ofertar a assistência educacional ao reeducando, o sistema prisional brasileiro está longe de alcançar números positivos relativos a esse campo. A educação, contudo, precisa ser o centro do processo de ressocialização propiciado pelas unidades prisionais, já que, a partir dela, um novo horizonte e um leque de oportunidades se apresentam aos reeducandos.

A nomenclatura de reeducando para se referir às pessoas presas, está sendo utilizado já que é nessa condição que elas se encontram, isto é, em situação de reeducação, uma vez que a educação se consolida como um princípio a ser respeitado pelo Estado na gestão prisional, pois, conforme Foucault (1987, p. 224): "A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento".

Embora os indivíduos presos percam o direito à liberdade, no entanto, têm resguardado o direito de acessar a educação e, sobretudo, o de se permitirem vislumbrar uma realidade diferente daquela que eles conheceram até então, porque a educação lhes oferece a oportunidade de construir caminhos que conduzam a um retorno decente e pacífico à sociedade.

É sabido que, na maior parte do sistema penitenciário nacional, não se alcançaram bons níveis de educação formal e que grande parte dos apenados não compreende a importância de se dedicar aos estudos e à construção do saber, por isso Amaral (2014) explica que:

"A falta de percepção da eminência da educação pode requerer um processo de explicitação e convencimento direcionado ao preso capaz de dialogar com seus valores até então construídos, pois não se pode obrigar o detento a frequentar a educação formal. Ele tem que ser convencido sobre os ganhos que terá ao realizar o esforço para formalmente educar-se." (AMARAL, 2014, p. 53).

A LEP prevê a remição de parte da execução da pena pela frequência escolar do reeducando, assim, a cada 3 (três) dias de frequência, desde que somadas 12 horas, ele consegue remir 1 (um) dia de pena. Além disso, seguindo essa linha, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), através da Recomendação Nº 44, de 26 de novembro de 2013, recomendou às unidades prisionais a remição de pena pela leitura de livros na condição de atividade educacional complementar, de modo que, lendo 1 (uma) obra no prazo de 21 a 30 dias e, ao final desse período, apresentando uma resenha avaliada por comissão, o reeducando obtém 4 (quatro) dias de remição da execução da sua pena. É com o objetivo de fazer valer essas determinações legais que existem estabelecimentos penais que procuram desenvolver ações de incentivo à educação.

Iniciativas nesse sentido contribuem para o cumprimento do que preza a Resolução Nº 03, de 11 de março de 2009, expedida pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), a qual trata acerca das diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais e, dentre outras indicações, aponta como ação importante no ambiente prisional o envolvimento da comunidade na recuperação dos reeducandos, como também a estratégia do incentivo à leitura, inclusive, através da implantação de bibliotecas nos estabelecimentos prisionais.

Portanto, é preciso se deter ao fato de que a educação no sistema prisional está em condições críticas, mas, ao mesmo tempo, ao se olhar para a positiva atuação de alguns estados nesse desafio que é trabalhar a mente dos reeducandos, muitos dos quais passaram uma vida inteira distantes do ambiente escolar, torna-se possível compreender que a missão de conduzir essas pessoas em direção ao convívio pacífico em sociedade pode ser muito mais palpável com a dedicação do Poder Público, dos familiares e de toda a comunidade para promover uma educação eficiente e eficaz no ambiente prisional.

A educação é a solução à longo prazo. É através da educação que ocorrerá a mudança nesse quadro que vemos hoje, no sistema prisional. Um sistema cheio de violência e em crise. É dever do Estado recuperar o cidadão preso. Recuperar o cidadão que quer ser recuperado. O fato de ele estar dentro de uma penitenciária é porque está pagando por um crime que cometeu. Por isso, a legislação o separa da sociedade, ele perde o convívio com outras pessoas e é isolado.

Para atender à recomendação do Ministério da Justiça, em 2007, o Governo do Estado de Roraima, por meio da Secretaria de Justiça e Cidadania e da Secretaria de Educação e Desporto, passou a oferecer cursos de Educação de Jovens e Adultos nos níveis fundamental e médio na Penitenciária Agrícola de Monte Cristo e na Cadeia Pública Feminina, por intermédio do Programa Educando para a Liberdade, o qual propõe o desenvolvimento de políticas de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional.

Assim, em 31 de março de 2008 iniciaram-se as aulas na Cadeia Pública Feminina na modalidade EJA. O início foi muito desafiante, pois não tinha espaço para o funcionamento da Escola e nem o acompanhamento para as reeducandas.

É importante ressaltar que no ano de 2008, nenhum aluno/reeducando foi cadastrado no censo escolar, ou seja, em termos de dados oficiais nacionais, não existiam alunos no sistema prisional na modalidade EJA em Roraima, nesse período. Consequentemente, não houve repasse financeiro para esta atividade.

O espaço destinado ao atendimento educacional possui 4 salas. As atividades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são desenvolvidas dentro do presídio, em salas adaptadas. Há um espaço destinado a uma pequena biblioteca. A Cadeia Pública Feminina conta com profissionais educacionais sendo 01 (uma) gestora, 01(uma) Coordenadora pedagógica, 02 (dois) professores de Língua Portuguesa, 02 (dois) professores de Matemática e Física, 01(um) professor de História e Geografia, 01(um) professor de Religião, 01(um) professor de Educação Física, 01(um) professor de Espanhol, 01(um) professor de Química. Esses profissionais executam suas atividades divididas no período matutino. Os profissionais da educação são todos professores formados em áreas específicas, concursados pelo governo do estado e estão todos envolvidos nesse processo significativo de educação e ressocialização.

A atividade profissional para o reeducando é um trabalho de grande importância para a sociedade como um todo. Por meio dele, é possível desenvolver nas pessoas um senso de responsabilidade que contribui para que a vida delas seja mais bem organizada e produtiva, permitindo-lhes uma proatividade que pode gerar mudança de comportamento, saindo de uma tendência estanca para uma maneira de conduzir a vida com maior capacidade de iniciativa e afinco, porque atuar profissionalmente agrega valor não somente ao ambiente profissional, mas, principalmente, ao perfil e à personalidade do trabalhador.

O novo comportamento propiciado pelo trabalho contribui sobremaneira no contexto da vida de uma pessoa privada de liberdade. A justificativa para isso pode estar no fato de que uma atividade como esta, além de gerar disciplina no reeducando, no sentido de que são estabelecidas normas que servem para nortear a sua rotina profissional, como horários de início e de término, a vestimenta, o trato com os outros trabalhadores e com o seu superior, consegue, também, incentivar uma nova perspectiva para a vida intramuros e, posteriormente, fora do ambiente carcerário.

O trabalho no cárcere possui valor para a vida do reeducando, trazendo consigo o caráter educativo como lição resultante do desempenho profissional. Essa tendência existe porque, atuando profissionalmente, o reeducando se sente motivado para adquirir um maior interesse pela vida de contribuição à sociedade. Ou seja, há a percepção de que, com a sua profissão, ele pode entender que realizar uma atividade honestamente traz vantagens que são apoiadas por toda a comunidade, fazendo-o se sentir partícipe dela, cooperando, inclusive, para a manutenção de sua família.

Um dos elementos fundamentais para o processo de ressocialização é o trabalho. No regime fechado, o foco é empreender a atividade laborativa como tratamento terapêutico para os presos; no regime semiaberto, tem-se o objetivo de identificar as habilidades profissionais e realizar cursos profissionalizantes para eles; enquanto que, no regime aberto, a APAC estabelece como norte a busca pela inserção social dos reeducandos, promovendo oportunidades de trabalho externo, o que os aproxima da comunidade e das suas famílias (FALCÃO & CRUZ, 2015).

O sistema penitenciário serve para estimular boas práticas profissionais no ambiente carcerário, haja vista que:

"A perspectiva concreta de o encarcerado iniciar uma atividade profissional, tão logo obtenha sua liberdade, renova suas esperanças para a vida, lhe dá horizontes novos, além de contribuir para a evolução de todo o sistema prisional, conferir maior estabilidade às unidades prisionais e diminuir a reincidência." (AMARAL, 2014, p. 56).

Assim, ao passo em que as atividades profissionais beneficiam o reeducando no seu processo de ressocialização e com a remição de pena, isto é, a cada 3 (três) dias trabalhados, ele obtém a diminuição de 1 (um) dia na execução de sua pena, do

mesmo modo beneficiam a administração da unidade prisional, pois possibilita o exercício da cidadania entre os reeducandos. Ademais, o trabalho traz benefícios para a própria sociedade, uma vez que possui a característica fundamental de desenvolver as capacidades humanas e trazer uma nova identidade para as pessoas privadas de liberdade, já que muitas delas, por muito tempo, não tiveram a oportunidade do exercício de uma profissão. Com a profissão definida, elas podem se reconhecer enquanto sujeitos capazes de produzir algo de bom para o bem comum, passando isso a ser possível tão logo a sua liberdade e o seu retorno ao convívio em comunidade sejam alcançados.

Em Boa Vista/RR, o Projeto "João de Barro" foi instituído em 2004, objeto de convênio firmado entre a Universidade Federal de Roraima e o Governo do Estado de Roraima, cujo objetivo é a ressocialização de reeducandos dos regimes aberto e semiaberto do sistema penitenciário. Os reeducandos desenvolvem atividades na área de infra - estrutura: serviços gerais, manutenção em equipamentos, construção civil, portaria e na área administrativa. A Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a SEJUC oferecem cursos de capacitação e treinamento em áreas específicas e operacionais. Atualmente o Projeto é composto de 37 reeducandos, dentre os quais 15 (quinze) são mulheres e 22 (vinte e dois) são homens.

A Embrapa Roraima também já recebeu o primeiro cumpridor de pena alternativa para prestação de serviços na Unidade. A iniciativa é fruto de parceria firmada em agosto de 2016 entre a Embrapa e a Vara de Execuções de Penas e Medidas Alternativas (Vepema) do Tribunal de Justiça de Roraima (TJRR). A Empresa aderiu o programa com o objetivo de contribuir com a ressocialização daqueles que cumprem penas provenientes de delitos leves, não restritivos de liberdade.

Na Embrapa, o cumpridor já está desenvolvendo trabalhos de campo, ligados ao setor de Transferência de Tecnologia. A locação é definida tendo como base aptidões informadas pelo próprio reeducando.

Ainda não temos registro de mulheres sendo beneficiadas pelo projeto da Embrapa em Boa Vista-Roraima.

As Penas restritivas de direito, conhecidas como "penas e medidas alternativas" são destinadas a infratores de baixo potencial ofensivo, com base no grau de culpabilidade, nos antecedentes, na conduta social e na personalidade, visando substituir ou restringir a aplicação da pena de prisão.

Trata-se de uma medida punitiva de caráter educativo e socialmente útil imposta ao autor da infração penal, que não afasta o indivíduo da sociedade, não o exclui do convívio social e familiar e não o expõe ao sistema penitenciário.

2.-Políticas Públicas Prisionais.

Toda a construção histórica da administração pública brasileira vem sendo entremeada por intervenções administrativas, que têm como foco explorar a capacidade de renovação e gerar um dinamismo na gestão que seja capaz de entender às mais diversas demandas da sociedade.

Nesse sentido, a gestão pública pode avançar na medida em que o contexto social exija a necessidade de promoção de políticas públicas que tenham um caráter inovador, resolutivo e com a universalidade necessária para abarcar as pessoas mais vulneráveis, carentes e historicamente marginalizadas socialmente. Essa condição abrange, portanto, toda aquela parcela da população que se encontra fora do convívio social, por ter cometido infrações à legislação penal, as quais acarretaram o cumprimento de pena de privação de liberdade, sendo a sua inserção no sistema prisional efetuada com as seguintes finalidades: a) executar a decisão proferida em sentença condenatória; e b) promover a ressocialização para o retorno do apenado ao meio social.

O atual contexto da sociedade mundial aponta para o fato de que a gestão pública, a qual constantemente precisa ser aprimorada, não pode prescindir de desenvolver ferramentas de atuação que permitam que setores, anteriormente excluídos das ações do Poder Público, como é o caso das pessoas presas, possam ser alcançados, através de políticas públicas inclusivas que gerem benefícios para eles e, conseqüentemente, para a sociedade como um todo. Isso porque há uma preocupação da comunidade internacional com o respeito aos direitos humanos, tema respeitado pela legislação relativa à execução penal, que se mantém seriamente debatido já há várias décadas, desde a promulgação da Declaração Universal de Direitos Humanos, pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, logo após a Segunda Guerra Mundial.

É sob esse aspecto dos direitos humanos que se pretende discutir ações efetivas para que ocorra um progresso no que concerne à prestação do serviço público no ambiente prisional para os indivíduos privados de liberdade. Assim, urge entender que os direitos e as garantias dos presos devem avançar, passando por três etapas básicas: (1) primeiramente, sair da esfera ligada à obrigação do Estado de não fazer, ou seja, o Estado apenas evita práticas de tortura e ofensas à integridade física e à vida do encarcerado; (2) passando pela atenção a demandas básicas por saúde, higiene e tratamento ético que os apenados precisam receber; e (3) caminhar em direção ao crescimento da qualidade na política prisional em relação à atuação positiva do Poder Público, a fim de que sejam promovidas ações orientadas para a consecução daquilo que é entendido como um dos principais objetivos da pena, qual seja: reintegrar o reeducando ao convívio em sociedade.

Não pretende-se desconsiderar os atos de infração cometidos pelas reeducandas, mas considerar que a "reeducação" das infratoras só será alcançada com integração e inserção social dignas desses sujeitos, ou seja, quando o sistema conseguir absorver suas demandas por educação, saúde, moradia, vida digna, ou seja, seus sentimentos de pertencer, de fazer parte da sociedade.

As políticas públicas são fruto, exatamente, da identificação de condições adversas vivenciadas por uma sociedade, cuja amplitude permite tratá-las como problema público, o qual é entendido como coletivamente relevante (SECCHI, 2010). Assim, os desafios do sistema prisional brasileiro se configuram, notadamente, como um problema público cujo enfrentamento é de interesse de toda a sociedade. Sob esse aspecto, as políticas públicas contribuem decididamente para a ressocialização dos reeducandos, cumprindo, portanto, um dos objetivos principais da execução penal, conforme a Lei de Execução Penal (LEP) nº 7.210, de 11 de julho de 1984, ou seja, gerar as oportunidades e as condições necessárias para a reintegração do reeducando à sociedade.

Para que tais políticas públicas em favor da pessoa presa possuam qualidade e atinjam a finalidade a que forem designadas, é importante que elas sejam formuladas, implementadas, avaliadas e controladas, nos estados da federação, por gestores locais especializados que detenham conhecimento e experiência sobre as respectivas áreas de atuação dessas políticas sociais. Desse modo, as ações executadas nas unidades prisionais não ficarão desconexas do contexto das atividades macros realizadas pelo Poder Público no restante da sociedade. Isso porque é perceptível que as ações de cunho social nas penitenciárias sempre foram realizadas empiricamente, através dos esforços do corpo funcional e da direção, que nem sempre tinham condições, ferramentas e capacidade para trabalhar o caráter ressocializador do cumprimento da pena no dia a dia do reeducando.

Mais do que uma atuação unicamente estatal, as políticas sociais no ambiente penitenciário devem ser estimuladas por setores da sociedade civil, a fim de estimular a participação social no contexto das políticas públicas: “O tema da participação é um dos mais recorrentes nas análises dos processos de elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas” (SECCHI, 2010, p. 110).

Em suma, não bastam ações isoladas de atenção a políticas básicas, as quais nem sempre são feitas efetivamente, e que tentam cumprir somente uma obrigação sem a preocupação que se deve ter com a eficiência e a eficácia delas. Faz-se necessário que exista um sistema de políticas públicas prisionais encorpado e integrado ao conjunto de ações desempenhadas pelo governo no cotidiano da sociedade, uma vez que, dessa forma, haverá um equilíbrio na qualidade das políticas sociais prestadas à população como um todo e aquelas prestadas aos reeducandos.

É dever moral do Estado proporcionar aos seus o bem comum. Assim, a Política Pública é essencial para gerar desenvolvimento e dignidade humana, como bem conceituou a autora brasileira Meehedff (2002):

Política pública é entendida como um processo de decisão, onde se estabelecem os princípios, as prioridades, as diretrizes que organizam programas e serviços nas diversas áreas que afetam a qualidade de vida do cidadão. A noção de política pública corresponde as formas de

intervenção económico-social expressa em serviços, ações e programas – com vistas a um projeto de nação. É diferente de uma política de governo, que cuida da administração e gestão do Estado, pois, na política pública participam do processo de decisão o governo e a sociedade civil organizada. (2002, p.13)

Daí se abstrai a necessidade de se conhecer os aspectos da realidade como um processo de contínuas mudanças, que diante da diversidade de origens dos presos condenados é ainda pouco conhecida.

Camargo (2002), destaca:

O compartilhamento de informações, criação de identidades, construção de memórias, e a difusão desse conhecimento reunido já bastariam para criar situações de reflexão, necessárias ao entendimento das novas exigências de produção e das alterações que se verificam no mundo de trabalho. (2002,p. 1)

Conhecer a situação educacional e profissional das reeducandas na Cadeia Pública Feminina, faz com que sejam garantidos os seus direitos como, pessoas, sua ressocialização ao mercado de trabalho, a sociedade além de possibilitar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Resultados.

É possível afirmar que a importância das políticas públicas prisionais para a ressocialização das reeducandas da Cadeia Pública Feminina de Boa Vista/RR são importantes para a construção de uma sociedade mais igualitária e em busca de um estado de bem-estar social e bem desenvolvido, da mesma maneira, elas possuem singular importância para o atingimento de um nível melhor na concretização da ressocialização nos reeducandos que compõem o sistema prisional brasileiro.

Educar num espaço diferenciado não depende apenas de fatores como o amparo legal, a organização estrutural do ambiente escolar e a capacitação de seus docentes. Para que a educação aconteça na prisão, é necessário que o sistema educacional, de caráter humanizador, adapte-se ao sistema penitenciário, o qual tem uma estrutura marcada pela punição e pelo caráter essencialmente disciplinar.

A cadeia Pública Feminina oferece ensino fundamental I e II e o ensino médio. Apesar da possibilidade de remição de pena pela frequência escolar, mantém-se ainda um alto índice de evasão.

Quadro demonstrativo das alunas da Cadeia Pública Feminina de Boa Vista/RR.

ANO	MATRICULADAS	EVASÃO	APROVADAS
2015	30	14 reprovadas	16

2016	90	31	41
------	----	----	----

Fonte da Secretaria da escola Estadual Professora Crisotelma Francisca de Brito Gomes

Não é fácil, mas diante de todas as dificuldades encontradas é possível “educar para a libertação” no interior de instituições punitivas como as prisões. Mesmo que se alcance uma pequena porcentagem, ainda assim é possível. Parte daí a necessidade dessas políticas no sistema prisional serem consolidadas, com a finalidade de que possuam um caráter permanente, haja vista que são aplicadas ao sistema prisional, objetivando promover um tratamento adequado às reeducandas, de modo a garantir a salvaguarda dos direitos humanos da pessoa presa, estimulando uma vida cidadã no cotidiano das mesmas através da educação, trabalho, esporte, entre outras atividades culturais e de cooperação e incentivo de tarefas de atuação em equipe.

Quadro 2: Características dos cursos ofertados na Cadeia Pública Feminina de Boa Vista/RR

Instituição	Cursos	Quantidade	Capacitadas
SENAI	Corte e costura; Informática e Panificação.	Corte e Costura – 16 Informática – 16 Panificação - 16	48

Fonte da Secretaria da Cadeia Pública Feminina de Boa Vista/RR/2016.

A Universidade Federal de Roraima – UFRR iniciou suas atividades com o Projeto “João de Barro” em 2004, cujo objetivo é a ressocialização de reeducandos dos regimes aberto e semiaberto do sistema penitenciário. Os reeducandos desenvolvem atividades na área de infra - estrutura: serviços gerais, manutenção em equipamentos, construção civil, portaria e na área administrativa. A Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a SEJUC oferecem cursos de capacitação e treinamento em áreas específicas e operacionais. Atualmente o Projeto é composto de 37 reeducandos, dentre os quais 15 (quinze) são mulheres e 22 (vinte e dois) são homens.

Quadro 3: Características das reeducandas inseridas no Mercado de Trabalho.

Instituição	Atividade	Quantitativo	Situação prisional
UFRR	Serviços Gerais e Administração.	15	Albergadas

Fonte da Secretaria da Cadeia Pública Feminina de Boa Vista/RR/2016.

Atualmente, a Cadeia Pública Feminina tem 45 reeducandas trabalhando de forma interna e 24 externamente. Essa inserção no Mercado de Trabalho se dá especialmente, pelos cursos profissionalizantes realizados nas Unidade prisionais, por meio de parceria com instituições públicas e privadas que oportunizaram o aprendizado da população carcerária.

Conclusión.

A reeducação social com base em princípios éticos e morais e principalmente pelo ponto de vista da aquisição de educação formal e informal, proporciona melhores condições de vida às reeducandas e ainda mostra o cumprimento do papel social do Estado de Roraima, como um agente de ressocialização prisional em sua totalidade.

Acredita-se que a partir da implementação de políticas públicas prisionais que o reeducando pode ser reintegrado à sociedade com a preparação necessária para não reincidir em crimes e construir uma vida fora da prisão honestamente. Daí a necessidade de consolidação dessas políticas no sistema prisional, com a finalidade de que possuam um caráter permanente, haja vista que são aplicadas ao sistema prisional objetivando promover um tratamento adequado aos presos, de modo a garantir a salvaguarda dos direitos humanos da pessoa presa, atender aos requisitos básicos de estrutura das unidades penais, estimular uma vida cidadã no cotidiano das reeducandas, através de educação, trabalho, esporte, entre outras atividades culturais, artesanais e de cooperação e incentivo de tarefas de atuação em equipe.

Finalmente, com toda a atuação do Poder Público, juntamente com a comunidade, as famílias das reeducandas e as entidades da sociedade civil organizada, torna-se plenamente possível um novo momento para o Sistema Penitenciário Brasileiro, caracterizado pela integração e sistematização das ações de apoio à ressocialização no ambiente prisional, fortalecendo essa luta, que é de todos os cidadãos, por uma sociedade mais segura para viver.

Desta maneira, acredita-se ainda na possibilidade de que, a partir desse estudo, o estado possa se beneficiar ao reduzir gastos econômicos com as reeducandas e diminuir os riscos de reincidência criminal, pelo fato de que estas, ao cumprir suas penas, reintegrarão à sociedade com uma nova visão de mundo e de homem, adquirida a partir da "tomada de consciência". Possibilitando-lhes assumir novos valores, habilidades e competências, e desta forma dar melhores condições de vida para si e para sua família.

Bibliografia

- Amaral, C. do P. (2014). *Políticas Públicas no Sistema Prisional*. Belo Horizonte: CAED-UFMG.
- Andrews, C.; Bariani, E. (Org.). (2010). *Administração Pública no Brasil: Breve História Política*. São Paulo: UNIFESP.
- Brasil. *Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP*. (2009). Resolução N° 03, de 11 de março de 2009 (*Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais*). Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028resolucao32009secadi&category_slug=fevereiro2012pdf&Itemid=30192>. Consultado em 22/06/2016.

Brasil. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. (*Institui a Lei de Execução Penal*). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 jul. 1984. Seção 1, p. 10.227.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. (2010). Resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010 (*Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&Itemid=30192>. Consultado em 23/06/2016.

Bresser, L. C., Grau, Nurial C. (1999). *O público não-estatal na reforma do Estado*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.

Cabral Neto, A. (2007). et. Al. *Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. Brasília: Líber Livro.

Camargo, C. R.(2002). *Experiências inovadoras de educação profissional: memória em construção de experiências inovadoras na qualificação do trabalhador*. São Paulo: Unesp.

Falcão, A. L. S. & Cruz., Gonçalves M. V. (2015). *O método APAC – Associação de Proteção e Assistência aos Condenados: Análise sob a perspectiva de alternativa penal*. In: VIII Congresso CONSAD de Gestão Pública. Brasília: Anais... Brasília: CONSAD.

Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes

Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.

Freire, P. (1995). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Lei de Execução Penal. (1984). LEP. Lei 7210/1984. Ministério da Justiça. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Infopen – Junho de 2014*. <<http://www.justica.gov.br/>>. consultado entre 20/02 e 10/03 de 2016.

Ministério da Justiça. (2007). *Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania - PRONASCI*. Brasília.

- Meehedff, C. G. (2005). *Diálogo Social, harmonização e diversidade no mundo do trabalho*. Brasília: Flacso.
- Pensamento Verde. <<http://www.pensamentoverde.com.br/acoes-verdes/horta-em-presidio-produz-400-caixas-de-alimentos-por-mes/>>. Consultado entre 29/02 e 11/03 de 2016.
- Salla, F. (1999). *As prisões em São Paulo: 1822-1940*. São Paulo: Annablume/Fapesp.
- Secchi, L. (2010). *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning.
- Secretaria de Estado de Defesa Social. *Trabalhando a Cidadania*. <<http://www.seds.mg.gov.br/prisonal/programas-e-acoes/2014-01-30-17-55-56>>. Consultado em 11/03/2016.

Tutoría en Educación Primaria y la actuación docente en contexto familiar.

(Tutorship in Primary Education and the educational action in familiar context).

Inés María Martínez Moya
Universidad de Jaén, España.

Páginas 171-181

Fecha recepción: 01-05-2017

Fecha aceptación: 01-06-2017

Resumen.

En esta investigación se analizará el concepto de alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y la actuación de los docentes en los colegios de educación primaria. El estudio muestra información actual y relevante sobre la actuación docente que se está llevando a cabo con este alumnado a nivel de centro educativo, aula ordinaria y aula específica de educación especial. Se pretende ofrecer datos y análisis útiles que sirvan para mejorar la calidad educativa ofreciendo una educación adaptada a la diversidad del alumnado. Para analizar los resultados de la investigación se ha utilizado una metodología cualitativa, utilizando como instrumento una escala ya validada, se ha realizado una validación de contenido y de criterio para finalmente aplicar el instrumento a una muestra de docentes de un centro público de Jaén. Los resultados muestran los aspectos que el profesorado ha de potenciar para llegar a una buena educación con distinto alumnado.

Palabras clave: educación; docentes; inclusión; Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE); diversidad; calidad educativa

Abstract.

This research will analyze the concept of students with Specific Needs of Educational Support and the performance of teachers in primary schools. The study shows current and relevant information on the teaching performance that is being carried out with this students at the level of educational center, ordinary classroom and specific classroom of special education. It is intended to provide useful data and analysis that serve to improve the quality of education by offering an education adapted to the diversity of students. In order to analyze the results of the research, a qualitative methodology has been used, using as an instrument an already validated scale, a validation of content and judgement has been carried out to finally apply the instrument to a sample of teachers from a public center in Jaén. Results show the aspects that teachers have to promote in order to reach a good education with different students.

Keywords: education; inclusion; students with special needs of educational support; diversity; educational quality

Introducción.

Podemos observar que ha habido una gran evolución en la respuesta educativa que se les ha ofrecido a los alumnos/as que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Se ha pasado de la exclusión educativa y social que sufrían a una situación en la que se pretende una inclusión en todos los ámbitos. Este es un buen punto de partida para llegar a conseguirlo, pero todavía hay trabajo que hacer ya que se habla de inclusión, pero todavía no se consigue una inclusión completa. Tenemos que aceptar el hecho de que actualmente existe un alumnado heterogéneo en nuestras aulas, lo que implica la necesidad de implementar planes de actuación diferentes que superen la idea de uniformidad educativa, los grupos homogéneos no existen, la diversidad es un hecho y el alumnado merece lo mejor, por eso se debe reajustar el trabajo de la escuela a las investigaciones de mayor rango educativo que sugieren la necesidad de colaboración entre todos los miembros de la comunidad (Aubert y otros 2009).

Para poder atender a todo el alumnado adecuadamente es necesario desprenderse de aquellas inseguridades y miedos que se nos presentan a la hora de atender a la diversidad de niños y niñas. Debemos inculcarnos una visión inclusiva en la que el hecho de atenderlos sea un reto y una oportunidad para mejorar nuestra práctica docente y no un obstáculo. No tenemos que buscar enseñanzas especiales para el alumnado que demanda necesidades educativas especiales sino una enseñanza en la que promovamos un aprendizaje eficiente para todo el alumnado. Según los autores Ángulo y otros (2015), "el concepto de necesidades educativas especiales es muy dinámico. No es algo estanco que siempre haya significado lo mismo. Nació a finales de la década de los 70, en 1978, tras la publicación del Informe Warnock (1978). Su gran aportación fue centrar el problema en el contexto y no en el alumno o en la alumna. Dejó a un lado el concepto de déficits" (p. 6).

1.-Educación Primaria.

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016), la Educación Primaria es obligatoria y gratuita, abarca seis cursos educativos desde los seis a los doce años. Además el objetivo de la Educación Primaria es aportar al alumnado los aprendizajes necesarios en la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con la finalidad de ofrecer una formación integral que favorezca el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.

Es necesario que la educación primaria vaya de la mano del término de educación inclusiva, ya que está estrechamente relacionado con el concepto de calidad educativa, que está vinculado con la protección y el respeto de los distintos derechos humanos atendiendo a la diversidad del alumnado y dándoles los mismos derechos. Dicho término tiene repercusión en el ámbito educativo y social rechazando aquellos

sistemas educativos que únicamente respondan a la educación de cierto tipo de alumnado con un carácter homogéneo (Figueroa y otros, 2016).

2.-El tutor y la tutora de Educación Primaria.

Algunas de las funciones y características que ha de tener un maestro/a como tutor de su grupo-clase son: Orientar individual y colectivamente al alumnado, ser referente de cara a los padres/madres y coordinar actividades con los maestros/as especialistas con su grupo, aportando aquellas ayudas que se consideren necesarias para conseguir una mejor educación del alumnado adaptada a las necesidades educativas de cada uno. Otras funciones que ha de desempeñar con respecto al alumnado son la de hacer posible la adaptación de los alumnos/as en el colegio, motivarlos para su correcta participación en clase y en las actividades propuestas por el centro educativo, solventar sus inquietudes, etc. Se puede concluir que la acción del tutor/a es un elemento inseparable del currículum y de la función docente (Carda y Larrosa, 2012).

3.-Necesidades específicas de apoyo educativo.

A continuación, pasaremos a aportar algunas definiciones que se han originado hasta el momento: Según la Ley Orgánica 2/2016, de 3 de mayo, de Educación citada por el Ministerio de Educación, Cultura y deporte (2017), el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo es aquel que necesita una atención educativa distinta a la común para que de esta manera pueda conseguir el máximo desarrollo de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos propuestos con carácter general para todo el alumnado, estas necesidades específicas de apoyo educativo vienen derivadas de la presencia de necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo o condiciones personales o de historia escolar.

Otros autores como Tortosa y otros (2014), sostienen que el alumnado con necesidades educativas especiales o necesidades específicas de apoyo educativo es aquel que presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros/as para acceder a los aprendizajes determinados en el currículo correspondientes a su edad y precisa para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo.

4.-Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en Educación Primaria.

Según instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General De Participación Y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Junta de Andalucía CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Dirección General de Participación y Equidad. Trataremos aquellas Necesidades Específicas de Apoyo Educativo presentes en el alumnado de los

colegios de Educación Primaria pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Andalucía.

4.1.-Necesidades educativas especiales.

Dentro de esta categoría se encuentra el alumnado que presenta Trastornos graves del desarrollo, Discapacidad visual, Discapacidad intelectual, Discapacidad auditiva, Trastornos de la comunicación, Discapacidad física, Trastornos del Espectro Autista, Trastornos graves de conducta, Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, Otros trastornos mentales y, por último, Enfermedades raras y crónicas.

4.1.1.-Trastornos graves del desarrollo.

En este apartado se encuentran: Retrasos evolutivos graves o profundos, Trastornos graves del desarrollo del lenguaje y Trastornos graves del desarrollo psicomotor.

El Retraso evolutivo grave o profundo que consiste en la aparición de dos o más desviaciones típicas en dos o más áreas del desarrollo como la psicomotora, perceptivo- cognitiva, comunicación, relación personal, etc.) además conlleva un retraso en la aparición de los primeros hitos evolutivos.

En segundo lugar, se encuentran Trastornos graves en el desarrollo del lenguaje, en los que a consecuencia de una manifestación de dos o más desviaciones típicas surgen anomalías o retrasos profundo en el desarrollo del lenguaje sin que todavía se pueda llevar a cabo un diagnóstico. Por último, se encuentran los Trastornos graves del desarrollo psicomotor en los que, aunque no se ha determinado una discapacidad física, se produce una anomalía grave en el desarrollo psicomotor en dos o más desviaciones típicas (García, 2013).

4.1.2.-Discapacidad visual y auditiva.

Dentro de la categoría de discapacidad visual se encuentra el alumnado que presenta baja visión y ceguera. Según Albertí y Romero (2010), "la OMS define la discapacidad visual en dos términos:

1. El término <<ceguera>> abarca desde 0,05 de agudeza visual (5%) hasta la no percepción de la luz o una reducción del campo visual inferior a 10^0 .
2. El término <<baja visión>> comprende una agudeza máxima inferior a 0,3 (30%) y mínima superior a 0,05 (5%)" (p. 21).

Se considera baja visión cuando una persona aún con las ayudas técnicas necesarias, presenta una percepción visual insuficiente o disminuida, aunque puede utilizar de forma funcional la visión. Mientras que la ceguera, implica una pérdida absoluta de la visión, el resto visual de las personas con ceguera es mínimo o inexistente (Aquino y otros 2012).

Discapacidad auditiva: En la discapacidad auditiva se encuentran las personas que presentan Hipoacusia y Sordera.

Según Cañedo (2015), se puede realizar una diferenciación de la discapacidad auditiva, distinguiendo entre hipoacusia y sordera. Se considera hipoacusia cuando la capacidad de una persona para percibir sonido se ve disminuida. Mientras que la sordera se ocasiona cuando el umbral auditivo se ubica por encima de 90 decibelios e imposibilita la adquisición de forma natural del lenguaje, siendo preciso recurrir a una instrucción.

4.1.3.-Discapacidad intelectual, otros trastornos mentales.

En cuanto a lo referido por discapacidad intelectual, según las instrucciones de la Dirección General de Participación y Equidad (2015), mencionadas anteriormente, existen cuatro tipos de discapacidad intelectual, los cuales son: Discapacidad intelectual leve, Discapacidad intelectual moderada, Discapacidad intelectual grave y Discapacidad intelectual profunda.

Otros trastornos mentales: Según el DSM-5 (2014), "Esta categoría residual se aplica a aquellas presentaciones en las que predominan los síntomas característicos de un trastorno mental, que producen malestar clínicamente significativo o deterioro social, laboral o en otras áreas importantes del funcionamiento, pero que no cumplen todos los criterios de ningún trastorno mental específico del DSM-5." p. 707.

Enfermedades raras y crónicas: El concepto de enfermedad rara, minoritaria o huérfana como también se le llama, es parcialmente nuevo. Estas enfermedades suponen aquellos procesos que pueden ser mortales o provocar un debilitamiento crónico del sujeto que las padece (Lugones y Ramírez, 2012).

4.1.4.-Trastornos de la comunicación.

Dentro de esta categoría se encuentran las Afasias, Trastornos específicos del lenguaje (Expresivos, Mixtos y Semántico-pragmático) y los Trastornos de habla (Disartrias, Disglosias y Disfemias).

Las Afasias son alteraciones en la función expresiva y receptiva del lenguaje a consecuencia de una lesión cerebral. La Afasia dificulta la capacidad comunicativa de las personas que la padecen (Martín y Sicilia 2012).

Según Aguado y otros (2014), un Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) surge cuando se produce un retraso a la hora de adquirir y desarrollar el lenguaje, sin estar asociado a otros déficits. Dentro de los Trastornos Específicos del Lenguaje se encuentran los trastornos expresivos, los trastornos mixtos y los trastornos semánticos-pragmáticos.

Dentro de los Trastornos del habla encontramos en primer lugar la Disartria, que consiste en una dificultad de la expresión oral del lenguaje debida a trastornos del tono y del movimiento de los músculos fonatorios. En segundo lugar, encontramos

las Disglosias que se definen como un trastorno en la articulación de fonemas causada por una alteración orgánica de los órganos periféricos del habla. Por último, se encuentra la Disfemia (o tartamudez), se trata de una alteración funcional de la comunicación verbal sin que exista una anomalía en los órganos de fonación (Gallardo y Gallego, 1993).

4.1.5.-Discapacidad física.

Dentro de esta categoría se tratarán aquellas Lesiones de origen cerebral, las Lesiones de origen medular, Trastornos neuromusculares y Lesiones del sistema osteoarticular.

Las lesiones de origen cerebral repercuten en la movilidad o motricidad del sujeto (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad, 2007).

Las lesiones de origen medular son procesos patológicos que originan alteraciones en la función motora, sensitiva y autónoma de la persona (Henao y Pérez, 2010).

4.1.6 Trastornos del espectro autista, trastornos graves de conducta y trastorno por déficit de atención con hiperactividad.

Dentro de los trastornos del espectro autista se encuentran: el Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Trastorno desintegrativo infantil y el Trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

Según Alonso citado por Benito (2011), el autismo es un trastorno generalizado del desarrollo cerebral que produce un comportamiento anómalo en el cual los niños afectados se muestran indiferentes, ausentes, con dificultad para formar lazos emocionales con otras personas. El síndrome de Asperger es caracterizado por una gran alteración social, dificultades en la comunicación, déficit en la capacidad de juego y un rango de comportamiento e intereses repetitivos, sin un retardo grave en el lenguaje, ni alteraciones significativas de carácter cognitivo (Naranjo, 2014). Según Roche y otros (2011), el síndrome de Rett es un trastorno del neurodesarrollo que afecta casi de forma exclusiva al género femenino, entre sus manifestaciones más comunes se encuentran: una pérdida parcial de la habilidad manual, carencias en el lenguaje y la motricidad amplia y, por último, la aparición progresiva de estereotipias.

En el trastorno desintegrativo infantil, la persona tiene un desarrollo normal hasta alcanzados los dos años de edad, es entonces cuando se produce una pérdida de habilidades anteriormente adquiridas, incluidas las capacidades lingüísticas y el niño/a deja de hablar (López- Ibor y otros, 2008). Los trastornos generalizados del desarrollo no especificado conllevan un mal funcionamiento en el área de interacción social, comunicación y conducta (Palomares y Garrote, 2010).

Trastornos graves de conducta: En lo que respecta a los trastornos graves de conducta se puede destacar: el Trastorno disocial, Trastorno negativista desafiante

y el Trastorno de comportamiento perturbador no especificado.

Para Rodríguez y Barrau (2010), Los trastornos del comportamiento (trastorno por déficit de atención e hiperactividad, trastorno negativista desafiante y trastorno disocial) constituyen el grupo diagnóstico más frecuente en salud mental infantil y juvenil.

El Trastorno disocial es un conjunto de trastornos del comportamiento que es caracterizado por la ejecución de una serie de comportamientos que van en contra de la sociedad (Vásquez y otros, 2010).

Según Ángulo y otros (2010), el Trastorno negativista desafiante consiste en la ejecución de una serie de actos o comportamientos negativos, desafiante, desobedientes y hostiles dirigidos principalmente, hacia figuras de autoridad.

El Trastorno de comportamiento perturbador no especificado se trata de un trastorno en el comportamiento cuyas características no cumplen los criterios necesarios para pertenecer a la categoría de trastorno disocial o de trastorno negativista desafiante (Fauman, 2008).

Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: dentro de esta categoría se encuentran: TDAH: Predominio del déficit de atención, TDAH: Predominio de la impulsividad-hiperactividad y TDAH: Tipo combinado.

Las tres clases de TDAH se definen de la siguiente manera:

1. Una persona presenta TDAH con un predominio de déficit de atención cuando para los evaluadores se iguala o supera el percentil establecido en la escala de inatención.
2. Se considera que un sujeto presenta TDAH con predominio de la impulsividad-hiperactividad cuando para los evaluadores supera dicho percentil en el ámbito hiperactivo-impulsivo.
3. El individuo que presenta TDAH combinado es aquel que supera o iguala el percentil 90 de escala total tanto para el profesorado como para padres y madres.
- 4.2.- Alumnado con dificultades de aprendizaje: específica, por retraso en el lenguaje, por capacidad intelectual límite y derivadas de trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad.

Dentro de esta categoría se encuentra el alumnado que presenta: Dificultad específica de aprendizaje, Dificultad de aprendizaje por retraso en el lenguaje, Dificultad de aprendizaje por capacidad intelectual límite y Dificultades del aprendizaje derivadas de trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad.

1.-Dificultad específica de aprendizaje: en esta categoría podemos encontrar las dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura o dislexia, las dificultades

específicas en el aprendizaje de la escritura (disgrafía y disortografía) y las dificultades específicas en el aprendizaje del cálculo o discalculia.

Según Galve y otros (2013), la dislexia es un trastorno de origen neurológico que repercute sobre la exactitud lectora y la fluidez y velocidad lectora, lo que repercute en el rendimiento académico.

Por otro lado, se encuentran las dificultades en la escritura, entre ellas se encuentra la disgrafía que según Ayala (2016), es un trastorno que repercute en la grafía de signos alfabéticos y numéricos.

La disortografía que para Beltrán y Román (2017), es un trastorno que afecta a la ortografía (estructura gramatical) provocando distintos errores como: errores en la escritura, la ortografía, cambios y omisiones en acentos, artículos, etc. Este trastorno no afecta al trazado de las palabras.

Finalmente, aquellas dificultades en el cálculo o discalculia son las referentes a los problemas en la adquisición y expresión de habilidades matemáticas. (Morán y Bajaña, 2015).

2.-Dificultad de aprendizaje por retraso en el lenguaje.

Mediante el lenguaje transmitimos ideas, pensamientos y emociones, pero además este es una herramienta fundamental de pensamiento y de acción, regula la conducta y es el medio por el que accedemos a la información de nuestro entorno. Por lo que un retraso en el lenguaje repercutirá negativamente en el aprendizaje del individuo ocasionándole diversas dificultades a la hora de adquirir conocimientos y expresarlos (Moreno, 2013).

3.-Dificultad de aprendizaje por capacidad intelectual límite.

Según el Gobierno de La Rioja (2013), los retrasos y las anomalías en las funciones psicológicas acompañadas de un coeficiente intelectual límite, provocan diversos problemas en el razonamiento, atención, memoria de trabajo, desarrollo, puesta en marcha de estrategias de aprendizaje, etc. Dichas dificultades tienen una repercusión sobre el contexto de aprendizaje de la persona.

4.-Dificultades del aprendizaje derivadas de trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad.

Aquellas personas que muestran un déficit de atención con o sin hiperactividad presentan problemas en la atención focalizada y en la velocidad con que se procesa la información. Otras dificultades en el ámbito educativo son: problemas para detectar estímulos relevantes, cometer errores por descuidos, dificultad para seguir instrucciones, etc. Generalmente, les es difícil alcanzar el nivel educativo que podrían alcanzar y existe una mayor tendencia al fracaso escolar (Martínez, 2010).

4.3.- Alumnado con altas capacidades intelectuales.

Dentro de esta categoría se encuentra el alumnado con sobredotación intelectual, talento simple y talento complejo.

Según Sánchez citado por Ortiz y otros (2010), "distingue entre sobredotación y talentosos, señalando que la primera es una capacidad general compuesta por una serie de factores intelectuales significativamente más altos que en el grupo promedio y el talento es considerado como una capacidad particular, focalizada en un determinado aspecto cognitivo o destreza conductual" (p. 89).

El talento simple se da cuando una persona destaca solamente en un ámbito en concreto y presenta mejores resultados en el área que domina, sin que esta virtud se expanda a otras áreas, mientras que el talento complejo se da cuando se combinan diferentes virtudes específicas (Gallego y otros, 2015).

4.4.-Alumnado que precisa de atenciones de carácter compensatorio.

Según la Junta de Andalucía, el alumnado que precisa de atenciones de carácter compensatorio es aquel que presenta un desfase significativo a nivel curricular que no se manifiesta por la coexistencia de necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje, sino que puede estar relacionado con dificultades en su ámbito familiar, sanitario, judicial, etc. Que afectan a su rendimiento educativo.

5.-Pautas de actuación del tutor/a de educación primaria para alumnos y alumnas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Tras la investigación realizada en el centro educativo podemos ofrecer algunas pautas de actuación en relación al tutor/a de educación primaria que podrían ser de utilidad para mejorar la educación del alumnado.

Algunas pautas que serían convenientes para mejorar la calidad educativa de todo el alumnado serían: que en todos los centros educativos existiera un compromiso entre el docente de Pedagogía Terapéutica y demás profesorado con el fin de que entre todo el personal docente aumente dicha calidad educativa, que se abran foros o espacios para compartir las distintas experiencias, alternativas, propuestas y soluciones por parte del profesorado de varios centros educativos con el fin de obtener nuevos conocimientos que permitan a todo el alumnado la mayor parte de contenidos y objetivos para su etapa educativa, de manera que obtengan un mejor aprendizaje en todos los ámbitos académicos, realizar actividades en grupo o gran grupo donde intervenga todo el alumnado aportando lo mejor de sí mismo.

Flexibilización del currículo de manera que se prioricen o modifiquen objetivos y contenidos en función de las necesidades educativas de cada alumno/a. Fomentar un ambiente colaborativo y cooperativo en el aula donde todos se consideren piezas fundamentales y únicas en su clase resaltando las virtudes de cada uno de los alumnos/as. Un factor clave es la participación de las familias en el proceso educativo de todo el alumnado, ya que las familias son elemento clave en la educación de los niños y niñas por lo que el ámbito educativo y familiar deben complementarse. Estos son algunas pautas y aspectos que sería recomendable seguir para obtener una educación inclusiva de calidad para todo el alumnado.

El pensamiento de una escuela inclusiva sugiere nuevas tendencias, formas

innovadoras de plantear las respuestas educativas a la gran diversidad de necesidades en el ámbito escolar. Esta educación inclusiva tiene una meta que da un paso más de la integración que consiste en la reestructuración de las aulas con el fin de dar u ofrecer una respuesta a las necesidades de todos los educandos. Según Martínez y otros (2010), "en realidad, sin una acción concertada de diferentes agentes sociales (administración, profesorado, familiares, organizaciones, investigadores) que compartan una finalidad común, difícilmente se pueden lograr los cambios que requiere una escuela y una sociedad inclusiva." (p. 154)

Conclusión.

En el objetivo general del presente estudio se pretende desarrollar aquellas características que presenta el alumnado con Necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) de los centros educativos pertenecientes a la comunidad autónoma de Andalucía, conociendo también cuál es la situación actual de dicho alumnado en el ámbito escolar o académico, para lo que nos hemos basado en una entrevista que nos ha permitido obtener información al respecto.

Se puede decir que para conseguir la máxima calidad educativa para todos los alumnos y alumnas es importante la preocupación e interés docente por ofrecer lo mejor de sí desde una visión inclusiva que permita a todo el alumnado aprender de cada uno de los integrantes del aula aprendiendo día a día de la diversidad.

Con el fin de analizar los objetivos específicos mencionados previamente, se ha utilizado una entrevista donde se han ido analizando y evaluando ítem ya que pensamos que es una forma rápida y eficaz para valorarlos.

Para investigar el problema de dicho estudio partimos de una entrevista cualitativa. Se ha llegado a la conclusión de que en los centros educativos públicos se atiende a una gran parte de la población infantil con Necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), y pese a que exista un acuerdo entre todo el profesorado (tutores y profesor/a de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje), existe el problema de falta de personal docente para atender adecuadamente a todo el alumnado mejorando la calidad educativa de estos/as.

Bibliografía.

Aguado, G., Claustre, M., Sanz-Torren, M. (2014). *El Trastorno Específico del Lenguaje: Diagnóstico e intervención*. Barcelona: UOC

Aguilar, M. J. (2013). *Trabajo social: Concepto y metodología*. Madrid: Paraninfo S.A

Albertí, M., Romero, L. (2010). *Alumnado con discapacidad visual* (1ra ed.). Barcelona: Graó.

Cañedo, C. M. (2015). *La diversidad en el contexto universitario. Una necesidad actual en el Ecuador*. Bloomington: Palibrio

- Carda, R.M., Larrosa, F. (2012). *La organización del centro educativo: Manual para maestros*. Alicante: Editorial Club Universitario
- Fauman, M. (2008). *DSM-IV-TR: Guía de estudio*. Michigan: Masson
- Gallardo, J.R., Gallego, J.L. (1993). *Manual de logopedia escolar: un enfoque práctico*. Archidona: Aljibe
- Galve, J. L., Dioses, A., Ramos, J.L., Abregú, L.F. (2013). La respuesta educativa al alumnado con dificultades en la lectura y escritura y con alteraciones disléxicas, disgráficas y disortográficas. *EOS Perú. Vol (1) N° 1*
- Martín, W., Sicilia, I. (2012). La afasia. Características comunicativas para la intervención enfermera. *ENE. Revista de enfermería. Vol 6 N° 3*
- Martínez, R., De Haro, R., Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva. Vol 3 N° 1*
- Moreno, N. (2013). Trastornos del lenguaje. Diagnóstico y tratamiento. *Revista de Neurología. Vol (57) N° 1*
- Ortiz, E., Aguilera, E., González, A. M. (2010). Los estilos de aprendizaje, la superdotación intelectual y el talento en estudiantes universitarios. *Estilos de Aprendizaje. Vol (3) N° 5*
- Palomares, A., Garrote, D. (2010). *El éxito del esfuerzo. El trabajo colaborativo: (estudio de casos)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Rodríguez, P. J., Barrau, V.M. (2010). Trastornos del comportamiento. *Pediatría integral. Vol (16) N° 10*
- Sánchez, C., y Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*.
- Tortosa, M.T., González, C., Navarro, I. (2014). Alumnado con necesidades educativas especiales: detección y trabajo para la optimización educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología. Vol 7. N°1.*
- Vásquez, J., Fera, M., Palacios, L., De la Peña, F. (2010). *Guías Clínicas Para La Atención De Trastornos Mentales: Guía Clínica para el Trastorno Disocial*. México: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz.