



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 4, Número 1, Enero 2018**

**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 4, Nº 1. Enero de 2018

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 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.

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 A. Torres González. Universidad de Jaén, 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-OS MÉTODOS DE ENSINO UTILIZADOS PARA DETECTAR E INTERVIR NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NAS TURMAS DE 5º ANO DA ESCOLA ESTADUAL TOMÉ FRANCISCO DA SILVA, QUIXABA-PE-BRASIL. <i>(The teaching methods used to detect and intervene in learning difficulties in the 5th year classes of Tomé Francisco da Silva State School, Quixaba-PE-Brasil).</i> Vera Lúcia Maria Cavalcanti Maciel Modesto. Autarquia de Ensino Superior de Arco verde-Brasil.	1-15
2-BULLYING NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE OS FATORES QUE INFLUENCIAM O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS TURMAS DO 4º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE, TUPANATINGA/PE-BRASIL. <i>(Bullying at school: A study on the factors that influence the teaching-learning process in the 4th grade classes at the Paulo Freire Municipal School, Tupanatinga/PE-Brasil).</i> Gildânia Martins da Silva. Escolas Municipais de Tupanatinga e Buíque (PE)-Brasil.	16-30
3-A PARTICIPAÇÃO DOCENTE E COLEGIADA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE TEMPO INTEGRAL. <i>(Teaching and collegial participation in the process of construction and implementation of the full-time curriculum).</i> Anabela Cardoso Freitas. (SEMEC)Teresina-Piauí e da (SEEDUC) do Maranhão.	31-45
4-HISTÓRIA E TECNOLOGIA: ALIADOS NA RESOLUÇÃO DE EQUAÇÕES DO PRIMEIRO GRAU ENSINO APRENDIZAGEM DA GEOMETRIA ANALÍTICA. <i>(History and Technology: Allied in solving equations of the first grade teaching learning of analytical geometry).</i> Elisângela Dias Brugnera. Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT).	46-60
5-A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA SOBRE A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA JUNTO AOS ALUNOS DA SEGUNDA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL II. <i>(The teaching practice of the mother tongue teacher on communicative competence among the students of the second phase of Elementary School II).</i> Angélica D. Medeiros Junqueira. Escola Municipal Guiomar de Campos Miranda.	61-76
6-ANÁLISE DAS TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA, NOS PERÍODOS DE 1970 A 1990, E O LIVRO DIDÁTICO, ADOTADO NAS ESCOLAS ESTADUAIS “JÚLIO MULLER” E “ALFREDO JOSÉ DA SILVA”, BARRA DO BUGRES/MT. <i>(Analysis of curricular transformations in the history discipline, from 1970 to 1990, and the didactic textbook, adopted at the state schools "Júlio Muller" and "Alfredo José da Silva", Barra do Bugres/MT).</i> Relindes Dalva de Assis. Bolsista da FAPEMAT UNEMAT.	77-91
7-DA EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO MARKETING POLÍTICO NA PROPAGANDA ELEITORAL NO BRASIL AO SUCESSO DAS CAMPANHAS PRESIDENCIAIS. <i>(From the historical evolution of political marketing in electoral propaganda in Brazil to the success of the presidential campaigns).</i> Márcio Felipe da Rocha e Silva. Diretor de Comunicação e Marketing na ABRAZ, Professor na FAMEP.	92-106
8-O MARKETING DE RELACIONAMENTO ATRAVÉS DA GESTÃO DE RELACIONAMENTO COM O CLIENTE (CRM) COMO ESTRATÉGIA DE FIDELIZAÇÃO. <i>(Relationship marketing through Customer Relationship Management (CRM) as a loyalty strategy).</i> Ana Vivian Sarmiento Silva, Eduardo Ângelo Marques, Maurício Vulcão da Silva. (UNINASSAU) Belém-Pará. Sidney Gomes Viana. (SCA) Grupo GPD Belém-Pará.	107-118
9-MATEMÁTICAS Y SÍNDROME DE DOWN. <i>(Mathematics and Down's Syndrome).</i> Dolores García López. Universidad de Jaén (España).	119-223

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, siguiendo la plantilla que está disponible en la web de la revista.
 4. El tipo de letra será de formato Arial Narrow 10 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. La Revista Internacional RIAI adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la A.P.A.
 6. 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.

Os métodos de ensino utilizados para detectar e intervir nas dificuldades de aprendizagem nas turmas de 5º ano da Escola Estadual Tomé Francisco da Silva, Quixaba-PE-Brasil.

(The teaching methods used to detect and intervene in learning difficulties in the 5th year classes of Tomé Francisco da Silva State School, Quixaba-PE-Brasil.)

Vera Lúcia Maria Cavalcanti Maciel Modesto
Autarquia de Ensino Superior de Arco verde-Brasil.

Páginas 1-15

Fecha recepción: 01-11-2017

Fecha aceptación: 01-12-2017

Resumo.

Este estudo, recorte da dissertação de mestrado buscou, detectar e intervir nas dificuldades de aprendizagem, nas turmas do 5º ano da Escola Estadual Tomé Francisco da Silva, Quixaba/PE. Para tal faz-se necessário determinar as qualificações profissionais dos professores, identificar os métodos utilizados na escola para detectar as dificuldades de aprendizagem, bem como, reconhecer os procedimentos de intervenção aplicados às dificuldades de aprendizagem, detectadas e identificar quais são as metodologias de ensino da escola para solucionar as dificuldades de aprendizagem. A pesquisa do tipo Comparativa, método qualitativo, com paradigma descritivo. Os dados coletados se deu por meio da aplicação de entrevista a equipe gestora x professores. Conclui-se a existência de um trabalho excelente e diferenciado na escola, este só não chega a excelência pela inexistência de profissionais como psicopedagogos para poder lidar melhor com as dificuldades de aprendizagem.

Palabras-chave: métodos; ensino; dificuldades; aprendizagem; intervenção

Abstract.

This study, a cut of the master's dissertation, sought to detect and intervene in learning difficulties in the 5th grade classes of the Tomé Francisco da Silva State School, Quixaba / PE. To do this, it is necessary to determine the professional qualifications of the teachers, to identify the methods used in the school to detect the learning difficulties, as well as to recognize the intervention procedures applied to the learning difficulties detected and to identify the teaching methodologies of the school to solve learning difficulties. Comparative type research, qualitative method, with descriptive paradigm. The data collected was given through the application of an interview with the management team and teachers. It is concluded that there is an excellent and differentiated work in the school, this only does not reach excellence due to the inexistence of professionals as psych pedagogues in order to deal better with learning difficulties.

Keywords: methods; teaching; difficulties; learning; intervention

1.-Introdução.

O presente estudo originou-se do interesse da pesquisadora pela compreensão das descobertas e intervenções que levam às resoluções das dificuldades de aprendizagem, que vem sendo um grande problema no cotidiano escolar, preocupante ao deparar-se com o Brasil no 39º lugar no mundo, ranking divulgado pela Pearson International em 2012, que mede os resultados de três testes internacionais aplicados a alunos do Ensino Fundamental.

Por outro lado, uma escola pública localizada no espaço rural de uma pequena cidade do sertão pernambucano, se consagra como a melhor de 2012, ganhando destaque em todos os jornais e telejornais brasileiros como Escola Referência Brasil, título disputado com outras 9.693 instituições de ensino de norte a sul do país.

Surgiu então, a curiosidade de identificar os métodos de ensino utilizados pela Escola Estadual Tomé Francisco da Silva para detectar as dificuldades dos educandos, e as intervenções feitas para resolver as mesmas. Uma vez que o fracasso escolar tem sido um dos mais graves problemas dos sistema educacional brasileiro. E é notório que uma das causas desse fadado fracasso são as formas como estão sendo vistos e trabalhados os métodos de ensino mediante às dificuldades de aprendizagem apresentadas no cotidiano escolar.

Partindo desse pressuposto, o problema: Os métodos de ensino utilizados para detectar e intervir nas dificuldades de aprendizagem são adequados e em acordo para as turmas do 5º ano da Escola Estadual Tomé Francisco da Silva, Quixaba-PE Brasil? Da mesma forma elencou-se os objetivos, dividindo-os em geral e específicos a fim de facilitar o desenvolvimento do trabalho de pesquisa.

Geral: Analisar o método de ensino utilizado para detectar e intervir nas dificuldades de aprendizagem das turmas do 5º ano da Escola Estadual Tomé Francisco da Silva Quixaba-PE-Brasil. Os específicos: Determinar as qualificações profissionais dos professores inseridos no processo de ensino aprendizagem da escola; Identificar os métodos que utiliza a escola para detectar as dificuldades de aprendizagem; Reconhecer os procedimentos de intervenção aplicados às dificuldades de aprendizagem detectadas; identificar quais são as metodologias de ensino utilizadas pela escola para solucionar as dificuldades de aprendizagem.

Diante do pressuposto que cada educando é único, apresentando diferenças e aptidões mentais, nas reações emotivas, nas preferências por esta ou aquela atividade e especialmente na capacidade de aprender, a homogeneidade torna-se impossível, aumentando ainda mais a instigação para o andamento desta investigação. Enquanto educadora da educação infantil, ensino fundamental, médio, superior e EJA, existe uma grande inquietação por parte da pesquisadora em não compreender o porquê dos educandos concluírem um ensino fundamental sem serem realmente alfabetizados.

2.-Métodos de Ensino.

Neste país, foi no final do século XIX que a alfabetização teve maior visibilidade e desde então se gera disputas de um modelo ideal de ensino, porém mesmo diante de tantos estudos ainda não se está conseguindo modificar as dificuldades que nossas crianças apresentam diante da aprendizagem da fluência na leitura e na eficácia da escrita, especialmente na escola pública.

Tal dificuldade é um problema que paralisa o educando diante do processo de aprendizagem, muitas vezes levando-o a sentir-se atormentado ou rotulado pela própria família ou pelos colegas da escola. É importante que todos os envolvidos no processo educativo estejam atentos a essas dificuldades, observando se são momentâneas ou se persistem há algum tempo; pois podem advir de fatores orgânicos ou mesmo emocionais, tornando-se necessário que sejam detectadas com muita brevidade para se estudar uma intervenção imediatista, a fim de que o educando não seja prejudicado no seu desenvolvimento.

Existem diversos métodos de ensino que foram criados com o intuito de facilitar a aprendizagem dos educandos, possibilitando um melhor aproveitamento do que o ensino e a educação têm a oferecer. Cada um desses métodos deve ser estudado e aplicado em um tipo específico de educando ou sala de aula e cada escola pode seguir um destes métodos de ensino ou a combinação de vários. Torna-se então importante o conhecimento de alguns métodos, especialmente do método de ensino seguido pela instituição de ensino.

Para Vazquéz “método significa literalmente o caminho que se percorre”. A autora afirma ainda que: didaticamente método quer dizer ‘caminho para alcançar os objetivos estabelecidos em um plano de ensino’, ou ‘caminho para chegar a um fim’. Representa a maneira em que o docente realiza a organização, condução e avaliação da aprendizagem (1998, p.7). Já Demarchi e Rodriguez afirmam que “método didático significa a maneira particular como o que é ensinado se desenvolve e é apresentado ao intelecto. É apenas a forma externa, enquanto o ensino é a substância, mas o último determina o primeiro: assim o método deve adaptar-se aquilo que consideramos constituir a educação” (2010, p. 28).

2.1.-Dificuldades de aprendizagem.

Segundo Moraes (2001, p. 29) “as questões educacionais que mais têm preocupado os profissionais ligados ao ensino, referem-se aos altos índices de evasão e reprovação escolar que têm sido registrados nas escolas municipais e estaduais e o grande número de criança que têm recorrido a tratamento psicopedagógico com dificuldade de aprendizagem. Já para (Feinstein 2006, p.193) “as dificuldades de aprendizagem constituem uma disfunção do sistema nervoso central que afeta um grupo heterogêneo de educandos no que respeita à sua capacidade de adquirirem proficiência nas áreas da leitura, da escrita, da matemática, da audição, da fala e da organização. Essas dificuldades prolongam-se por toda a vida”. Na vida humana a

aprendizagem se inicia com, ou até antes, do nascimento e se prolonga até a morte. Logo que a criança nasce, começa a aprender e continua a fazê-lo durante toda a vida. Com poucos dias, aprende a chamar sua mãe com seu choro. No fim do primeiro ano, familiariza-se com muitos dos objetos que formam o seu novo mundo, adquire certo controle sobre suas mãos e pés e, ainda, torna-se perfeitamente iniciada no processo de aquisição da linguagem falada. Com quatro, cinco ou seis anos, vai para a escola, onde por meio de aprendizagem dirigida, adquire os hábitos, as habilidades, as informações, os conhecimentos e as atitudes que a sociedade considera essenciais ao bom cidadão.

As dificuldades de aprendizagem não são compreendidas, atendidas e superadas nos primeiros anos, as repercussões podem se refletir nos anos escolares seguintes. A maior parte das dificuldades de aprendizagem está relacionada à falta de motivação, pouco domínio das estratégias de aprendizagem, inadequação ao método de ensino e falta de afetividade com o educador, levando o educando ao insucesso do fracasso escolar. É muito comum o educador chegar à sala de aula, esperando que o educando já tenha um certo domínio de habilidades, mas engana-se pois tais habilidades terão que ser construídas e desenvolvidas com o seu auxílio, para que o educando desenvolva a própria autonomia. E para solucionar as dificuldades, Candau (1999, p. 28) diz que “não se pode fazer educação sem ‘paixão’.

Neste caso, estar-se-ia trabalhando por um projeto exterior, que não fora forjado na prática dialética do dia-a-dia”. O educador tem que estar consciente do seu papel diante da sociedade, atribuindo à sua prática metodologias de ensino que exerçam um efeito positivo sobre os seus educandos. Quanto mais se sabe, mais se aprende; não pode-se ensinar sem levar em conta o que o aluno já sabe.

Os alunos portadores de DAE gastam uma quantidade incrível de energia ao tentarem compreender a informação. Devido aos problemas de processamento linguístico, têm dificuldades em colocar a informação nas memórias de trabalho e de longo prazo para posterior recuperação. Também têm dificuldades em processar múltiplos estímulos sensoriais, filtrar o ruído de fundo que acompanha as instruções verbais e separar as informações importantes das que não têm relevância. À medida que se reúne informações, as redes neuronais criam fortes ligações sinápticas para trabalharem com as informações importantes. Ao que parece, por trás dos problemas específicos de aprendizagem, existe sempre um fator biológico, hereditário, isto é, há uma tendência de a mesma dificuldade ocorrer em outros membros da família.

Dislexia. Segundo Lecours e Parente (1997, p. 123) “o termo dislexia engloba, ao mesmo tempo, diversos distúrbios de leitura e de escrita”. Dislalia: é um distúrbio da fala que se caracteriza pela dificuldade de articulação de palavras. A criança com dislalia pronuncia algumas palavras de forma incorreta, omitindo, trocando, distorcendo ou acrescentando fonemas ou sílabas às mesmas.

Disgrafia. Alteração da escrita que afeta na forma ou no significado, sendo do tipo funcional. Perturbação na componente motora do ato de escrever, provocando compressão e cansaço muscular, que por sua vez são responsáveis por uma caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas.

Discalculia. Um problema causado por má formação neurológica que se manifesta como uma dificuldade no aprendizado dos números. Essa dificuldade de aprendizagem não é causada por deficiência mental, má escolarização, déficits visuais ou auditivos, e não tem nenhuma ligação com níveis de QI e inteligência.

TDA.H. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é um problema de ordem neurológica, que traz consigo sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade. Hoje em dia é muito comum vermos crianças e adolescentes sendo rotulados como DDA (Distúrbio de Déficit de Atenção), porque apresentam alguma agitação, nervosismo e inquietação, fatores que podem advir de causas emocionais. Cabe aos professores e profissionais da escola, além, é claro, dos familiares, acompanhar o crescimento e o desenvolvimento de suas crianças e jovens, ao menor sinal de problema de aprendizagem, procurar verificar as causas e consultar um profissional.

2.2.-Métodos de ensino.

Metodologia é o campo em que se estuda os melhores métodos praticados em determinada área para a produção do conhecimento, consiste em uma reflexão acerca do conjunto de métodos lógicos e científicos. No princípio foi concebida como uma parte da lógica que “graças às modernas metodologias de ensino, o educador desce de seu pedestal e deixa de ser onipotente.

Neste caso, o educando transforma-se protagonista do eixo educativo, reconhece os seus direitos, capacidade, interesses e oportunidades:

- Distingue as etapas de seu desenvolvimento do assunto a partir dela;
 - Não se preocupa só com a memória do educando, mas também com os seus sentimentos, capacidade, habilidades, destrezas, atitudes e valores;
 - Prevalece a autonomia, a autoaprendizagem, promove o exercício dos direitos da criança e do adolescente;
 - Valoriza a importância dos materiais educativos;
 - A escola se converte em um espaço acolhedor e agradável e o educando se ambienta à aula em função disso;
- O jogo e as atividades substituem as letras;
- Propicia-se atividades variadas individuais e grupais.

Para (Peréz, 2007, p. 19). Para Visca (1987), “a aprendizagem depende de uma estrutura onde envolva o cognitivo, afetivo, social, nas quais estas sejam indissociavelmente ligadas a alguns aspectos desses três elementos”. Sendo assim, a inteligência vai se construindo a partir da interação do sujeito e as circunstâncias do meio social. Freire ((1996, p. 24) não teme em dizer que “inexiste validade no

ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz”.

Coll, Marchesi e Palácios (2004, p.144) apresentam de forma resumida a perspectiva da motivação dos educandos: ensinar a pensar; facilitar que o educando compreenda o quê e o para quê da tarefa, assim como os objetivos e os critérios de avaliação; favorecer a participação e a autonomia dos educandos; propor tarefas que sejam interessantes para o educando; ajustar a tarefa às possibilidades do educando; favorecer a cooperação entre os colegas; propiciar atividades de êxito escolar; manifestar expectativas positivas em relação ao trabalho do educando; cuidar da autoestima dos educandos.

2.3.-Fracasso escolar.

Segundo o DSM-IV: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, “a desmoralização e a baixa autoestima podem estar associadas às dificuldades de aprendizagem”. E acrescenta que, “cerca de 40% das crianças e adolescentes que apresentam dificuldades de aprendizagem acabam se evadindo do contexto escolar”. (Associação Americana de Psiquiatria, 1995). Tanto o ensinar quanto o aprender possuem um processo lento, totalmente individual e estruturado.

E quando esses processos não se completam, por alguma falha ou falta, interna ou externa, surgem as dificuldades de aprendizagem que levam a criança não só à desmotivação, mas ao desgaste e à reprovação social. Há quem credite o fracasso escolar apenas à falta de disposição do educando em aprender, esquecendo que o educador é o profissional qualificado para criar os momentos com potencial de possibilitar a construção do conhecimento. O fracasso escolar tem causas variadas, portanto o contexto deve também ser considerado. Segundo Munari “os resultados, quaisquer que sejam, tratem-se de vitória ou de fracassos, são escritos numa folha não assinada” (2010, p.55).

2.4.-Procedimentos de Intervenção Pedagógica.

Assim sendo há muito que avançar em relação à educação que é oferecida diariamente nas escolas. Os gestores educacionais em seus diferentes âmbitos de atuação têm que desenvolver e mostrar perspectivas quanto à “nova escola” e ao desafio da aprendizagem, priorizando ações estratégicas que permitam impulsionar as aprendizagens. Intervir tem como foco principal a ação pedagógica com objetivo de garantir aos educandos o direito de aprender.

Essa aprendizagem, embora seja um grande desafio, é um direito de todos, conforme preconiza a Constituição Federal. Martins, enfatiza que “prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o porquê, como e para quê, impossibilitando-o compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade” (1994, p. 23).

2.5.-Formação do educador.

Vale ressaltar que, quanto maior o interesse de aprender do educando, mais benéfica fica a sua própria aprendizagem, visto que, aprender nada mais é do que deixar-se ensinar. Zagury (2006, p. 203) descreve que, “pode-se mudar o método e as técnicas de ensino por outras mais modernas, sem que isso melhore a qualidade do ensino, porque não é o método que faz um bom professor; é o professor; é o professor que faz qualquer método tornar-se efetivo.

O que não anula nem desmente a necessidade, apenas reforça de jogarmos todas as nossas “cartas” na recuperação da qualidade docente”. É de fundamental importância a sala de aula, assim como o professor, que como maestro, deve saber contribuir para a organização de sua orquestra de forma que seus músicos não só possam seguir sua regência, mas também saibam tocar seus instrumentos de forma individual e coletiva.

Quanto mais qualificado for um profissional, maior deverá ser sua capacidade de enfrentar o imprevisível. Isso se aprende, e não é apenas na carreira de educador que é preciso improvisar. Como preparar as pessoas para isso? É necessário trabalhar a dimensão afetiva: a angústia, o medo de improvisar ou a resistência em abandonar uma estratégia habitual que se revela ineficaz. É uma tarefa que exige lutar contra toda espécie de perfeccionismo e que demanda tempo.

Lopes e Silva nos remete à responsabilidade da formação do educador: “Formar professor é muito mais do que prepará-lo competentemente, é, antes de tudo, formar a pessoa do profissional, vinculando a pessoa a uma profissão complexa, porque lida com pessoas (alunos, pais, professores...) e se defronta com situações diversas, imprevisíveis e inusitadas. (2001, p. 170). É comum deparar-se nas escolas com educadores que ‘dizem como fazer’ mas que em sua prática diária ‘não o fazem’.

Como cobrar excelência do educando, se constantemente se contradiz em suas ações? Há real necessidade de que a teoria repassada venha ser condizente com a prática em destaque. Freire não excita em afirmar que “não há docência sem os educandos, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um dou outro” (Freire. 1996, p. 23).

O ponto mais delicado de qualquer processo de mudança qualitativa é a capacitação de professores. As experiências têm demonstrado que “os processos de capacitação mais rápidos, profundos e bem sucedidos parecem ser aqueles em que alguém acompanha o professor em serviço”. (Ferreiro, 1992, pp. 48-49). Já Codo comenta que “qualquer ser humano sonha, pelo menos por um momento, em escrever seu nome na história, em última instância, em não morrer, em ser lembrado depois que passou. O professor, o educador, tem essa chance”. (1999, p.10). A LDB no seu art. 22 afirma: “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e

fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. A criança tem o espírito de observação, basta não matá-lo.

A criança associa abstrato, generalizado, basta lhe dar a ocasião de associar com elementos de ordem mais elevada, deixá-la abstrair e generalizar sobre dados mais extensos e mais numerosos. A criança age, cria, expressa; basta lhe dar os materiais e as ocasiões para que continue a desenvolver suas tendências ativas. (Dubreucq 2010, p. 41).

Gandin diz que “o conhecimento é o centro da atividade em uma escola. Problematicamente, discutir sua utilidade, sua constituição e a melhor forma de fazer com que os educandos construam seu próprio conhecimento, deveria ser a principal ação das escolas”. (1999, p. 67). Segundo Lerner, na prática: [...] o necessário é fazer da escola uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas ideias... em suma, preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem, o necessário é preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita tem como práticas sociais, para conseguir que os educandos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita (2002, p. 18).

Todo educador deve ter em mente que não basta treinar os educandos para a apreensão da realidade: é preciso motivá-los, surpreendê-los. Pois só imersos em um clima de aventura e descoberta, estarão prontos para assimilar informações e sedimentar um conhecimento que não será apenas memorizado, mas que se tornará inesquecível. É papel do educador ajudar o educando a redimensionar a autoconfiança e valorizar mais a reflexão do que o resultado de cada trabalho.

2.6. Gestão e coordenação pedagógica.

O ECA de 1990, artigo 56º; aponta que são deveres dos dirigentes de estabelecimentos de ensino, comunicar ao Conselho Tutelar os seguintes casos: de maus tratos, reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar e elevados níveis de repetência; para tentar solucioná-los. Segundo Novoa, “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação” (2001, p.13).

Com esse pensamento, ainda é necessário destacar que o trabalho deve acontecer com a colaboração de todos, assim o gestor deve estar preparado para mudanças e sempre pronto a motivar sua equipe, pois “hoje, mais do que nunca, professores e alunos querem ser ouvidos, compreendidos, considerados querem uma relação de pessoa para pessoa” (Almeida & Placco. 2002, p. 6). Já referente à coordenação pedagógica, por ser uma nova atribuição, ainda enfrenta entraves em seu arrolar. Muitos educadores não veem a coordenação da escola como alguém em que se pode contar para solucionar problemas e indicar prováveis caminhos. Cabe a ele a construção da confiança entre as partes, permitindo a expressão de desejos, dúvidas e medos para que estes possam nortear as ações pedagógicas e ampliar a visão sobre a escola.

3.-Metodologia

A investigação se baseou em método científico, “[...] método significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos” Richardson (1989, p. 29). A pesquisa foi do tipo Comparativa, utilizou-se do método qualitativo, com paradigma descritivo.

Já os dados foram coletados por meio de aplicação de entrevista ao gestor e coordenadora x os (02) professores das turmas que atuam junto aos 5º ano do ensino fundamental. A escolha deu-se em virtude da necessidade presencial estratégias eficazes para a resoluções das dificuldades de aprendizagem, que tanto afligem as escolas e o ensino a nível nacional.

A pesquisa surgiu quando, investigadora se deparou com uma reportagem na mídia dando destaque a uma escola havia conquistado destaque do ano com (ensino de qualidade) cidade pequena do sertão Pernambucano. Aguçada pela curiosidade, viajou quilômetros para coletar os dados da pesquisa no ano de 2013.

4.-Discussão dos resultados.

A investigação partiu das várias interrogações: O que instituição estaria fazendo de forma efetiva e diferente pela formação do aluno enquanto ser cidadão.

Entrevista Gestor e Coordenação	Entrevista aos Professores
O quadro docente da escola está preparado para as diversas situações que as dificuldades de aprendizagem apresentam? Justifique.	Se considera capacitado (a) para lidar com educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem?
<i>Gestor: Quem que não está preparado, nós buscamos preparar. Existe a formação continuada na escola, com preparação da coordenação, para suprir as necessidades dos docentes.</i> <i>Coordenadora: As professoras que atuam nesta instituição de ensino além de comprometidas com a aprendizagem, buscam estratégias de trabalho com as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.</i>	<i>Professor A: Sim, me considero capacitado pois, quando temos dúvidas a escola propicia a capacitação</i> <i>Professor B: Com certeza, me considero a equipe gestora pedagógica está sempre muito atenta a qualidade do ensino</i>
Como, quando e por quem é acompanhado o planejamento das turmas do 5º ano?	Você consegue contemplar com êxito todos os conteúdos curriculares propostos durante o ano letivo, mesmo tendo na sala educandos com dificuldades de aprendizagem?
<i>Gestor: Pela coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental, que por sua vez, busca ajuda dos demais colegas, no que não possui habilidade para desenvolver, possibilitando assim um trabalho qualitativo.</i> <i>Coordenadora: A coordenação pedagógica é a principal responsável, mas confesso que nunca estou sozinha, pois conto com a ajuda de todos os colegas de trabalho.</i>	<i>Professor A: com certeza, pois, aprendemos a trabalhar com o ritmo de aprendizagem de cada educando.</i> <i>Professor B: Consigo sim, pois, além do conhecimento adquirido nós fazemos o melhor possível, penso que está dando certo.</i>
Quais são os métodos didáticos que a escola	Na sua sala de aula atual há presença de

utiliza para detectar e intervir as dificuldades de aprendizagem dos educandos?	dificuldades de aprendizagem? Como você as classifica?
<i>Gestor: No dia-a-dia da sala de aula. Iniciamos o ano com um teste diagnóstico para detectar as dificuldades individuais e juntos traçamos como intervir nestas dificuldades de imediato. Coordenadora: Um teste diagnóstico para verificação do nível de aprendizagem e possíveis dificuldades é aplicado no início do ano letivo, depois disso nos reunimos para traçar soluções para as demandas.</i>	<i>Professor A: Aluno com Disgrafia Professor B: sim, um aluno com Discalculia</i>
Diante do fato que não é suficiente um título profissional para garantir o uso de uma metodologia adequada, como gestor coordenador, também atua nesse processo de detectar e intervir nas dificuldades de aprendizagem dos alunos desta escola? Como?	Você procura solucionar sozinho (a) as dificuldades de aprendizagem que identifica em sala?
<i>Gestor: Eu sou muito preocupado com a parte pedagógica. Acompanho, cobro e traço metas juntamente com a equipe pedagógica. O meu acompanhamento é essencial: o gestor tem que ser muito pedagógico. Coordenadora: Considero de essencial importância que o coordenador pedagógico esteja inteiramente envolvido nesse processo, pois só assim pode traçar estratégias de melhoria do ensino aprendizagem.</i>	<i>Professor A: Se possível sim, mas na dificuldade busco ajuda da equipe pedagógica, porque a escola não dispõe de um psicopedagogo para tal. Professor B: Na medida do possível em casos mais complicador procuro a equipe para me ajudar e a equipe encaminha se precisar ao atendimento especializado.</i>
Dentro da escola, os educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem recebem auxílio e apoio que os estimulem a atingir o nível de aprendizagem esperado? De que maneira?	Considera que dentro desta escola, os educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem recebem auxílio e apoio que os estimulem a atingir o nível de aprendizagem esperado?
<i>Gestor: Sim, há projetos de monitoramento: Projeto de Autoestima. Há progressão e melhoria na aprendizagem dos educandos, pois, envolve também os pais, os quais trabalhamos separadamente. Coordenadora: Sempre. Há uma busca incansável para que se sintam estimulados no cotidiano da vida escolar.</i>	<i>Professor A: Sim, sempre Professor B: Sempre que necessita recebe auxílio</i>
Tendo salas de aula com educandos apresentando dificuldades de aprendizagem, os conteúdos curriculares propostos para o ano letivo são devidamente contemplados? Justifique.	Consegue estabelecer relacionamento amigável com a família do educando, que apresenta dificuldades de aprendizagem?
<i>Gestor: Com certeza. O estado tem um sistema de monitoramento. Bolamos estratégias: aluno no contra turno, reforço amigo e outros. Nós buscamos mecanismos para suprir os desafios. Coordenadora: Tentamos. E na medida do possível os colocamos como prioridade. As adaptações são feitas obviamente, mas não deixamos de contemplar.</i>	<i>Professor A: Sim, a gente mantém uma relação de interação muito produtiva Professor B: Sim, a comunidade é nossa parceira nos auxilia quando precisa, é muito presente</i>
A gestão coordenação da escola se preocupa com o bom desempenho dos educandos, possibilitando assim que você desenvolva um bom trabalho pedagógico?	Costuma planejar as suas aulas baseando-se na dificuldade ou na facilidade de aprender que cada educando apresenta?

<i>Gestor: A meta da escola é uma educação de qualidade por isso nos preocupamos muito com o trabalho do professor</i>	<i>Professor A: Nós costumamos planejar baseado nas dificuldades e nas possibilidades de cada um</i>
<i>Coordenadora: Nós nos preocupamos e auxiliamos o professor para uma boa prática pedagógica.</i>	<i>Professor B: A dificuldade deve ser sempre considerada para as ações possíveis para saná-la</i>

Fonte: *Elaboração própria (2017).*

4.1.-Resultado da entrevista equipe gestora.

Conforme tabela da entrevista (gestor coordenadora) percebe-se nitidamente que há envolvimento de toda a equipe gestora, para que haja um bom andamento escolar por direcionamentos e que sejam favoráveis no que diz respeito ao zelo para com o aprendizagem e a melhoria na qualidade educação.

A relevância se dá quando todos os membros da escola fazem o melhor desde o coordenador receptivo e disponível ao atendimento a interação da comunidade, buscando sempre acolher e transformar dados em ação. Subsidiando a aprendizagem dos educandos e dos educadores enquanto função de uma gestão democrática.

A coordenação pedagógica atuante, numa formação efetiva, fazendo uso de conhecimentos e experiências, para ensinar professores, proporcionando um estudo de qualidade e significativo para alunos, estimulando-os a alçarem os mais altos voos, a procura das conquistas que a vida lhes reserva.

4.2.-Resultados da entrevista junto aos professores.

Segundo dados levantados na entrevista dos professores o processo ensino aprendizagem da escola é muito bom, e bem planejado pelos professores e acompanhado pela coordenação pedagógica, que leva propostas para inovar e melhoraras práticas pedagógicas procurando juntamente com a gestão possibilitar formas diferenciadas de atendimento às ideias oriundas das professoras. As salas de aula são acompanhadas pela coordenação pedagógica e pela gestão, no intuito de estarem partilhando os conhecimentos e na busca de suprir as necessidades dos docentes, que ao apresentarem alguma dúvida, são assistidos individualmente, se necessário.

A equipe é compromissada e competente vive constantemente trilhando um trabalho qualitativo, contribuindo para que os educandos da escola tenham um futuro promissor. Assim sendo, a escola iniciar o ano letivo aplicando um teste diagnóstico previamente elaborado pela coordenação pedagógica, para detectar as dificuldades de aprendizagem individuais; passo dado para se começar a traçar metas e estratégias de inversão.

Os professores, neste processo são os constantes observadores e não se sentem sós neste processo, pois a instituição não mede esforços para colaborar com

material pedagógico e propostas inovadoras. Após o teste diagnóstico, se dá início um trabalho voltado ao monitoramento de cada educando que apresentou dificuldades de aprendizagem, com utilização de metodologia aplicada e renovação constante na forma de ensino.

O gestor, por sua vez, acompanha, cobrando e traçando metas juntamente com toda a equipe pedagógica, pois considera que o seu acompanhamento seja de suma importância para a obtenção de resultados promissores. Altamente pedagógico, aproveita um pouco de cada método, utiliza as orientações recebidas da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, estudando-as e aplicando.

A meta da escola é amenizar e ou sanar dificuldades de aprendizagem ora detectadas e, sempre no intuito de dividir, partilhar somar na responsabilidade, até os pais são assíduos e participam das explanação e intervenção em forma de parceria. Os profissionais da instituição unificam as forças em prol de acompanhar os educandos, por qualquer lugar da escola, visto que as 10 salas de aula ficam constantemente ocupadas, contanto que propicie um ambiente acolhedor para o ensino aprendizagem; além do Reforço Amigo que logo é acionado. Os resultados da escola apontam os avanços diários das intervenções de sucesso, na grande maioria das dificuldades de aprendizagem, detectadas no diagnóstico do início do ano letivo.

O embasamento nas teorias construtivista e interacionista; as OTM's; os PCN's; o monitoramento da Secretaria de Educação do Estado, as estratégias firmadas; o atendimento do educando no contra turno; o Reforço Amigo; o Projeto de Autoestima, para educandos e pais que são trabalhados individualmente; o Projeto Literarte; o Café Literário; o Prazer de Ler; as visitas semanais à Biblioteca, com a descrição posterior do entendimento; a inserção do educando que apresenta dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, proporcionando prazer e fazendo com que se sinta numa extensão da sua casa; a afetividade educador/educando e o compromisso pedagógico, criam um clima harmonioso que subsidia a aprendizagem.

O planejamento adotado pela escola é semanal, acontecendo durante as aulas atividade, com planejamento adequado e voltado a um determinado sua respectiva sala de aula e suas especificidades, coletivo e ou individual, acompanhado pela coordenadora pedagógica. A participação das educadoras nas formações pedagógicas propostas pelo Estado ou pela própria Escola são ativas e constantes.

As aulas atividade acontecem toda terça-feira das 13h. às 17h30min, sendo portanto, no contra turno, acompanhadas pela coordenadora pedagógica que tira uma aula atividade do mês para tirar as dúvidas. Depois de uma sondagem com os próprios educadores e visitas às salas de aula, a mesma prepara uma formação focando sempre nas dificuldades que os educadores apresentam para juntas, intervirem em busca do alcance da resolução das mesmas. Segundo a coordenadora, são dúvidas consideradas simples por alguns outros educadores, mais para elas que fazem a equipe do 5º ano, são consideradas fundamentais para um melhor entendimento na mediação e desenvolvimento do educando.

5.-Conclusão.

A pesquisa buscou subsídios para fundamentar as análises sobre os métodos de ensino utilizados. No entanto, verificou-se que não há fórmula mágicas e os bons resultados nem vem de outro mundo, nem de especialista vindo de fora. A equipe como toda comunidade escolar é que faz a diferença neste processo, com isso considerada uma Referência Nacional em Gestão Escolar.

Verificou-se ainda, que a contribuição para o sucesso da aprendizagem escolar não se referente somente aos seus métodos de ensino, mas ao trabalho educativo desenvolvido por toda a Escola Tomé Francisco da Silva, orgulho no ensino público, demonstração de trabalho em equipe e de credibilidade no educando, que desde o primeiro momento que o aluno coloca os pés se sente acolhido num ambiente de aprendizagem, passando a sentir-se amado.

As regras são construídas no coletivo, por isso, o educando cumpre com boa vontade. O grande diferencial está no querer fazer, na criação de um clima harmonioso que subsidia o processo de ensino aprendizagem. A escola possui profissionais que não só dão as asas para que os educandos possam ir além das próprias possibilidades.

O mais importante dentro da educação é poder ensinar os alunos a voar, mas voar com responsabilidade, os levando a ver as mais altas nuvens no aprender a conhecer, a fazer e a ser, frente a interação do hoje na sala de aula e na busca por seus ideais, sempre alicerçados no conhecimento para que o futuro seja fruto do hoje usufruído com competência e na credibilidade de ser humano.

A utilização dos métodos construtivista e sócio-interacionistas fundamentam os trabalhos educacionais na detecção e intervenção das dificuldades de aprendizagem apresentadas e após análise minuciosa de todos os instrumentos que nortearam este estudo, atribui-se que o sucesso da escola está na equipe, centrada nos mesmos objetivos.

No entanto, não chega à excelência em relação ao trabalho pedagógico voltado às dificuldades de aprendizagem, por falta de um profissional especializado na área de psicopedagogia, para juntamente com a instituição e os pais travarem uma constante atuação nos procedimentos de intervenção, visto que alunos com algumas dificuldades apresentadas, necessitam de acompanhamento específico.

6.-Bibliografia.

Almeida, (Org.). (2002). *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Loyola.

Associação Americana de Psiquiatria. (1995). *Manual de Estatística e Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM IV)* 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Candau, (Org.). (1983). *A didática em questão*. 17ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Codo, W. (Org.). (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, UNB. Laboratório de Psicologia do Trabalho. Brasília: Vozes.
- Coll, C., Marchesi, Á., Palácios, J. et al. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Vol. 3. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Demarchi, M. & Rodriguez, H. (2010). *José Pedro Varela*. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana.
- Demo, P. (1987). *Introdução à metodologia da ciência*. 2ª ed. São Paulo: Atlas.
- Dubreucq, F. (2010). *Jean Ovide Decroly*. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana.
- Estatuto da criança e do Adolescente. (2017). ECA. Lei 8069/90 | Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Congresso Nacional.
- Feinstein, S. (2006). *A aprendizagem e o cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ferreiro, E. (1992). *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gandin, D. ,Gandin, L.A. (1999). *Temas para um projeto político pedagógico*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Lei, nº 9.394. (2007). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e legislação correlata*. 4ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados.
- Lecours, A.R., Parente, M.A.M.P. (1997). *Dislexia: implicações do sistema de escrita do português*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lerner. D. (2002). *Ler e escrever na escola: o real, o impossível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.
- Lopes, L., Silva, M. (2001). *Entre leitores: alunos, professores. Arte e escrita*. UNICAMP. São Paulo: Komed.
- Martins, M.H. (1994). *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense.
- Moraes, A.M.C. (2001). *Distúrbios da aprendizagem*. São Paulo: Edicon.

- Munan, A. (2010). *Jean Piaget*. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana.
- Novoa, A. (2001). *As minhas lições de escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pearson Internacional, G1. (2012). Ranking de qualidade da educação coloca Brasil em penúltimo . Recuperado de: G1.globo.com/.../2012/.../ranking-de-qualidade-da-educacao-coloca-brasil-em-penulti...
- Pérez, M. C. (2007). *Metodología Educativa Moderna Mejores Formas Pedagógicas de Enseñar y Aprender*. Primera Edición. Peru: Amex.
- Piaget, J. (1994). *Para onde vai a educação*. Tradução de Ivete Braga. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio.
- Richardson, R.J. (1989). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo, São Paulo: Atlas.
- Vazquez, L. P. (1998). *Metodologia de la Enseñanza Activa. Guía para el profesor*. 2ª Edición. Asunción: Litocolor S.R.L.
- Visca, J. (1987). *Clínica Psicopedagógica: Epistemologia Convergente*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zagury, T. (2006). *O professor refém: para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Record.

Bullying na escola: Um estudo sobre os fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem nas turmas do 4º ano da Escola Municipal Paulo Freire, Tupanatinga/PE-Brasil.

(Bullying at school: A study on the factors that influence the teaching-learning process in the 4th grade classes at the Paulo Freire Municipal School, Tupanatinga/PE-Brasil.)

Gildânia Martins da Silva

Escolas Municipais de Tupanatinga e Buíque (PE)-Brasil.

Páginas 16-30

Fecha recepción: 21-11-2017

Fecha aceptación: 01-12-2017

Resumo.

Este estudo é um recorte da dissertação de mestrado 2013, buscou responder o problema dentre os quais fatores relacionados ao bullying que influenciam o processo de ensino-aprendizagem nas turmas do 4º ano da Escola Municipal Paulo Freire Tupanatinga/PE-Brasil. A pesquisa teve o enfoque quantitativo e qualitativo do tipo descritiva. A amostragem para a coleta dos dados dos sujeitos utilizados foi por pré-disposição, por meio de questionário com perguntas fechadas para alunos e entrevista aos pais, professores e diretora da escola. Contudo, os fatores relacionados ao bullying que influenciam no processo do ensino-aprendizagem advém das relações interações vividas em família, na escola, na sociedade e dos programas televisivos que as crianças assistem.

Palavras chave: bullying; fatores; consequências; ensino; aprendizagem

Abstract.

This study is a cut of the master's thesis 2013, sought to answer the problem among which factors related to bullying that influence the teaching-learning process in the 4th year classes of the Paulo Freire Tupanatinga/PE-Brasil Municipal School. The research had the quantitative and qualitative approach of the descriptive type. Sampling for the data collection of the subjects used was by pre-arrangement, through a questionnaire with closed questions for students and interviews with parents, teachers and school director. However, the factors related to bullying that influence the teaching-learning process come from the relationships interactions experienced in family, school, society and the television programs that children watch.

Keywords: bullying; factors; consequences; teaching; learning

1.-Introdução.

O presente estudo foi motivado devido à popularidade que o fenômeno bullying adquiriu, sendo destaque nos diversos meios de comunicação eletrônica e escrita, que mostram a cada dia, reportagens trágicas ocorridas nas escolas por meio da violência que muitos alunos vêm praticando e sofrendo nesse contexto, pela divulgação de práticas de orientação e prevenção e pela inclusão de leis estaduais nos projetos pedagógicos de algumas escolas como medidas de precaução e combate ao fenômeno bullying.

A escola em estudo se encontra no interior do estado de Pernambuco e está localizada num bairro humilde e as famílias tem um histórico de falta de estrutura familiar. Portanto, este trabalho foi realizado com o intuito de analisar quais os fatores que tem influenciado a prática do bullying e se estas têm contribuído para o insucesso do processo de ensino-aprendizagem; podendo assim, promover ações que possam impedir o surgimento de novos casos de bullying, fenômeno que tem promovido uma série de prejuízos, tanto no ambiente escolar, como em toda a sociedade.

O problema da pesquisa busca responder sobre os fatores relacionados ao bullying que influenciam o processo de ensino-aprendizagem nas turmas do 4º ano da Escola Municipal Paulo Freire Tupanatinga/PE - Brasil? Já o objetivo geral buscou analisar os fatores relacionados ao bullying que influenciam o processo de ensino-aprendizagem nas turmas do 4º ano da Escola Municipal Paulo Freire Tupanatinga/PE - Brasil.

Sendo assim, elencou-se os objetivos específicos: Identificar os tipos de maus-tratos sofridos e praticados pelos alunos na escola; Descrever os locais onde as práticas de bullying ocorrem com mais frequência; Caracterizar quem são os principais envolvidos nas ocorrências de bullying; Detectar quais são os sentimentos despertados nos envolvidos, quando estes agirem, são vítimas e expectadores das práticas de bullying; Reconhecer as consequências que a prática do bullying podem trazer para os envolvidos; Identificar se a prática de bullying tem contribuído para o insucesso do processo de ensino-aprendizagem.

2.-Definição de bullying.

Segundo Fante (2005) o bullying é definido como: “um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros, levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do “comportamento bullying” (p. 28 e 29).

De acordo com Fante (2005), alguns pesquisadores consideram que o mínimo de três ataques contra a mesma vítima durante o ano pode ser classificado como bullying. Na década de 1970, a Suécia, foi o primeiro país a se preocupar com o

bullying escolar devido as constantes ocorrências de agressões no ambiente escolar. Antes da década de 1970, nada se sabe concretamente sobre o fenômeno bullying. Somente com pesquisas realizadas em 1972 e 1973, na Escandinávia, foi que as famílias perceberam a seriedade dos problemas decorrentes da violência escolar. A inquietação alastrou-se pela Noruega e Suécia e, posteriormente, por toda a Europa. Então, a escola juntamente com a sociedade tentou investigar e buscar soluções e métodos preventivos para a resolução do problema (Chalita, 2008, p.100).

Chalita (2008): Em suas pesquisas constatou que uma das primeiras investigações no Brasil foi realizada em 1997 pela professora Marta Canfielde, professora da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Ela observou o comportamento agressivo das crianças de quatro Escolas Públicas em Santa Maria - RS. [...] Somente a partir da realização dos trabalhos nessas escolas foi possível iniciar o mapeamento da violência escolar, como também traçar o perfil dos envolvidos nas ocorrências do bullying no Brasil, com o objetivo de prevenir as violências que ocorrem no ambiente escolar (p. 120-121).

Neto (2011) coloca que existem dois critérios de classificação do bullying baseados nas circunstâncias em que as vítimas são agredidas e no tipo de agressão sofrida. As ações diretas são praticadas diretamente contra os alvos (“cara a cara”), enquanto as indiretas não exigem a presença física dos alvos para que sejam efetivadas (“pelas costas”). Em um ataque direto, a vítima vê o seu agressor; em um ataque indireto, a vítima é ferida, mas nem sempre sabe a quem culpar. (p.23). Ainda Neto (2011) reforça: O bullying direto é subdividido em físico (bater, Chutar, tomar pertences), verbal (apelidos, insultos), gestual, sonoro ou relacional (sinais, imitações, sons simulados, atitudes preconceituosas, sexuais ou discriminatórias) etc. Entende-se como bullying indireto: A disseminação de histórias desabonadoras, exclusão, ameaças, furtos, danos materiais etc. O bullying indireto facilita a prática de agressões, dificulta a sua detecção e praticamente impossibilita a autodefesa (p. 23 e 24).

As ocorrências do bullying são constituídas por personagens com características inconfundíveis, que agem em cenários onde os envolvidos mantêm relações duradouras e contínuas, ou seja, conhecem-se bem e sabem que tipo de sentimentos e ações podem ser despertadas pelos mesmos e de que forma podem reagir. De acordo com Neto (2011) os principais envolvidos nas ocorrências de bullying são quatro e podem ser identificados por seu tipo de participação: Agressores ou autores são os que adotam comportamentos agressivos contra alguns de seus colegas. Vítimas ou alvos são os que sofrem as agressões repetitivas. Alvos/autores são os que ora agredem e ora são vítimas e Testemunhas ou observadores são os que não se envolvem diretamente em atos de bullying, mas os assistem e convivem em um meio onde ocorrem (p. 36).

São inúmeros os prejuízos que os envolvidos nas ocorrências do bullying podem adquirir fazendo parte desse cenário, muitos são levados para diversos setores da sua vida, ou seja, para o trabalho e a família. Os protagonistas do bullying apresentam dificuldade para se envolver em um relacionamento amoroso e

prosseguem desenvolvendo as mesmas atitudes do convívio escolar em outros contextos, seja, o papel de agressor, de vítima ou de testemunha.

Neto (2011) coloca que o bullying exerce impacto sobre a experiência escolar de crianças e adolescentes em vários níveis: cria problemas com a adaptação e o vínculo com a escola, prejudica a capacidade e o interesse de aprender e de cumprir as tarefas, compromete o processo de socialização, gera sentimento de medo, aumenta o absentismo e pode favorecer a evasão escolar. (p. 83). De acordo com Abramovay e Rua (2003): As situações de violência comprometem o que deveria ser a identidade da escola, lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espírito críticos, pautados no diálogo, no reconhecimento da diversidade e na herança civilizatória do conhecimento acumulado. Essas situações repercutem sobre a aprendizagem e a qualidade de ensino tanto para os alunos quanto para professores. (p. 65).

3.-Metodologia.

O marco metodológico foi constituído mediante a uma abordagem qualitativa e quantitativa, que segundo Hernández Sampiere (2006): “quantitativo porque usa os dados já coletados buscando delimitar o que se pretende pesquisar, com a finalidade de estabelecer modelos de comportamentos. Quantitativo porque para descobrir ou aperfeiçoar as questões de pesquisa, é utilizado os dados sem a necessidade de mediação numérica” (p.5), do tipo descritiva, pois segundo Hernández Sampieri (2006) “os estudos descritivos, medem, avaliam ou coletam dados sobre diversos aspectos, dimensões ou componentes do fenômeno a ser pesquisado” (p. 101).

A amostragem da pesquisa foi composta por 63 alunos do 4º anos do ensino fundamental da Escola Municipal Paulo Freire distribuídos em dois turnos manhã e tarde, 63 mães de alunos, 03 professores, sendo 01 do turno da manhã e 02 do turno da tarde e 01 diretora.

4.-Discussão dos resultados.

Após a coleta dos dados, a partir dos instrumentos, questionário e entrevistas, foram feitas as avaliações dos materiais, utilizando-se a técnica de análise qualitativa. Os matérias coletadas foram lidos e agrupado conforme o tema, os objetivos e as finalidades da investigação que se pretende alcançar, buscando significado dentre as respostas dos questionários e entrevistas, explorando-se também as diferenças percebidas entre as falas.

Objetivo 01: *Identificar os tipos de maus-tratos sofridos e praticados pelos alunos na escola. Questão:* Tipo de maus-tratos sofridos e praticados pelos alunos na escola.

Resposta dos professores e da Diretora da escola.

_Apelido, palavras de baixo calão, xingamento. PROFESSORA A.

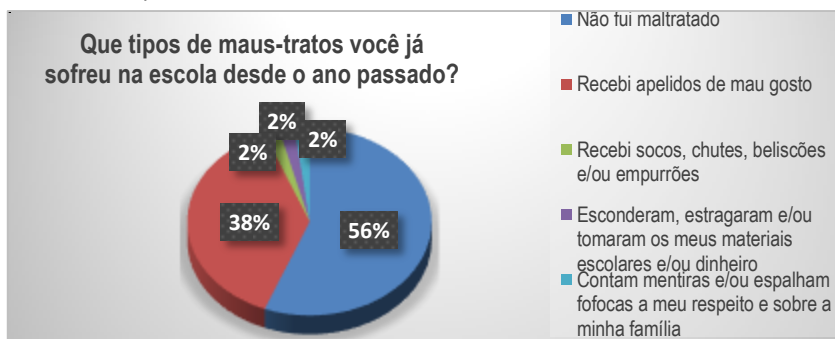
_Apelidos, empurrões, xingamentos, etc. PROFESSOR B.

_Os tipos mais comuns são: apelidos, agressões “verbal e física”, deboches de pessoas da família, principalmente: mãe e irmãos. PROFESSORA C.

_A falta de respeito e a rebeldia entre colegas. DIRETORA.

Através dos relatos acima apresentados, o tipo de bullying mais presente na escola é o bullying direto, onde os alunos agem (frente a frente) agressor e vítima, com atitudes como: apelidos, empurrões, xingamentos, palavras de baixo calão, falta de respeito e deboches de pessoas da família, principalmente: mãe e irmãos. O bullying direto é mais praticado por meninos, pois os mesmos usam mais da força física, não deixando que suas atitudes passem despercebidas. Esse tipo de bullying ocorre quando a vítima é atacada diretamente pelo agressor e suas ações, geralmente, causam mal estar aos alvos da violência sofrida.

Gráfico 1: Resposta dos alunos.



Fonte: Elaboração Própria (2013).

O gráfico acima revela que o tipo de maus-tratos mais presente na Escola Municipal Paulo Freire é caracterizado pelo bullying direto, onde os autores agem apelidando as vítimas com palavras de mau gosto, principalmente em relação às características físicas, deixando-os com baixa autoestima. Que tipo de maus-tratos que seu filho já sofreu na escola? Resposta dos Pais:

Alternativas	Resposta dos Pais
Não sei dizer	9
Apelidos de mau gosto	5
Mentiras e/ou fofocas	-
Socos, chutes, beliscões e/ou empurrões	1
Total	15

Fonte: Elaboração Própria (2013).

A partir da tabela apresentada acima a maioria das mães não sabem dizer que tipos de maus-tratos seus filhos já sofreram na escola desde o ano passado, e uma quantidade significativa responderam que os filhos recebem apelidos de mau gosto dos colegas. Segundo as respostas das mães, alguns de seus filhos são vítimas do bullying direto, que é caracterizado por agressões diretas (frente a frente) às vítimas, tais como: apelidos, insultos, chutes, socos, expressões e gestos que possam fazer com que os alvos se sintam amedrontados e constrangidos.

Objetivo 02: Descrever os locais onde as práticas de bullying ocorrem com mais frequência. Questão: Os locais que frequentemente de onde ocorrem o bullying na escola.

Resposta dos professores e da diretora da escola.

_Sim, na sala de aula e no caminho de casa à escola. PROFESSORA A.

_Na sala de aula e no pátio na hora do recreio. PROFESSORA B.

_Geralmente ocorre nos banheiros, no pátio e dentro da sala. PROFESSORA C.

_Sim, no caminho da escola e no corredor. DIRETORA.

A partir dos relatos acima conclui-se que os entrevistados identificam os locais onde frequentemente ocorrem o bullying na escola desde o ano passado, dentre eles, citam: a sala de aula, o caminho de casa até à escola, o pátio na hora do recreio, nos banheiros e no corredor.

De acordo com alguns autores, a sala de aula é o local mais evidente para a prática do bullying, e esse resultado advém da falta de conhecimento e de treinamento dos professores diante do tema bullying, que para eles é um tema ainda novo. Então, os professores agem de acordo com o que acredita ser o correto a ser feito, pois não sabem qual a forma correta de intervir mediante as ocorrências de bullying. Alguns professores não se envolvem e não dão importância ao que acontece entre os alunos na sala de aula e outros usam da experiência que tem para amenizar as situações de conflito.

Gráfico 2: Resposta dos alunos.



Fonte: Elaboração Própria (2013).

A partir dos dados acima apresentados, percebe-se que a maior parte dos alunos não sabe onde são os locais que frequentemente ocorrem o bullying na escola, mesmo assim, um percentual relevante aponta a sala de aula, com a presença do professor como o local onde há frequentes ocorrências do bullying na escola, resultado semelhante a outras pesquisas realizadas no Brasil que obtiveram o mesmo resultado. Você sabe quais são os locais que frequentemente ocorrem o bullying na escola desde o ano passado? Resposta dos Pais:

Alternativas	Respostas dos Pais
No caminho da escola	2
Pelo celular (mensagens)	1
Não sei	12

Total	15
-------	----

Fonte: Elaboração Própria (2013).

A partir da tabela acima apresentada percebe-se que a maior parte das mães não sabem quais são os locais que frequentemente ocorrem o bullying na escola desde o ano passado. De acordo com algumas pesquisas realizadas no Brasil, foi identificado que o lugar que mais ocorrem a prática do bullying é a sala de aula, devido, muitas vezes, da falta de preparação dos professores para lidar com o fenômeno.

Objetivo 03: Caracterizar quem são os principais envolvidos nas ocorrências de bullying. Explicar os principais envolvidos nas ocorrências do bullying e como se caracterizam?

Resposta dos Professores e da Diretora da escola.

_Os estudantes de famílias mal estruturadas. PROFESSOR A.

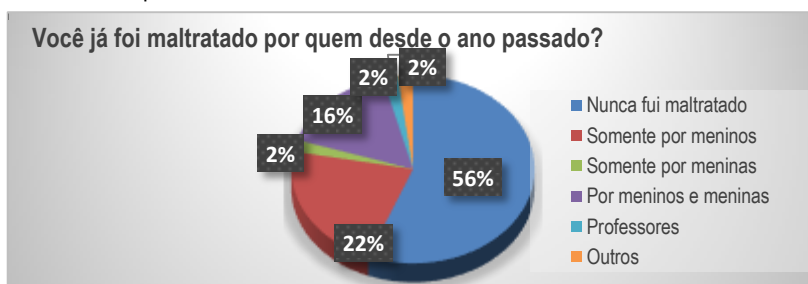
_Os alunos, sempre os que são mais maltratados, são os de cor negra e de situação mais carente perante a sociedade. PROFESSOR B.

_São meninos e meninas que fogem dos padrões das outras crianças, exemplo: são mais baixos, negros, magros ou gordos, que tem cabelos ruins ou alguma deficiência física, como: “a voz”. PROFESSORA C.

_Aqueles estudantes que não tem um cuidado necessário dos familiares e se caracterizam como o capetinha e outros. DIRETORA.

De acordo com os entrevistados acima, os principais envolvidos nas ocorrências do bullying são: estudantes de famílias mal estruturadas, de situação carente, sem cuidados de higiene, meninos e meninas que fogem dos padrões de outras crianças presentes na sociedade, exemplo: os mais baixos, negros, magros, gordos, com cabelos ruins ou com alguma deficiência física, como “a voz”. O bullying ocorre em cenários onde os personagens mantêm relações duradouras e contínuas, nesse ambiente, todos se conhecem: agressor, vítima e espectador. O agressor ao agir já sabe o tipo de reação será despertada na vítima, portanto, não sente medo das atitudes que pratica.

Gráfico 3: Resposta dos alunos.



Fonte: Elaboração Própria (2013).

O gráfico apresentado acima revela que a maioria dos alunos nunca foram maltratados, e outro quantitativo relevante responderam terem sido agredidos

somente por meninos. Seu filho já foi maltratado por quem na escola desde o ano passado? Resposta dos Pais.

Alternativas	Respostas dos Pais
Nunca foi maltratado	7
Somente por meninos	1
Somente por meninas	-
Por meninos e meninas	-
Professores	1
Não sei dizer	6
Total	15

Fonte: Elaboração Própria (2013).

A partir da tabela acima apresentada, a maioria das mães afirmaram que seus filhos nunca foram vítimas da prática do bullying e outra quantidade relevante responderam não saber se os filhos são alvos dessa prática. Essa falta de informação por parte das mães pode ser resultado da falta de diálogo ou medo/vergonha que as crianças têm em revelar o que possa estar acontecendo com eles.

Objetivo 04: Detectar quais são os sentimentos despertados nos envolvidos, quando estes agredem, são vítimas e expectadores das práticas de bullying. Questão: Você se sente indefeso (a) diante dos problemas de indisciplina e bullying na escola? Explique.

_Não, muitas vezes é difícil porque os pais defendem cada um dos seus filhos, dando cobertura aos maus costumes. PROFESSORA A.

_Não, porque eu tenho que tomar uma decisão, senão perco o controle da turma. PROFESSOR B.

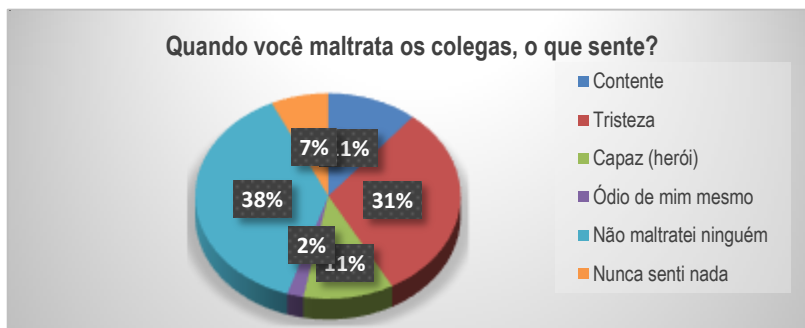
_De certa forma sim, a educação praticada atualmente pelo sistema quase que anula por completo a força e a atuação dos docentes, nos deixando assim, meio que indefesos diante dos problemas. PROFESSOR C.

_Às vezes sim, porque depende muito da convivência social que o aluno tem, ou seja, na escola ele aprende uma coisa e na rua já aprende outra totalmente diferente. DIRETORA.

A partir dos relatos apresentados acima percebe-se que os entrevistados dividem suas opiniões, uma parte responde que se sentem indefesos (as) diante dos problemas de indisciplina e bullying na escola, pois a educação adotada pelo sistema anula a atuação dos docentes, deixando-os indefesos diante dos problemas, como também, por depender da convivência social dos alunos, que aprendem na escola de uma forma e na rua de outra totalmente diferente. A outra parte, dizem não se sentir indefesos, mas acham que muitas vezes é difícil, pois muitos pais defendem seus filhos e dão cobertura aos maus costumes e que tomam decisões imediatas para não perder o controle da turma.

Alguns fatores externos à escola são a família e a comunidade, então, a escola deve buscar parcerias com elas para que juntos possam traçar metas com o objetivo de combater ao bullying que está fortemente presente na escola, lugar onde as crianças e adolescentes mantêm convivência diária e que buscam ensino-aprendizagem de qualidade.

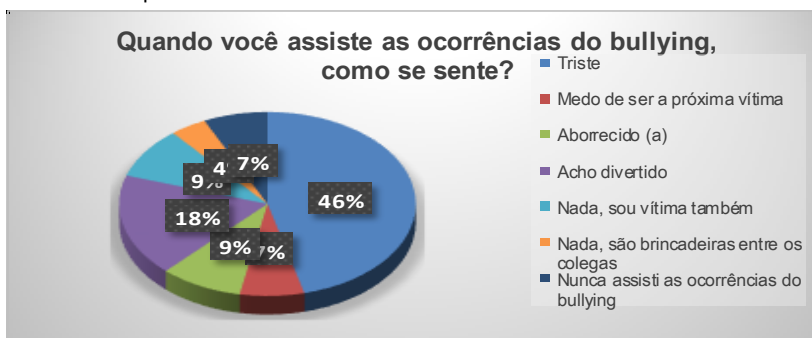
Gráfico 4: Resposta dos alunos.



Fonte: Elaboração Própria (2013).

Através dos percentuais demonstrados no gráfico acima é possível perceber que a maioria dos alunos nunca maltratou ninguém, uma parte considerável confessou ficarem tristes após praticarem o bullying contra o colega, e outra quantidade expressiva se dividem afirmando que ficam contentes, sentem-se capazes e não sentem nada, o que revela sentimentos voltados para a frieza e a naturalidade diante do ato de agressão cometidos contra os colegas. Estes sentimentos despertados pelos agressores podem ser indícios de maiores atos futuros de violência, na escola ou em outros locais de convívio social. Muitos dos agressores buscam serem reconhecidos ou serem notados através dos atos de bullying, pois são pessoas inseguras que sofreram com bullying e que tem pais ausentes que não os ensinaram a respeitar o próximo.

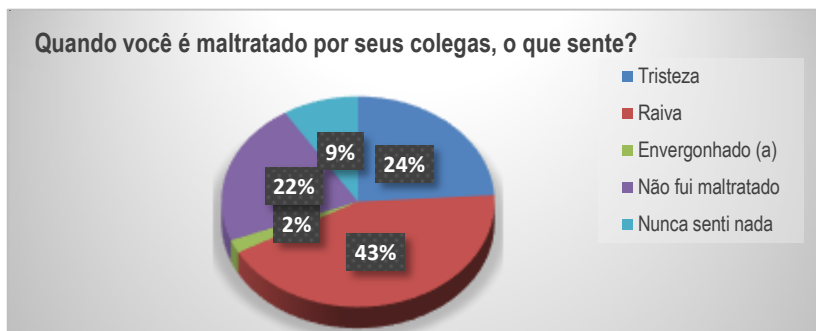
Gráfico 5: Resposta dos alunos.



Fonte: Elaboração Própria (2013).

A respeito do sentimento despertado quando assistem às ocorrências de bullying, as respostas dos alunos demonstram que a maioria dos alunos ficam tristes ao presenciarem as ocorrências do bullying.

Gráfico 6: Resposta dos alunos.



Fonte: Elaboração Própria (2013).

A respeito do sentimento despertado nos alunos quando são maltratados, no gráfico apresentado acima, é perceptível que a maioria dos alunos responderam sentir raiva quando são maltratados por seus colegas. Como você acha que seu filho (a) sente no ambiente escolar? Resposta dos Pais.

Alternativas	Respostas dos Pais
Muito bem	13
Normal, bem	2
Às vezes não se sente muito bem	-
Muito mal, não gosta	-
Não sei dizer	-
Total	15

Fonte: Elaboração Própria (2013).

De acordo com a tabela apresentada acima a maior parte das mães afirmaram que os filhos se sentem muito bem no ambiente escolar, revelando que a escola para os filhos é considerada como um espaço de convivência agradável e próspero ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Seu filho já sentiu medo de ir à escola? Resposta dos Pais.

Alternativas	Respostas dos Pais
Algumas vezes	-
Mais de três ou quatro vezes, depois que iniciaram às aulas	-
Quase todos os dias	-
Nunca	15
Total	15

Fonte: Elaboração Própria (2013).

A tabela acima apresentada mostra que todas as mães confirmaram que seus filhos nunca sentiram medo de ir à escola. De acordo com os dados apresentados pelas respostas das mães, as crianças não têm motivos para sentir medo de ir à escola, pois a escola representa um lugar seguro. Seu filho (a) apresenta algum tipo de insatisfação ou desinteresse pela escola? Resposta dos Pais.

Alternativas	Resposta dos Pais
Sempre	-
Às vezes	3
Difícilmente	4
Nunca	7
Não sei dizer	1
Total	15

Fonte: Elaboração Própria (2013).

Através da tabela acima apresentada a maioria das mães confirmou que seus filhos nunca apresentaram algum tipo de insatisfação ou desinteresse pela escola. Os alunos que apresentam alguma insatisfação ou desinteresse pela escola merecem atenção especial, pois esses podem ser sinais de que algo não está indo bem na escola. O bullying é uma das alternativas pela qual as crianças apresentam a falta de vontade de frequentar a escola.

Objetivo 05: Reconhecer as consequências que a prática do bullying podem trazer para os envolvidos. Questão: Você acha que o bullying pode trazer consequências para a vida do aluno? Quais?

Resposta dos Professores e da Diretora da escola.

_Pode sim, o mesmo fica desmotivado para ir à escola. PROFESSORA A.

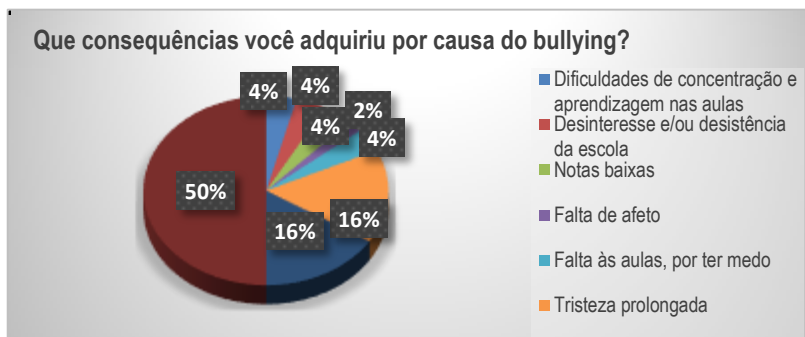
_Sim, traumas, etc. PROFESSOR B.

_Com certeza as piores, a criança que é submetida ao bullying se torna um adulto frustrado, agressivo, sem convivência social. Há um número crescente de pessoas depressivas e suicidas. PROFESSORA C.

_Com certeza, a revolta de ser apelidado pelos amigos e outros. DIRETORA.

Diante dos relatos acima apresentados percebe-se que as respostas dos entrevistados estão em comum acordo, pois todos acreditam que o bullying pode trazer consequências para a vida do aluno, podendo deixá-los: desmotivados para ir à escola, revoltados, sem convivência social, ser um adulto frustrado, ser depressivo (entre outros traumas) e até suicidas. Reconhecer a existência do bullying na escola e as consequências que o mesmo pode trazer para os envolvidos é o primeiro passo para se sentir motivado a combater esse fenômeno que a cada dia tem conquistado mais espaço e destruído a vida de várias vítimas inocentes e de todos que estão ao seu redor.

Gráfico 7: Resposta dos alunos.



Fonte: Elaboração Própria (2013).

Em relação às conseqüências que se pode adquirir através do bullying, a maioria dos alunos responderam nunca terem sofrido com o bullying e outra parte significativa, revelaram sentir tristeza prolongada.

Quais são as conseqüências que seu filho (a) já adquiriu por causa do bullying?
Resposta dos Pais.

Alternativas	Resposta dos Pais
Dificuldades de concentração e aprendizagem nas aulas	1
Notas baixas	3
Falta às aulas, por ter medo	1
Tristeza prolongada	3
Nunca adquiriu nenhuma	3
Não sei dizer	4
Total	15

Fonte: Elaboração Própria (2013).

Na tabela acima apresentada percebe-se que a maior parte das mães não sabem dizer se seus filhos já adquiriram alguma conseqüência por causa do bullying, e outra quantidade significativa se dividem respondendo que os filhos adquiriram tristeza prolongada e notas baixas. As vítimas do bullying desenvolvem a baixa autoestima e se isolam do grupo, temendo serem criticados pelos demais colegas, tornando-se pessoas inseguras e com dificuldades de aprender.

Objetivo 06: Identificar se a prática de bullying tem contribuído para o insucesso do processo de ensino-aprendizagem. Questão: Você acredita que as ocorrências de bullying têm contribuído para o insucesso do processo de ensino-aprendizagem? Justifique.

Resposta dos Professores e da Diretora da escola.

_Sim, pois pode deixá-lo envergonhado ou traumatizado. PROFESSORA A.

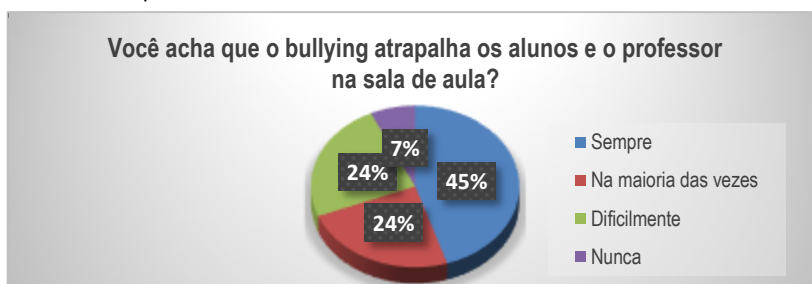
_Sim, pois as pessoas que sofrem esse tipo de agressão ficam intimidadas. PROFESSOR B.

_Com certeza, a criança que sofre a agressão tem muita dificuldade de concentração e conseqüentemente de aprendizagem. PROFESSORA C.

_Acredito, pois tem casos que o aluno se nega a vir para a escola e isso impede o seu aprendizado. DIRETORA.

De acordo com os relatos apresentados acima fica evidente que os entrevistados acreditam que as ocorrências de bullying têm contribuído para o insucesso do processo de ensino-aprendizagem, pois: pode deixar os alunos envergonhados, traumatizados, intimidados, com dificuldade de concentração e conseqüentemente de aprendizagem e com medo de vir à escola. O bullying entra no ambiente escolar e destrói os sonhos de muitas crianças que vão ao encontro do ensino-aprendizagem, como também formar amizades através das relações interpessoais que lá se fortalecem. São muitas as conseqüências advindas desse fenômeno que parece brincadeira e não é.

Gráfico 8: Resposta dos alunos.



Fonte: Elaboração Própria (2013).

A respeito do que acham sobre a interrupção das aulas e distração do professor e dos alunos quando ocorrem as práticas do bullying, o gráfico acima demonstra percentuais que revelam que a maioria dos alunos acreditam que a prática do bullying atrapalha os alunos e o professor na sala de aula. Você acha que o bullying atrapalha os alunos e o professor na sala de aula? Resposta dos Pais.

Alternativas	Resposta dos Pais
Sempre	13
Às vezes	2
Dificilmente	-
Nunca	-
Não sei dizer	-
Total	15

Fonte: Elaboração Própria (2013).

Na tabela apresentada acima revela-se que o maior número de mães acredita que as ocorrências do bullying na sala de aula atrapalham o professor e os alunos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. As ocorrências do bullying na sala de aula acarretam no baixo rendimento escolar, falta de concentração às aulas, à falta as aulas e podem evoluir para depressão e até traumas irreversíveis às vítimas.

5.-Conclusão.

O bullying é um problema antigo que se mostra como um grande desafio no ambiente escolar. Ao longo de muitos anos vem sendo estudado por instituições públicas e privadas e amplamente discutido em todos os meios de comunicação eletrônica e imprensa. Na escola, representa um tipo de violência que aos poucos ganha espaço e destrói a vida das pessoas independentemente dos papéis que assumam nesse cenário do bullying (agressor, vítima e espectadores).

Respondendo o objetivo 1: Se percebeu que os tipos de maus-tratos sofridos e praticados pelos alunos se manifestam da seguinte forma: com apelidos de mau gosto e palavras de baixo calão, xingamento, socos, chutes, beliscões, empurrões, batidas, atos de esconder, estragar e tomar os materiais escolares e/ou dinheiro, contar mentiras e/ou espalhar fofocas e debochar dos alunos e das suas famílias, falta de respeito e rebeldia entre colegas. Essas agressões muitas vezes são acompanhadas por alguns materiais que podem causar ferimentos nas vítimas e até mesmo nos agressores e espectadores do bullying, tais como: estilete, lápis, pedras, corda, pau, canetas, faca.

Respondendo o objetivo 2: Que o local mais frequente de bullying é a própria sala de aula, com a presença do professor como o local que ocorrem as práticas de bullying com mais frequência, sendo também possível, detectar que as vítimas são agredidas pelo menos de 1 a 2 vezes por semana na escola, e em casa, por pais e familiares, às vezes.

No objetivo 3: Dentre os principais envolvidos no bullying estão os próprios estudantes estes de famílias mal estruturadas, os mais maltratados (sem cuidados de higiene pessoal), de cor negra, baixos, magros, gordos, com cabelos ruins ou com alguma deficiência física, como a “voz” e de situação carente perante a sociedade. São meninos e meninas que fogem dos padrões das outras crianças. Os professores, às vezes também são alvos dos ataques de bullying, pois muitos alunos apelidam os, mesmos que não na sua presença, por serem diferentes ou simplesmente por terem um posicionamento “rígido” diante dos alunos.

Já no objetivo 4: Verificou-se que há sentimentos nos envolvidos, quando estes agredem, vítimas e expectadores da práticas de bullying. Os alunos agressores que se sentem muito bem no ambiente escolar, como também em suas casas, nunca sentiram medo de ir à escola, porém, alguns sentem medo de não fazer os deveres de classe e os pais confirmaram algumas dessas informações. As vítimas do bullying confessaram que sentem raiva, por não fazerem nada, mas ficam tristes. Os agressores revelaram que ficam tristes após maltratarem os colegas e os espectadores pedem aos agressores que parem, saindo em defesa da vítima.

No objetivo 5: Percebeu-se que as consequências da prática do bullying podem trazer consequências aos envolvidos ocasionadas pela prática do bullying na escola em estudo são: tristeza prolongada, perda de confiança e amigos, dificuldades de concentração e aprendizagem nas aulas, desinteresse e/ou desistência da escola,

notas baixas, falta às aulas, por terem medo, falta de afeto, desmotivação para ir à escola, traumas, agressividade, frustração, falta de convivência social, depressão, revolta e suicídio. Muitos alunos se apresentam insatisfeitos ou desinteressados pela ida à escola devido serem de comunidade carente, por falta de acompanhamento dos pais, falta de estrutura escolar ou por serem forçados por causa das bolsas sociais que o governo oferece aqueles alunos que frequentam a escola (sendo essa, na maioria dos casos, a única renda das famílias).

E respondendo o objetivo 6: A escola vem tentando diminuir a prática o bullying e os problemas de violência na escola, visto que ocorrências de bullying sempre atrapalham os alunos e o professor na sala de aula. Acredita-se que a causa do bullying tem uma parcela de contribuição do relacionamento que se vive na família, na escola, na sociedade e com os programas televisivos que as crianças assistem.

Enfim, as consequências ocasionadas pela prática do bullying: a tristeza prolongada, perda de confiança e amigos, dificuldades de concentração e aprendizagem nas aulas, desinteresse e/ou desistência da escola, notas baixas, falta às aulas, por terem medo, falta de afeto, desmotivação para ir à escola, traumas, agressividade, frustração, falta convivência social, depressão, revolta e suicídio, advindas das relações se vive na família, na escola, na sociedade e com programas televisivos que as crianças assistem.

6.- Bibliografia.

- Abramovay, M., M.G. (2003). *Violência nas escolas: versão resumida*. Brasília: UNESCO.
- Chalita, G. (2008). *Pedagogia da amizade bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores*. São Paulo: Editora Gente.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2ª ed ver. E ampl. Campinas, São Paulo: Verus Editora.
- Fante, C., Pedra, J.A. (2008). *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed.
- Neto, A.A.L. (2011). *Bullying: saber identificar e como prevenir*. São Paulo: Brasiliense.
- Silva, A.B.B. (2010). *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Sampiere, H.R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

A participação docente e colegiada no processo de construção e implementação do currículo de tempo integral.

(Teaching and collegial participation in the process of construction and implementation of the full-time curriculum.)

Anabela Cardoso Freitas
(SEMEC)Teresina-Piauí e da (SEEDUC) do Maranhão.

Páginas 31-45

Fecha recepción: 01-10-2017

Fecha aceptación: 01-12-2017

Resumo.

O trabalho do mestrado fez uma reflexão sobre a participação docente e colegiada no processo de construção e implementação do currículo de tempo integral. A abordagem teve o enfoque quantitativo do tipo descritivo, os resultados apontaram que os docentes da fase de construção do currículo da escola de tempo integral tiveram uma formação mais consistente sobre currículo. Nas instâncias colegiadas (conselhos escolares) mesmo com parte de representantes cientes do seu papel, destacou-se algumas discussões sobre currículo e a sistemática de avaliação, prevalecendo a função financeira e disciplinar nos contextos de atuação. Contudo, pouco se discute nos processos decisórios em relação à parte diversificada do currículo ou discussões dos grandes temas curriculares da atualidade na escola para ampliar o diálogo sociocultural para uma educação alternativa.

Palavras-chave: escola integral; currículo; escola; comunidade; formação

Abstract.

The work of the master's degree focused on the participation of teachers and collegiate in the process of construction and implementation of the full-time curriculum. The approach had a quantitative approach of the descriptive type, the results pointed out that the teachers of the construction phase of the full-time school curriculum had a more consistent formation on curriculum. In collegiate bodies (school councils) even with representatives of their role, some discussions about curriculum and evaluation systematics were highlighted, with a prevailing financial and disciplinary function in the contexts of action. However, there is little discussion in the decision-making process regarding the diversified part of the curriculum or discussions of the major curricular themes of the present time in the school to extend the socio-cultural dialogue to an alternative education.

Keywords: comprehensive school; curriculum; school; community; formation

1.-Introdução.

Como política educacional inovadora, a implementação das escolas de tempo integral propõe uma nova forma de atendimento, pois com a ampliação da jornada escolar pretende-se a diversificação das oportunidades para o desenvolvimento pleno dos alunos. Essa intenção está atrelada a uma proposta curricular dentro de uma vertente holística, que vê o sujeito na sua relação intrínseca com o todo, com a natureza e a sociedade, sendo parte integrante, a soma do corpo, mente e alma. Nessa visão a formação integral abrange, além da parte formal e da parte diversificada, metodologias propositivas que vão de encontro às necessidades sociais, interacionais, emocionais, bem como as necessidades ligadas a comunidade, a cidadania plena.

Especificamente na rede pública estadual do Piauí essa modalidade de ensino em tempo integral foi instituída após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (em 2008), onde o Governo do Estado planejou os Centros de Educação de Tempo Integral visando à implementação de um modelo educacional que ampliasse o tempo escolar e as oportunidades de aprendizagem dos alunos, de acordo com as metas do Plano Nacional de Educação, que prevê a expansão da jornada ampliada em tempo integral em 50% das escolas até 2024. A ampliação da jornada é que fundamenta a ideia da escola de tempo integral.

Nesse contexto, as demandas sociais oriundas da “sociedade do conhecimento” geram grandes responsabilidades para o espaço-escola, espaço social e, por outro lado a sociedade civil que, atualmente se apresenta como um espaço de múltiplas oportunidades de aprendizagem.

A pesquisa levou-nos a questionar: Qual seria a forma de organização curricular, formação continuada de uma ETI dentro de uma realidade social multifacetada e em transformação. Como seria o ensino nesta escola de educação integral? O sistema a institucionaliza como uma escola que observa as práticas culturais, a relação escola-comunidade? Tendo em vista o desenvolvimento de uma proposta curricular integrada, conforme os princípios da igualdade, da integralidade, liberdade e nos ideais de solidariedade humana, como é feito o trabalho educativo atrelado à responsabilidade social para construção da mudança rumo a uma cidadania plena? Foram estes os questionamentos que perpassaram essa pesquisa educacional.

2.-Currículo Híbrido.

As discussões sobre tempo integral na atualidade nos remetem ao estudo sobre hibridismo e currículo, as interlocuções sobre cultura, conhecimento e poder, pós-modernidade e globalização, bem como as práticas multiculturais. O currículo híbrido é aquele que busca possibilidades para uma construção de políticas e práticas voltadas para a mudança social, no espaço multifacetado e representativo do todo social, que é a escola. Para Lopes (2005) o hibridismo no currículo está atrelado ao conceito de recontextualização (movimento que modifica as dimensões regulatórias, instrucionais e pedagógicas, por exemplo), a desterritorialização, o

descolecionamento discussões do campo cultural e ideológico numa diversidade de cenários econômicos, políticos, ideológicos, sociais, estéticos nesse mundo transcultural e midiático. Esse modelo curricular tem uma vertente política porque essas zonas de contato, as formas de intervenção incluem jogos de poder, diversificação de cenários, quadro de necessidades individuais e coletivas, pautas de negociação entre a escola e representações legítimas da comunidade. Discutindo sobre o tema Canclini (1998), enfatiza a vida urbana em seu movimento social rumo à mudança, muitas vezes na contramão das formas regulatórias de controle social e da visão compartimentada do sistema social.

2.1.-Discutindo currículo e suas vertentes.

A discussão sobre currículo independente de sob qual perspectiva de abordagem se consubstancia nos estudos da Sociologia do Currículo, da Epistemologia Social e da História Cultural e Social. Na modalidade de tempo integral a abordagem pressupõe uma multiplicidade de conceitos, tendências e sentidos que não podem ser separados porque estudar currículo pressupõe adentrar-se em conceitos sobre cultura e poder. Em Lopes & Macedo (2002) ao enfatizarem os diversos enfoques e vertentes estudadas no currículo ressaltam que “tal multiplicidade não vem se configurando apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais”. (Lopes; Macedo, 2002, p. 16).

As pesquisas atuais evidenciam que as noções de “história”, de “currículo” e de “poder” foram colocadas em destaque, abertas ao diálogo porque a modernidade produz permanentemente interfaces entre estes conceitos e, então, são produzidas novas formas de regulação e estruturação curricular, recontextualizadas e hibridizadas, circulantes que, no Brasil produzem novos híbridos culturais. Refletindo sobre o tema em debate, no enfoque regulatório temos Goodson (1995) numa visão sistêmica que conceitua currículo, junto com a formulação “metas e objetivos”, conjuntos, roteiros que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado” (Goodson, 1995, p. 117).

E de como se constituíram enquanto disciplinas, a primeira hipótese, o conceito é o de “disciplinas como entidades monolíticas, mutáveis”, compostas de vários elementos e de tradições que podem gerar contradições e ao mesmo tempo compromisso, bem como influenciar o caminho da mudança, a segunda hipótese as disciplinas se constituem a partir dos objetivos pedagógicos e utilitários, diretamente ligados aos aspectos práticos e emergentes da realidade, a terceira hipótese os estudos históricos revelam uma constante mudança das disciplinas; que saem de um status marginal e inferior do currículo, passam para o estágio utilitário e, por fim se transformam em disciplina (um conjunto determinado e rigoroso de conhecimentos).

Paraiso (2004) faz uma reflexão da realidade mundo que aponta a necessidade da instituição escolar se adequar ao novo modelo econômico vigente nessa pós-modernidade. No Brasil está em processo a discussão sobre a realidade educacional. Ainda, diz que “as pesquisas pós-críticas no Brasil têm contribuído para

a conexão de campos, para o desbloqueio de conteúdo, para a proliferação de formas e para o contágio de “saberes minoritários”.

Assim, a mudança é necessária nesta crise do paradigma científico moderno, onde a evolução do pensamento humano é marcada pela renovação de paradigmas um sobressaindo sobre outro numa sucessão. Behens (2005) refere-se criticamente sobre a crise paradigmática e seus reflexos para a educação, antes reprodutora e conservadora, para a disseminação de outras três abordagens pedagógicas, dentro de uma vertente de “produção de conhecimento”. Paradigma da Complexidade coerente com a prática educativa, voltado para a visão de mundo em sua inteireza com paradigmas inovadores: abordagem holística, a progressista e o ensino com pesquisa. (Behens, 2005, p.56).

Assim, o espaço híbrido torna-se um espaço de articulação de culturas diferentes, que permite por sua ambivalência e originalidade, uma nova construção de sentidos. Corroborando nessa visão Alba (2002) sintetiza que os elementos culturais, conforme a proposta curricular, se incorporam não somente através de aspectos formais-estruturais, mas, também, por meio das relações sociais cotidianas (originárias), das quais o currículo se desprende para uma prática concreta. (Alba, 2002, p.) Frente às demandas socioculturais que fazem parte das mudanças proporcionadas pelo processo de globalização temos que levantar um ponto de reflexão com o seguinte problema: Qual é o nível de participação docente e colegiada no processo de construção e implementação do currículo em uma ETI, na rede pública estadual de ensino, em Teresina/ Piauí?

2.2.-Construção (Preparação) do Currículo de Tempo Integral.

Uma construção possível a partir de uma cultura de massa, da comunidade, Canclini (1998) afirma “o surgimento do hibridismo a partir da criatividade individual e coletiva, sendo capaz de superar hierarquias”. Essas são produto das opressões pós-coloniais, das zonas de tensão advindas da relação entre cultura e política. Contudo o autor explica que mesmo tensas essas relações geram um processo de negociação- que é onde se origina as políticas de currículo. A realidade é uma afirmação de “discursos, narrativas e saberes. (...) alternativas, que contassem outras histórias”. Histórias que, por serem ‘alternativas’, minassem a inevitabilidade e a ‘naturalidade’ das narrativas dominantes.

No entanto, o Currículo de Tempo Integral, surge como aporte teórico-metodológico, nessa compreensão a educação de tempo integral se fundamentará em diversas concepções e vertentes epistemológicas que perpassam primeiramente pela ideia da Paideia grega, do homem integral, com formação clássica, mas também com formação para as artes, como a música e o conhecimento das matérias clássicas como a filosofia, até chegar ao apogeu do liberalismo. As tendências se efetivam institucionalmente através dos temas curriculares implementados. Na proposta de “formação integral do homem”, na escola de vertente capitalista, se retorna a ideia de educação integral, para atender as demandas do mercado pela mão de obra feminina, em plena ascensão, no final do século XIX até meados do século XX.

Após os “modismos na educação”, na década de 80, o Brasil assiste a “saraivada” de correntes e teorias pedagógicas que vão recheiar o trabalho pedagógico escolar com ideias e concepções, e sobreposição de vários modelos pedagógicos. Com a passagem da modernidade para a pós-modernidade temos a influência dos teóricos sócio críticos, críticos e pós-críticos que vêm à educação no contexto da globalização, no seu processo histórico, real. A escola atual e o currículo de tempo integral pode realizar a síntese de ideias que referendam a educação atualmente no Brasil os modelos de educação integral.

2.3.-Representação Colegiada e Mudança Sociocultural.

O currículo, perpassa por uma perspectiva de escolarização, tendo uma tendência muito forte de uma “visão internalista”, que, de acordo com Dole (2009), muitas vezes, os estudos não enfocam as questões ou “efeitos externos que imbricam” com as forças curriculares internas na sua função regulatória. O autor se posiciona criticamente sobre “essas variáveis” advindas do contexto e afirma que “[...] Estamos interessados em como fatores externos não somente ‘afetam’ mas ‘constroem’ o pensamento e a prática curricular no contexto das prioridades e dos sistemas educacionais, os quais estão sendo transformados pela globalização” (Dole, 2009, p. 18).

Contudo, somos afetados dentro da escola pela presença de mecanismos regulatórios e de controle social (horário, regimento, disciplina, folha de ponto, frequência, notas classificatórias e muitos outros); temos dentro dos contextos educacionais as condições para a construção e a (des) construção de pensamentos e paradigmas ultrapassados, bem como, mudanças no currículo, fruto dessas conexões oriundas das redes de significados socioculturais.

3.-Metodologia.

Neste estudo “a participação docente e colegiada no processo de construção do currículo de tempo integral, na rede pública de ensino, em Teresina, Piauí”, em 2016 partiu de um levantamento bibliográfico, revisão da literatura, dos estudos já realizados por diversos teóricos, a fim de escolha do melhor método e do instrumental para recolhimento de dados e delineamento correto. Sobre o assunto Richardson (1989, p. 29), ressalta que “[...] método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos”. A abordagem quantitativa, para a descrição do resultado apontado pelo instrumento aplicado, bem como, pela execução de uma análise dos dados do questionário aplicado.

A pesquisa se utilizou do enfoque quantitativo do tipo descritivo, de forma transversal, transeccional, por amostragem estratificada, selecionada em cinco (05) escolas de tempo integral (ETI): duas Escolas de Ensino Fundamental (CETI) e duas (02) Escolas de Ensino Médio (CEMTI) e uma de ensino médio integrado e ensino profissional (CEMPTI). A pesquisa foi de desenho não experimental porque não houve manipulação de variáveis, com procedimentos e amostragem estratificada,

transeccional, transversal, sincrônico, escolha aleatória, com a composição dos dados feita através de análises quantitativas, seguidas de descrição das respostas sobre a situação estudada.

A população foi de 137 docentes das ETI da Rede Pública Estadual da cidade de Teresina, engajamento social, acerca do protagonismo necessário que seja estabelecido nessa relação escola-comunidade. A amostragem: 30% das ETI; 30% das ETI e as unidades de Análise foram: cada um dos 54 docentes; cada um dos 54 representantes dos colegiados, dos cinco (05) centros estaduais de tempo integral (CETI), da rede pública estadual de ensino. Amostra cumpriu o nível de exigência de 95%, com margem de erro de 6%; onde a amostragem foi estratificada. A amostra foi composta de 40% professores (por escola) e 40% dos representantes dos colegiados por escola.

4.-Discussões dos resultados.

A pesquisa nessa perspectiva fomentou discussões, debates, bem como, fazeres, dizeres, saberes (daqueles que fazem a educação acontecer- os professores); que vão sendo acionados pela necessidade das práticas culturais e trocas educacionais. Essas trocas culturais e sociais ocorrem no ambiente da escolarização, facilitando a passagem de um currículo somente regulatório para um “outro” mais conectado, mais identificado com as necessidades dos alunos.

A pesquisa ocorreu com o uso de (02) questionários: (01), com questões fechadas, do tipo policotômico, outro com questões em formulário B, perguntas semiestruturadas (com a participação de professores), e outro questionário dicotômico e com algumas questões semiestruturadas para representantes dos colegiados (40%), selecionados por amostragem estratificada, respeitando as duas dimensões elencadas na pesquisa.

As perguntas do questionário A, de enfoque quantitativo foram diretas, semi-estruturada, e do formulário B (do tipo dicotômico), foram fechadas para compor os instrumentos de coleta de dados junto aos docentes. O questionário C foi composto de perguntas, dicotômico, com algumas questões semi-estruturada, aplicado aos representantes dos colegiados escolares. A ferramenta tecnológica utilizada para análise de dados foi SSPS, versão 17.0, do ano 2010. Excell do Windows versão 2010.

a). Realidade e interfaces entre a escola de tempo integral e a comunidade escolar. O funcionamento dos colegiados escolares é uma instância muito importante para a escola de tempo integral, e segundo Canclini (1998) pode fomentar “associações entre o culto e o popular, entre estratos culturais de classes sócias distintas, entre outros”, para dentro da escola. Ou seja, colaborar com a transformação da cultura política em cultura pedagógica e vice-versa.

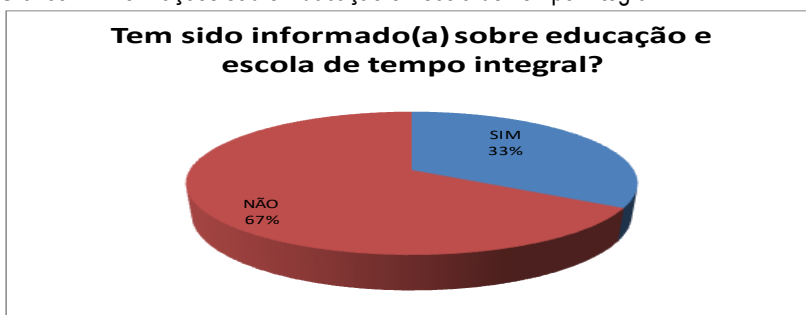
b). Análises dos dados levantados pelo formulário B, para docentes da ETI com as dimensões da pesquisa.

1). Informações sobre a preparação para o currículo de tempo integral.

Na preparação para o trabalho com o currículo de tempo integral, as análises dos dados revelaram que 67% dos docentes não têm conhecimento algum sobre educação integral e escola de tempo integral. O percentual de 33% dos docentes que responderam que tinham informações sobre o assunto são aqueles oriundos das primeiras escolas de tempo integral (2009).

A análise volta-se para as transformações da formação continuada, de forma que os docentes das escolas da primeira fase (de 2009 a 2012) tiveram orientações e acompanhamento mais sistemático. A partir de 2013 a 2016 o eixo da formação volta-se para sistemática de avaliação e estudos sobre processos de avaliação externa e da rede pública estadual, como o SAEPI- Sistemática de Avaliação em Educação do Estado do Piauí.

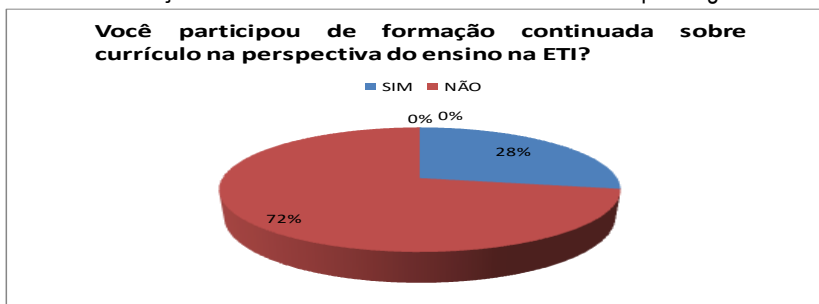
Gráfico 1: Informações sobre Educação e Escola de Tempo Integral.



Fonte: A própria pesquisa direta (2017).

Sobre currículo na perspectiva de ensino de tempo integral, 72% nunca tiveram informação sobre currículo e 28% dos docentes já participaram de uma formação continuada sobre currículo. Os dados evidenciam que a própria estrutura das matrizes curriculares para o ensino fundamental e ensino médio, são pouco divulgadas e as respostas mostraram a fragilidade do preparo docente para atuar nessa modalidade de ensino. Vejam o gráfico:

Gráfico 2: Formação continuada sobre currículo no ensino em tempo integral.

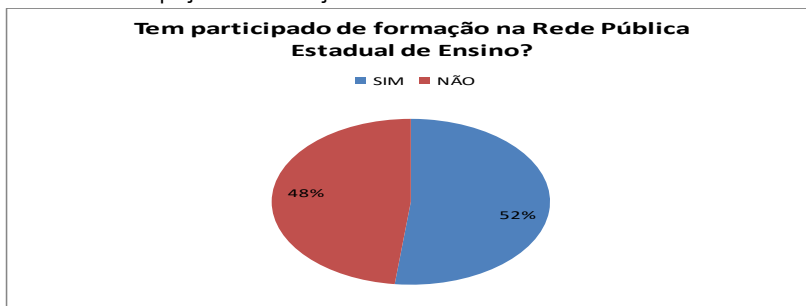


Fonte: A própria pesquisa direta (2017).

2). Informações sobre formação docente continuada.

Na dimensão 'formação docente continuada' os professores revelaram que 52% participam das formações 'genéricas' da rede pública estadual de ensino e 48% não participam dessas formações. Essa informação é mais geral porque a pergunta é relacionada "a qualquer tipo de formação", analisada na perspectiva de encontro de socialização entre os pares. Atualmente (2016/2017) praticamente à metade dos professores participaram das formações do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PFNEM) e das formações do "chão da escola".

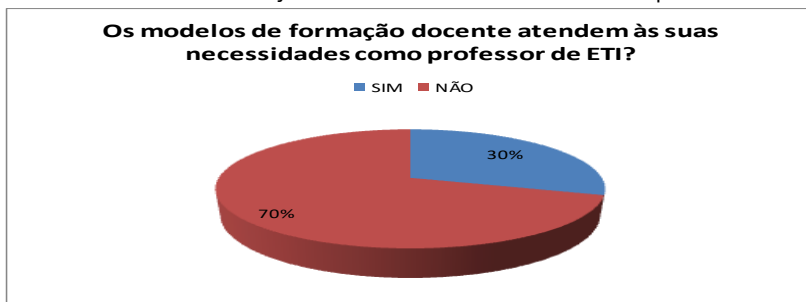
Gráfico 3: Participação em formação continuada na Rede Pública Estadual



Fonte: A própria pesquisa direta (2017).

No item sobre modelos de formação docente, para 70% dos pesquisados os modelos atuais não atendem as necessidades de um professor que atua numa escola de tempo integral. A pesquisa revela que tanto a formação docente quanto a formação continuada não atendem às necessidades oriundas da prática pedagógica dos professores.

Gráfico 4: Modelos de formação e o atendimento à necessidade do professor

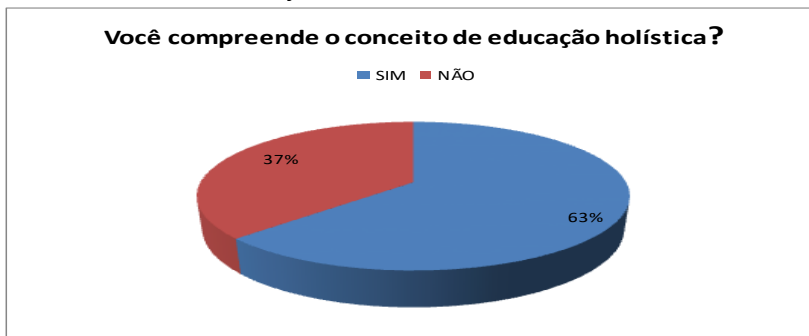


Fonte: A própria pesquisa direta (2017).

3). Informações sobre implementação do currículo de tempo integral.

Em relação ao item sobre "o conceito de educação holística" conceito ligado à ideia de formação integral do aluno, 63% dos docentes marcaram que não compreendiam o conceito de educação holística.

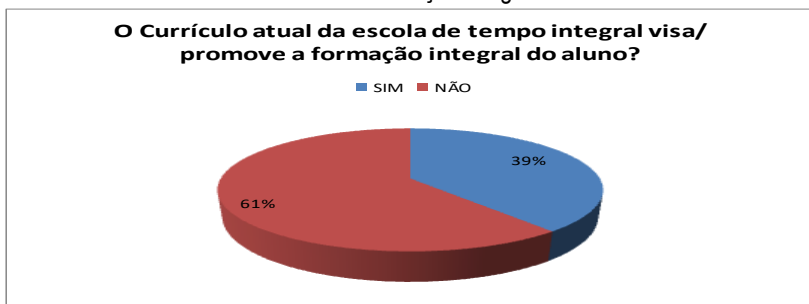
Gráfico 5: Conceito de Educação Holística



Fonte: A própria pesquisa direta (2017).

Especificamente sobre o currículo atual das escolas de tempo integral, da rede pública estadual de ensino, da cidade de Teresina, capital do estado do Piauí, no item “c” os 61% dos docentes marcaram que o currículo atual não atende a formação integral do aluno, 39% marcaram que o modelo de currículo atende para a formação integral dos alunos. Para os docentes das ETI, o currículo não atende, não promove a formação integral do aluno porque “fazer um trabalho diferenciado” é uma ideia do que deve ser o tempo integral.

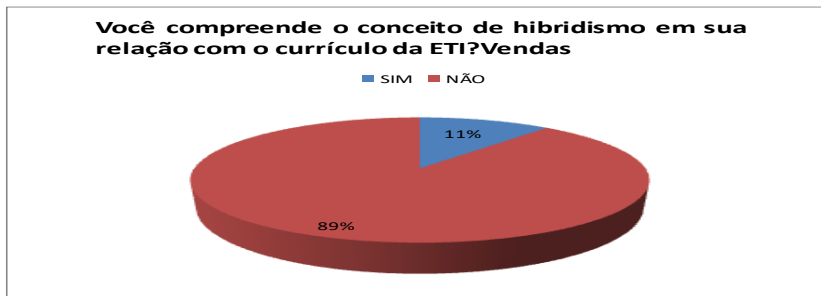
Gráfico 6: O currículo de uma ETI e a formação integral do aluno



Fonte: A própria pesquisa direta (2017).

Nesse item “d” sobre hibridismo somente 11% dos professores marcaram e demonstraram terem algum conhecimento sobre hibridismo e currículo numa perspectiva de escola de tempo integral, de mudança sociocultural. Entre os docentes, 89% declararam “nunca ouviram falar desse conceito”. Ocorre que os 11% que demonstraram compreensão sobre esse conceito tornaram evidente que esse conhecimento veio da formação inicial, quando do início do Programa das Escolas de Tempo Integral (em 2009), da qualificação com os consultores do Instituto Corresponsabilidade, do Estado de Pernambuco. Os outros 89% são souberam estabelecer conexões entre currículo oficial, currículo real-vivido ou o alternativo.

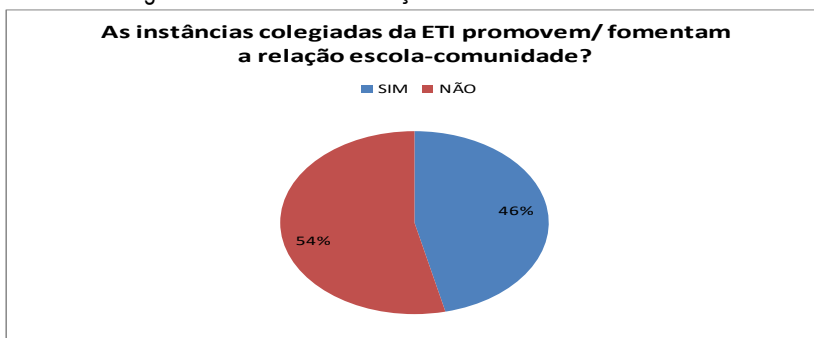
Gráfico 7: Conceito de hibridismo e currículo de uma ETI.



Fonte: A própria pesquisa direta (2017).

4). Informações sobre representação colegiada e mudança sociocultural. Nesse dado “Informações sobre Representação Colegiada e Mudança Sociocultural”, sobre à atuação dos colegiados escolares, como instância representativa da “voz da comunidade”, 11% discordaram e, 89% dos docentes concordaram que esses colegiados fomentam a relação escola-comunidade.

Gráfico 8: Colegiados da ETI em sua relação com a escola-comunidade.



Fonte: A própria pesquisa direta (2017).

Nesse item sobre parcerias entre a escola e a comunidade a resposta dos docentes aproxima-se e responde as interlocuções que enriquecem a pesquisa. Isso porque 44% dos docentes marcaram que a escola de tempo integral não tem estabelecido conexões e parcerias com a comunidade para trocas culturais e educacionais. Enquanto 56% dos entrevistados declararam que há essas parcerias.

5). A relação escola-comunidade.

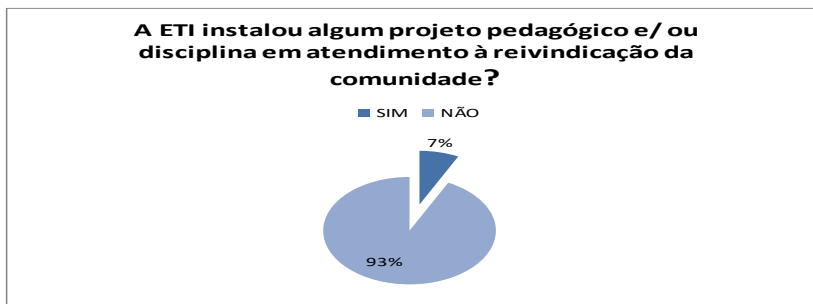
Gráfico 9: A ETI e tipos de contato, convergência, relacionamento, parcerias com a comunidade.



Fonte: A própria pesquisa direta (2017).

Especificamente no item que diz respeito às trocas culturais e educativas entre a escola e a comunidade, 93% dos professores assinalaram que a escola não instalou nenhum projeto pedagógico e/ ou disciplina atendendo pedido da comunidade. A falta de acesso da comunidade para participar de processos decisórios e deliberativos tem relação com o modelo de tempo integral instalado na rede estadual de ensino, onde prevalece uma composição entre o modelo autoritário e o modelo assistencialista.

Gráfico 10: A ETI e a instalação de projeto pedagógico e/ ou disciplina da grade curricular.



Fonte: A própria pesquisa direta (2017).

c). Análises do questionário **c** aplicado com membros dos colegiados escolares.

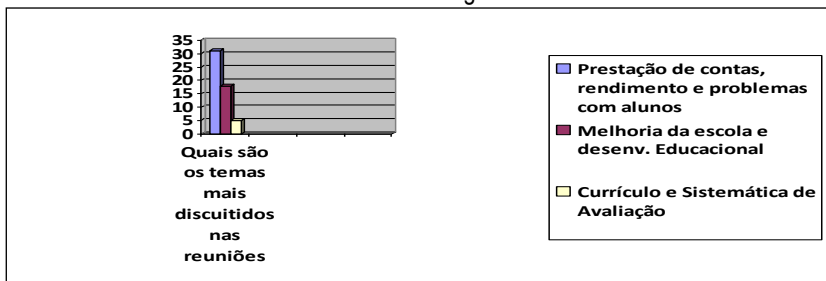
Durante a pesquisa nas escolas pertencentes a amostra, vimos quão pouca é a variedade de assuntos, ações ou reivindicações que conseguem “ultrapassar” a barreira da “oficialidade” da existência ou da função, essencialmente burocrática e administrativo-financeira dos conselheiros. “As questões pedagógicas” quando existem são marcadas pela função regulatória, regimental ou funcional da escola.

Questionário: Representantes dos colegiados escolares Informações sobre.

Os colegiados escolares preparam os indivíduos para atuarem como representantes da sociedade civil. (Gohn, 2006, p. 33). Nessa pesquisa um dado importante foi o aparecimento de discussões sobre a sistemática de avaliação e currículo e ‘demandas e pedidos da comunidade’. Os dados mostram uma evolução das escolas

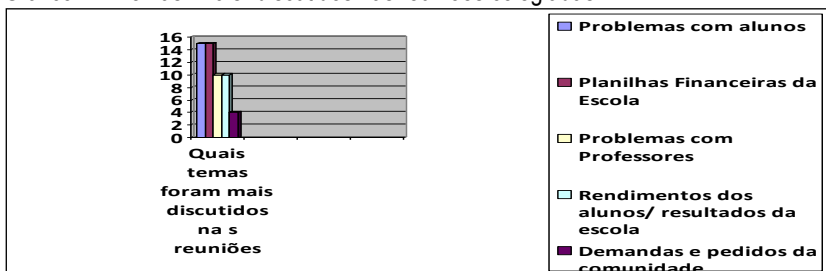
rumo a uma gestão democrática, mas, ainda com a função regulatória, regimental muito presentes nessas participações da comunidade.

Gráfico 11: Temas discutidos nas reuniões colegiadas



Fonte: A própria pesquisa direta (2017).

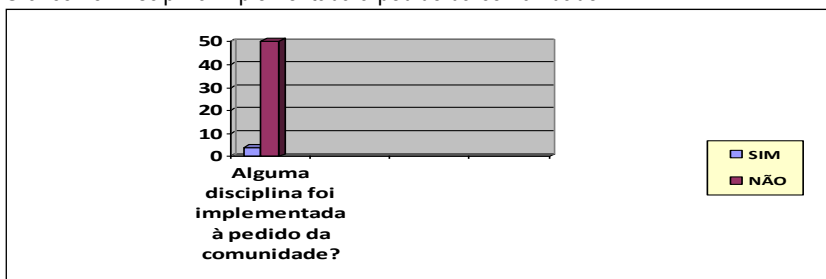
Gráfico 12: Temas "mais" discutidos nas reuniões colegiadas



Fonte: A própria pesquisa direta (2017).

No item sobre disciplina implementada à pedido da comunidade; 92,6% informaram que "não" teve nenhuma disciplina implementada a pedido da comunidade, e apenas 7,4% informaram que participaram de discussões sobre disciplinas a serem implementadas a pedido da comunidade. Somente na implantação (2009) dos Centros Estaduais de Tempo Integral, houve reuniões de sensibilização, onde a comunidade representada pelos conselheiros foi ouvida na escolha das disciplinas da parte diversificada do currículo.

Gráfico 13: Disciplina implementada a pedido da comunidade.



Fonte: A própria pesquisa direta (2017).

4.-Conclusão.

Para definição da pesquisa aplicada quanto “Escola de Tempo Integral: buscou-se a participação e colegiada no processo de construção e implementação do currículo na rede pública estadual de ensino, na cidade de Teresina, estado do Piauí”, em 2016. Pelo estudo pode-se inferir respostas, a partir da interpretação dos resultados ou da dissonância em algumas respostas, evidenciando reuniões de sensibilização da qual a comunidade representada pelos conselheiros na escolha das disciplinas bem como da parte diversificada do currículo.

Assim sendo, o objetivo principal “descreveu o nível de participação docente e colegiada na construção e implementação do currículo de Tempo Integral na rede pública estadual de ensino, em Teresina-Piauí, especificamente sobre os seguintes objetivos específicos que:

- a) Verificou o desenvolvimento, fase de preparação para a construção do currículo de tempo integral;
- b) Verificou a implementação do currículo de tempo integral;
- c) Descreveu a qualidade da representação dos órgãos colegiados da escola de tempo integral;
- d) identificou a formação docente para a efetivação do currículo de tempo integral;
- e) Verificou as formas de relacionamento entre a escola-comunidade.

Deste modo, as formas de participação docente e colegiada na construção e implementação sobre currículo estão relacionadas aos conceitos e definições sobre o currículo formal e institucionalizado. As formas mais atualizadas de construção curricular, o estudo de grandes temas curriculares da atualidade como culturas híbridas, gêneros híbridos, intertransculturalidade, multiculturalismo ainda não fazem parte da agenda de formação dos docentes em tempo integral.

Pode-se dizer que, a perspectiva vislumbra mudança sociocultural para a comunidade, tendo a congruência da relação escola-comunidade, e da rede de compartilhamento e de trocas culturais através de ações dos conselhos e colegiados escolares. Ocorre que mesmo sentindo as mudanças e as necessidades de fazer essa ponte entre a escola e a comunidade, a prática docente fica sempre atrelada a função regimental e instrucional do ensino.

Ainda, a formação continuada necessariamente pode dar suporte aos docentes para discussões e reflexões sobre essas temáticas que diz respeito ao currículo, hibridismo e escola de tempo integral. No entanto, evidenciou-se que a concepção assistencialista e autoritária ainda está presente nas escolas de tempo integral da rede pública estadual do Estado do Piauí. Contudo já se verifica uma abertura entre os professores e membros dos colegiados, pois os resultados das informações coletadas dão conta de que os pesquisados consideram que o tempo integral deve ser um ensino “diferenciado”, uma educação ‘especial’.

No aspecto teórico e do ensino, na Escola de Tempo Integral no Brasil prevalece uma mescla do modelo autoritário e do assistencialista, onde não há um grande espaço

que levem a uma reflexão sobre os grandes temas curriculares originados localmente. Nesse sentido, as zonas de contato entre o “mundo da escola”, local do currículo formal, regulatório, de função instrucional e o “mundo global”, local do currículo híbrido e multicultural, não proporciona um verdadeiro canal de diálogo sobre o que o indivíduo, o aluno, mas, que também, é representante desse lócus cultural, quer dizer o precisa da escola e o que a escola pode fazer por ele.

Na relação escola-comunidade a pesquisa são discutidas e deliberadas através desses conselhos escolares e a pouca variedade de assuntos, ações ou reivindicações que conseguem “ultrapassar” a barreira da “oficialidade” da existência ou da função, essencialmente burocrática e administrativo-financeira dos conselheiros. “As questões pedagógicas” quando existem são marcadas pela função regulatória, regimental ou funcional da escola. Os membros dos colegiados tem suas prerrogativas cerceadas pelo modelo autoritário e regulatório existente no contexto escolar, bem como pelo paradigma da sua formação, que o faz funcionar na prática igual a uma “peça da engrenagem”, em detrimento das reivindicações e da escola funcionar como “usina de ideias”, com o conhecimento e os saberes escolares numa ótica nova mundial e alternativa, dentro do conceito de “mundo educador” (Gadotti, 2006).

No entanto, os atores sociais na própria escola estão em constante conflito com sua visão, seus valores, sua formação, com o próprio sistema de ensino. Entendemos que esse mesmo ‘palco’, que é a escola formal, de educação pública, também é espaço de luta e de convergência de processos multiculturais que podem mudar a concepção e o modo de se fazer a prática pedagógica de tempo integral. Para o acesso institucional necessita dos atores sociais comprometidos, que queiram romper com o “antigo” para dar uma nova roupagem à sua prática, com novos paradigmas, rumo a uma intertransculturalidade.

Contudo, é emergencial dotar-se de escolas de tempo integral, com estrutura básica, que dê acesso ao aluno se interconectar com o mundo da informação que pode se transformar no “mundo educador”, tudo dentro de uma ótica global. Essa prática de fazer ensino alternativo precisa-se de docentes que estejam aptos a novos horizontes que auxilie os alunos aos novos conhecimentos, tanto de forma individual quanto social. Esse propósito social, cultural, pode-se considerar político ao direcionar a tomada de decisão tanto para os docentes quanto para os alunos, como futuros protagonistas de suas próprias histórias.

6.-Referências.

Alba, A. (2002). *Currículum: Crisis, Mito y perspectivas*. Santa Fé, Bogotá: Miño y Dávila Editores.

Behrens, M.A. (2005). *Aprender a Aprender. Formação Continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba, Paraná: Champagnat.

Canclini, N.G. (1989). *Cultura Libre: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. San Bartolo Naucalpan, Argentina Poniente: Editorial grijalbo.

- Coelho, C., Coimbra, L.M.C. (2004). *História (s) da educação integral* (v.21). Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artmed.
- Decreto nº 13.457 de 18/12/ 2008. (2008). *Estabelece o Programa de Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino*. Teresina, Piauí: SEDUC.
- Dole, R. (2009). *A Globalização e o Desenho Curricular*. Campinas, São Paulo: Alínea.
- Floréz, O.R. (1994). *Hacia una Pedagogia del Conocimiento*. Santa Fé de Bogotá, Colombia: Mc Graw-Hill.
- Fullan, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. Madrid: *Revista de Investigación* v.9, n.18, p. 53-62.
- Gadotti, M. (2006). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artes Médicas.
- Goodson, I.F. (1995). *História do currículo, profissionalização e organização social do conhecimento: paradigma para a história da educação*. In: Currículo. Teoria e História. Petrópolis: Vozes.
- Hobsbawm, E. (1995). *Introdução: a invenção das tradições*. In: Hobsbawm, E., Ranger, T. (orgs.) *A Invenção das Tradições*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ferreira, M.S., Jaehn, L. (2012). *Perspectivas para uma História do Currículo: As contribuições de Goodson, I., Popkewitz, T.* Currículo sem fronteiras. Santa Fé de Bogotá, Colombia: Mc Graw-Hill.
- Lopes, A.C., Macedo, E. (2002). *O pensamento curricular no Brasil*. In: Lopes, A.C., Macedo, E. (orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, A.C. (2005). Recontextualização e Hibridismo. Currículo sem fronteiras. São Paulo: *Revista educação* jul./dez. v.5, n.2, p. 50-64.
- Michels, M.H. (2006). Gestão, A formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. São Paulo: *Revista Brasileira de Educação*. vol.11, n.33, p.406-423.
- Paraíso, M.A. (2004). Pesquisas pós-críticas em Educação no Brasil: Esboço de um mapa. Minas Gerais: *Cadernos de Pesquisa* de maio/agosto: v.34, n.2, p.122.
- Popkewitz, T.S. (1997). Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz, A.N. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artes Médicas.
- Sacristán, J.G. (2007). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artmed.

História e Tecnologia: Aliados na resolução de equações do primeiro grau ensino aprendizagem da geometria analítica.

(History and Technology: Allied in solving equations of the first grade teaching learning of analytical geometry.)

Elisangela Dias Brugnera

Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT).

Páginas 46-60

Fecha recepción: 01-11-2017

Fecha aceptación: 01-12-2017

Resumo.

Este artigo integra a pesquisa de doutorado quanto o uso da *História da Matemática e do GeoGebra para o ensino da geometria analítica com ênfase no estudo de retas* do doutorado da REAMEC. O qual buscou uma metodologia alternativa para a resolução de equações algébricas do segundo grau. Adotou-se o livro "a geometria" de Descartes, como fonte original aliada a utilização da tecnologia com o software de geometria dinâmica GeoGebra. As bibliografias de Boero, Pedemonte e Robotti, ainda, as representações semióticas de Duval, desenvolveram uma conexão entre o passado e o presente, para assim construir um diálogo de novos ressignificados conceitos do passado e do presente tendo como base o comportamento, a tecnologia e as concepções sócio culturais. Contudo, a investigação aponta para a diversificação de metodologias no ensino da matemática, bem como, a multiplicidade de estratégias que podem ser realizadas integrando a história da matemática e as tecnologias.

Palavras-Chaves: ensino; matemática; história, tecnologia; estratégias

Abstract.

This article integrates the doctoral research on the use of the History of Mathematics and GeoGebra for the teaching of analytical geometry with emphasis on the study of REAMEC doctoral studies. Which sought an alternative methodology for the resolution of algebraic equations of the second degree. We adopted the book "the geometry" of Descartes, as an original source allied to the use of technology with GeoGebra dynamic geometry software. The bibliographies of Boero, Pedemonte, and Robotti, as well as the semiotic representations of Duval, have developed a connection between the past and the present, in order to construct a dialogue of new re-signified concepts of the past and the present, based on behavior, technology and socio-cultural conceptions. However, the research points to the diversification of methodologies in mathematics teaching, as well as the multiplicity of strategies that can be realized integrating the history of mathematics and technologies

Keywords: teaching; mathematics; history, technology; strategies

1.-Introdução.

Várias pesquisas visando à integração da história da matemática e dos recursos tecnológicos utilizados no ensino da matemática revelaram que o poder da representação múltipla é ferramenta poderosa para a construção do conhecimento (Thomaidis, 1991; Isoda, 2000; Silva e Sad, 2007; Miguel e Miorim, 2011). A presente investigação insere-se nessa perspectiva e apresenta uma metodologia alternativa para a resolução de equações algébricas, integrando a história da matemática e recursos tecnológicos como o *software* GeoGebra e a Teoria das representações semióticas de Duval (2011).

Assim sendo, o aluno apenas decora e reproduz as resoluções que o professor apresenta. Essa lacuna na formação dos alunos poderia ser preenchida com o desenvolvimento de algumas atividades, que visassem, por exemplo, à habilidade de relacionar a história da Matemática e o desenvolvimento da sociedade, o pensamento indutivo e dedutivo, formular perguntas e encontrar os resultados.

O objetivo geral da pesquisa de doutorado visa compreender como a historicidade, as relações teórico-práticas e o uso do *software* GeoGebra no ensino da Geometria Analítica podem contribuir para melhorar a compreensão ou ressignificação dos conceitos de ponto, coordenadas e equação da reta no aprendizado dos alunos. No presente trabalho, com o intuito de exemplificar como a história da Matemática e a tecnologia podem estar integradas na educação matemática, utilizamos, num projeto piloto, o método geométrico de Descartes para a resolução de equações do 1º grau.

Para o êxito neste projeto, procurou-se realizar uma revisão da literatura que abordasse a resolução das equações do 1º grau, sob o enfoque geométrico, fazendo uso de fontes históricas originais, como a *Geometria* de Descartes. Para desenvolver as atividades, os participantes do projeto piloto fizeram uso do *software* GeoGebra, a fim de realizar as construções geométricas. Com a prática do projeto piloto foi possível testarmos a viabilidade de utilizar tal metodologia em sala de aula.

Não se pode esquecer de que a aprendizagem está vinculada à história do homem, à sua construção e evolução enquanto ser social com capacidade de adaptação a novas situações.

Para que a aprendizagem provoque uma efetiva mudança de comportamento e amplie cada vez mais o potencial do estudante, é necessário que ele perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua vida, ou seja, o sujeito precisa ser capaz de reconhecer as situações em que aplicará o novo conhecimento ou habilidade.

Mas a inserção do modo como está sendo realizada nas escolas, acrescida de dificuldades relacionadas à infraestrutura, tem dificultado esse processo de integração e incorporação das tecnologias no ambiente escolar. Essas inserções da

tecnologia têm levado a mudanças, mesmo que modestas, na prática docente, mas que ainda estão fortemente atreladas aos métodos tradicionais de ensino.

Um ponto importante para utilizar *software* e recursos digitais como metodologia de ensino é, primeiramente, identificar as potencialidades desse *software* e em qual contexto podemos utilizá-lo, integrado com as atividades trabalhadas em sala de aula. Assim, teremos uma maior integração entre o conteúdo ministrado em aula e as ações realizadas com o *software*, permitindo que o aluno desenvolva diferentes olhares sobre um determinado problema.

Segundo Isoda (2000) muitos exemplos históricos indicam as seguintes funções das ferramentas de investigação: a) Determinar o objeto da investigação matemática; b) Indicar um método matemático para pesquisa; c) Revelar os obstáculos epistemológicos inerentes ao uso dessas ferramentas em um contexto específico (p. 352). Neste contexto, abordado pelo autor, as ferramentas utilizadas na investigação matemática são reformuladas em representações matemáticas: algébricas e geométricas.

Pode-se afirmar que, a partir da revolução científica, os matemáticos procuraram selecionar, localizar ou construir novas representações e instrumentos mais convenientes para as suas pesquisas. Seguindo o modelo adotado pelos matemáticos, podemos dar aos alunos a oportunidade de escolher, encontrar ou criar novas ferramentas ou representações para a construção do conhecimento.

O aluno, por meio do pensamento reflexivo, realiza conjecturas propiciadas por essas tecnologias digitais. Por meio desses recursos os alunos estabelecem novas condições de interpretação de fenômenos reais, representados matematicamente, perpassando por várias formas de representação dessas condições, sejam por meio de instrumentos como papel, lápis, régua e compasso, ou por recursos digitais, fazendo com que este aluno estabeleça novas condições e interpretações para a construção do conhecimento.

Isoda (2000) percebeu que ao fazer uso de ferramentas digitais como o CAS (Sistema Álgebra Computacional) ou *software* de geometria dinâmica, os alunos notavam a correspondência visual entre representações geométricas de movimento e representações gráficas estáticas, o surgimento das mesmas equações, seja por diferenciação ou pelo raciocínio geométrico, a correspondência entre os dados de medição e os resultados matemáticos e assim por diante.

Deste modo, a tecnologia pode ajudar os alunos a compreender mais profundamente tanto a história, quanto a matemática. Quando os alunos leem a Geometria de Descartes com base em seus conhecimentos matemáticos, eles podem apresentar dificuldades em entendê-la, porque estão começando a estudar o assunto, considerando que a linguagem é antiga e os métodos utilizados, são desconhecidos.

O uso da tecnologia não objetiva levar os alunos de volta ao pensamento de Descartes, mas ampliar a sua consciência, o seu conhecimento acerca da riqueza da matemática e as suas raízes. Uma das principais preocupações pedagógicas, por muitos anos, tem sido de que os alunos perderam a oportunidade de experimentar as intuições geométricas clássicas.

2.-Bases teórico-metodológicas.

Neste contexto observou-se que a História da Matemática não é linear, mas que a construção de conceitos depende de um contexto, de um determinado tempo, que favoreceu, como no caso de Descartes, Oresme, Fermat e tantos outros, o avanço da matemática.

A perspectiva sociocultural de Jogos de Vozes e Ecos de Boero, Pedemonti, Robotti (1997) busca uma conexão entre o passado e o presente, considerando suas representações, seus contextos históricos e sociais e seus significados próprios, sem que haja algum tipo de superioridade de um sobre o outro, mas sim, um diálogo. Para nós, é intangível o significado real de um conceito, no passado. O que podemos fazer é redimensioná-lo, no presente, utilizando como base nosso comportamento, nossas ferramentas tecnológicas e nossas concepções socioculturais históricas.

Para Boero, Pedemonti, Robotti (1997) e equipe de pesquisadores, a escola era a responsável pela transmissão do conhecimento matemático, ou seja, questões teóricas e sistemáticas, que não são encontradas no cotidiano. A transmissão desse conhecimento se daria pelas condições dadas a estes estudantes, a fim de apropriarem-se das características desse conhecimento teórico-matemático. Os Jogos de Vozes e Ecos seriam as atividades que mediarão e permitirão que essa apropriação se concretizasse, por criarem um ambiente dialógico de aprendizagem.

Para estes autores, a “voz” é toda a expressão verbal ou não verbal, produzida por cientistas do passado, que proporcionaram as revoluções científicas nas áreas das ciências. Esses importantes saltos históricos na evolução da Matemática e da Ciência, funcionariam como veículos de informações, de conteúdo, da cultura, do discurso, do método, desses saltos.

Quando tais Vozes são apropriadas e ressignificadas por pessoas de outras épocas e de outros contextos, diz-se que produzem Ecos. Um eco é, portanto, uma conexão remota estabelecida entre pessoas de diferentes épocas e culturas com base em seus diferentes propósitos, experiências, concepções e sentidos. (MIGUEL; MIORIN, 2011, p.141)

Desta maneira dizemos que Eco é uma forma de ligação estabelecida entre pessoas de diferentes épocas e culturas com base em seus diferentes propósitos, experiências, concepções e sentidos, ou seja, a interpretação que é dada a essa Voz.

3.-Discussão dos resultados do projeto piloto.

Abordamos neste tópico uma discussão sobre a resolução de equações algébricas do 1° e 2° graus, por meio do método geométrico, ou seja, outra maneira de resolver as equações algébricas fazendo uso da geometria plana, como realizado por René Descartes, (1501 - 1576). Foi utilizado o *software* de geometria dinâmica GeoGebra para a realização das construções geométricas.

Nosso Projeto Piloto foi executado em uma oficina de 25 horas, com alunos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT, que estavam participando do projeto PIBID - *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Acreditamos que, desta maneira, estaremos atingindo a formação inicial dos futuros professores de matemática, assim como, também, influenciando suas práticas dentro das escolas, onde desenvolvem as atividades do PIBID. Apresentamos as ações realizadas no Projeto Piloto, descritas no quadro 1.

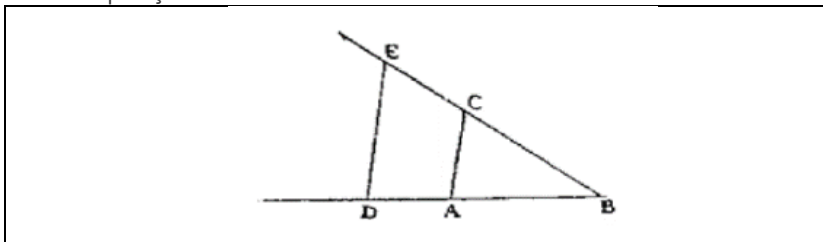
Quadro 1: Resumo Atividades desenvolvidas durante a realização do Projeto Piloto.

Aula1	Data	C.H	Objetivos
1	24/01/2016	2	Apresentar a proposta da oficina Discutir questões relacionadas com a utilização da História da Matemática em Sala de Aula
		3	Tendências Metodológicas no ensino da Matemática
		3	Oficina do GeoGebra
2	25/01/2016	5	Oficina do GeoGebra
3	26/01/2016		Nicole D' Oresme (1323-1382) - História, Obra, Descobertas Texto1: O sistema de coordenadas: Oresme, Descartes e Fermat
		2	Resolução das questões do ENEM - Relacionadas a coordenadas.
			Questões do Enem 2010 - N° 142
		3	Questões do Enem 2015 - N° 156
4	27/06/2016		René Descartes - Trabalhar vida , obra, o seu papel no desenvolvimento da Geometria Analítica. Slides Oficina de Descartes e Oficina de Fermat Familiarizar-se com a obra " A Geometria" (páginas 221- 335) Desenvolver exercícios que utilizem a abordagem histórica
		5	de Descartes sobre segmentos de reta no Geogebra.
5	28/06/2016		Realizar a resolução das questões do Enem - Relacionadas a Equações da reta, coordenadas e pontos.
			Questões do Enem 2009 - N° 159
			Questões do Enem 2010- N° 146
			Questões do Enem 2012 - N° 166
			Questões do Enem 2011 - N° 150
		5	Questões do Enem 2013 - N° 175

Fonte: Dados da pesquisa.

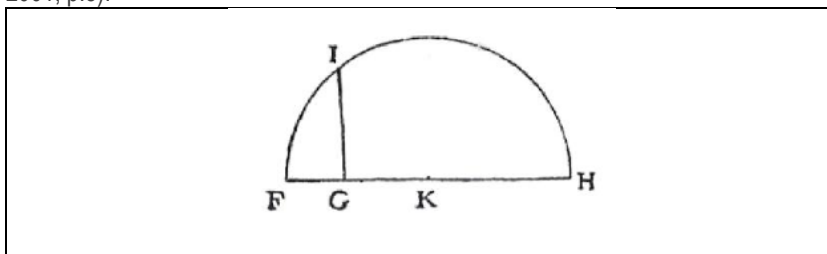
No penúltimo dia da oficina apresentou o Livro I: *A Geometria* de Descartes, primeiramente os alunos realizaram uma leitura de como Descartes realizava a multiplicação e a divisão de segmentos de reta e como se extraía a raiz quadrada de um segmento.

A multiplicação: Seja, por exemplo, AB a unidade, multiplicou-se BD por BC; não tenho mais do que unir os pontos A e C, e traçar DE paralela a CA, e BE é o produto desta multiplicação.



A divisão: Do mesmo modo, se pretendeu dividir BE por BD, tendo unido os pontos E, e D, traça-se AC paralela a DE; BC é o resultado desta divisão. A extração da raiz quadrada

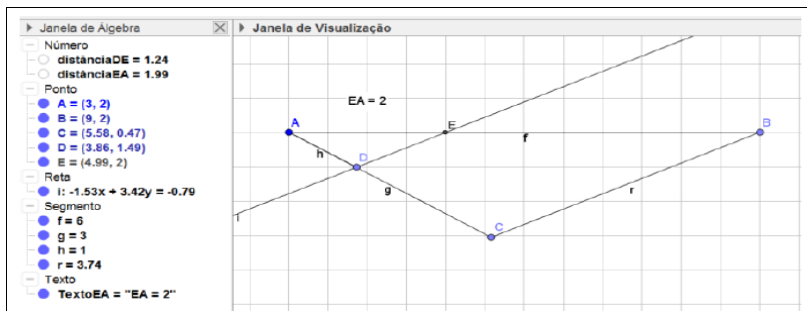
Se se pretende extrair a raiz quadrada de GH, se junta em linha reta FG, que é a unidade, e dividindo FH em duas partes iguais pelo ponto K, tomando esse ponto como centro, traça-se um círculo FKH; elevando então desde o ponto G uma linha-reta, formando ângulos retos com FH, até I, é GI a raiz buscada. (DESCARTES 2001, p.5).



Na realização de alguns exercícios que utilizou-se adição, subtração, multiplicação, divisão e raiz quadrada entre dois segmentos, os alunos explanaram que foi bastante ilustrativo este método e, que não o conheciam. Durante a realização destas atividades, os alunos tiveram a oportunidade de testar o método de resolução geométrico proposto por Descartes, para segmentos de comprimentos distintos.

Pensando no cotidiano escolar, propusemos aos alunos a resolução de várias equações utilizando o método geométrico de Descartes. Apresentamos, na figura 1, a resolução de um aluno da 4ª fase. a) $3x-6=0$

Figura 1: Resolução da equação $3x-6=0$, segundo o método geométrico Descartes.

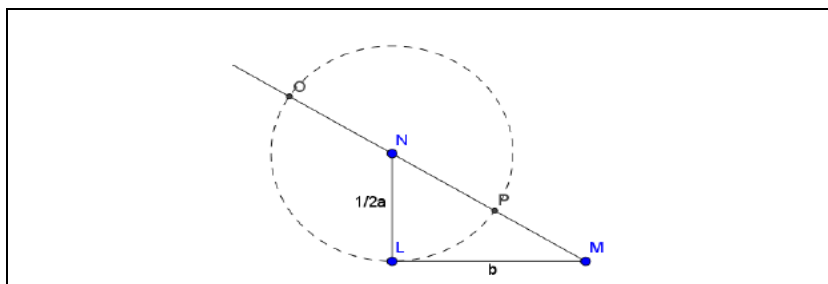


Fonte: Dados da Pesquisa.

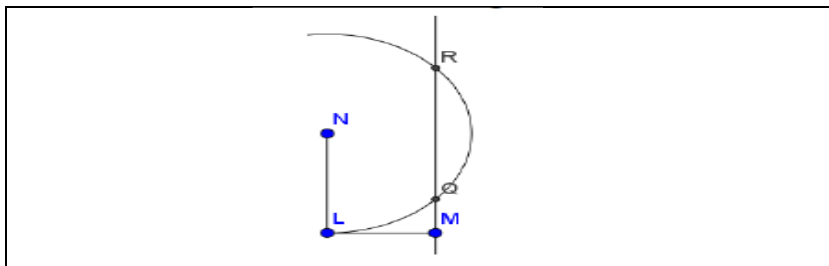
A resolução de equações do 2º grau, segundo o método de Descartes, inicia com a resolução de um tipo particular de equação: $z^2 = az + b^2$

Essa atividade propõe a construção de um triângulo retângulo e também de uma circunferência de raio igual ao cateto menor do triângulo. Por meio desta construção conseguimos determinar as raízes da equação.

E então, esta raiz ou linha desconhecida, encontra-se facilmente. Se tivermos, por exemplo, $z^2 = az + b^2$ Construo o triângulo retângulo NLM, cujo lado LM é igual a b, raiz quadrada da quantidade conhecida b^2 , e o LN é $a/2$, a metade da outra quantidade conhecida, que está multiplicada por Z, que suponho ser a linha desconhecida. Logo, prolongando MN, base desse triângulo, até O, de modo que NO seja igual a NL, a linha total OM, ou Z, que é a linha buscada Descartes (2003, p.11).



Ainda como o autor: Enfim tendo $z^2=az-b^2$, faz-se NL igual a $1/2a$, e LN igual a b, como anteriormente; logo,

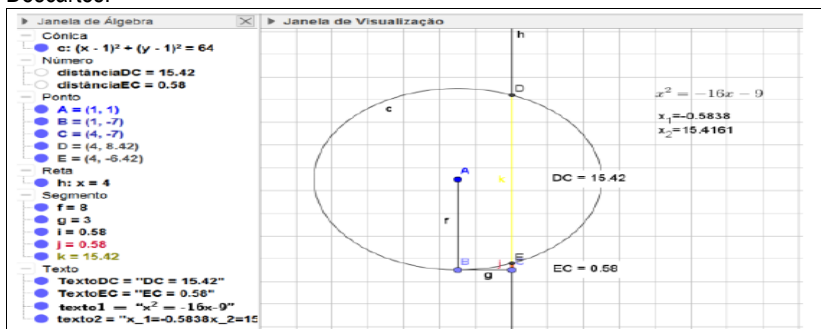


Em vez de unir os pontos M e N, traça-se a paralela MQR a LN e o círculo com o centro em N e que passa por L, que corta nos pontos Q e R; a linha buscada, z, é MQ ou MR, pois neste caso ela expressa-se de duas formas, a saber. (Descartes, 2003, p.13)

Propusemos a resolução de algumas equações aos alunos. Como ilustração, apresentamos a resolução de um aluno da 3º Fase (nas figuras 2 e 3).

a) $x^2 + 16x + 9 = 0$

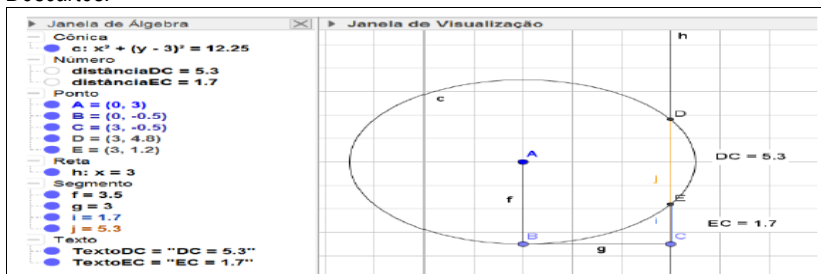
Figura 1: Resolução equação $x^2 + 16x + 9 = 0$, segundo o método geométrico de Descartes.



Fonte: Dados da pesquisa.

b) $x^2 + 7x + 9 = 0$

Figura 2: Resolução da equação $x^2 + 7x + 9 = 0$, segundo o método geométrico de Descartes.

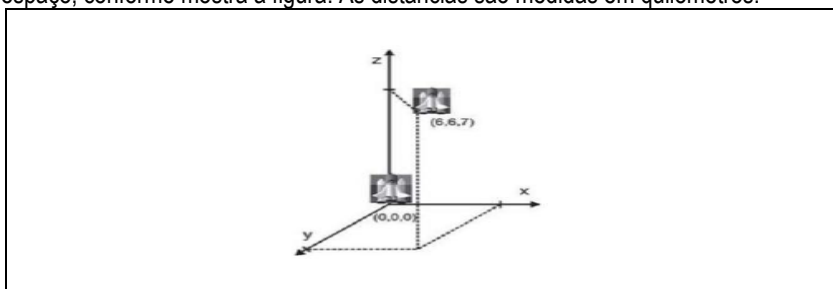


Fonte: Dados da pesquisa.

Os alunos participantes da oficina relataram que foi uma experiência significativa, pois não tinham realizado anteriormente nenhuma atividade semelhante a esta e que foi possível compreender e visualizar como os processos algébricos podem ser construídos geometricamente. Para a realização desta atividade os alunos precisaram de uma hora e vinte minutos para desenvolver, pelo menos, um experimento de cada operação. Posteriormente demos início à resolução das questões do Enem.

Problema 1: Trajetória do Foguete.

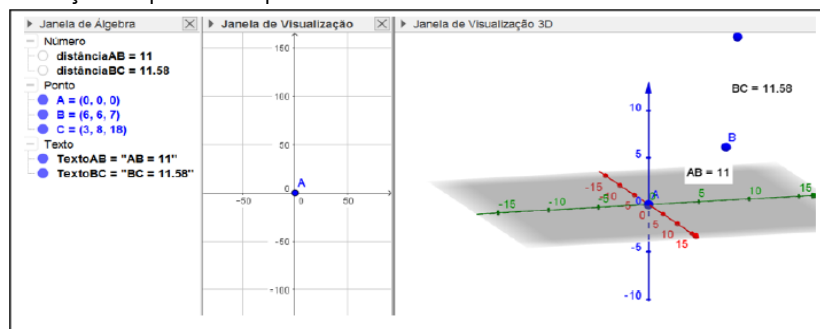
ENEM 2010 – (Caderno 7 - Azul, p. 20) Questão 142 - Um foguete foi lançado do marco zero de uma estação e após alguns segundos atingiu a posição $(6,6,7)$ no espaço, conforme mostra a figura. As distâncias são medidas em quilômetros.



Considerando que o foguete continuou sua trajetória, mas se deslocou 2 km para a frente na direção do eixo-x, 3 km para trás na direção do eixo-y, e 11 km para a frente, na direção do eixo-z, então, o foguete atingiu a posição a) $(17, 3, 9)$ b) $(8, 3, 18)$ c) $(6, 18, 3)$ d) $(4, 9, -4)$ e) $(3, 8, 18)$ ENEM (2010, p. 20).

Obtivemos resoluções diferenciadas entre os sujeitos. Apresentaremos na sequência as resoluções para o problema e teceremos nossa discussão.

Resolução 1: Apresentada por Ana do P1.



Fonte: Dados da pesquisa.

RAVP1: Ana

Sem o software é preciso uma interpretação para ver o deslocamento do foguete e o GeoGebra facilita pois agiliza, você joga os dados e ele já constrói. Mas precisa saber manusear. Prefiro usar a ferramenta.

Quadro 1: Registros de Representações Semióticas encontradas nas atividades da acadêmica Ana em P1.

Figural	Não encontramos nenhum registro na resolução da aluna que ilustre este campo.
Gráfica	A aluna realizou representações e construções no plano cartesiano utilizando a ferramenta GeoGebra para representar a trajetória do foguete. Marcando os Pontos que correspondessem ao deslocamento do foguete.
Linguagem Natural	A aluna argumenta que você joga os dados no software e o programa já realiza a construção, facilitando a compreensão do problema.
Simbólica	A aluna utilizou as representações dos pontos para apresentar o deslocamento do foguete, representando as coordenadas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Resolução 2: Apresentada por Maria do P1.

$x=(6+2)=8$ $y=(6-3)=3$ $z=(7+11)=18$	Realizei as operações nos eixos conforme informações.
---	---

Fonte: Dados da pesquisa.

RAVP2: Maria

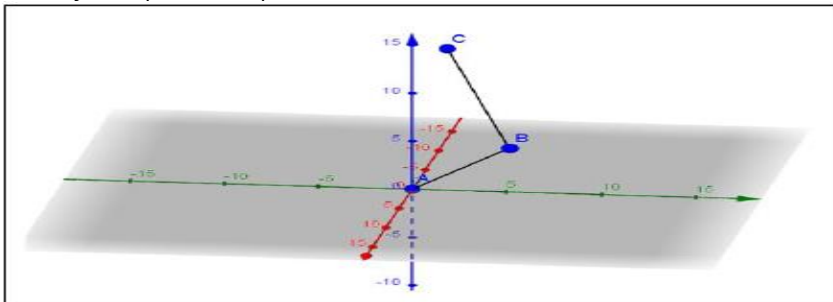
Resolvi realizando as operações que o problema informava, considerei para frente como soma e para trás como subtração. Então foi fácil responder à questão.

Quadro 2: Registros de Representações Semióticas encontradas nas atividades da acadêmica Maria em P1.

Figural	Não encontramos nenhum registro na resolução da aluna que ilustre este campo.
Gráfica	Não encontramos nenhum registro na resolução da aluna que ilustre este campo.
Linguagem Natural	A aluna utilizou-se da linguagem natural para explicar qual tipo de estratégia fez uso para resolver o problema proposto.
Simbólica	A aluna resolveu o exercício por meio de equações algébricas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Resolução 1: Apresentada por Pedro do P1.



Fonte: Dados da pesquisa.

RAVP1: Pedro

Primeiramente resolvi por dedução, conforme as informações que eu tinha do problema. Onde cheguei a resposta (8,3,13) ou seja a alternativa b.

Achei mais fácil e mais rápido fazer algebricamente, mas no software a gente enxerga que o deslocamento do foguete não é em linha reta e que mesmo unindo os pontos com retas elas poderiam ser curvas. Acho que o programa contribui para visualizarmos isso.

Quadro 3: Registros de Representações Semióticas encontradas nas atividades do acadêmico Pedro em P1.

Figural	Não encontramos nenhum registro na resolução do aluno que ilustre este campo.
Gráfica	O aluno realizou representações e construções no plano cartesiano utilizando a ferramenta GeoGebra para representar a trajetória do foguete. Marcando os pontos que correspondessem ao deslocamento do foguete.
Linguagem Natural	O aluno relata que primeiramente deduziu o resultado para depois utilizar o software para resolver o problema.
Simbólica	A aluno O aluno utilizou as representações dos pontos (coordenadas) para apresentar o deslocamento do foguete e traçou a trajetória de deslocamento do foguete no software GeoGebra.

Fonte: Dados da pesquisa.

Resolução 2: Resolução André P1.

Eixo x = 2km	
Eixo y = 3km	Resolvi deduzindo
Eixo z = 11km	

Fonte: Dados da pesquisa.

RAVP1: André

Nesse caso como é um exercício fácil de resolver eu prefiro resolver algebricamente, pois é só somar e subtrair. Acho que o software ajudaria para visualizar.

Quadro 4: Registros de Representações Semióticas encontradas nas atividades do acadêmico André em P1.

Figural	Não encontramos nenhum registro na resolução do aluno que ilustre este campo.
Gráfica	Não encontramos nenhum registro na resolução do aluno que ilustre este campo.
Linguagem Natural	O aluno relata que primeiramente resolveu o problema deduzindo e que tem preferência pela resolução algébrica.
Simbólica	O aluno utilizou expressões algébricas para resolver os exercícios propostos no problema.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ana fez uma leitura do exercício e deduziu a resposta, não realizou nenhum cálculo para resolver o problema 1. Ela fez uso do GeoGebra com três janelas abertas simultaneamente: a janela de álgebra, a janela de visualização e a janela 3D. Assim, no momento em que deu a entrada dos dados, ou seja, das coordenadas, automaticamente observava as representações dadas nas outras janelas de visualização.

Maria e André, por sua vez, acharam mais interessante resolver algebricamente, pois não perdiam tempo com a utilização do programa, ambos relataram que o exercício era relativamente fácil e não haveria necessidade de utilização do programa para resolver.

Pedro respondeu à questão utilizando a janela de visualização 3D, mas primeiramente deduziu a resposta e utilizou o software para construir o gráfico do deslocamento do foguete. Os alunos não se sentiram obrigados a utilizar o software, justificaram de maneira muito lógica, pois se era mais rápido resolver algebricamente não seria necessário o uso do procedimento geométrico, a não ser que preferissem uma visualização.

Observamos nas resoluções dos alunos que prevaleceram os registros Monofuncionais, ou seja, são aqueles onde empregamos o tratamento algoritmável. Isso pôde ser constatado, pois os alunos trouxeram em suas resoluções o aspecto dedutivo, baseando-se, muitas vezes, nas definições para resolver os problemas propostos. Realizaram associações entre os conceitos, ao serem questionados sobre a forma que utilizaram na resolução do problema e também pelas construções geométricas que trouxeram nas resoluções.

Destacamos a importância do aluno se apropriar dessas diversas formas de representação dos registros semióticos, mas só isso não garante que o aluno

compreendeu o conceito matemático envolvido, é necessário que estabeleça uma relação entre essas representações e o objeto matemático que está estudando, levando-o a uma melhor compreensão.

Quadro 5: Síntese das Representações Semióticas apresentadas pelos alunos no problema P1.

Aluno	Representações Semióticas
Ana	Apresentou em sua resolução Registros Monofuncionais com representação não-discursiva, pois apresentou a construção do gráfico apresentando as coordenadas com o deslocamento do foguete. Mas também a aluna utiliza o registro Multifuncional de representação não-discursiva quando usa a fala para descrever que o software auxilia na compreensão do exercício.
Maria	Apresentou em sua resolução Registros Monofuncionais de representação discursiva quando fez uso de resoluções algébricas para resolver o problema. A acadêmica também usou do Registro Multifuncional Discursivo quando argumentou para justificar a sua resolução.
Pedro	Apresentou em sua resolução Registros Multifuncionais de Representação Discursiva, pois iniciou com operações algébricas e posteriormente desenvolveu Registros Monofuncionais não-discursivos, quando o gráfico do deslocamento do foguete.
André	Utilizou Registros Monofuncionais de Representação Discursivos, pois apresentou somente operações algébricas para resolver o problema proposto.

Fonte: Dados da pesquisa.

5.-Conclusão.

Este trabalho nos permitiu estimular as possibilidades de resolução das equações algébricas tendo como alvo os estudantes do PIBID do curso de Licenciatura em Matemática. Além disso, proporcionamos uma discussão sobre este tema em Educação Matemática, visando a estimular uma constante construção do conhecimento.

Duval (2011) explica essa dificuldade dos alunos em compreender as diferentes representações de um objeto matemático, pois elas não explicam ou representam a mesma coisa de um objeto matemático.

Nesse contexto observamos que são apresentados diferentes olhares sobre um mesmo objeto matemático que nos ajudam na construção de um cenário que nos permite construir o nosso próprio conhecimento, com base em nossas experiências e conclusões acerca das representações apresentadas.

Salientamos também o caráter dinâmico do software como uma possibilidade de formatação e registro semiótico, que contribui também, aliado aos demais, para a construção do conhecimento.

Diante dos dados obtidos na pesquisa, observamos com base nas colocações de Duval a importância da utilização de diversas representações semióticas e de suas conversões para o aprendizado da Matemática. Com isso estaremos contribuindo para que o nosso aluno desenvolva o seu processo cognitivo, melhorando sua capacidade de raciocínio, interpretação, visualização e análise.

Como professora de duas disciplinas de informática no curso de licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso e autora desta pesquisa, me permiti realizar uma prática-reflexiva, com relação à teoria das representações semióticas no ensino de matemática e a integração das tecnologias nesse processo. Espero que esta pesquisa motive pesquisadores a desenvolver pesquisas que envolvam múltiplas áreas do conhecimento.

Este contexto nos dá indícios de que o uso da historicidade, das relações teórico-práticas e do uso de software GeoGebra no ensino de Geometria Analítica podem contribuir para a melhor compreensão ou ressignificação dos conceitos de ponto, coordenadas e equação da reta.

Como resultados futuros, esperamos que este trabalho venha salientar a diversificação de metodologias de ensino da Matemática e a multiplicidade de estratégias que podem ser realizadas, integrando a história da matemática e as tecnologias.

6.-Bibliografia.

Almouloud, S., Fusco, C.A.S. (2010). *Provas e demonstrações em matemática: uma questão problemática nas práticas docentes no ensino básico. X Encontro Nacional de Educação Matemática Educação Matemática, Cultura e Diversidade*. Bahia: Cortês.

Boero, P., Pedemonte, B., Robotti, E. (1997). *Approaching Theoretical Knowledge through Voices and Echoes: a Vygotsky perspective*. (2017). Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Paolo_Boero2/publication/239864337.

Bogdan, R.C., Biklen, S. k. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Atlântica.

Borba, M.C. (2010). *Informática e Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.

Descartes, R. (2001). *A Geometria*. Tradução Emídio, C.Q.L. Lisboa: Editorial Prometeu.

Duval, R. (2011). *Ver e ensinar a Matemática de outra forma: entrar no modo matemático de pensar os registros de representações semióticas*. São Paulo: Proem.

Exame Nacional do Ensino Médio. (2010). *INEP*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. ENEM: Caderno 7 Azul, Questão 142, p. 20.

- Isoda, M. (2000). *Inquiring mathematics with history and software. History in mathematics education*. The ICMI study. Dodrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publisher.
- Miguel, A., Miorin, M.A. (2011). *História na Educação Matemática: uma proposta e desafios*. 2. ed. Coleção Tendências em Educação Matemática10. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Parâmetros Curriculares Nacionais. (2002). *Ensino Médio*. Brasília: MEC.
- Silva, C.M.S. Sad. Lígia, A. (2007). *Uma abordagem pedagógica do uso de fontes originais em história da matemática*. Coleção História da Matemática para Professores. Guarapuava: SBHMat.
- Thomaidis, Y. (1991). *Historical digressions in Greek geometry lessons: For the learning of mathematics*. vol.11, n.2, p.37-43.
- Uberjara, P.M.G. (2004). *Los Origenes de La Geometria Analitica*. 1. ed. Fundación Canária Orotava de História de la Ciencia: Colecion Materiales de História de la Ciência v.6, n.3, p.54.

A prática docente do professor de língua materna sobre a competência comunicativa junto aos alunos da segunda fase do Ensino Fundamental II.

(The teaching practice of the mother tongue teacher on communicative competence among the students of the second phase of Elementary School II.)

Angélica D. Medeiros Junqueira
Escola Municipal Guiomar de Campos Miranda

Páginas 61-76

Fecha recepción: 01-10-2017

Fecha aceptación: 01-12-2017

Resumo.

A pesquisa de doutorado buscou averiguar como se desenvolve a competência comunicativa e sua relação com a prática pedagógica em língua portuguesa e se a prática docente em língua materna desenvolve a competência comunicativa nos alunos. Assim sendo, analisou a prática docente do professor de língua materna em relação a aquisição da competência comunicativa na Escola Agrícola Municipal "Dep. Hitler Sansão, sendo 149 alunos do 5^a ao 9^o ano matutino e professores de língua portuguesa. Quanto a abordagem da pesquisa quali quantitativa, do tipo descritiva, a qual traduziu em números as informações coletadas, utilizou-se para a coleta de dados, questionário fechado e entrevista semiestruturada com os professores. Assim sendo, a prática docente ainda não desenvolve a competência comunicativa, pois, a mesma está voltada para a gramática normativa, ainda, apresentam dificuldades de passar os conteúdos de maneira contextualizada.

Palavras Chaves: prática; comunicação; competência; professores; alunos

Abstract.

The doctoral research sought to investigate how the communicative competence and its relation with the pedagogical practice in Portuguese language is developed and if the teaching practice in the mother tongue develops the communicative competence in the students. Thus, it analyzed the teaching practice of the mother tongue teacher in relation to the acquisition of communicative competence in the Municipal Agricultural School "Dep. Hitler Sansão, with 149 students from the 5th to the 9th grade and teachers of the Portuguese language. As for the quantitative qualitative research approach, of the descriptive type, which translated the information collected into numbers, it was used for data collection, closed questionnaire and semi-structured interview with the teachers. Thus, the teaching practice still does not develop the communicative competence, because it is focused on normative grammar, yet, they present difficulties to pass the contents in a contextualized way.

Keywords: practice; Communication; competence; teachers; students

1.-Introdução.

As mudanças ocorridas na área da educação demonstram um novo conceito de educação, de educador e de educando, assim destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, que é um dos documentos oficiais brasileiro voltado para o desenvolvimento da educação brasileira, este inclui a interdisciplinaridade, as inteligências múltiplas, a ludicidade, a contextualização, a transdisciplinar idade, os distúrbios de aprendizagem, a informática, o qual inovam a educação democrática no âmbito nacional. Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do ensino fundamental II oferece uma variedade de metodologias inovadoras, para desenvolver a competência comunicativa de forma dosada no aluno, dando um caráter de continuidade que, necessariamente, deva nortear todo e qualquer processo educativo.

Este artigo trouxe uma temática relevante, pois, esta poderá contribuir para que o professor possa rever seus conceitos e objetivos como educador que visa o aprendizado do aluno. E após leitura de vários teóricos e as reflexões sobre a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa, foi decidido realizar uma investigação sobre o tema, partindo da seguinte pergunta: A prática docente do professor de Língua Materna contribui para desenvolver a competência comunicativa nos alunos da segunda fase do ensino fundamental II?”, a partir do mesmo se menciona o Objetivo Especifico da investigação que é Analisar a prática docente do professor de Língua Materna em relação a aquisição da competência comunicativa nos alunos da segunda fase do ensino fundamental II. Assim a pesquisa será realizada no período matutino da Escola Municipal Agrícola de 1º grau Dep. Hitler Sansão, situada no município de Barra do Bugres, Mato Grosso, Brasil.

A problematização se deu pela falta de aquisição de competência comunicativa para o êxito no processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental II. O professor não é mais a figura central, exige-se mais experiente para ensinar e aprende proporcionando ao educando aprender da maneira mais fácil possível. Remete-nos a compreender que as metodologias oferecidas ao aluno, devem ser mais exploradas, numa relação de interação para com a aprendizagem. Assim Charolles (1989), declara que todo falante possui três capacidades textuais básicas: capacidade formativa; capacidade transformativa; capacidade qualificativa. Para Fávero & Koch (1983), se todos os usuários da língua possuem essas habilidades, podem ser nomeadas genericamente como competência comunicativa, podendo justificar-se, então, a elaboração de uma gramática textual.

Com isso a inquietação: A prática docente do professor de Língua Materna contribui para desenvolver a competência comunicativa nos alunos da segunda fase do ensino fundamental II?” Objetivo geral: Analisar a prática docente do professor de Língua Materna em relação à aquisição da competência comunicativa na Escola agrícola Municipal “Dep. Hitler Sansão”.

Objetivos específicos: Identificar a prática que o professor de Língua Portuguesa adota no processo ensino aprendizagem; Verificar o quanto os alunos pesquisados consideram importante o ensino da gramática normativa; Evidenciar o grau de dificuldade que os alunos tem em relação aos conteúdos programáticos da disciplina de língua portuguesa.

O não considerar a realidade do aluno e o seu processo histórico social é apenas repassar conteúdos linguísticos que não são vinculados ao seu cotidiano, não contextualizando significativamente a aprendizagem do aluno, não suprirá a necessidade do aluno em aprender e desenvolver a competência comunicativa tão esperada e desejada no atual modelo educacional brasileiro, partindo dessa reflexão estaremos estudando a prática do professor de língua materna sob esta perspectiva.

2.-Competência comunicativa.

O termo competência comunicativa foi cunhado por Hymes no contexto da aquisição de língua materna e da Etnografia da Fala, apresenta a competência comunicativa como “varios sistemas de reglas que se refleja en los juicios y capacidades de aquéllos cuyos mensajes manifiesta el comportamiento” Hymes (1995, p. 37). Santos Gargallo (1999), colocam que tal conceito foi adaptado para o ensino de línguas estrangeiras já nos anos 70, sendo reformulado várias vezes, e em 1983 o conceito de Canale foi aceito de maneira geral Santos Gargallo (1999, p. 31).

A aplicação do conceito de competência comunicativa ao ensino de línguas no início dos anos 70 significou uma mudança de orientação no ensino, pois ele aborda o estudo da língua em uso e não como sistema descontextualizado; até esse momento havia prevalecido o estruturalismo, um modelo que entendia a língua como sistema hierarquizado de estruturas linguísticas, e o condutismo psicológico com a sua visão de aprendizagem como resultado do binômio estímulo-resposta, Santos Gargallo (1999, p. 31).

Segundo Faraco (1992) em seu livro “Prática de Texto” diz que a competência Linguística está em todas as nossas atividades, nós vivemos entrelaçados pelas palavras, estabelecem todas as nossas relações e nossos limites, dizem quem somos, quem são os outros, onde estamos, o que vamos fazer e o que fizemos. Nossos sonhos são povoados de palavras; todas as nossas emoções e sentimentos se revestem de palavras. É pela linguagem, afinal, que somos indivíduos únicos: somos o que somos depois de um processo de conquista da nossa palavra.

Portanto, a competência comunicativa ocorre de maneira espontânea, apesar dessa evidência ainda sabemos pouco sobre a linguagem, e em geral temos uma relação problemática com ela. Portanto a competência comunicativa se dá através do desenvolvimento da aquisição da fala, e é em nosso dia-dia que aprimoramos essa competência.

Entretanto esse desenvolvimento se dá através de uma aprendizagem contextualizada, veiculada à prática, e portanto não pode ser tratada somente como conhecimento teórico e ser simplesmente transmitido aos alunos sem contextualização. É necessário desenvolver estratégias formativas que permitam a reflexão fundamentada sobre a aquisição dessa habilidade.

2.1.-Leitura.

De acordo com Fisher (2006), em seu livro “História da Leitura” fala que a leitura surgiu quando o Homem Neandertal e os Homo Sapiens, liam entalhes em ossos sinalizando algo que tinha significado para eles. Fala também que os filósofos Aristóteles, Sócrates e Platão foram uns dos primeiros a fazerem estudo sobre a leitura e a escrita, pois para eles a leitura e a escrita não existiam como propriedade autônoma.

O processo ensino aprendizagem tem o aluno como tema central, pois ele é o ser que aprende e estabelece sua relação com o objeto de aprendizagem – a língua. Antes mesmo da criança saber ler digo como as pessoas já alfabetizadas, ela já observa, pensa e vai adquirindo conceitos interiorizados a respeito da língua (símbolos linguísticos), esses conceitos serão essencial para desenvolver a consciência social da leitura.

O ato de ler ativa uma série de ações na mente do leitor pelas quais ele extrai informações, elas ocorrem despercebidas, elas ocorrem simultaneamente. Ao ler um texto qualquer, a mente seleciona o que lhe interessa do conteúdo, apenas presta atenção aos aspectos que lhe interessa, sem os quais não poderiam entender o enunciado. Assim através da observação a criança já conceitua quantidade e apresentam letras variadas e sons diferentes.

Acreditando no ensino baseado na interação comunicativa, de acordo com Travaglia (1997, p.151): As atividades que o professor desenvolver, devem sempre fazer o aluno pensar na razão de se usar determinado recurso em determinada situação para produzir determinado efeito de sentido. Isto vai fazer com que ele utilize com mais segurança e precisão os recursos da língua ao produzir seus textos e tenha capacidade de leitura bastante ampliada e aperfeiçoada.

Partindo desse pressuposto, percebemos que a criança adquirir vários meios para se apropriar da leitura à medida que interage com o meio em que vive, especialmente quando observa o adulto lendo diversos textos. Na aprendizagem da leitura a criança tem como referência o mundo que a cerca porque aprendem pensando, estabelecendo relações sobre às característica da linguagem ao seu ambiente familiar ou escolar. É necessário portanto, que o professor proporcione condição para que a criança possa apropriar-se desse meio de informação e comunicação que é a leitura.

2.2.-Escrita.

De acordo Almeida (1994) a história da escrita surgiu na Pré-História quando o homem buscou se comunicar através de desenhos feitos nas paredes das cavernas. Através deste tipo de representação (pintura rupestre), trocavam mensagens, passavam idéias e transmitiam desejos e necessidades. Porém, ainda não era um tipo de escrita, pois não havia organização, nem mesmo padronização das representações gráficas. Foi somente na antiga Mesopotâmia que a escrita foi elaborada e criada. Por volta de 4000 a.C, os sumérios desenvolveram a escrita cuneiforme. Usavam placas de barro, onde cunhavam está escrita. Muito do que sabemos hoje sobre este período da história, devemos as placas de argila com registros cotidianos, administrativos, econômicos e políticos da época.

Os egípcios antigos também desenvolveram a escrita quase na mesma época que os sumérios. Existiam duas formas de escrita no Antigo Egito: a demótica (mais simplificada) e a hieroglífica (mais complexa e formada por desenhos e símbolos). As paredes internas das pirâmides eram repletas de textos que falavam sobre a vida dos faraós, rezas e mensagens para espantar possíveis saqueadores. Uma espécie de papel chamada papiro, que era produzida a partir de uma planta de mesmo nome, também era utilizado para escrever. Já em Roma Antiga, no alfabeto romano havia somente letras maiúsculas. Contudo, na época em que estas começaram a ser escritas nos pergaminhos, com auxílio de hastes de bambu ou penas de patos e outras aves, ocorreu uma modificação em sua forma original e, posteriormente, criou-se um novo estilo de escrita denominado uncial. O novo estilo resistiu até o século VIII e foi utilizado na escritura de Bíblias lindamente escritas. Na Alta Idade Média, no século VIII, Alcuíno, um monge inglês, elaborou outro estilo de alfabeto atendendo ao pedido do imperador Carlos Magno.

Contudo, este novo estilo também possuía letras maiúsculas e minúsculas. Com o passar do tempo, esta forma de escrita também passou por modificações, tornando-se complexa para leitura. Contudo, no século XV, alguns eruditos italianos, incomodados com este estilo complexo, criaram um novo estilo de escrita. No ano de 1522, um outro italiano, chamado Lodovico Arrighi, foi o responsável pela publicação do primeiro caderno de caligrafia. Foi ele quem deu origem ao estilo que hoje denominamos itálico. Com o passar do tempo outros cadernos também foram impressos, tendo seus tipos gravados em chapas de cobre (calcografia). Foi deste processo que se originou a designação de escrita calcográfica.

2.3.-Linguagem oral.

Segundo Almeida (1994), "A língua é produzida socialmente. Sua produção é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer." A comunicação pela fala muitas vezes acontece improvisações, Possenti (1997) O discurso da composição literária, ficcional, científica ou realista, permitindo maior intimidade com as possibilidades subjetivas de elaboração ou dramatização da realidade. Tudo começa com a fala e o

exemplo. Com a competência comunicativa do discurso docente. O discurso é a linguagem em ação. A língua assumida pelo falante. Uma unidade de comunicação superior à frase. Uma sequência na maior parte das vezes longa, o discurso é sinônimo de enunciado do ponto de vista linguístico. A oposição enunciado/discurso serve para marcar o suposto antagonismo entre linguístico e não-linguístico. A linguística opera sobre os enunciados que, reagrupados em corpus (conjunto de enunciados), se apresentavam à variedade de análise da língua.

A linguagem é um sistema simbólico utilizado por todos os grupos humanos, serve para mediar pensamento e ação. Os estudos de Vygotsky (1999), afirmam que a função planejada da fala serve para originar as diversas funções psicológicas superiores: memória, atenção voluntária, formação de conceitos, e outras. A linguagem para ele significa um salto qualitativo na evolução da espécie. Afirma que o conhecimento se constrói de forma intersubjetiva entre as pessoas e de forma intersubjetiva no interior das pessoas. Portanto a linguagem enquanto instrumento regulador das relações sociais, não pode, de forma alguma, ser analisada fora de contexto.

2.4.-Produção oral.

Saussure (1993). F. Saussure estabeleceu a distinção entre “língua” e “fala” para que o paciente possa reconhecer um signo como tal e atribuir-lhe seu designado correspondente. É necessário que previamente possa apoiar-se, por um lado, nas representações psíquicas (ou significantes) dos “sons” concretos e, por outro, nas representações psíquicas (ou significados) dos referentes também concretos com os quais se relacionam esses sons. Os “signos” psíquicos, no sentido saussuriano do termo, serão constituídos, portanto, pela união dos “significantes” (ou imagem acústica dos sons) e dos “significados” (ou conceitos do referente). A oposição de dois signos complementares determina, por sua vez, uma “estrutura” ou “código”. O estudo específico da relação lateral que se estabelece entre os significantes ou entre os significados será denominado por Saussure de “valor”.

O usuário poderá estabelecer relações semiológicas corretas entre “sinais” e “mensagens” se tiver previamente formado de maneira correta as classes significantes e significadas correspondentes. Quando o usuário funciona como emissor e transmite uma mensagem por meio de um sinal, faz um “inencoding”, uma codagem ou codificação. Quando funciona como receptor, recebe um sinal e dele deduz uma mensagem, faz um “decoding”, uma decodagem ou decodificação. As mensagens inconscientes, por exemplo, seriam essas auto mensagens que o sujeito codifica por si mesmo e que depois não sabe mais decodificar. Dentro dessa perspectiva, o psicanalista trabalha a título de intérprete entre o inconsciente, emissor que transmite em cifra, e o pré-consciente, receptor que não pode descrever essa cifra sob pena de experimentar desprazer.

Na patologia da comunicação do paciente psicanalítico, vemos fenômenos de codificação ou de decodificação patológicas ligadas a uma delimitação incorreta de

classes significantes e de classes significadas; o que tem como consequência uma pragmática incorreta da comunicação. O paciente psicanalítico se põe em comunicação patológica, de um ponto de vista pragmático, com seus objetos na transferência, com seu analista, na medida em que as classes significantes de seu código informativo (equivalentes, às representações de palavras segundo Freud) e as classes significadas desse mesmo código (ou representações das coisas).

2.5.- Produção escrita.

A escrita é uma invenção recente, historicamente falando, afirmam Grabe e Kaplan (1996, p. 5-6). Os autores analisam que, comparada à fala que está ligada a toda a história da humanidade, a escrita foi documentada há menos de 6000 anos, e acrescentam que, embora a linguística aceite que certos aspectos da linguagem falada podem ser biologicamente determinados, o mesmo não pode ser dito sobre a escrita. Os autores ressaltam que, enquanto, normalmente, todo povo desenvolvido aprende a falar em língua materna, talvez metade da população não saiba ler ou escrever. Na opinião dos autores, isso chama a atenção para um significativo contraste no desenvolvimento das habilidades da escrita e da fala.

Vygotsky (1939-1970, p. 99-107) também contempla a diferença entre a linguagem oral e escrita, assegurando que a escrita é uma forma de comunicação sem um interlocutor imediato, ou seja, direcionada a uma pessoa ausente ou imaginária ou a ninguém em particular, para a qual o escritor necessita criar a situação para representá-la. Tanto a visão de Vygotsky a respeito da escrita como uma das formas mais elaboradas da linguagem que reflete nosso processo mental, quanto à de Grabe e Kaplan (1996) de que a escrita é uma tecnologia que necessita ser trabalhada e exercitada, nos faz perceber a complexidade existente no ato da escrita, fato que é merecedor de um olhar mais cuidadoso.

Ao se produzir um texto, o autor precisa ter internalizado vários conceitos, pois precisa saber o que dizer e como fazer, tornando esta produção significativa. Tornar o aluno experiente no uso da produção escrita é necessário inseri-lo em diversas produções de textos contextualizados com ambiente o qual está inserido. Para propiciar aos alunos o domínio no campo da escrita, é fazer que essa língua, a que usamos de fato, invada a escola por meio de atividades que desenvolva as habilidades necessárias para a formação do seu aprendiz.

2.6.-Ensino de língua materna.

No Brasil, o ensino da língua materna descortina em meados do século XIX com as reformas Pombalinas que introduzem nas escolas o ensino do português, o estudo da gramática portuguesa e a retórica, afinal neste momento linguagem era entendida como expressão do pensamento. Inicialmente, o ensino da gramática da língua portuguesa tinha como objetivo o aprendizado da gramática latina. Entretanto, à medida que o latim foi perdendo o seu valor, já no século XX, a gramática portuguesa foi ganhando autonomia e fortalecendo como área de conhecimento, mas

desconsiderando a “língua brasileira”. Assim, subsidiada por uma concepção de língua saussuriana – exterior ao indivíduo desenvolveu um modelo de ensino dirigido às camadas privilegiadas cujo objetivo era conhecer o sistema linguístico. Vale ressaltar que os estudos de Saussure editados pelos seus alunos em 1916 contemplam a língua como um fato social e trata o sistema linguístico como um sistema estruturado; a estrutura linguística é uma representação coletiva que tem poder coercitivo sobre o falante Matencio (1994).

Matencio (1994) a língua materna é inata ao ser humano e o falante a desenvolve através da relação com o meio. Língua materna seria então aquela que o falante domina. “Ao ensinarmos Língua Materna faz-se necessário questionarmos para quem e porque estamos ensinando essa língua. Outra questão importante no processo é a maneira que o professor concebe a linguagem e a língua (Geraldí, 1991).” Sabe-se que a prática do professor pode alterar muito a estrutura do trabalho com língua em termos de ensino, dependendo da visão deste, poderemos ter uma prática reflexiva ou tradicional. Neste sentido Magda Soares (1994, p. 77) diz “é que o ensino de língua materna, entre nós, vincula-se a uma pedagogia conservadora, que vê a escola como instituição independente das condições sociais e econômicas, espaço de neutralidade, de que estariam ausentes os antagonismos e as contradições de uma sociedade dividida em classe”.

É preciso entender que uma criança que entra na escola pela primeira vez aos 6 anos idade já trilhou um longo caminho linguístico, já provou no dia a dia um conhecimento e uma habilidade linguística muito desenvolvida. Portanto subentende que o objetivo do ensino de língua materna consiste em desenvolver a competência comunicativa do falante, para que possa empregá-lo adequadamente em diversas situações de uso, Fonseca e Fonseca (1997, p. 82). A competência gramatical ou linguística e textual. Quando falamos de competência gramatical ou linguística referimos a capacidade que o usuário da língua tem de construir inúmeras sequências linguísticas que nesse caso são consideradas gramaticais devido não se estabelecer um julgamento de valor normativo em verificar se a sequência da frase é admissível, aceitável como construção da língua. Chomsky denomina essa competência de “criatividade linguística”, então é a capacidade que o falante tem internalizada de criar em contato com seu meio ambiente cultural um número infinito de frases gramaticais.

2.7.-Metodologia do ensino de língua portuguesa.

Nas premissas do estudo de Bakhtin (1986) afirma que se faz necessário fazer uma revisão de novas metodologias e prática de ensino. Nesse sentido, o que se pondera aqui é uma tentativa de refletir sobre os problemas do ensino de Língua Portuguesa. Freire (1981) verificou que a permanência de reformulação nos parâmetros de ensino é necessário, uma vez que se percebe a impossibilidade e a normatização de métodos de ensino, distanciando-se da realidade sociocultural do educando como agente principal na aquisição e edificação de conhecimento teórico-prático. Conforme destaca Travaglia (1997), o principal objetivo do ensino de língua materna nas

escolas de Ensino Fundamental e Médio é desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, onde para isso é necessário abrir a escola à pluralidade dos discursos, ou seja, à variação linguística.

Nesse mesmo sentido o Parâmetro Curricular Nacional, de (1998), de língua portuguesa, destaca que o objetivo é desenvolver no educando o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao destinatário, bem como seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. É preciso pensar que a metodologia não é um processo de etapas fácil quando se trata de captar e analisar as características dos vários métodos disponíveis para conduzir a Língua que falamos.

3.-Metodologia.

Verificou-se os procedimentos para que representassem o percurso cujo objetivo é a produção de novos conhecimentos com um traçado planejado para a concretização dos objetivos pretendidos. O enfoque metodológico foi o Quali-quantitativo do tipo Descritivo a qual descreve os fatos e fenômenos Gil (2007) tendo como um dos objetivos Analisar a prática docente do professor de Língua Materna em relação à aquisição da competência comunicativa na Escola agrícola Municipal “Dep. Hitler Sansão”.

Segundo Sampieri (2006) A investigação quantitativa é aquela que recolhe e analisa dados quantitativos sobre as variáveis. A investigação qualitativa evita a quantificação. Os investigadores qualitativos fazem registros narrativos dos fenômenos, que são estudados mediante técnicas como a observação participante e as entrevistas, justificando assim o enfoque quali-quantitativo. As metodologias de pesquisa qualitativa são aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, as relações e as estruturas sócias, sendo estas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas Minayo (1992).

4.-Discussão dos resultados.

Neste elencamos algumas questões da pesquisa qualitativa para as análise quanto os objetivos da disciplina, a forma de trabalhar, as variações linguísticas e a visão enquanto a gramática no ensino.

Questões	Respostas
Nº 1: Os objetivos	P1- É fazer com que o aluno consiga entender as coisas a sua volta, através da leitura, da escrita, é bonito se falar corretamente. Então, pra mim, um dos objetivos da língua portuguesa é saber se comunicar, produzir textos coesos, interpretar e ler.P2- O principal é o bom uso da língua. Hoje não se objetiva que o aluno domine a norma padrão, mas que ele saiba dominar a língua e possa usar

da disciplina de língua portuguesa	em qualquer área ou situação. P3- É fazer com que as pessoas se comuniquem, de preferência sem muitos erros, onde ele utilize a linguagem de forma fluente, para que o aluno possa ter contatos com diferentes tipos de pessoas as quais utilizem várias maneiras de comunicação. P4- Acredito que é muito simples, que nossos alunos possam expressar-se utilizando a norma culta. É direcionar, fazer com que o aluno saiba discernir o certo do errado, norma culta da norma coloquial. P5- É que ele domine a língua padrão, que ele se comunique, que ele saiba a língua formal, mas nem por isso menosprezar a linguagem coloquial. Que o estudo da língua portuguesa sirva de instrumento pra ele no seu dia-a-dia.
Nº 2: A forma de trabalhar a disciplina de língua portuguesa contextualizando levando em conta a realidade do aluno	P1- Trabalho sim, quando no início do ano letivo temos o período de sondagem para verificar como os alunos se encontram e fazermos o planejamento anual da disciplina, procuro abordar através da produção de texto onde abordamos o contexto de nossos alunos. P2- Sim, porque temos que abordá-la de forma contextualizada devido a diferença que existe em nossa clientela e para que todos os alunos possam alcançar os objetivos da disciplina. P3- Acredito que tenho trabalhado os conteúdos da disciplina de maneira contextualizada, pois procuro proporcionar aos meus alunos atividades que os envolvam ativamente, participando de forma entusiástica, abordando situações de sua realidade. P4- Temos nos parâmetros nacionais de língua portuguesa toda a orientação necessária para fazermos o nosso planejamento anual da disciplina e o mesmo traz que devemos trabalhar os conteúdos de forma contextualizada, mas não prepara o professor para trabalhar efetivamente a contextualização, fazendo com que trabalhamos os conteúdos da maneira que sabemos. P5- A prática metodológica realmente assumida é aquela que proporcione ao aluno aprender o conteúdo seja de maneira tradicional ou contextualizada, pois o que acontece é que se o aluno não aprender os conteúdos da disciplina não vai conseguir sair bem quando for fazer o vestibular, ficando fora da tão sonhada formação universitária.
Nº 3: O desenvolvimento da aprendizagem em através da variação linguística em sala de aula	P1- A variação linguística tem que ser trabalhada, é importante que o aluno perceba o que é norma culta e o que não é, explicando para eles que a fala é diferente da escrita e que no Brasil existem muitos dialetos. P2- Ao trabalhar a gramática inserida em texto, existe a preocupação de se trabalhar a questão da abordagem linguística principalmente da variedade existente da língua. P3- Abordo a variação linguística quando os alunos vão fazer uma entrevista para um trabalho da disciplina. Mas a variação linguística já está sendo contemplada no livro didático. P4- Sim, pois trabalho muito com textos regionalistas e os alunos vão conhecendo a variedade linguística que existe em nosso país. P5- No planejamento da disciplina anual coloco que irei trabalhar a variação linguística, pois hoje esse assunto e abordado nos parâmetros curriculares nacional de língua portuguesa, portanto trabalho a questão dialetal com meus alunos.

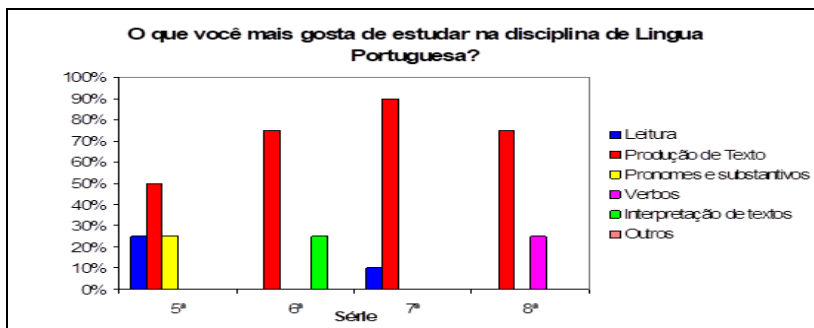
Nº 4: A visão docente quanto o ensino da gramática.	P1- É o conteúdo mais complexo, eu não trabalho muito não, são muitas regras e os alunos não conseguem aprender quase nada. Dou mais produção de texto e interpretação de texto. P2- Os alunos antigamente tinham que conhecer a estrutura das palavras, análise morfológica, análise sintática, etc; o aluno então aprendia a ler, aprendia a escrever corretamente. Hoje já é diferente porque o aluno tem muitas dificuldades e as leis mudaram e a gente não pode cobrar muitos dos alunos, dizem que é a nova pedagogia. P3- Hoje o ensino da gramática da língua portuguesa não é tão cobrado como antigamente. Por que o que o aluno precisa saber é ler, interpretar, se expressar de maneira clara e objetiva. P4- Com a gramática intertextual digo a que o aluno já tem internalizada, percebo que a gramática normativa ficou já não é mais cobrada, pois temos que trabalhar de forma contextualizada e muitas vezes não estamos preparados e o aluno sai despreparado. P5- Ensinar gramática é necessário, a sua importância está ligada a partir do momento que o aluno precisa utilizar na pratica o que é exigido nos vestibulares e concursos. Por isso devemos fazer do ensino da gramática algo mais atrativo para nossos alunos.
--	---

Fonte a própria pesquisa.

Neste contexto a temática sobre a prática no processo ensino aprendizagem, sobre as estratégias utilizadas pelos docentes no ensino de língua portuguesa, são as seguintes: três professores disseram que procuram utilizar atividades diversificadas, mas disseram que os alunos não gostam de participarem, por isso fazem uso de uma metodologia tradicional e outros dois procuram tornar as aulas interessantes, fazendo com que os alunos participem, mas o ensino dos mesmos fica centralizado mais na questão textual.

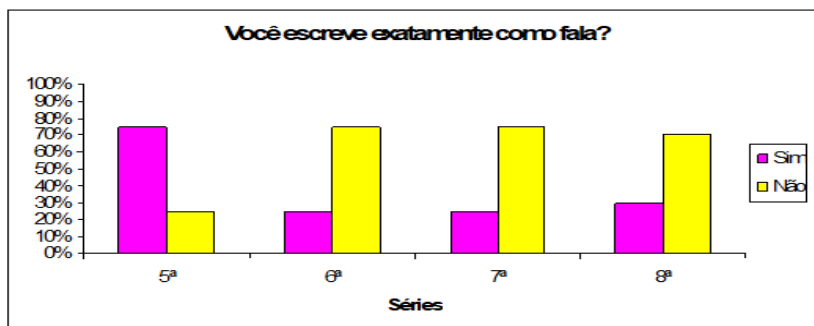
Apesar dessa realidade notou-se que houve mudanças em relação ao ensino de língua portuguesa, porem a passos lentos, ao entrevistarmos os professores da disciplina de língua portuguesa dessa escola, percebemos que adotam prática pedagógica diferente. Alguns evidenciam mais o ensino da gramática normativa, outros o ensino com a realidade do educando, procurando tornar assim, o ensino de língua portuguesa significativo para os mesmos.

Tais mudanças ficaram evidentes quando os alunos distinguem entre fala e escrita. O contato com diversos tipos de textos significativos faz com que o aluno perceba no seu dia a dia que não existe uma só forma de expressão. Quando o professor respeita a individualidade deixando que eles escolham a maneira como vão se expressar, fazem com que os mesmos se sintam capazes de produzir seus textos de sua maneira.



Fonte: A própria pesquisa.

Conforme gráfico a cima: As turmas de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª destacam que o gosto maior que tem para estudar é a produção de texto seguido da leitura, na 5ª e na 7ª série. Assim sendo, a produção textual a melhor atividade, considerando a gramática como a atividade mais dificuldades, isso pode estar interligado ao fato de que os conteúdos que são trabalhados dão um enfoque maior à gramática, ficando o ensino da língua restrito a mera decodificação de regras gramaticais, isso pode estar vinculado a uma concepção onde o aluno deva conhecer e dominar a norma culta para com isso produzir um texto.



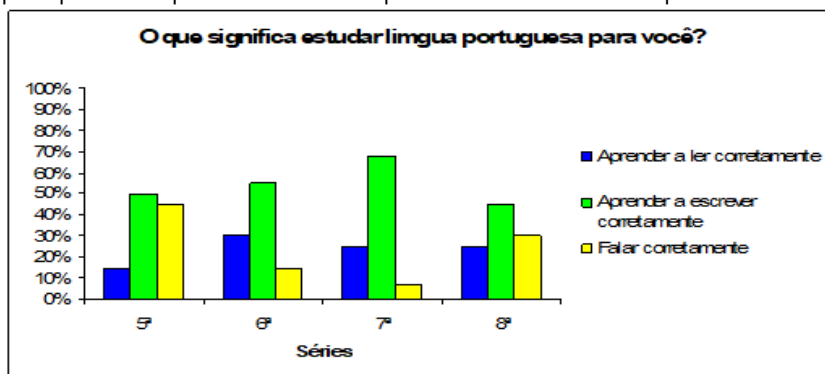
Fonte: A própria pesquisa.

Segundo gráfico a cima: Os alunos da 6ª, 7ª, e 8ª colocam que não escrevem como falam, estes já diferenciam o falar e o escrever da língua materna com a língua formal. Já os alunos da 5ª série ainda continuam escrevendo do mesmo jeito que falam (não se apropriaram ainda da linguagem formal. Ao abordar as concepções de gramática e língua materna percebe-se que a escola enquanto instituição pode ser transformadora de uma realidade, como também pode ser apenas reprodutora da mesma realidade.



Fonte: A própria pesquisa.

Conforme o gráfico: A maioria dos alunos da 5ª, 6ª e 8ª série responderam que o que acham mais fácil a leitura na disciplina de Língua Portuguesa, já os alunos da 7ª a maioria diz que é mais fácil produzir textos. Pode-se dizer que o verdadeiro papel do professor de língua portuguesa não é fazer com que os falantes nativos de português, adquiram a língua materna através da memorização e mecanização de conceitos e regras normativas como se fosse uma língua estrangeira, mas que desenvolva a sua capacidade linguística e sua competência comunicativa por meio de atividades que priorize as diversidades textuais existentes em nosso meio social, para que o aluno possa desenvolver capacidades textuais mais complexas.



Fonte: A própria pesquisa.

Conforme gráfico a cima: As turmas de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª colocam como significado principal da língua portuguesa é aprender a escrever corretamente, variando o segundo significado conforme as turmas em aprender a ler corretamente e falar corretamente. Desde modo, ideia de escrever e falar corretamente já está empregada no aluno desde as séries iniciais quando o professor evidência a linguagem formal principalmente na alfabetização, fazendo com que o aluno desconsidere sua linguagem de uso e tente dominar a língua padrão. Percebe-se que o aluno só será capaz de superar a essas dificuldades no momento em que a escola começar a se preocupar com o ensino voltado para o aluno, contextualizando

a gramática e a desmistificando-a, deixando claro que a visão sobre o ensino da disciplina de língua portuguesa está mudando deixando de ser só gramaticista.

5.-Conclusão.

A pesquisa comprovou os objetivos e hipóteses levantadas, pois a competência comunicativa não está sendo desenvolvida de acordo com a prática adotada pelo professor de língua portuguesa, pois, os mesmos adotam uma prática voltada mais para um ensino normativo. No caso específico do ensino de língua materna julga-se relevante a orientação do professor do ensino fundamental o apego às classificações morfológicas e as análises sintáticas, levam unicamente o aluno a não gostar do ensino de língua materna, pois eles não veem utilidade significativa naquilo que estão aprendendo.

Ainda, interessante demonstrar ao aluno as diferentes variedades linguísticas e que ele possa se apropriar de cada uma dessas diferentes variedades linguísticas, para utilizá-la nas diferentes situações de uso, é o mais indicado, porém não devemos deixar de esclarecer ao mesmo a importância de se conhecer a norma padrão já que é a variedade exigida no mercado de trabalho e nas situações oficiais de uso do país.

Contudo, entender que a língua materna é primordial para que possamos interagir o aluno ao processo de compreensão da gramática e participação no processo aprendizagem, se faz necessário abordarmos conteúdos diversificados possibilitando o desenvolvimento dos mesmos, com isso o professor estará efetivamente contribuindo para que seu aluno possa compreender as variedades linguísticas existentes e proporcionando condição para que escolha por esta ou aquela forma de aquisição do conhecimento, a qual ele se identifique mais, de acordo com a situação que esteja inserido e com o seu contexto sociocultural, desenvolvendo assim a competência comunicativa.

Enfim, a escola por sua vez se encontra muito falha nesse sentido, desde as séries iniciais coloca o aluno em frequente contato com textos fragmentados fazendo com que ele reproduza sentenças gramaticais pequenas, constituídas apenas de coordenação, o uso de conectivos fica comprometido devido à criança não os conhecer e conseqüentemente não saber como empregá-los, tornando-se um mero reproduzidor de textos mal elaborados.

6.-Referências.

- Almeida, M.J. (1994). *Imagens e Sons. A Nova Cultura Oral*. São Paulo: Cortez.
- Bakhtin, M.M.(1997). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (1997). *Os Gêneros do Discurso*. In: *Estética da Criação Verbal* São Paulo: Martins Fontes.

- Charolles, M. (1997). Donnés et modélisation em grammaire de texto. Refléxiones à partir del problema de la coherencia discursive. Madrid. *Langue e discurso, cahier* v.34. Mar, p.75-97.
- Faraco, C.A., Tezza, C. (1992). *Prática de Texto; língua para estudantes universitários*. São Paulo: Vozes.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à pratica educativa*. 43ª Ed., São Paulo: Paz e Terra.
- Fonseca, I., Fonseca, J. (1997). *Pragmática. Linguística e ensino de português*. Coimbra: Almeida.
- Fisher, S.R. (2006). *História da Leitura*. Tradução. Cláudio, F. São Paulo: Editora Unesp.
- Geraldi, J.W. (2006). *O Texto na Sala de Aula*. 4ª Ed. São Paulo: Editora Ática.
- GIL, A.C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas.
- Grabe, W., Kaplan, R. B. (1996). *Theory & Practice of Writing*; Longman. *Educação A solução está no afeto*. Gabriel C. Minas Gerais: Editora G.
- Hymes, D.H. (1995). *Acerca de la competencia comunicativa*. In: Llovera, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Magda, S. (1994). *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense.
- Matencio, M.L.M. (1994). *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras.
- Minayo, M. (2001). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Parâmetros Curriculares Nacionais. (1998). *PCNs de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC.
- Possenti, S. (1997). *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Santos G.I. (1999). *Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madri: Arco Libros.
- Sausurre, F.D. (1995). *Curso de Linguística Geral*. Paraná: Ed Cultrix.
- Sampiere, H. R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Travaglia, L.C. (1997). *Gramatica e Interpretação; uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez.

Vygotsky, L.S. (1999). *Aprendizado e Desenvolvimento, um processo sócio histórico*. Ed. São Paulo: Scipione.

Vygotsky, L.S. (1991). *Pensamento e Linguagem* 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (1984). *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Análise das transformações curriculares na disciplina de história, nos períodos de 1970 a 1990, e o livro didático, adotado nas escolas estaduais “Júlio Muller” e “Alfredo José da Silva”, Barra do Bugres/MT.

(Analysis of curricular transformations in the history discipline, from 1970 to 1990, and the didactic textbook, adopted at the state schools "Júlio Muller" and "Alfredo José da Silva", Barra do Bugres/MT.)

Relindes Dalva de Assis
Bolsista da FAPEMAT UNEMAT.

Páginas 77-91

Fecha recepción: 11-11-2017

Fecha aceptación: 01-12-2017

Resumo.

A pesquisa de doutorado buscou averiguar as influências que os tempos políticos tiveram sobre o currículo e os livros didáticos, tendo como objetivo a análise dessas influências bem como a mudança do currículo e do livro didático. A método utilizado teve cunho qualitativo a histórica, do tipo descritiva o modelo longitudinal, buscou descrever preservando os eventos do passados, percorrendo vários momentos históricos, tendo o livro didático como objeto de estudo. Para a coleta de dados utilizou-se os livros didáticos utilizados entre 1970 a 1990 nas Escolas Estaduais “Alfredo Jose da Silva” e “Júlio Muller” referentes aos 5^{as} e 6^{as} anos do Fundamental e 1^o ano do Ensino Médio na cidade de Barra do Bugres no Estado de Mato Grosso-Brazil. Contudo, evidenciou-se que as transformações políticas influenciaram o currículo e os livros didáticos nas décadas de 1970 a 1990, enfim, que cada momento tem sua história que precisa ser conhecida e entendida.

Palavras chave: Tempos; política; livro didático; história; currículo

Abstract.

The doctoral research sought to ascertain the influences that the political times had on the curriculum and the didactic books, aiming at the analysis of these influences as well as the change of the curriculum and the textbook. The method used was qualitative and historical, from the descriptive type to the longitudinal model, which sought to describe and preserve past events, going through several historical moments, and having the didactic book as object of study. Data collection was used from 1970 to 1990 in the State Schools "Alfredo Jose da Silva" and "Júlio Muller" referring to the 5th and 6th years of Elementary and 1st year of Secondary Education in the city of Barra do Bugres in the State of Mato Grosso-Brazil. However, it was evidenced that the political transformations influenced the curriculum and textbooks in the decades of 1970 to 1990, that every moment has its history that must be known and understood.

Keywords: time; policy; textbook; history; curriculum

1.-Introdução.

Analisar as transformações políticas que tiveram influência no currículo e no livro didático na disciplina de História, nas décadas de 1970 a 1990, quanto a Ditadura Militar, contidas nos livros didáticos, em razão do momento histórico; Identificando as influências políticas no conteúdo dos livros didáticos em função das mudanças das grades curriculares da disciplina de história nos períodos;

Ao verificar que este período histórico deixou muitas lacunas para o aprendizado, justifica-se este trabalho de análise por querer mostrar um período de grande interesse histórico literário, e não haver na cidade de Barra do Bugres no Estado de Mato Grosso, pesquisa sobre essa análise reflexiva dos conteúdos dos livros didáticos de história, e das mudanças ocorridas nas grades curriculares da disciplina de história, devendo contribuir na ampliação de conhecimentos e aquisição do saber histórico acerca de um período que até o momento ainda gera grandes interrogações.

Após todo o exposto foi possível perguntar se as transformações políticas do período da ditadura Militar, exerceram influência nas grades curriculares e nos livros didáticos da disciplina de história, nas décadas de 1970 a 1990 no município de Barra do Bugres-MT? A investigação será histórica descritiva analítica longitudinal porque analisaremos os livros didáticos nas décadas de 1970 a 1990, descrevendo as áreas de ensino que abrangem e fazendo relação acerca do conteúdo dos mesmos, quanto ao período da ditadura militar, o trabalho será descritivo porque colocará em evidência as causas históricas que influenciaram as mudanças nas grades curriculares, sem a pretensão de tecer julgamentos quanto ao que ocorreu no período.

Diante dessas colocações o estudo analisou criticamente, dentro de uma corrente dialética, a positivista, movimento que se desenvolveu na segunda metade do século XIX, e como corrente filosófica ganhou força na Europa no mesmo período, chegando ao Brasil no começo do século XX.

Deste modo, se pesquisou os livros didáticos usados nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio "Alfredo José da Silva" e "Júlio Muller", na cidade de Barra do Bugres no Estado de Mato Grosso, que foram escolhidas por possuírem as características necessárias, como terem sido construídas entre 1960 e 1970, para a pesquisa que engloba as décadas de 1970 a 1990. Reconhecido como um período de grande importância para preencher a lacuna deixada na história e como vem contribuindo para fazer da educação o que ela é hoje, e quais as influências que tiveram esses tempos políticos no currículo e nos livros didáticos da disciplina de História?

Tendo como hipótese se as transformações políticas, exerceram influência nas grades curriculares e nos livros didáticos da disciplina de história. E que a educação no período pós regime militar mostram reflexos insustentáveis de um período em que ela foi tratada com "indiferença", apenas com objetivo de camuflar a verdadeira face do poder, e suas mazelas podem ser sentidas até a década de 90. Os livros didáticos

foram validados pelos professores da área de história das 5^{as} e 6^{as}. Anos do ensino fundamental que estudam as matérias referentes ao período da ditadura militar.

2.-Currículo.

Assim, se investigou a criação das leis da educação, e sua influência na concepção do currículo da História do Brasil, com a evolução no Livro Didático, nas décadas de 1970 a 1990. Bem como o conteúdo metodológico que norteou a pesquisa, a análise dos resultados, e as considerações finais e recomendações acerca da problemática levantada. Conforme o dicionário Houaiss, currículo é definido como “programação de um curso ou de matéria a ser examinada”. O Dicionário Interativo da Educação Brasileira, define currículo como o “Conjunto de disciplinas sobre um determinado curso ou programa de ensino ou a trajetória de um indivíduo para o seu aperfeiçoamento profissional”.

A discussão sobre o currículo leva-nos a questão central desta pesquisa que é a análise descritiva e crítica dentro de uma corrente dialética das transformações históricas que exerceram influência nas mudanças das grades curriculares das disciplinas de história nas décadas de 70 a 90 que buscavam garantir o consenso, mas qual consenso? O do poder? E a hegemonia, que hegemonia? a da identidade? Do conhecimento? Devemos procurar responde-las através desta pesquisa e será como montar narrativas hegemônicas de identidade que constituam o currículo para concebê-lo como histórico, contingente e relacional.

Se percorrermos historicamente a teoria curricular, podemos analisar o currículo escolar a partir de dois grandes eixos: as concepções tradicionais ou conservadoras e as concepções críticas, com origem nos Estados Unidos, tanto as visões conservadoras como as críticas influenciaram sobremaneira o campo do currículo no Brasil. (Tomaz Tadeu, 2010, p. 65). Essas concepções de currículo frente a relação educação e sociedade, visam adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista, com base nos princípios de ordem, racionalidade e eficiência. Sendo assim, as questões centrais do currículo foram os processos de seleção e organização do conteúdo e das atividades, privilegiando um planejamento rigoroso, baseado em teorias científicas do processo ensino-aprendizagem. (Aranha, 2006, p.198).

2.1.-Currículo:Teorias críticas.

No final da década de 60 e na década de 70, desenvolvem-se, nos Estados Unidos e na Inglaterra, estudos no campo do currículo que inauguram a teoria crítica. Os teóricos, críticos à realidade marcada pelas injustiças e desigualdades sociais, empenharam-se em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e apontar caminhos para a construção de uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos (Zotti, 2004). Duas correntes têm sido mais divulgadas e influentes no campo da teoria curricular crítica no Brasil: a Sociologia do Currículo, com origem nos Estados Unidos, e a Nova Sociologia do Currículo, com origem na Inglaterra (Tomaz Tadeu, 2010, p. 65).

A partir da década de 90, grande parte da produção tem sido influenciada pelo pensamento pós-moderno, com ênfase na análise da relação entre currículo e construção de identidades e subjetividades. Esta linha de trabalho está presente em Giroux, McLaren, Cherryholmes e Popkewitz, eles defendem que o currículo constrói identidades e subjetividades, uma vez que, junto com os conteúdos das disciplinas escolares, se adquirem na escola valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade. Por isso, os estudos sobre a cultura escolar, a cultura que a escola privilegia, as diferenças culturais dos grupos sociais e as relações entre esses elementos têm sido preocupações crescentes no campo curricular. Os estudos multiculturais enfatizam a necessidade do currículo “dar voz” às culturas excluídas, “negadas ou silenciadas”. No estudo do currículo multicultural, destacam-se Sacristán, Giroux, Moreira, Silva, McLaren, Santomé (Solange Zotti, 2004, p. 108).

2.2.-Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foi criada em 1961, após 30 anos de estudo do primeiro manifesto para a educação, e do Artigo 150 da Constituição Brasileira de 1934, que declarava ser competência da União “fixar o Plano Anual de Educação”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4024/61, estabeleceu um currículo básico para todo o território nacional e manteve a estrutura tradicional de ensino das legislações anteriores. Uma grande contribuição da Lei 4024 foi a estruturação da educação primária, pois a política educacional do país até o momento não havia traçado planos e diretrizes para esse nível de ensino. Já a Lei 5692/71, além de promover alterações na estrutura organizacional da educação nacional, foi bastante clara quanto à determinação e ordenação dos períodos, series, faixas ou etapas a serem vencidas pelos alunos para completar seus estudos, em todos os graus de ensino.

A partir do século XX, a educação tem uma pedagogia tributária da psicologia, sociologia e outras ciências como economia, linguística, antropologia, aumentando a pressão para a inclusão da cultura científica como parte do conteúdo a ser ensinado. Ela passa por todos os teóricos da época e mostra o Brasil como um desafio da educação, pois os educadores, como Arruda Aranha diz, introduzem o pensamento liberal democrático, defendendo a escola pública para todos, com o fim de construir uma sociedade igualitária, e sem privilégios, colocando Paulo Freire como um dos grandes teóricos da época que se embasa numa teologia libertadora, preocupada com o contraste entre a pobreza e a riqueza que gera privilégios, que mostra em sua obra uma abordagem dialética da realidade, cujos determinantes se encontram nos fatores econômicos, políticos e sociais, e que a educação é um processo que se estabelece no contato do homem com o mundo vivido (Aranha, 2006. P. 206).

Na década de 70, Arruda Aranha (2006) coloca que a população teórica dos críticos-productivistas, que desfazem as ilusões da escola como veículo de democratização, com ela diversos autores no Brasil se empenham em fazer a releitura do fracasso

escolar, procurando tentar reverter o quadro de desorganização que torna uma escola excludente, com altos índices de analfabetismo, evasão, repetência, e ainda seletiva. Décadas 60 e 70 o tecnicismo invade a educação brasileira, com a influência do Behaviorismo a tecnologia educacional defende a ideia de que o ensino deveria ser objetivo e operacionalizado, regido por princípios de racionalidade, eficiência e produtividade (id. p.213). A partir dos anos 70 entra em voga o construtivismo de Piaget quando determina o momento em que cada conteúdo deve ser repassado ao aluno, de acordo com suas possibilidades mentais, intelectuais e afetivas. (Id, p.184).

Nesse momento, a abordagem sócio histórica de Vygotsky, quando diz que para se atingir o nível superior de reflexão, do conhecimento abstrato do mundo, o homem começa no seu dia a dia, desde o berço até o momento de formulação de conceitos, através do conhecimento dos símbolos, coloca também que a discussão é o meio para levar a reflexão, são dois movimentos teóricos que convivem com as críticas sociológicas ao Escolanovismo e tecnicismo anterior, que estão superadas tendo em vista a necessidade do momento, homens que tenham ideias criativas e inovadoras contra uma escola com educação voltada para a memorização e somente transmissão de conteúdo. (id. p.184).

Com o contexto histórico da Ditadura Militar promulga-se uma nova constituição em 24 de janeiro de 1967, ela criava um Estado de domínio do Poder Executivo, de amplos poderes ao capital, com restrições ao trabalho, sem direito a greves, estimulando o trabalho infantil, reduzindo a idade legal para trabalhar para doze anos, o que gerou impossibilidade de frequências às aulas, caminhando para mudanças no setor educacional. No dia 13 de dezembro de 1968, foi baixado o Ato Institucional n° 5 (AI 5) onde os “escrúpulos de consciência” foram esquecidos, conforme palavras do Coronel Jarbas Passarinho, futuro ministro da Educação do Governo do General Médici (Germano (1993, p.66).

Ainda, Germano (1993), a educação se transforma em arma de reestruturação tendo em vista que se fazem necessárias mudanças nas bases ideológicas do País, que vem de um período monárquico escravista, para república militarista, mudanças essas em todos os setores, desde industriais até educação moral, cívica e física, tinha objetivos grandiosos quanto a criação de espírito nacional e regulação econômica e das instituições estatais. Todas essas implantações tinham por objetivo criar um Estado forte, poderoso, que dependia da existência da ordem do disciplinamento do corpo social e da segurança nacional.

A preocupação com a disciplina do alunado foi demonstrada na Reforma Universitária (Lei n° 5692/71) também foi considerada e manifestaram-se por meio do artigo 7° que regulamentou a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívica, no fundamental, Organização Social e Política, no ensino médio e Estudos de Problemas Brasileiros, no Ensino Superior, disciplinas que tiveram formas explícitas de controle moral e na punição de estudantes indesejáveis ao regime militar, por meio do Decreto 477 de 69.

A Lei nº 5692/71, ao propor a totalidade do ensino profissionalizante relacionada na bifurcação entre ideologia tecnicista e controle tecnocrático que no seu bojo levou ao esvaziamento da dimensão política da educação tratando-a como questão exclusivamente técnica, alcançando, com isso, a manutenção da classe trabalhadora em baixos níveis de ensino, pois não havia laboratórios, oficinas e infraestrutura adequada para a formação dos técnicos requeridos pela força da Lei, forçando a sua marginalização.

A tendência tecnicista adotada nesse período pelas reformas educacionais, com ênfase nas disciplinas técnicas deixando de lado a formação crítica, mesmo porque foi excluída do currículo a matéria de filosofia e diminuída a carga horária de literatura, história, geografia e artes, levando o aluno a ser técnico e não preparado para pensar (Arruda aranha, 2006).

Na estrutura da história, podemos entender o livro didático como um registro dos ensinamentos dos grandes mestres para repassá-los aos estudantes, isso o torna diferente de qualquer outra forma de leitura ou texto, seu objetivo, ex/intrínseco era o de ensinar, no primeiro momento era privilégio de poucos mestres e alunos, por ser exemplares únicos e raríssimos. Com o advento dos filósofos, como Sócrates, que conseguiam repassar seus ensinamentos através de intercâmbio de ideias, obrigando os estudantes a refletir e questionar, não apenas escutar, aceitar e repetir vai haver um interesse maior por obras escritas. Cada período histórico conseguiu manter seus escritos, ou mesmo transmitir o conhecimento de todo jeito como no século XVIII que eram usadas lousas ao invés de cadernos, e os textos eram lidos e relidos até a memorização de todo conteúdo.

Livro didático de caráter pedagógico, surgiu como complemento aos livros clássicos, utilizados na escola, inicialmente buscando ajudar na alfabetização e na divulgação das ciências, história e filosofia. Inicialmente publicado por iniciativa individual de alguns autores educadores. Foi encampado como iniciativa do Estado, durante o governo Getúlio Vargas gestão do Ministro da Educação Gustavo Capanema, em 1938, instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (saviano 2002, p.30).

Em 1945, Pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, o Estado consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º. “Havia certa liberdade na escolha por parte dos diretores das escolas primárias dos livros didáticos que poderiam ser usados de uso autorizado” (Artigo MEC: O Programa Nacional do Livro didático no Brasil) nas escolas, desde que constassem da “relação oficial das obras”.

3.-Metodologia.

A pesquisa se utilizou do método qualitativo bibliográfico e analítica dos livros didáticos da área de história que trazem subsídios referente ao período pretendido. Teremos uma amostra, por conveniência, a disciplina de História do Brasil que aborda a questão da Ditadura Militar, livros adotados pelas escolas públicas

Estaduais do 5º ao 7º anos do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio, no momento histórico da década de 1970 a década de 1990, para detectar as abordagens de cada período e verificar as diferenças entre eles.

As técnicas e os instrumentos usados serão descrição das análises bibliográficas e documental, dos livros didáticos. Os instrumentos usados serão análise dos livros didáticos, quanto a abordagem do autor tomando como parâmetro os temas dos fatos acontecidos durante os governos militares, após esse conhecimento estaremos organizando pontos convergentes e divergentes entre os livros didáticos, verificando essas diferenças a luz das mudanças pretendidas pelo currículo.

4.-Discussão dos Resultados.

Na Ditadura Militar, o livro didático teria sido considerado uma fonte privilegiada para o estudo da história das disciplinas escolares, ali estariam os conteúdos que se consolidaram como constitutivos de uma disciplina. Mais do que isso, era cada vez mais frequente o livro didático apresentar uma estrutura que já organizava os conteúdos em unidades que simulavam uma aula, com respectivas atividades, exercícios e avaliações. Acompanhar as sucessivas edições de livros didáticos possibilitava, então, traçar a evolução das disciplinas escolares.

E de acordo com a política de repressão da época os livros didáticos continham apenas o que era permitido por Lei. No ano de 1970, a Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação programa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL). Que em 1971 passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da COLTED. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/USAID, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.

a).-Livro e a imposição do regime militar.

Seguindo a política da época, somente as cidades “populosas” eram contempladas com livros didáticos, Barra do Bugres, era um ponto desconhecido na esfera federal, sendo apenas um “carreiro”, ou seja, lugar de passagem para a “Marcha para Oeste”, a educação era incipiente, com alguns idealizadores, desse período conseguimos apenas um livro de Educação Moral e Cívica, matéria imposta pelo regime para diminuir a carga horária das matérias de Geografia e História, esse livro conta com Parecer da Comissão Nacional de Moral e Civismo dando aprovação para a publicação do Livro da autora Lurdes Lucia de Bortoli Grot, por estar de acordo com as normas vigentes e poderiam ser adotadas nas escolas.

b).-Livro de Educação Moral e Cívica.

O livro era dividido em 15 capítulos, com instruções para serem gravadas, com desenhos e textos para o aluno aprenderem as novas noções “através do qual participe ativamente, sendo fácil de aprender”, Um conteúdo responde outro, cada

capítulo é uma repetição do anterior com algo mais a ser decorado; no final de cada capítulo colocou-se um texto de leitura sobre “instituição”, “valores humanos”, e “personagens da História”. Segundo a autora, o livro tinha como objetivo conhecer os direitos, deveres, costumes, vida material e espiritual, bem como respeito à Pátria, ao seu povo, seu governo, sua organização, suas leis e seus símbolos. Ela escolheu os escoteiros, como símbolo do livro “pois, eles agiriam sempre com total respeito à moral e ao civismo, reconhecido pelo Decreto Federal como uma instituição de educação extraescolar”. “Um movimento que tinha por objetivo participar do desenvolvimento do jovem, visando a formação de sua personalidade e o aprimoramento de suas habilidades. Congregava jovens desde a idade escolar até a adulta, fornecendo a todos eles condições para a conquista de auto-suficiência. Essa política estava de acordo com os ideais do momento. Como a mesma diz, “se o aluno conhece melhor o homem, sua moral e seu civismo, ele se sentirá cada vez mais ajustado, mais brasileiro, mais patriota e mais feliz.” De acordo com a política pregada naquele período, estava bem coerente com a necessidade do Governo Militar.

Cumprindo o objetivo proposto por Zotti, (2004) a introdução de Educação Moral e Cívica e Educação Física, obrigatórios nos currículos escolares, eram vistos como perspectiva de sua adequação aos interesses da Ditadura Militar, dando ênfase ao patriotismo, nos deveres cívicos, transformando-se em discurso ideológico e em instrumento poderoso para a manutenção da ordem (Zotti, (2004) p.149).

c).-Livro: Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

Da década de 1980, temos o livro Organização Social e Política do Brasil (OSPB) como carimbo da CNMC (Comissão Nacional de Moral e Civismo), publicado em 1982, do autor Gilberto Cotrim, a Ditadura teve fim em 1985, estamos em 1982, e ainda seguimos os ditames da Lei 5692/1971, tendo em vista que as mudanças só vão ocorrer com Lei 9394/1996, o livro é um manual do professor, e na forma da Lei, por ter sido aprovado a descentralização da educação, a grande maioria das escolas municipais ser excluída do programa do livro didático.

O Livro de OSPB do Ensino Médio, foi organizado para tornar-se instrumento prático de consulta no planejamento e realização do curso a ser ministrado, com pressupostos pedagógicos que orientaram a elaboração desta obra, com conteúdo programático pormenorizado, para um ‘eficiente’ planejamento do ensino, com sugestões de atividades complementares, o autor espera que o professor faça o aluno refletir sobre a sociedade brasileira em evolução, e que o aluno possa pensar e motivar-se diante dos interesses do povo, suas instituições sociais, seus anseios democráticos, ou seja, as conquistas e esperanças da nação brasileira, para se conscientizar do dever de participar da obra do bem comum e da responsabilidade de todos em construir o amanhã. As datas cívicas são outros esquemas desse livro, para que ele possa chamar a atenção do aluno para este “trabalho especial”. De valorização de eventos históricos e cívicos. Traz pronto o conteúdo, objetivo e sugestões para cada capítulo, é ilustrado, “que o ajudarão a entender melhor a matéria”.

d).-Anos 80: Reflexos de mudança.

No final da década de 80, com os reflexos das mudanças políticas de transformações democráticas com o fim do regime militar algumas obras didáticas buscavam uma nova linha, a chamada História Social baseadas no NSE (Nova Sociologia da Educação), que criticava a História tradicional, o estudo agora versava para as lutas populares, o questionamento das ideologias dominante, a revelação de séculos de exploração da força de trabalho sob as mais diversas formas, buscando a compreensão do presente, como resultado de um processo, a visão da totalidade das relações nos fenômenos sociais, nessa linha podemos entender a obra acima, buscando um reordenamento na forma de apresentar o livro e sua forma de ensinar, tentando levar ao aluno, bem como aos professores, uma forma de conteúdo diferente do conhecido até a presente data, mesmo porque até 1985 o Brasil estava sob o domínio militar e não havia abertura para construir um conhecimento sem antes passar pelo crivo da comissão que bloqueava tudo que fosse contra ou “tendencioso”. A base era as questões econômicas que dominavam as transformações políticas e levavam mudanças ao conteúdo dos livros didáticos através de políticas educacionais voltadas para o poder. Como bem coloca Saviano, (2002), sobre a política que envolve a educação no Brasil e como cada Lei é negociada dentro dos objetivos do poder que está atuando no momento, baseado em interesses de uma classe, confirmado por Zotti (2004), a organização do ensino e curricular é adequada ao contexto sócio econômico e político, especialmente no sentido de garantia dos interesses dominantes.

e).-Anos 90: Políticas educacionais.

Em 1996, foi sancionada a Lei 9394/96, que buscou reestruturar o sistema educacional brasileiro, com regulamentações tanto nas áreas de formação de professores e gestão escolar quanto nas áreas de currículo, a partir do resultado de debates realizados ao longo de oito anos, especificamente entre duas propostas distintas. Uma delas envolvia debates abertos com a sociedade, defendendo maior participação da sociedade civil nos mecanismos de controle do sistema de ensino, enquanto a outra proposta resultava de articulações entre Senado e MEC, sem a participação popular, defendendo o poder sobre a educação mais centralizada. A LDB/96 é considerada a mais importante lei educacional brasileira e fundamenta as subseqüentes ações dos governantes no âmbito educacional. O Artigo 36 diz que o currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destaca na educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adota a metodologia de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

IV – inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (LDB 9394/96).

Todas as mudanças envolviam o livro didático que ainda em 1996, inicia o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD (Plano Nacional do Livro

Didático), de 1997. Esse procedimento vai sendo aperfeiçoado, e continuou sendo aplicado ao longo dos anos. Os livros que apresentavam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo eram e são excluídos do Guia do Livro Didático. E em 1997, com a extinção, em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLND é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público. Nessa conjuntura, vimos a construção dos livros de História do Brasil distribuídos para as séries do fundamental carimbados com a aprovação do FNDE e Ministério da Educação, adotado e distribuído para as escolas públicas do país.

f).-Os livros escolhidos pelas Escolas “Júlio Muller”, e “Alfredo José da Silva”, da cidade de Barra do Bugres-MT, para o ensino fundamental e médio, da década de 1990, foram verificados sobre sua abordagem os conteúdos de História acerca do Período Militar.

Para o 1º ano do Ensino Médio o livro de Silva, Francisco de Assis, História do Brasil: Colônia, Império e Republica. São Paulo, Moderna, 1992, na apresentação do livro o autor coloca que a obra é fruto de um momento histórico em que as liberdades democráticas permitem enveredar pelo caminho da análise crítica mais objetiva, com a pretensão de colocar a problemática social e econômica acima da análise da história política, pretendendo destruir a falsa ideologia da passividade e enfatizar a importância das camadas populares como força produtiva e que lutava e precisava ser contido por um Estado forte, o Regime Militar, para o assunto o autor reserva a parte V e o capítulo 23 com 20 páginas, onde classifica cada presidente em duros e moderados, coloca todo AI 5 (Ato Institucional 5), os feitos de cada um, a questão do silêncio, As diretrizes econômicas e o milagre brasileiro com suas desigualdades sociais e desequilíbrios, bem como a abertura política e redemocratização com os caminhos para conseguiu-la. Coloca no final do capítulo como leitura complementar “Os efeitos políticos do Riocentro” de Walter Góes, e a “Corrosão do autoritarismo pela via eleitoral” de Maria Tereza Sadek, para avaliação o autor traz perguntas fechadas para análise.

Cotrim, Gilberto. História e Consciência do Brasil 2º grau, 1ª edição, São Paulo, Saraiva, 1994, o autor apresenta o livro como uma visão clara e concisa dos principais tópicos da história brasileira, elaborado para atender a um ensino crítico, dinâmico e atualizado, Coloca ainda o capítulo 19, com 18 páginas separadas para o assunto, partindo da instalação do regime militar, como a mais longa ditadura de nossa história, passando por todos os presidentes, apresenta a situação do povo calado pela força das armas, torturas e repressão. Nos termos econômicos o autor faz um balanço socioeconômico onde coloca a dependência estrangeira como o modelo seguido, o crescimento do país e o empobrecimento do povo, a educação em crise, gerando grande inflação e dívida externa, para avaliação, o autor coloca perguntas fechadas e um texto para análise.

Outro livro analisado foi a História Memória viva. Brasil período imperial e republicano do autor Claudio Vicentino da editora Scipione, 1995. O autor, na apresentação do livro aos professores coloca que ele vai procurar elaborar um texto analítico e crítico, enfatizando o conhecimento do processo histórico longe da história tradicional, não abandonando o tradicional conhecimento histórico dos fatos e personagens, preservando criticamente esse patrimônio histórico, que, como ele coloca, esquecer esses fatos serviria mais a ignorância do que a conscientização e capacitação analítica. Este trabalho reservou 08 páginas para o assunto da ditadura militar, divididos em um mural onde são colocados imagens dos fatos ocorridos apenas com uma indicação da referência do episódio, a seguir tem o jornal da história, com manchetes dos acontecimentos como “Oposição organiza a frente ampla”, “Brasil tricampeão do mundo” “Faltaram 22 votos para aprovar as diretas” “Tancredo Neves está morto”, No texto comum encontramos o golpe de 1964, sua estrutura, problemas econômicos, a relação dos presidentes dando ênfase ao general Médici e Geisel que deram início a redemocratização. Na avaliação são feitas perguntas diretas e objetivas, deixando algumas questões para análise bem como trecho de textos para análise. Este livro, começa a mostrar diferenças quanto aos outros no sentido de fazer pensar o aluno, o que verificamos no mural e no jornal, é que eram assuntos da época da abertura política quase no final da ditadura militar.

O Livro História do Brasil, Império e Republica de Borges Hermida, Editora FTD, SP, 1996. É apresentado com uma linguagem simples e objetiva, destina-se ao ensino Moderno da História, em que fatos e personagens são sempre examinados com o rigor da crítica, como diz o autor, os fatos marcantes da história deixam de ser simplesmente objetos de exaltação cívica e passam a ser apreciados com as limitações que uma análise objetiva evidencia. Para o período do Regime Militar o autor separa o capítulo 17 com quinze páginas, onde procura mostrar as conjunturas da implantação do Regime, com problemas econômicos e políticos, bem como conflitos sociais e militares que desbarataram os movimentos e assumiram o poder, fala da repressão nos governos militares, dos brasileiros perseguidos e presos, coloca em evidencia todos os presidentes militares, citando-os, o autor escreve sobre as lutas sociais e os grandes feitos durante o regime militar, bem como as obras grandiosas e o silêncio que imperava contra a repressão, e ainda a crise que leva ao fim o período militar que culmina com a luta pelas eleições para Presidente.

Em todo o conteúdo do livro didático que fala sobre o período o autor usa no conteúdo da revisão, perguntas objetivas que exigem respostas diretas, solicita apenas que o aluno cite algumas realizações de cada um dos presidentes. A única sugestão de pesquisa é escrever sobre a vida de Tancredo Neves. Sugere algumas ideias de leitura complementar com livros de outros autores.

História e Consciência do Brasil da independência aos dias atuais, Gilberto Cotrim, 9ª edição, SP, Editora Saraiva, 1997. Na apresentação o autor escreve que havia um grande desencontro entre alunos e livros de História do Brasil e que essa coleção pretende superar esse desencontro, ao “escrever um livro com enfoque moderno, crítico e atualizado, contra os exploradores e corruptos,” que desenvolva a reflexão histórica e estimule nossa participação na realidade social. O autor reservou o

capítulo 14 para a Ditadura Militar, com 17 páginas, no início do capítulo coloca a construção da ponte Rio - Niterói, e comenta em cinco parágrafos a instalação do regime militar, a seguir uma página para cada governo militar, e seus feitos, dois parágrafos para a economia e as lutas populares, comenta do AI 5, de Médici e a abertura política do Presidente Figueiredo quando as lutas pelo fim dos desmandos militares o leva a assumir compromisso pela abertura. No fim do capítulo há um texto para reflexão de “Dom Evaristo, Brasil: nunca mais”, faz um balanço sócio econômico do período com alguns temas como: alimentação, educação, comunicação, energia, concentração de renda, terras e transportes, enaltecendo as grandes construções. E por último uma revisão dos pontos chaves com perguntas diretas sobre temas definidos, como inflação – De que modo o governo pretendia acabar com a inflação? Solicitando que se faça um debate com os pontos positivos e negativos do período.

5.-Conclusão.

Para identificar as influências políticas nos conteúdos dos livros didáticos em função das mudanças na grade curricular da disciplina de história nos períodos descritos. A investigação em razão dos objetivos buscou analisar como essas transformações ocorreram? Que influências essas mudanças tiveram sobre o currículo? Como essas transformações influenciaram o livro didático? Partindo da amostra, dos livros didáticos das décadas de 1970 a 1990, adotadas por duas escolas. Primeiramente a Escola de 1º e 2º Graus “Júlio Muller” por segundo a Escola de 1º e 2º Graus “Alfredo Jose da Silva”.

Para responder o objetivo quanto às transformações políticas ocorridas durante o período estudado, detectamos que a forma de governo mudou de democrático, para ditadura militar, os presidentes eram escolhidos dentre a alta cúpula do exército, e durante todo o período os governantes buscavam firmar-se no poder através da força do silêncio do povo.

A política educacional dos governos militares, (1964-1985) imperava o autoritarismo, com reformas institucionais, onde a necessidade de legitimar o domínio, a qualificação da sociedade estabelecida, bem como, o poder político, onde os apelos constantes do governo à democracia e à liberdade, a erradicação da pobreza, ficava apenas na retórica, na realidade a política era para manter ou mesmo aumentar os índices de pobreza, na educação o discurso era favorável a erradicação do analfabetismo, e valorização e expansão da educação escolar, quando na realidade o setor era exposto a maior penalização, e forte repressão política, insuficiência de verbas, e desvios de fundos públicos destinados à educação.

As marcas dos movimentos das políticas governamentais no sistema educacional, tornou-se válido e alguns aspectos históricos das principais mudanças educacionais e, principalmente, curriculares e suas influências nos livros didáticos adotados.

Entretanto, as transformações políticas influenciaram o currículo e o livro didático ao processar a interferência do poder nas políticas educacionais que pode ser comprovado pelas pesquisas feitas, como dar ensino e preparar a população

estudantil para o trabalho que cumpriria a meta do regime que adotou o tecnicismo para o momento. Na referida pesquisa, foram colocadas os fatos já acontecidos, que mostraram esse controle pela política educacional levando as mudanças do currículo e na adoção de livros didáticos condizentes com o desejo da elite dominante.

Para comprovar este contexto analisou-se livros didáticos e verificamos que na década de 70, com uma política de mudança na educação da disciplina de história quanto a carga horária e em seu lugar cria-se as matérias de Educação Moral e Cívica, Organização Política Brasileira, e Estudos dos Problemas Brasileiros, com materiais escolares previamente aprovados pela Comissão Nacional de Moral e Civismo, adequados aos interesses da ditadura militar, com ênfase ao patriotismo e aos deveres cívicos, usando-os como instrumento ideológico poderoso para a manutenção da ordem.

Nas décadas posteriores, em 80, detectou-se a abertura quanto ao assunto da ditadura militar, mas, ainda dominada pela Lei de Diretrizes Bases 5692/71, com algumas alterações com a LDB de 7044/82, insuficientes para trazer mudanças visíveis sobre um momento que deixou marcas e uma das grandes contradições do regime: Produzir mecanismos de desenvolvimento acelerado de acumulação de capital e garantir educação de qualidade para todos, pois, as formas de distribuição do livro didático passaram por grandes processos de ajustes durante esses anos e escolas de cidades menos populosas não os recebiam e quem mais sofreu foi o setor de educação fundamental que enfrentou graves problemas proveniente das mudanças que o país apresentou, principalmente quanto a escassez dos materiais didáticos.

Já, na década de 90, verificou-se que os livros didáticos produzidos e distribuídos pelo governo, mesmo não privilegiando todas as escola no início, logo depois tornando-se obrigatório, pela política do livro didático e a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a 9394/96, passa por um processo de alterações de conteúdo de acordo com a política desenvolvida no momento que é que o aluno tenha o domínio das noções de diferença, semelhança, transformação e permanência para relações e, ainda no processo de distinguir e analisar, para adquirir novos domínios cognitivos e aumentar o seu conhecimento sobre si mesmo, seu grupo, sua região, seu país, o mundo e outras formas de viver, outras práticas sociais, culturais, políticas e econômicas construídas por diferentes povos.

6.-Referências.

Aranha, M.L.A. (2006). *História da Educação*, 2ª Ed. Rev. Atual. São Paulo: Moderna.

Constituição Federal. (1988). Constituição Federativa do Brasil. Senado Federal. Brasília: Centro Gráfico.

Lei de Diretrizes e Bases da educação. (1961) LDBEM de 20 de dezembro de 1961, *art. 33 e posteriores, sobre a educação média, com matérias obrigatórias e optativas.* Brasília: MEC.

- Lei de Diretrizes e Bases da educação. (1968). Lei nº 5540 de 1968, art. 11, 16, *Lei da Reforma Universitária*, Brasília: MEC.
- Lei de Diretrizes e Bases da educação. (1971). Lei nº 5692, De 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília: MEC.
- Lei de Diretrizes e Bases da educação. (1996). Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, *Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC.
- Proposta do Ministério da Educação e Cultura. (1998). *Formação Pedagógica*. Brasília: MEC.
- Parecer do Ministério da Educação e Cultura. (1971). Conselho Federal de Educação, *Parecer no 853/71, C.E. Su. 1o e 2o graus*. Brasília: MEC.
- Cardoso, C.F., Ronaldo V. (1997). *Domínios da História. Ensaios de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Campus.
- Chiavenato, J.J. (1994). *O Golpe de 64 e a Ditadura Militar*. São Paulo: Moderna.
- Cotrim, G.V. (1982). *OSP, Organização Social e Política do Brasil 1º Grau*. 2ª Ed. São Paulo: Editora Saraiva.
- Cotrim, G. (1997). *História e Consciência do Brasil. 2º Grau*, 1ª ed. São Paulo: Editora Saraiva.
- Espíndola, A.L. (2006). *História da Educação: História do Brasil, a infância na República*. Cuiabá: EDUFMT.
- Faria, R.M. (1989). *História 2*. Belo Horizonte: Editora Lê.
- Febvre, L. (1992). *O Aparecimento do Livro*. São Paulo: Unesp.
- Febvre, L. (2000). *Reinventar a Escola*, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Sampieri, A.F., et al. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ª ed. México: McGraw-Hill.
- Franco, M.L.P.B. (1982). *O livro didático de História no Brasil. A versão fabricada*. São Paulo: Global.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Ação Cultural para a Liberdade*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Germano, J.W. (1993). *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez.
- Groth, L.L.B. (1979). *Educação Moral e Cívica*. 3ª ed. São Paulo: Editora Nacional.
- Hermida, Borges. (1996). *História do Brasil Império e República*. São Paulo: Editora FTD.
- Marques, A.M. (1994). *História: Os caminhos do Homem*. Belo Horizonte: Editora Lê.
- Posner, G.J. (2000). *Análises de Currículo*. México: McGRAW-HILL.
- Saviano, D. (2002). *Política e Educação no Brasil*. 5ª ed. Revista. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados.
- Silva, F.A. (1992). *História do Brasil: Colônia, Império, República* 1ª ed. São Paulo: Moderna.
- Triviños, A.N.S. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Vicentino, C. (1995). *História Memória Viva Brasil Período Imperial e Republicano*. São Paulo: Editora Scipione.
- Zotti, S.A. (2004). *Sociedade, Educação e Currículo no Brasil dos Jesuítas aos anos 80*. Campinas, São Paulo: Autores associados.

***Da evolução histórica do marketing político na propaganda eleitoral no Brasil
ao sucesso das campanhas presidenciais.***

*(From the historical evolution of political marketing in electoral propaganda in Brazil
to the success of the presidential campaigns.)*

Márcio Felipe da Rocha e Silva

Diretor de Comunicação e Marketing na ABRAZ, Professor na FAMEP.

Páginas 92-106

Fecha recepción: 21-10-2017

Fecha aceptación: 01-12-2017

Resumo.

Este artigo buscou uma reflexão sobre o marketing político desde a evolução histórica, as estratégias da propaganda utilizadas pelos responsáveis, o trabalho das campanhas políticas por meio de exemplos, a retrospectiva do marketing político e o registro de campanhas bem sucedidas com exposições detalhadas sobre a temática, partindo de autores e especialistas da área. A pesquisa consolidou o trabalho em análise de material bibliográfico do tipo descritivo, descrevendo os inúmeros aspectos, dentre eles, como os políticos arquitetam a conquista dos votos do povo. Uma panorâmica das estratégias usadas, principalmente na propaganda eleitoral. Contudo, a pesquisa mostra que o marketing pode elevar uma campanha política ao sucesso e, ou contribuir para a efetivação de mudanças de comportamento do eleitorado desde que os candidatos a cargos eletivos apostem numa propaganda bem planejadas.

Palavras-chave: marketing; política; propaganda; campanha; eleitoral

Abstract.

This article has sought to reflect on political marketing since the historical evolution, the strategies of advertising used by those responsible, the work of political campaigns through examples, the retrospective of political marketing and the registration of successful campaigns with detailed expositions on the subject, starting with authors and specialists of the area. The research consolidated the work in analysis of bibliographic material of the descriptive type, describing the innumerable aspects, among them, how the politicians architect the conquest of the votes of the people. An overview of the strategies used, especially in electoral propaganda. However, research shows that marketing can elevate a political campaign to success and, or contribute to, shifting behavior of the electorate as long as candidates for elected office engage in well-planned advertising.

Keywords: marketing; policy; advertising; campaign; electoral

1.-Introdução.

Com esse trabalho pretende-se apresentar através de pesquisa bibliográfica, a produção de alguns autores e profissionais consagrados do marketing eleitoral e da propaganda política. Assim sendo, procurou-se analisar essas contribuições, dando sentido ao estudo do tema como relevante para o desenvolvimento da comunicação e do trabalho específico ligado a área política e eleitoral.

A pesquisa abordou o âmbito da propaganda e do marketing político nas campanhas eleitorais o trabalho consiste, primeiramente, em compreender sistemicamente diversos fatores, observando tendências, valores e necessidades impostas pelo mercado analisando cientificamente o comportamento entre eleitor e candidato a cargos políticos, no âmbito do poder público. Com a globalização, ampliou-se às exigências de forças econômicas e tecnológicas cada vez mais competitivas, onde a palavra "sucesso" tem um significado muito importante, principalmente para o mundo político.

Deste modo, elencou-se alguns questionamentos: Qual a função e o uso do marketing político, as principais estratégias da propaganda? As propagandas podem levar uma campanha ao sucesso? Quais os possíveis caminhos e soluções para um marketing de sucesso?

Assim, o objetivo buscou analisar como se dá a conquista do voto e como os políticos orquestram a conquista desses ao pleito eletivo. Ainda, descreve-se uma panorâmica das estratégias usadas, principalmente na propaganda eleitoral gratuita através de exemplos; pontua-se os aspectos históricos e contemporâneos do marketing político no Brasil e no mundo e como o marketing político pode elevar o candidato a uma campanha de sucesso.

A justificativa se dá a partir do momento que se coloca ao marketing político a necessidades de um planejamento sistêmico assentado em um fortalecimento da imagem do político e suas realizações, com vistas a uma carreira, uma estratégia em progressão. Todo o aparato do marketing é usado em torno de uma imagem criada, produzida, alimentada através de ações estratégicas para resultados futuros.

Ainda, entre marketing político e marketing eleitoral, mesmo com singularidades sobre "o Marketing eleitoral", Silva (2002) estabelece muitas diferenças.

- O 'marketing político' está relacionado com a informação da imagem em longo prazo.
- Já o 'marketing eleitoral' é de curto prazo.

Ou seja, as estratégias e a tática definidas são criadas em cima de um ambiente vivo, já existente, em andamento e não de um ambiente criado (Silva, 2002, p.93).

Além, de todos esses aspectos não se pode deixar de destacar, que o marketing político estuda o comportamento sócio-político do ambiente. E, por isso, analisa

sistematicamente ideias e convicções do eleitorado. Numa definição mais genérica e descritiva, chamamos isso de ideologia. Quando defendidas em grupo, essas ideias tendem a se fortalecerem e podem ser analisadas como um conjunto de crenças, doutrinas e modos de pensar. Enfim, analisar o perfil desse eleitor e seu comportamento através das pesquisas de mercado.

Mattiello e Ribeiro (2006) ressaltam que o marketing é uma poderosa palavra, que está no imaginário social, construída sob discurso e significados, sendo percebidos de muitas formas, produzidas por administradores, publicitários, professores e jornalistas. Percebe-se que o marketing político é uma forma especial de usar a comunicação a favor do candidato, se apropriando dos discursos e significados, integrando-os com “verdades e certezas” que estão no imaginário coletivo, do qual faz parte o eleitorado, procurando estabelecer uma ponte entre as necessidades e anseios da sociedade e as pretensões eleitorais e políticas do candidato a gestor. Essa linha tênue terá que ser traçada com a assessoria cuidadosa de um especialista em marketing político, que tenha sensibilidade e meios para exprimir através da propaganda, estabelecendo uma sintonia e empatia com os possíveis eleitores.

Kotler (1978) afirma que o conceito de marketing é aplicável a uma série de organizações e instituições, inclusive, não comerciais. Para ele, diversas áreas específicas podem se aproveitar da unidade do marketing para fazer valer seus conceitos e ideologias, como por exemplo, o marketing social, que é voltado às instituições que visam apenas uma causa ou ideia social.

2.-A evolução histórica do marketing político.

Um dos primeiros tratados sobre estratégias voltadas para a ação política está no livro ‘O Príncipe’, Nicolau Maquiavel. Nesta obra o autor adéqua à base política do governo da época e aplica algumas noções básicas de estratégia para um governante, elevando seus escritos a um verdadeiro tratado político. Esta constatação tem destaque no livro “El Marketing Político Conceptos y Estratégias”, Beranger (2006, p.16).

De acordo com os preceitos maquiavélicos vale uma reflexão: “Os fins justificam os meios” ou “determinam esses meios”? Essa polêmica tornou Maquiavel mal interpretado durante séculos. O que Maquiavel quis dizer na verdade é que “(...) os fins determinam os meios e de acordo com seus objetivos você pode traçar seus planos e definir como quer atingi-los”.

O sistema eleitoral norte-americano e o europeu são fundamentalmente diferentes do nosso que não há nada que um brasileiro possa fazer, a não ser admirar a perfeição técnica das campanhas ianques e abismar-se diante das quantias astronômicas que nelas se gastam [...]. Desta vez, o homem do marketing brasileiro não pode adaptar nada dos EUA, Alemanha Ocidental ou Japão. O marketing político brasileiro se encontra diante de uma situação única e todos

podem esperar muito mais imprevistos que certezas. E, por isso mesmo, o nosso marketing político irá firmar-se como know-how nacional numa situação essencialmente brasileira (Beranger, 2006, p. 17).

Romanini (2006) descreve as estratégias usadas na campanha de Prudente de Morais. O candidato viajava em trens, lombo de burros e possuía uma caderneta de endereços com os nomes dos principais interlocutores, a quem pedia “voto e dinheiro para a sua campanha eleitoral”. Apesar de não ser marketing político, as práticas de Prudente de Morais já possuíam umas características do marketing, como por exemplo, a manipulação de sua imagem e a consequente atração de eleitores.

Durante o Estado Novo (1937-1945), Getúlio Vargas (conhecido como “pai dos pobres”), utilizou como principal recurso à comunicação oral e pessoal. O rádio, a imprensa, o cinema foram os recursos de divulgação mais utilizados em seu favor que apontava para um Estado forte e seu líder, conhecido como o pai dos pobres, adquiriu um caráter mítico de líder nacional. Suas fotos (símbolos de sua presença constante) estavam presentes nas repartições públicas e foram importantes para difundir sua ideologia (Amaral, 2006, p.145).

Considerado o símbolo de modernidade em sua época, Juscelino Kubitschek (1956- 1961), era um homem popular, carismático, exímio articulador e muito bem assessorado em termos profissionais. Cartazes, panfletos, santinhos, fotos e outras peças publicitárias importantes davam o tom final de um candidato detalhista e metuculoso. Porém, um dos pontos considerados mais importantes para a desenvoltura de JK era a presença constante nos veículos de massa. Seu slogan de campanha foi “50 anos em 50 dias”.

Em 1961, Jânio Quadros ocupou a Presidência da República do Brasil. Para ele, o rádio era um dos seus principais aliados para ampliar sua popularidade. Grossi (2006) confirma esse modelo de aproximação com o popular, apoiado em pequenos meios e imagens midiáticas simples e cotidianas, quando afirma: (...) que ele soube falar diretamente ao coração dos eleitores. Nas ruas, além do corpo-a-corpo, usou santinhos, cartazes e manifestos. O grande símbolo de sua campanha foi a vassoura e ela foi usada em todos os materiais impressos de sua campanha. Objeto popular que representava limpeza na política do País (Grossi, 2006, p.186).

Durante o regime militar (1964-1985), segundo Barel (2007, p.5), os militares usaram muito a mídia para difundir as suas ideologias, por meio da Assessoria Especial de Relações Públicas (AERP). Suas ideias chegavam aos lares brasileiros principalmente através da televisão. Jornais, revistas e o rádio também foram usados, porém, em menor escala. O arquiteto das propagandas políticas do Regime Militar foi o Coronel Octávio Costa. Seus trabalhos eram bastante sutis revela o autor.

Com o retorno da ordem democrática, através da constituição de 1988, José Sarney, assume a presidência da República em Março de 1985, cumprindo um mandato até março de 1990. Este governo enfrenta dificuldades devido ao grande arrocho econômico, inflação em alta, que diminuiu o poder de compra da população, gerando grande descontentamento na classe média. No final do mandato, com índices de popularidade em baixa é eleito seu sucessor, o presidente Fernando Collor de Mello (1990 -1992), primeiro governo civil brasileiro eleito pelo voto direto desde 1960, com plena liberdade partidária e eleição em dois turnos.

Collor contava com a aceitação e apoio da grande mídia, em especial da Rede Globo, que o apresentava como um moralista, ‘caçador de marajás’, super atleta, moderno e homem culto. Seus discursos políticos tinham como promessa a moralização da política e o fim da inflação. Collor foi responsável pela implantação do profissional do marketing eleitoral/político em eleições presidenciais no Brasil. Fernando Collor de Mello apresentou uma campanha inovadora, criativa, com grande apelo midiático, com o objetivo de comunicar melhor com seu público e ampliar sua popularidade.

Meyer e Meyer coloca que “O marketing político: o caso da campanha presidencial de Fernando Collor de Mello”, o sucesso da campanha do candidato Collor se fundamentou no modelo desenvolvido por Gross, Newman e Sheth (1991), que se baseia em uma premissa fundamental de que as escolhas de consumo são um fenômeno multidimensional envolvendo múltiplos valores. Os autores identificaram cinco. São eles: o valor funcional, o social, o emocional, o epistêmico e o valor condicional. Ou seja, Fernando Collor era um ótimo produto eleitoral, pois para os profissionais do marketing, ele tinha todos os requisitos necessários. Que requisitos eram esses? A juventude, a boa aparência, a inteligência e uma boa oratória.

Fernando Collor entrou para a história também quando pela primeira vez explorou a tecnologia e os efeitos especiais na televisão que tiveram reflexos positivos na qualidade da imagem dos programas produzidos. Após sucessivos planos econômicos sem sucesso e recessão no País, Collor foi acusado de malversação do dinheiro público e de favorecer ilicitamente seus familiares. A população decepcionada, insuflada pela elite insatisfeita, (a mesma que o pôs para governar o País), revoltada com os rumos do governo aumenta o descrédito às ações do governo, o que culminou com o ‘impeachment’ de Fernando Collor, do antes famoso “caçador de marajás”.

E a pergunta que todo estrategista político faz era: como encontrar uma pista de acesso que possa aliar e identificar seu produto atingindo assim, todas as expectativas de uma campanha de sucesso? Isso não foi muito difícil para o estrategista Nizan Guanaes, que durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002), conseguiu destacar seu candidato como “Pai do Plano

Real". Em 1994 Fernando Henrique Cardoso (PSDB) venceu as eleições no primeiro turno, com 54,27% dos votos contra 27,4% obtidos por Lula.

"A campanha de Fernando Henrique em 1988, contou com um orçamento de 42 milhões de dólares", fortalecendo assim, a indústria do marketing político no Brasil (Barel, 2007). O slogan da reeleição de FHC era: "Quem derrubou a inflação vai acabar com o desemprego". A coordenação de marketing da campanha usa como apelo midiático o momento de transformação econômica que o Brasil estava passando. Todos os textos veiculados usavam a questão da retomada do poder de compra, melhoria da economia e queda da inflação (cujo fantasma assustava o país), através das estratégias econômicas do Plano Real.

Diante da inovação proporcionada pela internet, o marketing político e a propaganda eleitoral tiveram que se adaptar para enfrentar um desafio: como veicular informações de cunho eleitoral para um público de forma inovadora e que gere interesse? O grande "mote" foi formatar um texto ou informação curta, imagética, inventiva, leve e de formato novo.

A mudança do formato do marketing político e da propaganda eleitoral brasileira se amplia com a campanha de Luiz Inácio Lula da Silva, que após três derrotas consecutivas, foi eleito presidente da República para o período de 2003 a 2006 e reeleito para o segundo mandato, de 2007 a 2010. Nesta campanha, além do carisma pessoal do candidato nas aparições públicas, o grande diferencial foi o trabalho massivo nas redes sociais, da militância em prol do candidato a presidência.

Nesta eleição Lula vence as eleições presidenciais, concorrendo com José Serra (PSDB/PMDB). No primeiro turno, Lula teve 46,44% dos votos contra 23,19% de Serra. No segundo turno, Lula garantiu a vitória com 61,27% dos votos. O responsável por essa transformação foi o estrategista Duda Mendonça que alavancou com sucesso a vitória do Partido dos Trabalhadores no Brasil. Ele foi responsável, em 2002, pelo marketing do governo até o escândalo do mensalão em 2005. Lula concluiu seu mandato com 87% de aprovação, tornando-se um dos mais populares presidentes da história do Brasil e um dos políticos mais respeitados do mundo. Foi também durante a sua gestão que o Brasil conquistou a sétima posição na economia mundial. O PT substituiu 'paz e amor' por 'mudança social' (In: Folha de São Paulo, 03 de janeiro de 2003).

Apoiado em um marketing político de linha popular, com o uso de peças publicitárias com formato simples, com veiculação quase que diárias das ações do governo, Lula desenvolve um governo de grande aceitação popular e investe em programas sociais e dar acesso ao crédito às classes menos favorecidas. Comparando ano de 2002 com os anteriores (1989, 1994, 1998 e 2002), notou-se um grande avanço na imagem do presidente Lula do PT, principalmente, no que se refere às mudanças com investimento na aparência física, no peso corporal, nas roupas, na barba e no cabelo.

Com base em dados da pesquisa de Porto (2002), pode-se detalhar a estratégia política e comunicacional adotada pelo PT. De acordo com o autor, a campanha centrou em situações e problemas de grande apelo social, motivo de preocupação para a grande maioria dos brasileiros. Em sua análise: "(...) Lula dedicou 28,2% do tempo total ao tratamento de análise da conjuntura. O apelo prioritário de sua campanha na TV foi o diagnóstico dos problemas do país, sendo o programa que mais dedicou tempo a essa temática. A atenção às políticas futuras a serem desenvolvidas ficou em segundo lugar com 18,4% do tempo. Desse modo, Lula associou a avaliação da 6ª situação brasileira à apresentação de soluções para os problemas e de propostas de seu governo. Cabe destacar o tom light da campanha do PT. Nesse caso, dois números trazidos por Mauro Porto são expressivos: Lula foi o candidato que mais dedicou tempo às músicas e jingles (10,6%) e o que menos utilizou o recurso da propaganda negativa (2,5%)." No comando do marketing político entra em cena o brasileiro João Santana, que foi responsável pela reeleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2006, e pela eleição de Dilma Rousseff, em 2010, que foi ministra de Minas e Energia e depois ministra da Casa Civil durante seus dois mandatos. Ela venceu as eleições e se tornou a primeira mulher eleita presidente do Brasil.

Dilma Rousseff venceu as eleições presidenciais de 2010, no segundo turno, com 56,05% dos votos válidos (derrotou o candidato José Serra, que obteve 43,95% dos votos válidos), tornando-se a primeira mulher eleita a presidência da República Federativa do Brasil. Ao tomar posse, no dia 1º de janeiro de 2011, discursando no Congresso Nacional, Dilma afirmou: "Meu compromisso supremo [...] é honrar as mulheres, proteger os mais frágeis e governar para todos! [...] A luta mais obstinada do meu governo será pela erradicação da pobreza extrema e a criação de oportunidades para todos".

Representando um governo de coalizão e com apoio de vários partidos aliados, o governo Dilma começa a perder terreno. As alianças políticas se fragilizam frente ao arrocho econômico e o medo do fantasma da inflação. O que antes representava uma história de sucesso, que era o acesso aos bens e serviços, antes reservados aos setores da classe alta e média da população brasileira, passa a representar uma decepção. A população assiste com apreensão o projeto de governo com ênfase nas causas sociais ruir juntamente com seu sonho de estabilidade econômica.

Contrariando os otimistas, em Junho (2012), a gestão da presidente Dilma Rousseff entra em colapso. Desde o movimento "Fora Collor" a sociedade brasileira mantinha-se calada. A queda da popularidade de Dilma Rousseff torna-se evidente com grandes revoltas em São Paulo, causadas pelo aumento dos preços das passagens de ônibus em São Paulo, o estopim para que manifestantes de todo o país fossem as ruas. Embora o movimento tenha começado com esse pretexto, manifestantes de todo o país utilizaram as mídias sociais, onde grupos diversos

dispersavam tipos de solicitações ao governo sem que houvesse foco definido, pois a grande dificuldade localizar o verdadeiro líder desse movimento.

O desfecho chega ao seu final no dia 31 de agosto de 2016. A voz dos partidários e estrategistas da equipe política pouco pode fazer na cena política, de uma presidente eleita, mas sem a maioria na Câmara de Deputados. Sem sucesso assiste a derrocada de seu governo, com forte perfil midiático sem interlocução com os jornais, revistas e canais de TV que integram a linha da oposição. Qualquer que seja sua decisão, atualmente, torna-se cada vez mais distante às possibilidades da agora presidenta afastada, Dilma Rousseff volta a reintegrar-se com partidos, coalizões, para buscar alternativas políticas, pois a exposição da Operação Lava-Jato deflagrou uma onda de delação “premiada”, de antigos companheiros e aliados e se assiste a perda de poder de alguns dos maiores políticos do país.

Nessa fase anticorrupção até seu principal aliado, Luís Inácio Lula da Silva está sob à mira dos órgãos da justiça e da polícia, e perde ao enfrentar as malhas da justiça do Brasil, agora sob a presidência de Michel Temer (também acusado de cometer ilícitos) que administra o país como se tivesse a “espada de Dâmoques” sobre sua cabeça, enfrentando problemas na famosa governabilidade. Como revitalizar a imagem do Presidente Temer de prestígio e pro-atividade diante do eleitor? Como salvaguardar o trabalho político do Presidente Temer até o final de seu mandato? Como conquistar aliados e reconstruir a imagem de Temer frente a opinião pública rechaçada e assoberbada de problemas financeiros gerados pela crise econômica por que passa o país?

Existe um trabalho enorme a ser feito. Este é o papel dos articulistas do marketing político e do staff da propaganda institucional do governo que sofreram profundos desgastes frente a onda de escândalos de corrupção envolvendo políticos de partidos da base do governo petista e, principalmente, o próprio PT, nos casos de corrupção passiva e ativa e de malversação do fundos e das contas públicas.

O quadro atual mostra-nos que o marketing político e a propaganda poderiam recuperar a imagem do presidente, tendo em vista a aceitação inicial, da sua proposta de governo centrado em iniciativas de recuperação da economia do país. O foco do trabalho seria sua atuação e a imagem de eficiência profissional atualmente bastante prejudicada. Mas esse trabalho não pode ocorrer sem a concomitância de outra necessidade urgente: a reforma política e tributária, a questão da previdência social, motivo de preocupação para a busca de uma gestão eficiente e de resultados.

Kotler (1978, p. 20) coloca que assim seria sustentado pela relação de trocas voluntárias de valores por mercadorias, já Tomazeli (1988) diz que quando uma pessoa vende uma ideia de eficiência profissional, capacidade gerencial ou visão política propõe uma troca com um determinado público, esperando receber a aceitação, emprego ou cargo eletivo. Esta aceitação, no caso da política partidária,

se dá na forma de votos que o candidato recebe em troca de suas promessas de atuação futura como político (Tomazeli, 1988, P.15).

Especialistas como Mancini & Swanson (1996, p. 20-24) apontam fatores do contexto nacional que serão cruciais (deverão ser modernizados) para o sucesso das campanhas políticas nesse mercado atual competitivo. Resumidamente temos na realidade brasileira os seguintes determinantes:

Os sistemas	Fatores determinantes
1: Sistema Eleitoral	O sistema majoritário favorável à personalização das campanhas do que o sistema proporcional com lista fechada, que confere maior força aos partidos. (...) em torno da disputa pelo Executivo; essa disputa, absolutamente personalista, atua portanto como força estruturante sobre aquela, nas esferas municipais, estaduais e federal;
2: Sistema Partidário	Embora a modernização chegue igualmente a sistemas bi e multipartidários, ela dá-se com rapidez maior nos primeiros, (...) no Brasil, o sistema multipartidário consolidado em 1985 incentivou o surgimento e o fortalecimento de agremiações de fortes como PT, Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU); isso fez que a modernização chegasse mais lentamente ao sistema partidário nacional;
3: Regulação	(...) Sendo mais rígida a regulamentação das campanhas, mais restritas mostram-se as possibilidades de adequação local do modelo modernizado; neste sentido, adquirem maior importância as leis que versam sobre o uso dos meios eletrônicos e o financiamento das campanhas;
4: Cultura Política	(...) temos que, as práticas de campanha se moldam a cada cultura política nacional, principalmente no que toca a aspectos como socialização política, participação cívica, estruturas de agregação social, efetividade dos canais de comunicação interpessoais e importância dos grupos sociais primários e secundários. (...) no seio das famílias tradicionais mostram-se bem menos receptivas ao modelo modernizado do que as sociedades em que a fragmentação enfraqueceu as estruturas tradicionais de socialização, informação e participação políticas;
5: Sistema dos meios de massa	(...) temos os sistemas midiáticos nacionais avançados tecnologicamente, como a televisão atinge quase a totalidade dos indivíduos como fonte por vezes única de informação e de entretenimento tem favorecido a modernização das campanhas eleitorais; ao contrário, os sistemas em que grande parte da população não tem acesso aos aparelhos e/ou as transmissões não cobrem parcelas

	significativas do território, constituem-se em um óbice à modernização. (...) No Brasil, as novas feições das campanhas eleitorais inserem-se em uma estrutura que constrange, limita e incentiva: a “sociedade midiática”.
--	---

Fonte: Mancini & Swanson (1996, p. 20-24) adaptada a pesquisa.

3.-Metodologia.

A pesquisa se utilizou do método qualitativo, com base a pesquisa bibliográfica, realizada com autores expertos do jornalismo, da propaganda e do marketing político, com contribuições relevantes, de cunho exploratório, sobre as principais ideias, conceitos, planejamento e estratégias voltadas para campanhas de sucesso.

Numa proposta de estudo do tipo descritivo e analítico, uma vez que se utilizou de análises bibliográficas e documentais, bem como, depoimentos de autores consagrados exemplificando e analisando situações para uma melhor compreensão sobre o fenômeno político e eleitoral entre candidatos e eleitores. Estudos sobre o marketing político e a propaganda eleitoral no Brasil é uma fonte de informação que contribui no entendimento das etapas significativas de uma comunicação especializada.

Este artigo traz à luz do marketing político e os relevantes aspectos do marketing político e da propaganda, evidenciando pontos positivos e negativos de campanhas eleitorais bem sucedidas, tecendo críticas e comentários sobre os desdobramentos do trabalho com essa vertente em comunicação.

4.-Discussão dos resultados.

O artigo em si se propôs a uma reflexão acerca da evolução e do trabalho com o marketing político eleitoral e da propaganda eleitoral e política no Brasil.

O estudo bibliográfico abordou o marketing político e alguns exemplos de campanhas de sucesso, as estratégias instrumentais da propaganda nos permitiu analisar o desenvolvimento tecnológico, a influência fundamental para a diversificação das formas de comunicação política. O fenômeno internet a qual provocou uma alteração nas formas de veiculação, ampliando o alcance do trabalho como a do marketing político. Uma das mudanças, à ampliação das formas de relacionamento entre políticos e eleitores, bem como as formas de construção da imagem do político e do trabalho do marketing conforme tabela explicativa abaixo:

Governos	Marketing
Getúlio Vargas 1937-1945	O pai dos pobres, adquiriu um caráter mítico de líder nacional.
Juscelino	Um homem popular, carismático, exímio articulador e muito

Kubitschek 1956 - 1961	Bem assessorado em termos profissionais.
Jânio Quadros 1961 -1964	Soube falar diretamente ao coração dos eleitores
Regime militar 1964-1985	Usaram muito a mídia para difundir as suas ideologias
José Sarney 1985-1990	Ordem democrática: Enfrentou dificuldades devido ao grande arrocho econômico, inflação em alta, diminuiu o poder de compra da população, gerando grande descontentamento na classe média com popularidade em baixa,
Fernando Collor 1991-1993	O “caçador de marajás”. 'Impeachment'
Fernando H. Cardoso 1994 -2002	Indústria de Marketing “Pai do Plano Real”. “Quem derrubou a inflação vai acabar com o desemprego”.
Luiz Inácio Lula da Silva 2007-2010 2011-2014	O novo formato de marketing político e da propaganda eleitoral. O carisma pessoal do candidato nas aparições públicas, o grande diferencial foi o trabalho massivo nas redes sociais e da militância em prol do candidato à presidência. O marketing de linha popular, com o uso de peças publicitárias com formato simples.
Dilma Rouseff 2015-2016	O perfil midiático Compromisso supremo [...] honrar as mulheres, proteger os mais frágeis e governar para todos! Ênfase na erradicação da pobreza extrema e a criação de oportunidades para todos”.
Michel Temer 2017....	Assume também acusado de cometer ilícitos. Administra o país como se tivesse a “espada de Dâmocles” sobre sua cabeça, enfrentando problemas na famosa governabilidade, ênfase na retomada da economia.

Fonte: A própria pesquisa.

No entanto, o sensacionalismo vem ditando a moda. A exposição desenfreada em mídias sociais vem mudando o trabalho do marketing político e eleitoral. Isso, pela permanente exposição modificou o perfil do eleitor. Atualmente “As campanhas eleitorais foram modernizadas desenvolvem-se tendo como pano de fundo sociedades espetacularizadas ou até mesmo estados espetacularizados (Schwartzberg, 1978; Debord,1997). Em determinadas situações podem ser construídas ou destruídas carreira de sucesso num estalar de dedos. O exemplo acima revela o novo perfil da sociedade mais comunicativa e global.

Na sociedade midiática as imagens transmitidas pelos veículos, entre eles a televisão, imprimem um caráter de autoridade e, ao mesmo tempo, incutem nos indivíduos- os telespectadores uma realidade “sólida”, compacta. Nesse sentido, os telespectadores não buscam interpretar tendo por base as imagens, ou a partir dos

elementos não postos explicitamente, fazendo com que o elemento visual sobreponha-se ao uso do intelecto, do raciocínio.

O tempo pós-moderno e midiático aponta caminhos e impõe desafios ao trabalho com o marketing político e eleitoral e surge a grande questão: Numa sociedade voltada para uma democracia massiva, há modos mais eficientes para se realizar campanhas eleitorais? Urge uma análise histórica da sociedade em que vivemos: midiática, imediatista, globalizada e em constante transformação.

O caminho parece apontar para formas diferentes e criativas, com outras estruturas comunicacionais para o convencimento dos eleitores. A diversificação das formas de acesso ao eleitor, mas sem perder de vista o veículo que tem o maior poder de entrar nos lares- de forma realmente democrática- que é a televisão.

Um dos trabalhos fundamentais para um bom marketing político e eleitoral com vistas a uma campanha é a pesquisa de campo. De acordo com Mendonça (2001) é uma técnica indispensável, principal fonte de informação no início e durante a campanha. A sondagem popular- que pode ter uma abordagem quantitativa (ênfase nas preferências e aspirações, desejos de eleitores ou de um grupo de eleitores); ou uma abordagem qualitativa, que procura conhecer o pensamento, como se comportará determinado grupo ou camada de uma população.

Os marqueteiros não podem esquecer-se de reavaliar seu trabalho, assumindo os erros no feedback após às ações ligadas aos marketing e a propaganda. Esse exercício é importante e está diretamente ligado a celeridade com que os papéis se invertem e do quanto o público, o telespectador pode mudar de opinião, ser volatizado na sua escolha pela rapidez com que informações novas chegam através de outras mídias- essas interativas como as redes sociais. Para consolidar uma visão otimista e dá credibilidade ao trabalho no marketing durante as campanhas políticas o ideal é o uso da linguagem jornalística, séria, sem apelações.

Nesse sentido o autor observa a questão da emoção e defende que a propaganda tem que chamar atenção. Então, para Mendonça (2001) o marqueteiro tem que usar técnicas seguras voltadas para criar expectativa e “emocionar”, o marqueteiro pode sofrer riscos na sua comunicação política. Por isso, se torna importante a linguagem jornalística no marketing de campanha eleitoral porque os critérios de objetividade, de racionalidade não podem ser deixados de lado, frente a uma campanha cujo resultado positivo será a implantação de governos e de políticos nas esferas legislativa e executiva do país.

5.-Conclusão.

Sob este contexto, firma-se a necessidade de construção de novas estruturas profissionais mais centradas, eficientes e ágeis para enfrentar as campanhas eleitorais competitivas e altamente dispendiosas para candidatos e partidos de grande poder aquisitivo. Para vencer esse mundo altamente competitivo e midiático

o profissional tem que se imbuir de criatividade, dinamismo, pesquisa eficaz sobre seu público para vencer barreiras, obstáculos que podem pulverizar campanhas, onde o farto poder aquisitivo não é a tônica, mas sim as ideias e a vontade de participar do exercício político e dos processos democráticos do país.

Outra questão fundamental para um bom trabalho em marketing político e eleitoral é primar pela lisura nas doações financeiras. A história recente do Brasil, onde as operações da Lava-Jato descobriu uma rede de corruptos e corruptores, na sua grande maioria, com práticas ilícitas em doações para campanha, se torna cada vez mais necessário o exercício da ética profissional. Observa-se uma mudança no aparato e na ação do poder judiciário. Mas, a frouxidão da legislação eleitoral no tocante a doadores jurídicos constitui sério entrave à autonomia do campo da política frente aos interesses financeiros econômicos.

Percebeu-se ainda, numerosos vícios no trabalho, muitos ligados ao mascaramento da realidade integrando-os com as estratégias massivas do marketing político. Suas estratégias, em longo prazo e a própria disputa no campo eleitoral, tiveram uma convergência na propaganda institucional e eleitoral.

Por outro lado, vimos uma população às vezes desinteressada que, desassistida, na grande maioria dos casos, e que ainda não tem capacidade de interpretar fatos, por falta de uma cultura política. A falta de cultura política está diretamente ligada às dificuldades de acesso à informação que ainda persiste no Brasil, país de proporções continentais. Nesse contexto gera-se um círculo vicioso: por falta de conhecimento e informação falha o eleitor ao questionar a política pública e dos gestores, aos seus malfadados projetos e, nem tampouco acompanham os mandatos dos eleitos e falha os políticos eleitos porque não conhecem verdadeiramente seus eleitores- que deveriam legitimamente representados.

E qual é o cenário atual? O cenário mostra-nos uma descaracterização da função e do trabalho político. O espaço de diálogo entre políticos e cidadãos encontra-se contaminado pelas injunções, conchavos e acordos velados em detrimento das necessidades emergenciais da população que começam a rejeitar as atitudes da “velha política” do oportunismo e clientelismo.

Essa visão paradigmática é realidade mudança de um paradigma newtoniano, cartesiano, dogmático e tradicional, para um paradigma relativista, einsteiniano, que não modela, que não enquadra, que relativiza as formas de agir, de pensar numa dinâmica mais aberta, que respeite o movimento constante da sociedade em mudança. Muda-se a sociedade e as pessoas, e vice-versa. Nesse nível, o papel do marketing político e eleitoral tem que acompanhar esses movimentos de transformação, observar de onde aparecem as demandas, sem perder de vista o individual- que são as pessoas, em sua constante luta por um espaço nesse mundo de trabalho competitivo.

Contudo, é fundamental fortalecer a relação entre o marketing político e a eleitoral com a sociedade civil, que está aí, com sua realidade-mundo, com suas

contradições e com mudanças que se impõem frente a realidade local- comunitária. Mas, a comunidade existe, e o trabalho de marketing não pode prescindir dessa relação.

Somente a partir dessa mudança teríamos um trabalho de marketing político e propaganda eleitoral, realmente, de candidatos afinados com o povo, que, ao serem eleitos, atuariam como representantes legítimos dos interesses coletivos, para o fortalecimento da gestão pública, a favor de uma sociedade equânime, de acordo com o ideal democrático. A união entre os interesses individuais e os interesses coletivos apresenta-se como um caminho de mudança. Somente aproveitando as zonas de contato entre a comunidade e a sociedade como um todo- o profissional do marketing tem uma posição de estabilidade para traçar as suas estratégias de atuação, principalmente durante a fase de planejamento de uma campanha política e eleitoral.

6.-Referências.

- Amaral, K. (2006). *Getúlio Vargas: a propaganda ideológica da construção do líder e do mito*. IN: Queiroz, Adolpho (org.). Na arena do marketing político. São Paulo: Summus.
- Barel, M.S. (2007). *O marketing eleitoral e a ABCOP: história e profissionalização da comunicação política no Brasil*. Conferência Brasileira de Comunicação e Marketing Político. Santa Bárbara d'Oeste, Paraná: VI Politicom. v.8., n.9., p.10.
- Beranger, J. (2006). *Fernando Henrique Cardoso: as armas da educação na propaganda política*. In: Queiroz, Adolpho (org.). Na arena do marketing político. São Paulo: Summus.
- Gross, B.L., Newman, B.I., Sheth, J.N. (1991). *Consumption Values and Market Choices*. Theory and Application. London: Cincinnatti.
- Grossi, E. (2006). *Jânio Quadros: as representações metafóricas da vassoura no imaginário popular*. In: Queiroz, Adolpho (org.) Na arena do marketing político. São Paulo: Summus.
- Kotler, P. (1978). *Marketing: edição completa*. II Tradução de: Marketing Management: analysis, planning and control. São Paulo: Atlas.
- Kuntz, R.A., Luyten, J.M. (1982). *Marketing político: a eficiência a serviço do candidato*. São Paulo: Global.
- Mancini, P., Swanson, D.L. (1996). *Politics, Media and Modern Democracy: An International Study of Innovations in Electoral Campaigning and Their Consequences*. London: Praeger.

- Martiello, M.F.S., Ribeiro, A. (2006). *A importância do marketing político e eleitoral no processo decisório do voto.* Recuperado de: [Issuu.com/.../docs/52310819-a-importancia-do-marketing-politico-e-eleitoral](http://issuu.com/.../docs/52310819-a-importancia-do-marketing-politico-e-eleitoral).
- Mendonça, D. (2001). *Casos & coisas.* São Paulo: Globo.
- Porto, M. *A campanha de 2002, na Rede Globo. Televisão e eleições presidenciais.* São Paulo: Globo.
- Romanini, M.G. (2006). *Prudente de Moraes a visão singular como sustentáculo do fenômeno coletivo.* Recuperado de: <http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/48963/marketing.pdf>.
- Rubim, A.A.C. (2012). *Cultura e Política na Eleição de 2002: as estratégias de Lula Presidente.* Recuperado de: www.plataformademocratica.org/Publicacoes/16885-Cached.pdf.
- Santa, R. (2001). *Batalhas eleitorais 25 anos de marketing político.* São Paulo: Geração.
- Schwartzberg, R.G. (1978). *O Estado espetáculo.* São Paulo: Círculo do Livro.
- Silva, C.E. (2002). *O Marketing eleitoral.* São Paulo: Publifolha.
- Teixeira, D. (2006). *Marketing Político e eleitoral: uma proposta com ética e eficiência.* Osasco, São Paulo: Novo Século.
- Tomazeli, L.C. (1988). *Marketing político.* 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

O marketing de relacionamento através da Gestão de Relacionamento com o Cliente (CRM) como estratégia de fidelização.

(Relationship marketing through Customer Relationship Management (CRM) as a loyalty strategy.)

Ana Vivian Sarmiento Silva
Eduardo Ângelo Marques
Maurício Vulcão da Silva
(UNINASSAU) Belém-Pará.
Sidney Gomes Viana
(SCA) Grupo GPD Belém-Pará.

Páginas 107-118

Fecha recepción: 01-10-2017

Fecha aceptación: 01-12-2017

Resumo.

Este estudo buscou definições sobre as estratégias utilizadas por empresas de diversos setores do mercado para criar relacionamentos à longo prazo com seus clientes, utilizando o marketing de relacionamento como base de estudo do comportamento do consumidor numa gestão de relacionamento que busca compreender as reais necessidades dos clientes potenciais. A pesquisa fundamentou-se num estudo bibliográfico com enfoque qualitativo do tipo descritivo. A coleta dos dados foi junto a autores consagrados sobre o marketing. Contudo, a qualidade e o atendimento mostrará o valor que a empresa tem em conquistar e satisfazer o cliente, mesmo ao escolher e dar preferência aos serviços e ou à marca, ocorrerá reciprocidade de valores entre a empresa que se pré dispõem em entregar o produto necessário e, o cliente a confiança na qualidade do que está adquirindo.

Palavras chave: cliente; satisfação; fidelização; relacionamento; marketing

Abstract.

This study sought definitions on the strategies used by companies from various market sectors to create long-term relationships with their customers, using relationship marketing as the basis of study of consumer behavior in a relationship management that seeks to understand the real needs of customers potential. The research was based on a bibliographic study with qualitative approach of the descriptive type. The collection of the data was with established authors about marketing. However, the quality and service will show the value that the company has in conquering and satisfying the customer, even when choosing and giving preference to the services and or the brand, there will be reciprocity of values between the company that pre-dispose in delivering the necessary product and, the customer to trust in the quality of what is acquiring.

Key words: customer; satisfaction; loyalty; relationship; marketing

1.-Introdução.

Este artigo aborda o marketing de relacionamento através do *Customer Relationship Management* CRM (Gestão de Relacionamento com o Cliente) como estratégia de fidelização. Por isso o foco passa a ser conquistar o cliente e manter um relacionamento longo e saudável, que para Kotler e Armstrong (2007) é muito favorável já que em média pode custar de cinco a dez vezes mais atrair um novo cliente do que manter um atual satisfeito.

Diante do desafio de manter o cliente fiel utilizou-se o marketing de relacionamento através do *Customer Relationship Management*, CRM (Gestão de Relacionamento com o cliente) para compreender como identificar, conquistar e conseguir fidelizar os clientes potenciais.

A competitividade é preocupante e os clientes estão cada vez mais exigentes, por isso, as empresas precisam utilizar o marketing para atrair e manter a clientela o que corrobora Kotler (2007) afirmando que o marketing é uma forma de entender e satisfazer as necessidades do cliente criando valor e construindo relacionamentos com a clientela para obter vantagem competitiva. Assim sendo, a problematização que destaca: Como utilizar o CRM para sair à frente da concorrência?

Para nortear a pesquisa o objetivo geral que busca: investigar como garantir a fidelização do cliente utilizando o CRM e como objetivos específicos apontar como as empresas utilizam de forma assertiva o marketing de relacionamento, demonstrar a importância do marketing de relacionamento nas empresas e elencar cases bem-sucedidos através do marketing de fidelização.

2.-O marketing como ciência de fidelização.

Teoria base está centrada no marketing como função organizacional com suas variáveis, envolvendo criação, comunicação e aplicabilidade. Já que o marketing é denominado a ciência do consumo e é ele que nos ajuda a compreender o que leva o consumidor a ter satisfação e fidelização por um serviço ou produto.

Para alcançar este resultado recorreu-se ao *Customer Relationship Management* - CRM (Gestão de Relacionamento do Cliente) braço do marketing que trata especificamente de dados utilizados para criar estratégias previamente planejadas e aplicadas afim de conseguir a fidelização dos clientes.

O autor que transita importantemente pelo tema inicialmente e até os tempos contemporâneos é Phillip Kotler que contribui sobre a temática afirmando que dentro do processo de atrair e manter clientes, o ponto de partida são os possíveis clientes (os que presumivelmente poderão comprar). Em seguida, a empresa determina quais são os clientes potenciais, os quais espera reverter em clientes eventuais, depois em clientes regulares e logo em clientes preferenciais (clientes tratados excepcionalmente bem).

Kotler (2000) afirma que a chave para se gerar um grande nível de fidelização é entregar um alto valor para o cliente, onde valor é o conjunto de benefícios que os

clientes esperam de um determinado produto ou serviço. Assim, surpreendendo as expectativas do cliente este por sua vez cria valor à marca, produto ou serviço que lhe foi oferecido.

2.-1.-Marketing de relacionamento e fidelização.

O marketing está em nosso mundo há décadas, mas só a partir dos anos setenta com o marketing de massa (todos os clientes são iguais) passou a ser levado em consideração, entretanto, com a evolução tecnológica que houve no mundo e consequentemente em nossa sociedade em geral o marketing também evoluiu e hoje é considerado uma ciência.

Antes desta ciência chegar a ser o que representa hoje para o mercado e o que pode se tornar futuramente devemos levar em consideração que ela depende da sociedade mundial pois a essência do marketing é o ser humano. O marketing é a intenção de entender e atender o mercado como aborda Richers (1981), ele já estava mostrando que no futuro o foco seriam as pessoas e não o produto ou serviço.

Mais por alguma razão as indústrias continuavam com o foco no produto e usavam o marketing para publicidade na televisão e ofertas na internet. Sendo assim, as pessoas tinham uma ideia errônea sobre a essência do marketing, com isso, pode-se presumir que sempre haverá alguma necessidade de oferecer algum produto ou serviço, entretanto, a meta do marketing não é tornar a venda supérflua, mas sim conhecer e entender tão bem o consumidor que o produto ou serviço se adapte ao determinado cliente e acabe se vendendo sozinho, contribui Drucker (1992).

Então, a partir dos anos noventa passou-se a usar o marketing de relacionamento onde existem várias estratégias de como chegar a esse paradigma de se relacionar com o cliente, uma delas é o *Customer Relationship Management CRM* (Gestão de Relacionamento com o Cliente) que analisa dados dos consumidores para planejar e oferecer produtos e serviços adequados aos seus clientes.

De que forma podemos aplicar essa ciência em qualquer segmento no mercado oferecendo um produto ou serviço em função de uma determinada lucratividade? Primeiramente a empresa tem que entender que o marketing se relaciona com toda a cadeia de indivíduos que tem relação direta ou indireta com a empresa e com um único pensamento aparente, que é como podemos aumentar o nível de relacionamento com o cliente.

Dessa forma entendemos que o marketing de relacionamento como definiu Kotler (2000), deve ser compreendido como uma estratégia de mercado, onde o foco principal é sempre o cliente mas para que isso aconteça de maneira sucinta deve-se manter um relacionamento de confiança “ganha-ganha” à longo prazo com os consumidores, fornecedores e colaboradores, com isso, os clientes potenciais e fiéis à marca ou empresa precisam receber atenção contínua.

Berry (1995) sugere três níveis de marketing de relacionamento que dependem da relevância dos benefícios do relacionamento para o cliente e que podem levar a fidelização (Quadro 2).

Quadro 2: Três níveis de marketing de relacionamento

Nível	Níveis de relacionamento com o cliente	Grau de atendimento customizado	Potencial para explorar vantagem competitiva sustentável
1	<u>Financeiro:</u> Compras pelo valor do produto	Baixo	Baixo
2	<u>Social:</u> Possui um relacionamento pessoal com o cliente	Médio	Médio
3	<u>Estrutural:</u> O relacionamento transcende o fator empresa cliente, podendo ser considerado como parceria	Médio para alto	Alto

Fonte: A própria pesquisa.

No primeiro nível de relacionamento, são oferecidos incentivos financeiros para que o cliente permaneça fiel. Prática essa comum em programas de desconto para compras repetidas.

No segundo nível, o relacionamento se sustenta por meio de barreiras sociais que dificultam o rompimento do relacionamento entre as partes envolvidas, tais como a personalização e a customização do relacionamento. Por exemplo: comunicações regulares com os clientes fazendo que se sintam próximos provendo a continuidade do serviço pelo mesmo representante de vendas e aumentando a qualidade do serviço por meio de atividades educacionais ou de entretenimento, tais como treinamentos, seminários, festas etc.

No terceiro nível, o marketing de relacionamento se sustenta em soluções estruturais para importantes problemas dos clientes. Quando o marketing de relacionamento oferece valores agregados que são difíceis ou caros para o cliente e que não são facilmente disponíveis em outro local, cria-se um forte fundamento para a manutenção do relacionamento.

Algumas das empresas mais bem-sucedidas estão elevando expectativas e encontrando formas de garantir seu desempenho superior por meio da satisfação do cliente. Por isso, saber identificar a ocorrência de eventos que determinam mudanças nas necessidades passa a ser fundamental para, cada vez mais, participar da vida de cada um dos clientes que a empresa tem como objetivo atender. (KOTLER, 2000, p.58)

Mackenna (1991) apresenta uma proposta de marketing adaptativo que enfatiza a sensibilidade, flexibilidade e elasticidade. Onde, a sensibilidade parte da percepção da empresa em conhecer e entender o ambiente através dos grupos de usuários que

dão feedback aos pesquisadores fornecendo dados sobre as escolhas dos consumidores em tempo real.

A flexibilidade parte da capacidade da empresa de se estruturar tanto na organização quanto na operacionalização por intermédio do feedback obtido e assim aproveitar as oportunidades que surgem.

Em relação a elasticidade, vem demonstrar a capacidade que a empresa tem de aprender com erros passados fazendo com que estes não se repitam no futuro prejudicando a empresa.

Com todos esses benefícios oferecidos pela empresa há uma grande chance de o cliente ser fidelizado por um longo período atribuindo a empresa grandes vantagens competitivas como o aumento das vendas, pois um cliente fiel acaba comprando sempre mais. E também os custos da empresa são menores pois, segundo Kotler (2007) a empresa gasta dez vezes mais para atrair um novo cliente do que manter um cliente satisfeito e em função disso ele se torna um percursor de suas ofertas, do atendimento, do produto e se tornando um multiplicador da marca da empresa.

Assim, pode-se observar, através das definições citadas e de outras estudadas para esse trabalho, um consenso sobre o que é Marketing de Relacionamento que se baseia em estratégias de serviço em função do cliente partindo de toda a empresa, buscando novas formas de comunicação para estabelecer um relacionamento profundo e duradouro com o cliente, tornando-os fiéis. Trazendo aumento da retenção e lealdade dos clientes estabelecendo relacionamentos a longo prazo, comprando mais e com maior frequência.

Outro benefício compreendido e já citado é a maior lucratividade da empresa em função dos custos menores para manter seus clientes e a redução do custo de vendas já que os clientes já existentes reagem melhor ao marketing, nesse caso, para atingir novos clientes os custos são maiores do que manter o relacionamento com os já existentes.

2.2.-Gestão de relacionamento com o cliente (CRM).

Zenone (2007) afirma que as empresas enfrentam problemas mercadológicos a partir das necessidades e expectativas criadas no novo cenário, obrigando os especialistas em marketing a estarem monitorando o mercado constantemente. Assim, passam a conhecer as características e necessidades que passam por alterações constantes, podendo tomar as decisões corretas a todo momento.

Ainda sobre as mudanças ocorridas no mercado, Zenone (2007) informa que em geral, as empresas possuem muitos dados (não informações) armazenados (não organizados), que não são analisados como forma de se obter vantagem e acabam se tornando irrelevantes, assim, esse novo enfoque do marketing permite um profundo conhecimento dos clientes e do mercado, buscando atender efetivamente aquilo que precisa ou deseja cada segmento do mercado ou cliente individualmente.

Para atingir esses objetivos a empresa precisa de mudanças no seu processo organizacional. Para Etzel (2001), para se conhecer e construir um relacionamento a longo prazo com o cliente a empresa deve definir quais os clientes potenciais que irá trabalhar, para dar continuidade deve utilizar um sistema de gerenciamento (CRM) para as informações dos clientes e o atendimento precisa ser diferenciado transformando vendedores em gerentes de clientes preparados para aprimorar a relação com os consumidores por meio de informações relevantes.

Para que isso ocorra é necessário o comprometimento de todos os setores da organização, Zenone (2007) afirma, que o relacionamento não deve ser tratado como uma atividade de um departamento ou um conceito isolado, assim, com a participação de todos os membros do processo produtivo há o aumento do valor do relacionamento para o cliente final utilizando estratégias direcionadas.

Existem dois conceitos que determinam um papel importante para as ações do marketing de relacionamento, no estudo em questão iremos abordar o CRM (*Customer Relationship Management*).

Do ponto de vista tecnológico, CRM envolve capturar os dados do cliente ao longo de toda a empresa, consolidar todos os dados capturados interna e externamente em um banco de dados central, analisar os dados consolidados, distribuir os resultados dessa análise aos vários pontos de contato com o cliente e usar essa informação ao interagir com o cliente por meio de qualquer ponto de contato com a empresa. (Peppers E Rogers, 2000, p.35)

Facilitando a teoria vista, Zenone (2007) afirma que o CRM busca melhorar o relacionamento da empresa com o mercado-alvo propiciando benefícios mútuos, satisfazendo as necessidades do mercado e trazendo os resultados esperados pela empresa.

Segundo Brown (2001), o CRM não é nem um conceito nem um projeto, é uma estratégia de negócios que visa entender e antecipar as necessidades dos clientes atuais e potenciais de uma organização.

Como visto nas definições anteriores fica claro que buscar compreender as necessidades dos clientes (mercado-alvo) e garantir melhorias contínuas no relacionamento entre a empresa e o cliente são fatores fundamentais para a criação de valor entre ambos ocasionando o aumento da probabilidade de fidelização.

Baseado nas teorias de Zenone (2007), o conceito de CRM como vai ser visto no quadro 1 é dividido em analítico onde se determina quais são os clientes que devem ser tratados de forma personalizada, esses clientes são definidos por meio de dados que revelam quem são os clientes e suas características.

O CRM colaborativo é aquele onde estão todos os meios de contato interativo com o cliente. Como e-mail, fax, internet e etc. E o CRM operacional que é onde a maioria das empresas está focada, consiste na força de vendas e centros de atendimento ao

cliente (*call centers*), sites de comercio eletrônico e sistemas de pedidos otimizando processos e organizando o fluxo de atendimento gerando qualidade e agilidade.

Quadro 1: Os tipos de CRM, seus objetivos e principais funções.

	Objetivo	Funções
CRM = ANÁLITICO	Determinar quais os clientes a serem tratados de forma personalizada.	Utilizar todos os dados de clientes possíveis. Transferir o foco do produto para o cliente.
CRM = COLABORATIVO	Interagir com o cliente utilizando ferramentas de contato.	Utilização de e-mail, fax e internet para aumentar a interação entre a empresa e o cliente.
CRM = OPERACIONAL	Otimizar os processos e organizar os fluxos de atendimento.	Garantir qualidade e agilidade no atendimento.

Fonte: A própria pesquisa.

Brown (2001) destaca a importância da tecnologia que fornece suporte ao modelo de CRM e possibilita o desenvolvimento de uma infraestrutura estratégica com informações eficientes, tudo com o objetivo de tornar, para os melhores clientes, a relação com a empresa algo fácil e conveniente, buscando sua satisfação e fidelidade. A empresa de posse desses dados tem a possibilidade de surpreender as expectativas do cliente.

Os clientes são peças-chave do funcionamento do CRM, de modo que, para a empresa é preciso conhecer quem é o cliente, qual seu comportamento, quais clientes são rentáveis, quais são maus pagadores e o mais importante: entender que os clientes não nascem fiéis, devem ser conquistados. Peppers e Rogers (2000) afirma, com a utilização dessas ferramentas é possível identificar os clientes de maior e menor valor para a empresa e desenvolver um tratamento diferenciado buscando a estratégia base do CRM que é a personalização do atendimento.

2.3.-O Marketing de relacionamento (CRM) aplicado a programas de fidelização

a): km de vantagens Ipiranga

O Km de Vantagens é o programa de fidelidade dos Postos Ipiranga. A cada vez que o cliente abastece ou compra produtos nos postos credenciados, onde, o atendente realiza o cadastro apenas com o CPF do cliente armazenando no banco de dados da empresa. Nesse contexto, percebe-se o uso do CRM que segundo Brown (2001) não é um conceito ou um projeto, mas uma estratégia de negócio.

Os postos Ipiranga oferecem produtos e serviços de forma dinâmica, com qualidade, conforto, comodidade, confiabilidade e benefícios. A cada vez que o cliente abastece

seu veículo adquire uma pontuação que no futuro pode ser trocada por produtos, combustível, viagens e outras vantagens espalhadas por mais de 80 parceiros.

Neste artigo mostramos que o CRM e o marketing de relacionamento trabalham sistematicamente em conjunto, a exemplo da rede de postos Ipiranga que o utiliza com maestria. Mackenna (1991) afirma que é o marketing adaptativo que enfatiza a sensibilidade, flexibilidade e elasticidade, mostrando exatamente como é trabalhado o marketing de relacionamento dos postos Ipiranga, onde, além de serviços como troca de óleo, limpeza e vidros e atendimento diferenciado os clientes usufruem da rede de conveniência consumindo diversos produtos e acumulando pontos no programa de fidelização.

b): Meliuz

Tem por objetivo se tornar o melhor programa de fidelidade do Brasil, onde o cliente é recompensado em dinheiro e não por sistema de pontos.

Buscando facilitar a vida dos clientes e aumentar seus ganhos o programa trabalha desenvolvendo parcerias e novas tecnologias querendo conquistar a lealdade do cliente e recompensá-lo dia-a-dia. Kotler (2000) defende que o marketing de relacionamento de ser compreendido como uma estratégia de mercado onde o foco principal é sempre o cliente.

Entretanto, o foco desse projeto foi a insatisfação com os programas de fidelidade já existentes, pois o sistema de pontos possui dificuldades na hora de resgatar os pontos obtidos e na maioria das vezes não são suficientes para serem trocados por benefícios desejados pelos clientes. Desta forma, entendemos que não há no mercado preocupação com a evolução desses programas, pois se há um problema recorrente dentro dos programas de fidelidade oferecidos o mesmo já deveria ter sido levado em consideração pelas empresas buscando melhorá-lo.

Contudo, a empresa Meliuz inovou o sistema de pontos pelo sistema *cashback* que significa “dinheiro de volta”, onde, o cliente ao realizar uma compra pelo site da Meliuz recebe diretamente na conta bancária uma porcentagem do valor da compra, podendo utilizar este da forma que quiser.

O sistema *cashback* vem inovar os conceitos de estratégias de recompensas que buscam fidelizar o cliente à empresa, oferecendo diversos serviços e parcerias de compra (varejistas), que além de destacar os diversos sites de venda pela internet (*e-commerce*), disponibiliza diversos descontos e o diferencial que ao invés de acumular pontos para trocar por produtos (aonde deve ter um número de pontos específico), a devolução de parte do valor torna-se a vantagem necessária para passar na frente da concorrência.

Desta forma podemos ressaltar que alguns clientes não querem somente um “brinde” em troca de um serviço oferecido pela empresa. Berry (1995) sugere três níveis de marketing de relacionamento mostrados anteriormente, que dependem da relevância que o cliente vai ter em relação ao benefício oferecido, aplicando-os de forma correta buscando modos de beneficiar o cliente de uma forma simples e direta.

3.-Metodologia.

Este estudo fundamentou-se na pesquisa bibliográfica, utilizando-se do método qualitativo do tipo descritivo, centrado no comportamento do consumidor e metodologicamente, trata-se de uma revisão bibliográfica com fontes primárias que “correspondem à “literatura primária”. São as que se apresentam e são disseminados exatamente na forma com que são produzidos por seus autores” (Pinheiro, 2006).

Hernández Sampiere (2006): “quantitativo porque usa os dados já coletados buscando delimitar o que se pretende pesquisar, com a finalidade de estabelecer modelos de comportamentos. Assim, “os estudos descritivos, medem, avaliam ou coletam dados sobre diversos aspectos, dimensões ou componentes do fenômeno a ser pesquisado” (p. 101).

Para debater o tema recorreu-se aos autores que dominam o conteúdo desta peça entre eles citamos Barlow (1992), Kotler (2012); Zenone (2007); Brown (2001) e da Associação de Marketing Americana (AMA) 2010).

4.- Discussão dos resultados.

Para a discussão dos resultados buscou-se as principais idéias da teoria de cada autor para o debate um teórico.

Autores	Definições
Barlow (1992)	Afirma que fidelidade é uma estratégia que identifica, mantém e aumenta o rendimento dos melhores clientes (mercado-alvo) em uma relação de valor agregado, interativo e centrado ao longo prazo, ou seja, atingindo o mercado-alvo e superando as expectativas gerando a criação de valor que irá levar a fidelidade do cliente à marca.
Kotler (2012)	Afirma que para captar e manter seus clientes é necessário selecionar seus mercados-alvo e garantir a criação, entrega e comunicação de um valor superior gerando valor agregado à marca e superando as expectativas dos clientes.
Zenone (2007)	Aponta a importância do reconhecimento do benefício total percebido pelo cliente versus o recurso empregado para realizar uma atividade para atender ou solucionar um problema.
Associação de Marketing Americana (AMA).	Voltou-se para a fidelização do cliente, cases de fidelização e descreve como o CRM pode ser utilizado na fidelização do cliente.
	Defende que o CRM trata-se de uma estratégia que se antecipa as necessidades do cliente e é com este olhar de

Brown (2001)	antecipação que este estudo pretende contribuir com a ciência revelando a importância de estudar de maneira planejada o comportamento do consumidor, desta forma, antecipando as satisfações dos seus desejos.
--------------	--

Fonte: A própria pesquisa.

No que diz respeito ao marketing de relacionamento e o CRM, percebe-se que todos os autores fizeram seus estudos dentro de empresas de grande porte com diversas variáveis.

No entanto, a essência de sua estrutura pode ser usada em qualquer empresa de variados ramos e tamanhos, desde que aplicado de forma correta pode ser usada até mesmo por profissionais não qualificados.

Ressalta-se também que essa ferramenta tem que ser trabalhada de forma contínua em perfeita sintonia, por todos os envolvidos no processo buscando a entrega, para atender a demanda, bem como, para se relacionar da melhor forma com o cliente gerando valor a empresa levando-o à sua fidelização.

Os autores demonstraram a relevância da temática para entender o verdadeiro significado da fidelização, como um caminho para o diferencial no competitivo mercado.

5.-Conclusão.

Essa investigação buscou essas ferramentas para tentar alcançar o objetivo que é a fidelização do cliente utilizando o marketing de relacionamento junto com o CRM. No entanto, pode-se dizer que há mais eficácia na conquista do cliente e da fidelização do mesmo se for trabalhado em conjunto entre empresa, colaboradores e fornecedores de forma única em função do cliente. Já que o CRM se torna um espelho das necessidades dos clientes que permite ao gestor se antecipar e surpreender o cliente de maneira positiva.

Ainda, a ciência mostra como as empresas utilizam de forma assertiva o marketing de relacionamento, estreitando os laços com seus clientes direcionando ofertas de produtos e serviços específicos para suas necessidades. O CRM é uma ferramenta de extrema importância nessa estratégia pois ele deve conter todas as informações necessárias para mostrar como é esse cliente fazendo com que a empresa disponibilize o produto adequado a ele.

Uma vez que o mercado está cada vez mais amplo, competitivo e com muitas ofertas disponíveis, entretanto, como apresentado no artigo as empresas que utilizam dessas estratégias planejam cada passo utilizando o marketing de relacionamento e o CRM que com um amplo banco de dados obtém uma vantagem bem larga em relação a concorrência, pois as empresas que não trabalham com essas ferramentas não conseguem oferecer um produto diferenciado.

Assim sendo, as empresas que trabalham de forma assertiva o marketing de relacionamento como os postos Ipiranga que tem o “km de vantagens” que concede pontos para o seu cliente que abastece em qualquer uma de suas franquias por todo o Brasil, assim, com essa estratégia consegue agregar valor ao seu produto e fidelizando seus clientes pois eles não vendem somente combustíveis, conseguindo oferecer outros produtos e serviços ao mesmo tempo dando comodidade aos seus clientes.

Contudo, busca inovar os programas de fidelidade dando grandes avanços no mercado por colocar o cliente como prioridade é Meliuz, que tem o objetivo de ser o melhor plano de fidelidade do Brasil onde seus clientes não acumulam pontos para troca de produtos e benefícios em empresas parceiras. A Meliuz oferece uma porcentagem em dinheiro a cada compra que o cliente faz no site.

Deste modo, percebe-se várias empresas que estão focando suas estratégias para a conquista do cliente, ou seja, tentando se relacionar cada vez mais com os clientes que ainda estão sem saber onde comprar seus produtos preferidos e serem atendidos de forma apropriada. Assim, esse artigo nos mostra como a empresa precisa agir para se tornar uma das maiores em seu seguimento.

Assim sendo, o marketing de relacionamento vem com a proposta de mostrar como podemos fazer mudanças dentro das empresas para melhoria da cultura organizacional, do conhecimento do tipo de consumidores que a frequentam, como podem ser abordados com ofertas de produtos e serviços e que estratégias podem ser montadas para um determinado cliente ou grupo de clientes com o mesmo perfil.

Enfim, o CRM com suas variáveis analítico, colaborativo e operacional vem com a proposta de coletar os dados pessoais sobre cada cliente trabalhando em sintonia com o marketing de relacionamento pois as estratégias lançadas pela empresa são em função dessas informações, por isso, o CRM é peça fundamental nessa estrutura de trabalho.

6.-Referências.

- Associação de Marketing Americana (AMA). (2010). *Marketing*. São Paulo: Makron Books.
- Barlow, R. (1992). *Relationship Marketing: The ultimate in customer services*. London: Retail Control.
- Berry, L.L. (1995). Relationship Marketing of Services, growing interest emerging perspectives. London: *Journal of Academy Of Marketing Science*. v.23, n.7, 55-70.
- Brown, S. (2001). *CRM (Customer Relationship Marketing): Uma ferramenta estratégica para o mundo e-business*. São Paulo: Makron Books.
- Etzel, M., W. et al. (2001). *Marketing*. São Paulo: Makron Books.

- Jales, C. (2008). *Marketing de Relacionamento: A importância do marketing de relacionamento*. Rio de Janeiro: Summus.
- Kotler, P. (2000). *Administração de Marketing; a edição do novo milênio*. São Paulo: Prentice Hall.
- Kotler, P., Armstrong, G. (2007). *Princípios de Marketing*. Tradução Cristina Yamagami; revisão técnica Dilson Gabriel dos Santos. 12. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Kotler, P.; Keller, K.L. (2012). *Administração de Marketing; tradução Sonia Midori Yamamoto. Revisão técnica Edson Crescitelli*, 14. ed. São Paulo: Person Education do Brasil.
- Mackenna, R. (1992). *Marketing de Relacionamento, estratégias bem-sucedidas para a era do cliente*. Campus. Rio de Janeiro: Regis Mackenna.
- Peppers, D. y Rogers, M. (2000). *CRM Series Marketing 1 a 1: Um guia executivo para entender e implantar estratégias de Customer Relationship Management*. São Paulo: Peppers and Rogers Group Brasil.
- Ribeiro, A., H.et al. (1999). *Marketing de Relacionamento como fator-chave de sucesso no mercado. Revista de Administração de Empresas (RAE)*. Recuperado de: www.rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_50034-75901999000100005.pdf.
- Richers, R. (1981). *O que é marketing*. São Paulo: Brasiliense.
- Sampiere, H.R. (2006). *Metodologia de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Zenone, L.C. (2001). *Customer Relationship Management. Mudando a estratégia sem comprometer o negócio*. São Paulo: Atlas.

Matemáticas y Síndrome de Down.

(Mathematics and Down's Syndrome.)

Dolores García López
Universidad de Jaén (España)

Páginas 119-223

Fecha recepción: 11-11-2017

Fecha aceptación: 01-12-2017

Resumen.

El objetivo principal del presente trabajo es presentar una propuesta didáctica la cual va dirigida a una niña con Síndrome de Down en la que el objetivo principal es afianzar los conocimientos relativos a la comprensión del significado de la posición de un número ya que éste será la base del aprendizaje de conceptos posteriores y fundamentales del currículo matemático. A tal fin, la presente investigación estará estructurada en dos partes. La primera de ellas corresponde al análisis de la base de conocimientos propios de la población que me ocupa, el alumnado con Síndrome de Down. La segunda parte del mismo tendrá como objetivo principal plasmar la propuesta didáctica de matemáticas dirigida a una alumna con Síndrome de Down. Para la elaboración de la siguiente investigación se ha empleado una metodología cualitativa.

Palabras clave: síndrome de Down; competencia matemática

Abstract.

The principal objective of this investigation is show a didactic proposal what the priority objective is strengthen the knowledges relatives to the understanding of meaning's number since this will be the basis of the learning to futures concepts and paramount concepts of Mathematics' curriculum. For this purpose, the Final Project Degree is structured in two parts. The first one correspond to the analysis of the basis of the own knowledge of the student what I deal, the Down syndrome's students. The second part is aim is reflect the didactic proposal of Mathematic directed to a schoolgirl of the Down syndrome's of Jaén and province. For the project development is exert a qualitative methodology.

Keywords: Down syndrome; mathematical competence

Introducción.

El alumnado con Síndrome de Down ha sido y es el alumnado con necesidades educativas especiales más investigado a lo largo de la historia. A pesar de ello, la concepción del mismo no ha sido la misma a lo largo de la historia. Afortunadamente ésta ha ido evolucionando favorablemente a lo largo de la historia...Desde denominarlos con el término “mongolo” hasta hablar de necesidades educativas especiales.

En lo que respecta al plano educativo son múltiples las singularidades que posee el alumnado con Síndrome de Down que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje las cuales serán el punto de partida de la siguiente programación didáctica. El principal objetivo de toda educación y sobretodo del alumnado con Síndrome de Down es educar para y en la vida, es decir, formar a personas competentes en la sociedad que les rodea. Para alcanzar dicho objetivo será de vital importancia apostar por una educación de calidad y sobretodo, normalizada e inclusiva. Una educación en la que el alumnado sea el protagonista partiendo de las necesidades que presente el mismo.

Justificación.

Para poder participar activamente en la sociedad que nos rodea actualmente es necesario ser competente en el plano matemático ya que vivimos en un mundo cuantificado en el que los números están presentes en la inmensa mayoría de labores diarias. Por tanto, podemos decir que la realización de la siguiente investigación surge de la necesidad de educar para y en la vida.

No obstante, las escasas investigaciones realizadas a lo largo de la historia en el campo de la didáctica de las matemáticas con el alumnado con Síndrome de Down postulan las grandes dificultades que presenta la población que nos ocupa ante el aprendizaje de conceptos matemáticos.

1.- El Síndrome de Down.

Quando hablamos de Síndrome de Down aludimos a un síndrome cuyo origen es genético al hallarse en él una alteración en el número de cromosomas, habiendo un cromosoma de más, 47 en vez de 46. En consecuencia, este alumnado presenta cierto grado de discapacidad intelectual adjunta a otras características físicas y una mayor incidencia en algunas enfermedades como son problemas cardíacos, entre otros. (Huete, 2016) (Rodríguez y Olmo, 2010)

Los primeros documentos que aportan datos relativos al síndrome que nos ocupa corresponden a Esquirol y Seguin. El primero de ellos, llevó a cabo un estudio en su primer libro en el que describía a un conjunto que poseía un tipo de discapacidad intelectual ligado a una serie de características similares a las que presenta el alumnado con Síndrome de Down. (Cammarata-Scalisi, Da Silva, Cammarata-Scalisi, Adalgisa, 2010)

No obstante, no fue hasta el siglo XIX, cuando se conoció la primera descripción científica, la cual fue aludida a **John Langdon Haydon Down** en la que se hace referencia a un tipo de deficiencia intelectual ligada a otras características similares a las del Síndrome de Down. En consecuencia, la llamada Trisomía 21 procedió a denominarse Síndrome de Down, en honor al honorable autor. (Down, 1866. Citado en Garrido, Muñoz, García y Salado, 2015) (Chávez, 2014)

Una fecha a destacar en el marco histórico del Síndrome de Down es el año 1959, ya que gracias a **Lejeune, Turpin y Gautier** el síndrome que nos ocupa pasó a contemplarse desde el plano genético al encontrar una anomalía en el número de cromosomas. (Pérez, 2014) (Ortega, 2006)

Tal y como he postulado anteriormente, el origen del Síndrome de Down es **genético** debido a una alteración en el número del cromosomas. Dentro del mismo plano genético podemos encontrar tres variantes del Síndrome de Down las cuales expondré a continuación de mayor a menor incidencia.

- **Trisomía Libre:** en la que la alteración genética está presente en la totalidad celular del individuo debido a que en la fase de meiosis no se separó correctamente un cromosoma.
- **Translocación:** en la que el origen de la anomalía genética se encuentra en “una rotura a nivel estructural, dando como resultado un fragmento cromosómico libre” (Pérez, 2014, p. 2358)
- **Mosaicismo:** en la que la alteración genética no se encuentra en la totalidad celular del individuo. En consecuencia, un individuo mosaico puede presentar características propias del Síndrome de Down y otras que no. El porcentaje de células trisómicas en un individuo es, una vez más, muy variable. (Ortega, 2006) (Basile, 2017) (Rodríguez y Olmo, 2010)

Actualmente, no se conocen la “causas” que producen la trisomía o indicios de la existencia de la misma. Debido a ello hablaré de **factores de riesgo** que puedan estar relacionados con la incidencia del mismo. Entre los factores de riesgo a destacar encontramos que el porcentaje de nacidos con el síndrome es mayor en aquellos casos en los que la edad de la madre supera los 35 años.

En lo que respecta al **ámbito educativo** son múltiples las singularidades que posee el alumnado con Síndrome de Down que infieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje las cuales serán el punto de partida de la siguiente programación didáctica.

De las principales singularidades he destacado las siguientes, en líneas generales: discapacidad intelectual acompañada de un claro retraso del lenguaje. Así mismo, el proceso de la información se caracteriza por ser lento y dificultoso. Por otro lado, encontramos déficits en los procesos de atención y memoria, en concreto la auditiva y de trabajo por lo que los resultados incrementarán positivamente si se emplea material visual.

No obstante, en la población que nos ocupa todo no son adversidades, el alumnado que me ocupa destaca en lo referido a lo social; en consecuencia, la enseñanza de las matemáticas será más efectiva si se parte de experiencias...en definitiva, si se apuesta por un aprendizaje funcional y significativo.

2.-Matemáticas y Síndrome de Down.

A lo largo de la historia los estudios llevados a cabo son escasos en comparación a la literatura concerniente al estudio de habilidades referidas a la lectura en esta población. Afortunadamente, esta realidad ha cambiado ya que me consta de un mayor número de estudios. Grosso modo, podemos observar dos grandes grupos:

En un primer lugar, encontramos un grupo en los que se analizan las “barreras” que presenta el alumnado con Síndrome de Down en el área matemática. En segundo lugar, encontramos un gran número de investigaciones en las que el principal objeto de estudio es el análisis del momento de aparición de los principios de conteo y el modo en el que éstos lo adquieren.

Finalmente, he querido destacar un tercer grupo de estudios relativamente recientes en los que se estudian y evidencian los beneficios del empleo del material multimedia en la didáctica de las matemáticas con el alumnado que nos ocupa como es el caso de la investigación llevada a cabo por Doña Juana María Ortega Tudela el cual he tomado como uno de mis referentes a la hora de la elaboración de mi material didáctico.

A pesar del crecimiento del número de investigaciones, actualmente, no existe una metodología específica por lo que he realizado un análisis de los estudios encontrados el cual me ha permitido extraer una serie de directrices las cuales han sido el punto de partida de mi material didáctico:

- Diversidad: Cada niño y niña con Síndrome de Down es diferente. Por tanto, el punto de partida será el estudio y análisis de las habilidades que posee el del alumnado.
- Déficits en lo relativo a la memoria y en la atención como ya se comentó anteriormente por lo que la información a presentar ha de ser realmente atractiva y motivante.
- El progreso disminuye cuando la información a mostrar es presentada por el canal auditivo. En consecuencia, la metodología y estrategias a utilizar han de ser visuales y atractivas.
- Dificultades en tareas que conlleven abstracción y generalización por lo que el profesional ha de secuenciar cuidadosamente los pasos que conlleven a la adquisición de una habilidad numérica.
- Los contenidos a trabajar han de estar directamente relacionados con experiencias diarias con el fin de trasladar lo aprendido al quehacer diario.

3.-El alumnado con Síndrome de Down desde el plano legislativo.

Cuando hablamos del alumnado con SD desde el plano legislativo hemos de hacer referencia al concepto específico de necesidades educativas especiales tal y como queda establecido en el Título II “Equidad en la Educación” de la Ley Orgánica de Educación. Un alumno y/o alumna presenta necesidades educativas especiales cuando en un período concreto de su escolarización o también, a lo largo de toda ella, precise de determinados apoyos y atenciones educativas de carácter específico.

He de destacar que cuando se alude a la escolarización de cualquier alumno y/o alumna la legislación establece que ésta ha de estar regida por los principios de normalización e inclusión. En consecuencia, para conseguir esos principios se ha de partir de la identificación temprana de las citadas necesidades educativas especiales

4.-Propuesta didáctica.

4.1.-Descripción del caso.

Antes de comenzar a detallar la siguiente procederé a presentar la alumna a la que va dirigida el vigente material didáctico. A la hora de referirme a ella emplearé el nombre ficticio de **María**. María tiene 13 años, cursa quinto de Educación Primaria en un centro ordinario aunque su nivel curricular corresponde a primero de Educación Primaria. Por otro lado, ésta asiste a clases de apoyo semanales y logopedia en una asociación, a la cual asisto en la modalidad de voluntaria.

Para la elaboración del presente perfil he recogido los datos obtenidos en la prueba inicial realizada al comienzo del segundo trimestre del vigente curso escolar en la clase de apoyo a la cual asisto en la modalidad de voluntaria en dicha asociación.

En líneas generales, María es capaz de reconocer y escribir números comprendidos entre el 0 y el 99 presentado dificultad en la grafía de algunos números como el 78. Dichas dificultades se basan en la inversión de las cifras, escritura de un número cuyo sonido sea similar a otro. De este último error, se evidencia lo postulado anteriormente en lo que respecta a la dificultad de interiorización de la información a través del canal auditivo. En lo que respecta al plano del cálculo, María es capaz de realizar adiciones y sustracciones sin llevadas apoyándose en el conteo de dedos. En cuarto y último lugar, la alumna que nos ocupa no ha asimilado el concepto de decena y por tanto no es capaz de reconocer el valor posicional de las cifras de un número de dos cifras y sus respectivas equivalencias.

4.2.-Objetivos y contenidos.

Como objetivo general encontramos: Comprender el Sistema de Numeración Decimal y su respectivo significado así como aplicar el mismo a la vida cotidiana, haciendo de él un saber funcional. En lo relativo a los objetivos específicos encontramos:

1. Enunciar el Sistema de Numeración Decimal desde el 0 al 99.
2. Relacionar el valor de un número con su correspondiente posición en un número.
3. Asumir y apreciar el valor del saber Matemático en lo que respecta al quehacer diario.
4. Tender a participar positivamente en las actividades propuestas, así como hacer un buen uso de las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los **contenidos** a trabajar en la presente unidad didáctica corresponden al significado del valor posicional del número. En consecuencia, éstos se encuentran recogidos en el bloque 2. Números principalmente.

4.3.-Actividades

La unidad didáctica diseñada tiene como título “¡Jugamos y aprendemos a contar con Nina!”. Ésta ha sido estructurada en cuatro tareas que parten de experiencias significativas para María.

- Primera tarea: La fiesta de cumpleaños de Nina: La primera tarea tiene como fin introducir el concepto de decena y su respectivo valor. Para ello se ha estructurado ésta en dos actividades. Una primera en la que María ha de colocar en cada bolsita una decena de caramelos que en este caso serán canicas. Una vez colocada cada decena de canicas se le preguntará a la alumna por el número de decenas que se ha conseguido. Y en segundo lugar, una actividad lúdica en la que María ha de contar diversos ítems y posteriormente ha de descomponer el número en decenas y unidades cada número.
- Segunda tarea: Ayudamos a ordenar el cuarto de Nina: La segunda tarea que se ha llevado a cabo tiene como fin introducir y poner en práctica las equivalencias del valor posicional de un número y ha sido estructurada en dos actividades. En la primera de ellas María ha de agrupar y contar diversos ítems. Para ello, se le ha indicado a la alumna de que la manera más rápida y fácil de hacerlo será formando decenas. La segunda de ellas se ha basado en un juego en el que la alumna ha de formar parejas con las fichas expuestas en el pupitre.
- Tercera tarea: Imagina ser frutera: Ésta tiene como fin reforzar lo aprendido a lo largo de las sesiones anteriores y presentar apoyo en aquellas dificultades presentadas. Para ello, he diseñado una actividad lúdica que simula una frutería en la que ha de ayudar a atender a la clientela dándole la cantidad de fruta indicada. En dichos pedidos se verán reflejadas cantidades descompuestas en unidades y decenas.
- Cuarta tarea: Un sábado en casa de la abuela: La cuarta y última tarea tiene como fin evaluar lo aprendido en la unidad didáctica. Para ello he diseñado dos actividades lúdicas como son un bingo y una última que se

basará en un juego en el que la alumna ha de ayudar a Nina y su abuela a comprar las cantidades (expresadas tanto descompuestas y cardinales).

4.4.-Metodología.

La misma ha estado regida, principalmente, por el perfil de la alumna a la que va dirigida el presente material didáctico. Así mismo, la siguiente metodología está basada en las conclusiones extraídas del análisis de las líneas anteriores del presente Trabajo de Fin de Grado. Los principios sobre los que se ha enmarcado lo estructuraré en dos secciones: principios generales y específicos.

Principios generales:

En los principios generales encontramos aquellos que han de ser el referente en toda metodología. Dichos principios se encuentran recogido en el Título II “Equidad en la Educación”, concretamente en el artículo 74, la educación de cualquier alumno y alumna se ha de regir por los principios de normalización e individualización.

Principios específicos:

Los principios específicos a presentar están basados principalmente en el perfil de la alumna y en las conclusiones extraídas del análisis de las investigaciones no médicas llevadas a cabo en el campo que nos ocupa.

- Individual: la presente unidad didáctica es individual ya que va enfocada a una alumna solamente y además, es individual porque parte de las habilidades que posee la alumna.
- Activa: es de suma importancia seguir una metodología en la que se mantenga activa la atención de la alumna y así compensar el déficit de atención.
- Cualitativa: porque el punto de partida son las habilidades de la alumna.
- Flexiva: tiene como epicentro a la alumna por lo que ha sido posible adecuar en todo momento el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades que manifieste en el trascurso de la unidad didáctica.
- Visual: es visual ya que, como anteriormente se ha citado, el alumnado con Síndrome de Down obtiene mejores resultados ofreciendo la información por el canal visual que por el canal auditivo.
- Motivadora: es motivadora debido a que el alumnado con Síndrome de Down y en concreto la alumna a la que va dirigida la presente muestra un déficit de atención por lo cual es de suma importancia lograr mantener su atención.
- Participativa: es participativa porque se precisa de la participación de la alumna en todo momento, siendo ella la principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Lúdica: es lúdica porque el proceso de enseñanza-aprendizaje parte de juegos manipulativos y visuales.
- Integradora: es integradora porque se pretende formar a la alumna en todas sus posibilidades de cara al futuro evitando así inculcar un conocimiento de forma aislada.

- Funcional: se ha seguido una metodología que parte de experiencias cercanas a su quehacer diario fomentando de este modo la extrapolación de los contenidos a enseñar.
- Significativa: es significativa porque el referente en el proceso de enseñanza-aprendizaje es lo ya conocido y experimentado.

4.5.-Propuestas de mejora.

Para la identificación de propuestas de mejora es necesaria la evaluación de lo trabajado a lo largo de la presente programación. Dicha evaluación ha sido carácter continuo ya que ha tomado como punto de partida la evaluación inicial. Seguidamente se ha procedido con un seguimiento del progreso de María a través de la observación directa del mismo. Finalmente, como pueden ver en la diapositiva se ha empleado una rúbrica en la que se han evaluado las habilidades de la alumna.

Conclusión.

La puesta en práctica de la unidad didáctica me ha permitido confirmar que el progreso del alumnado con Síndrome de Down aumentaba a través de metodologías visuales y atractivas ya que la alumna pudo mantener la atención en períodos de tiempo de mayor prolongación. Así mismo, he podido evidenciar la gran dificultad que presenta esta población ante tareas que conlleven mecanismos de abstracción y generalización mostrando, de este modo, más problemas en la actividad concerniente a la Tarea 3: Imagina ser frutera.

La evaluación de la programación expuesta me ha permitido observar como la alumna, a diferencia de la evaluación inicial, asociaba el concepto de decena a su respectivo valor e identificaba la misma en conjuntos mayores. No obstante, María presenta a veces, no de forma repetitiva, dificultades en el valor posicional de algunos números, en concreto, aquéllos superiores al 59 y en los números cuyas cifras sean iguales, como por ejemplo 77 u 88. Por lo que se deberá seguir reforzando el valor posicional del número para así afianzar dicho contenido.

Finalmente, he de decir que una educación que apuesta por una metodología individualizada, normalizada e inclusiva favorece el desarrollo de la enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales, en concreto, el alumnado con Síndrome de Down.

Bibliografía.

Baroody, A. J. (1988). *El pensamiento matemático de los niños. Un marco evolutivo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial.* Madrid, España: Aprendizaje Visor y MEC.

- Baroody, A.J. (1988). Number-comparison learning by children classified as Mentally Retarded. *American Journal on Mental Retardation*. Vol. 92, Nº 5, pp. 461-471.
- Basile, H. (2017). Retraso mental y genética Síndrome de Down. *Alcmeon, Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 15(1), pp. 9- 23.
- Bird, G; Buckley, S. (2010). *Desarrollo de habilidades numéricas y motoras para alumnos con Síndrome de Down y acceso a las tecnologías de la información*. Madrid: CEPE, S.L.
- Bird, G; Buckley, S. (2010). En Bird, G & Buckley, S (2010). Habilidades numéricas en alumnos con síndrome de Down. Una visión de conjunto. *Desarrollo de habilidades numéricas y motoras para alumnos con Síndrome de Down y acceso a las tecnologías de la información*. Madrid: CEPE, S.L.
- Brown, A.L. y DeLoache, J.S. (1978). Skills, plans and self-regulation. En R.S. Siegler (Ed.). *Children's thinking: What develops?* Hillsdale, NJ. England.
- Bruno, A., Noda, A. (2014) Comprensión del sistema de numeración decimal de una alumna con síndrome de Down. En M. T. González, M. Codes, D. Arnau y T. Ortega (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XVIII* (pp. 177-186). Salamanca: SEIEM.
- Buckley, S., Bird, G. (2001). *Number skills for individuals with Down Syndrome. An Overview. Down Syndrome Issues and Information*. Southsea, Hampshire: The Down Educational Trust.
- Byrne, A.; Buckley, S., MacDonald, J. y Bird, G. (1995). Investigating the literacy, language and memory skills of children with Down's syndrome. *Down's Syndrome: Research and Practice*, 3, pp. 53-8.
- Cammarata-Scalisi, F., Da Silva, G., Cammarata-Scalisi, G., Adalgisa Sifuentes C. (2010). Historia del síndrome de Down. Un recuento lleno de protagonistas. *Can Pediatr*, 34 (3), pp.157-159.
- Carr, J. (1988). Six weeks to twenty-one years old: A longitudinal study of children with Down syndrome and their families. *J Child Psychol Psychiatry* 29(4), pp.407-431.
- Caycho, L; Gunn, P.; Siegal, M. (1991). Counting by children with Down Syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 95(5), pp. 575-583.
- Cornwell, A.C. (1974). Development of language, abstraction and numerical concept formation in Down's syndrome Children. *American Journal of Mental Deficiency*, 79 (2), pp.179-190.

- Costa, A.B.; Picharillo, A.D.M.; Elias, N.C. (2017). Avaliação de habilidades matemáticas em crianças com síndrome de Down e com desenvolvimento típico. *Ciênc. Educ., Bauru*, 23(1), pp. 255-272.
- Flórez, J. (1999). Bases neurológicas del aprendizaje. *Siglo Cero*. 30(3), pp. 9-27.
- Flórez, J. (1999). Síndrome de Down. Presentación General. *Siglo Cero*. 30(4), pp.5-15.
- Flórez, J. (2016). Síndrome de Down en perspectiva 2016. *Revista Síndrome de Down*, 33(1). pp. 16-23.
- Flórez, J.; Troncoso, M. V. (1991). *Síndrome de Down y Educación*. Masson S.A. and Fundación Síndrome de Down de Cantabria, 33, pp. 16-23.
- Garrido, F; Muñoz, M; García, P y Salado, M (2015). Efectos beneficiosos del karate sobre la propiocepción y la coordinación en jóvenes con Síndrome de Down. *Revista médica internacional Síndrome de Down*, 19(1), pp. 14-17.
- Gelman, R. (1982). Accessing one-to-one correspondence: Still another paper about conservation. *British Journal or Psychology*, 73(2), pp. 209-220.
- Manassero, G. (2016). Guía de práctica clínica del Síndrome Down. *Rev. Fac. Med. Hum.*, 16(1), pp. 37-45.
- MECD (2015). Orden ECD/65/2.015. BOE. Nº 25.
- MECD (2006). LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE de 4 de mayo de 2006. Título II "Equidad en la educación". MECD (2014).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, BOE. Nº 52.
- Noda, A, Bruno, A. (2017). Assessment of the Knowledge of the Decimal Number System Exhibited by Students with Down Syndrome. *Qualitative Research in Education*, 6(1), pp.5685.
- Noda. A y Bruno. A. (2010). Operaciones básicas en alumnos con Síndrome de Down. *PNA*, 4(4), pp. 143-159.
- Ortega, J. M. (2006). *Nuevas tecnologías y Aprendizaje Matemático en niños con Síndrome de Down*. II Premio en investigación no médica en Síndrome de Down. Madrid, España: FEISD y Obra Social Caja de Madrid.

A representação da escravidão “negro” no Brasil através de Imagens explícitas nos livros didáticos dos 6ºs anos.

(The representation of "black" slavery in Brazil through explicit images in the textbooks of the 6th years.)

Sueli da Cunha

Escola Estadual de Minas Gerais.

Páginas 224-238

Fecha recepción: 01-10-2017

Fecha aceptación: 01-12-2017

Resumo.

O artigo é um recorte da pesquisa de mestrado o qual buscou uma análise das representações do negro no Brasil, por meio de imagens explícitas contidas nos livros didáticos dos 6ºs anos da escola Monsenhor Antônio José Ferreira-MG. Ainda, Identificar a maneira pela qual a história do Brasil foi retratada no Brasil; Averiguar como se deu a participação dos chamados heróis nacionais; Observar o grau de importância dos negros, brancos e índios; Verificar a forma de que os negros aparecem nos livros didáticos das escolas textos e, ou ilustrações. A pesquisa se apropriou do método qualitativo do tipo descritivo com análise documental “o livro didático dos 6ºs anos. Contudo, denota-se ainda ideologias que expressam o racismo, de forma explícita pela forma pela qual é retratado como inferioridade, comprado como mercadoria, passando a imagem como de um animal forte para o trabalho.

Palabras clave: discriminação; negro; livro; didático; preconceito

Abstract.

The article is a cut of the master's research which sought an analysis of the representations of the Negro in Brazil, through explicit images contained in the textbooks of the 6th grade of the Monsenhor Antônio José Ferreira-MG school. Also, Identify the way in which the history of Brazil was portrayed in Brazil; To find out how the participation of so-called national heroes took place; Observe the degree of importance of blacks, whites and Indians; Check how blacks appear in school textbooks and texts, or illustrations. The research appropriated the qualitative method of the descriptive type with documentary analysis "the 6th grade textbook. However, there are also ideologies that express racism, explicitly for the way in which it is portrayed as inferiority, bought as merchandise, passing the image as a strong animal for work.

Keywords: discrimination; black; book; didactic; preconception

1.-Introdução.

A identidade brasileira possui características de diferentes influências culturais que auxiliaram na formação do povo brasileiro. O desenvolvimento da história brasileira se deu a partir da cultura e dos povos de diversos continentes Africano, Asiático, Europeu e Americano. Apesar dessas culturas diferentes se adaptarem ao Brasil, a mais valorizada foi a européia. Assim, a educação e a cultura do país seguiram o modelo de organização implantado pelos portugueses (Fernandes, 2005).

Apesar da formação histórico-social comprovar a nossa diversidade cultural, ainda, identificou dificuldades da escola brasileira de conviver com tal realidade sendo que as instituições de ensino ainda “não sabem trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de negros e mestiços” (Fernandes, 2005, p. 380).

Deste modo, o estudo elencou alguns questionamentos: Como os livros didáticos “História” demonstram a historiografia brasileira? Como se deu a participação dos chamados heróis nacionais? É dado o mesmo grau de importância a negros, brancos e índios? Quando os negros aparecem nos livros didáticos das escolas públicas estes por meio de textos e, ou ilustrações, são retratados de forma?

O objetivo Geral buscou uma análise as imagens do negro nos livros didáticos da disciplina História, livro (Estudar História: das origens do homem à era digital) dos 6^{os} anos do Ensino Fundamental, autora (Braic, 2011).

Na sequência, os objetivos específicos buscaram: Identificar a maneira pela qual a história do Brasil vem sendo retratada no Brasil; Averiguar como se deu a participação dos chamados heróis nacionais; Observar se vem sendo dado o mesmo grau de importância a negros, brancos e índios; Verificar a maneira eu os negros foram ilustrados nos livros didáticos dos 6^{os} anos.

O estudo se justifica devido ao aumento da democratização do ensino no Brasil onde o Governo passou a oferecer materiais (livros didáticos) como contribuição para a melhoria do processo ensino aprendizagem nas escolas, os quais antes passam pela classificação de qualidade do Ministério da Educação (MEC). No entanto, percebe-se que a imagem social dos negros continuam associadas a situações de menor prestígio sob o âmbito social, ocasionando assim maior dificuldade para o negro de se afirmar na sociedade brasileira como um cidadão com direitos e deveres iguais.

2.-O Negro no Livro Didático.

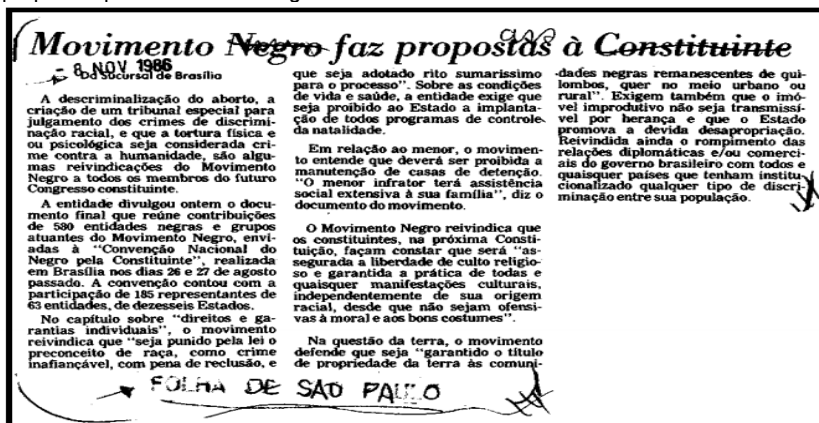
Entretanto, as instituições no processo do ensino são espaço de reflexão e acolhimento das diferenças, por isso, a escola torna-se capaz de desfazer os desequilíbrios que são causados nesse ambiente, repensando os preconceitos que ali existem. Ao deixar de valorizar a cultura afro-brasileira a construção de identidades sofreu uma grande rejeição de diversos elementos por ela constituídos.

De tal maneira, quando a escola trabalha essa diversidade o projeto deve ser considerado em favor da instituição, para que seu currículo não venha a ignorar a população atendida.

Na segunda metade do século XX, através dos movimentos sociais ocorreram reivindicações realizadas por meio de forte pressão política com o intuito de diminuir o tratamento discriminatório que recebiam no seu cotidiano. Destaca-se nesse cenário o movimento social negro que lutava pela obtenção do reconhecimento das matrizes africanas na formação da cultura brasileira.

Durante a realização da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada em Brasília nos dias 26 e 27 de agosto de 1986 com a participação de mais de 185 delegados de todo o país, intelectuais e ativistas afrodescendentes reivindicaram medidas afirmativas a favor do legado da população negra.

Na figura abaixo uma reportagem da Folha de São Paulo sobre as reivindicações propostas pelo movimento negro à constituinte em 1986.



Fonte: Folha de São Paulo: Reivindicações Movimento Negro (1986).

Dentre as reivindicações havia o estudo das origens africanas e a valorização de tal cultura por toda a população brasileira. Assim, em Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 encontra-se a seguinte afirmação "o processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatório a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil" (2005, p. 236).

Partiu de denúncias de violência e desigualdade racial, tais movimentos foram capazes de provocar debates relacionados ao questionamento das diferenças culturais existentes no país onde a maior parte dos saberes que formam a respectiva população possui origens no passado das civilizações africanas. As lutas, exigem a necessidade de legitimação, "uma Lei" que incluía a obrigatoriedade do estudo das raízes africanas, ainda desconhecido na história do Brasil e na educação e no processo ensino aprendizagem (Azevedo, 2011, p. 3).

Ana Célia da Silva considerava que: Os currículos, programas, materiais e rituais pedagógicos privilegiam os valores europeus em detrimento dos valores de outros grupos étnico-raciais presentes na sociedade. Os valores desses grupos são, na maioria das vezes, ocultados ou apresentados de uma forma tal que não coloque em conflito os valores dominantes. Em consequência, as populações excluídas, podem vir a privilegiar os valores da história e cultura oficial como os únicos a serem considerados, renegando os seus próprios valores, se o processo pedagógico, o seu cotidiano e a sua cultura, não favorecer lhes oportunidades de reflexão e reelaboração (Silva, 2001, p. 16).

Por isso, a Lei 10.639/03, tras a luta do movimento negro, promulgada com o objetivo principal de instituir o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira na educação brasileira. Foi com base na desvalorização de tais estudos que o movimento negro apontou para a necessidade de diretrizes com o intuito de orientar projetos na formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura de tanto dos afro-brasileiros quanto dos africanos. Para assim haver a prática de uma educação comprometida de maneira positiva com as relações étnico-raciais, considerando possuir em seus currículos conteúdos associados ao reconhecimento e valorização de tal história e cultura, assim como a diversidade da nação brasileira. E, principalmente a igualdade no direito a uma educação de qualidade que seja capaz de permitir ao negro seu reconhecimento na cultura nacional.

Considerando o estudo da diversidade étnico racial em relação ao respeito das diferenças existentes na nossa sociedade os PCNs, na idealização de uma educação mais democrática, indicam como objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (Brasil, 1997, p. 69).

A partir desse reconhecimento ocorreu uma certa valorização, divulgação e respeito aos processos históricos ocorridos durante a resistência negra, iniciada pelos africanos escravizados em nosso país e continuada através de seus descendentes. Por isso, a Lei 10.639/03, na incessante busca desse reconhecimento, deu continuidade na edificação de um ensino democrático capaz de incorporar não somente a história, mas sobretudo a dignidade de todos os povos que participaram da construção da nação.

A educação brasileira é baseada na cultura eurocêntrica, por isso, por muito tempo desenvolveu uma política de discriminação e exclusão do povo negro ao não inserir nos conteúdos programáticos estudos sobre essa cultura. Na formação histórica do Brasil o negro foi mantido à margem da sociedade brasileira. Tal desigualdade racial pode ser observada também no ambiente educacional, visto que mesmo após a Lei 10.639 diversos materiais didáticos trabalhados na escola não possuam aspectos

capazes de contribuir para o desenvolvimento da prática de valorização das culturas e etnias diferentes que existem em nosso País.

Assim, muitos discursos impressos no currículo escolar foram desenvolvidos para destacar algumas formas de vida e de cultura de alguns grupos, mas infelizmente deturpando outras, impresso nos livros didáticos e outras pela própria omissão dos conhecimentos de vida do negro enquanto formador da nação brasileira, o qual é sempre associado à dualidade escravidão/mão de obra livre. Tal dualidade causa a simplificação e até mesmo redução da contribuição cultural dessa categoria social.

Outro fator ainda a polaridade social básica da economia açucareira o senhor de engenho e o escravo uma vez plasmada como forma viável de coexistência, constituiria uma matriz estrutural que, adaptada a diferentes setores produtivos, possibilitaria a edificação da sociedade brasileira tradicional” (Ribeiro, 2006, p. 275). O que o sociólogo Darcy Ribeiro chama de povo brasileiro e responsável pela contribuição na das matrizes étnicas formadoras da nação brasileira não foi incorporado nos livros didáticos de História, pois na maioria das vezes o componente negro é referenciado somente como mão-de-obra escrava sem participação efetiva no discurso.

De acordo com Kabengele Munanga a escravidão no Brasil relaciona-se com uma produção discursiva cheia de estereótipos e preconceitos, ambos incorporados a uma situação de violento equilíbrio onde prevalece a relação dominante dominado. A desvalorização e a alienação do negro estende-se a tudo que toca a ele: o continente, os países, as instituições, o corpo, a mente, a língua, a música, a arte, etc. Seu continente é quente demais, de clima viciado, malcheiroso, de geografia tão desesperada que o condena à pobreza e à eterna dependência. O ser negro é uma degeneração devido à temperatura excessivamente quente (Munanga, 1988, p. 21).

Assim, historicamente a imposição dos valores europeus ao restante do mundo foram apoiados na violência apontada durante a colonização para que fossem implantados. E, além de configurarem os povos subjugados como elementos neutros da própria história, considerava-os somente como mão-de-obra na produção e abastecimento da riqueza europeia.

No final da década de 80 Ana Célia da Silva publicou a pesquisa “Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1º grau, nível 1” onde, após analisar 82 livros de Língua Portuguesa relata que as ilustrações e textos remetem aos seguintes estereótipos:

- a) negros rejeitados explicitamente: apareciam como criança negra barrada”, “castigada”, “faminta”, “isolada”, “em último lugar”;
- b) exercendo atividades subalternas: doméstica, trabalhador braça, escravo;
- c) considerado minoria;
- d) incapaz: burro, ingênuo, desatento, desastrado, inibido;
- e) sem identidade: sem nome, sem origem;
- e) pobre: maltrapilho, favelado, esmoler;
- f) estigmatizado em papéis sociais específicos: cantor, jogador de futebol;

g) desumanização do negro: associado o objeto, a formiga, a burro a macaco (Silva, 2002, p. 37).

As imagens e textos sobre os negros nos livros didáticos permitem que se estabelecesse uma associação entre a baixa-auto-estima dos alunos negros e as imagens dos negros registradas nesses livros. Uma vez que o livro didático caracteriza-se por ser um instrumento que compõe a cultura escolar, por isso causa e transmite sentimentos, significados, saberes e valores aos seus respectivos leitores.

Pode ser verificado que diversos livros didáticos associaram imagens negativas e depreciativas do negro no Brasil, imagens as quais podem contribuir de maneira negativa na formação de crianças e adolescentes negros que, ao visualizarem as imagens não conseguem a identificação com os antepassados. De tal maneira, o livro didático pode ser visto como meio de transmissão de discriminação e preconceito, pois ao desconsiderar o processo histórico, a cultura e as experiências cotidianas dos negros contribui para excluí-los tanto da história quanto da sociedade.

Darcy Ribeiro relata que: Examinando a carreira do negro no Brasil se verifica que, introduzido como escravo, ele foi desde o primeiro momento chamado à execução das tarefas mais duras, como mão-de-obra fundamental de todos os setores produtivos. Tratado como besta de carga exaurida no trabalho, na qualidade de mero investimento destinado a produzir o máximo de lucros, enfrentava precaríssimas condições de sobrevivência. Ascendendo à condição de trabalhador livre, antes ou depois da abolição, o negro se adaptando a novas formas de exploração que, embora melhores que a escravidão, só lhe permitiam integrar-se na sociedade e no mundo cultural, que se tornaram seus, na condição de um subproletariado compelido ao exercício de seu antigo papel, que continuava sendo principalmente o de animal de serviço (Ribeiro, 2006, p. 232).

Percebe-se que desde a chegada do negro em nosso País ocorre o esforço por parte do colonizador em buscar justificativas para a existência da escravidão assim como para tentar tornar aceita a opressão e marginalização do negro, a qual ocorre diante da desvalorização imposta em situações que os submetem a desvalorização. Na obra *Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional*, Fernando Henrique Cardoso relata que o papel do escravizado na sociedade brasileira “como ser desprovido de raciocínio, ou de qualquer sentimento humano. Incapaz de criar ou produzir por conta própria (...) o escravo era uma “coisa”, sujeita ao poder e à propriedade de outrem, e, como tal, “havido por morto”, privado de todos os direitos e sem representação alguma” (Cardoso, 2003, p. 87). O autor deixa explícita as ocorrências de diferenças sociais e raciais impostas pela sociedade escravista, assim como a dificuldade de integração do negro no pós-abolição.

Cleyton Rodrigues dos Santos relata que “de fato é sabido que, inicialmente, a economia cafeeira foi calcada em pilares baseados no latifúndio monocultura e na mão-de-obra escrava. No entanto, no decorrer da substituição do escravo pelo trabalhador, foi inserido o imigrante” (Santos, 2003, p. 7). Apesar do processo de

imigração ter iniciado antes da abolição fica claro o objetivo de impedimento da entrada do negro no mercado de trabalho, tendo como consequência o impedimento de sua estabilidade civil, econômica e até mesmo sua condição de cidadão.

De acordo com a classe dominante, o negro era desprovido de competência para exercer atividades que tinham maior valor social, por isso tais atividades deveriam ser realizadas pelos emigrantes brancos que também tinham a função de miscigenar o País. Assim, o processo de arianização do brasileiro avançava diariamente e "já com um oitavo de sangue negro, a aparência africana se apaga por completo (...) e assim o negro desaparece aos poucos, dissolvendo-se até a aparência de ariano puro" (Prado, 1996, p. 191). No entanto tal processo fracassou, uma vez que não necessariamente a união de mestiços de pele clara com negros garante descendentes mais claros. Como consequência tal mistura acarretou na falta de identidade para esses descendentes, assim como ausência de reconhecimento para com a sua cor e os seus ancestrais.

Quando os livros didáticos apresentam ilustrações e textos com imagens distorcidas e estereotipadas dos negros contribuem na desqualificação desses grupos sociais e também estimulam preconceitos, pois geram referências negativas capazes de provocar até mesmo a baixa autoestima. Assim como ao permitir o emudecimento diante da presença e contribuição dos negros na sociedade brasileira coopera com a situação de propiciar a anulação e exclusão social de uma parcela significativa da nossa população.

Infelizmente, por diversas vezes, ocorre a propagação de discursos preconceituosos e errôneos nos livros didáticos em relação aos assuntos vinculados à História da África e dos Africanos. Um deles retrata a ideia de que os negros são uma raça inferiorizada, com a cultura desprezada e povos a-históricos. O outro discurso relaciona-se a História do Brasil, pois mesmo após 300 anos de escravidão africana os negros não puderam ser considerados livres, considerando que não houve uma integração efetiva dos mesmos na sociedade. Considerando as representações dos negros no livro didático associadas a uma ideologia do grupo dominante. Os alunos negros não estudam sua própria história e por vezes enxergam os sujeitos negros como atores que desempenham papéis sociais subalternos e desvalorizados no contexto social.

Por isso Silva comenta que "o estereótipo do negro estigmatizado em papéis de baixo prestígio social contribui, em grande parte, para que as pessoas de pele clara tenham adquirido o senso comum de que os negros não têm papéis e funções diversificadas e que esse é o "seu lugar" na sociedade, bem como para que muitos negros no passado interiorizassem essa representação e aceitassem como natural a estigmatização, como o seu lugar na sociedade. Por outro lado a exclusão real na sociedade é exercida através do código da "boa aparência", que contribui em larga escala para barrar os negros que tem capacitação, para exercer os papéis e funções consideradas de prestígio social" (Silva, 2001, p. 14).

Diante disso, a ideia da diversidade brasileira e da contribuição que as etnias trouxeram ao país, foram inseridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, incentivando assim a valorização das influências dos povos que participaram da formação da sociedade brasileira, de forma a reconhecer sua autenticidade, para que o ideal democrático de que todos tenham direito à dignidade e liberdade enquanto cidadãos faça parte dos conteúdos escolares, pois “recuperar as origens das diversas influências é valorizar os povos que as trouxeram e seus descendentes, reconhecendo suas lutas pela defesa da dignidade e da liberdade, atuando na construção cotidiana da democracia no Brasil, dando voz a um passado que se faz presente em seres humanos que afirmam e reafirmam sua dignidade na herança cultural que carregam” (1997, p. 154).

Assim, Darcy Ribeiro relata que a contribuição do negro gerou o que há de mais vigoroso e belo na cultura popular brasileira. De acordo com ele: Com base nela é que se estrutura o nosso Carnaval, o culto de lemanjá, a capoeira e inumeráveis manifestações culturais. O negro aproveita cada oportunidade que lhe é dada para expressar o seu valor (...) como é o caso da música popular, do futebol e de numerosas formas de competição e expressão. O negro vem a ser, por isso, apesar de todas as vicissitudes que enfrenta, o componente mais criativo da cultura brasileira e aquele que, junto com os índios, mais singulariza o nosso povo (Ribeiro, 2006, p. 222).

Ao atuar na sala de aula os professores devem estar atentos ao conteúdo dos livros didáticos em relação à interpretação dos assuntos a serem abordados. E, ao trabalhar com material didático mal elaborado o profissional deve ser capaz de reverter de maneira positiva as informações disponibilizadas. Ao identificar um aspecto estereotipado do negro o professor deve, no mínimo, realizar uma leitura crítica junto a seus alunos.

Podendo também, de acordo com o assunto discutido inserir atividades relacionadas a personagens negros que, de acordo com Darcy Ribeiro: Participando biologicamente e socialmente do mundo branco, pode acercar-se melhor de sua cultura erudita e nos deu algumas figuras mais dignas e cultas que tivemos nas letras, nas artes e na política. Entre eles, o artista Aleijadinho; o escritor Machado de Assis; o jurista Rui Barbosa; o compositor José Maurício; o poeta Cruz e Sousa; o tribuno Luís Gama; como políticos, os irmãos Mangabeira e Nelson Carneiro; e como intelectuais, Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos (Ribeiro, 2006, p. 223).

Deve ser lembrado que, na realidade de muitas famílias o livro didático pode ser considerado como, às vezes, a única fonte de acesso à leitura e ao conhecimento. Por isso é necessária uma interpretação correta da representação negra no material nas aulas dos docentes, pois essas atividades permitem aos alunos a capacidade de reinventarem-se, transformarem-se e adaptarem-se para trilharem um futuro positivo.

De acordo com os valores da democracia, o papel mais importante desempenhado pela educação escolar no Brasil vem a ser o da inclusão. Diante de tantas desigualdades existentes em nosso País, destaca-se as diferenças em

oportunidades ao acesso e permanência na escola assim como as consequências dessas dificuldades no ingresso ao mercado de trabalho formal. E, mais uma vez os indicadores socioeconômicos apontam que a exclusão tem cor, uma vez que as taxas de desemprego, analfabetismo e evasão escolar são encabeçados pelos negros.

3.-Metodologia.

Considerando a análise documental o presente estudo se fundamentou no método qualitativo do tipo descritivo fazendo uma reflexão em torno das bibliografias e referências dos teóricos propostos acerca do assunto. Os instrumentos para a coleta dos dados se deu através da observação das situação proposta pelas imagens fonte específica dos livros e de como os exemplos apresentados influenciaram no comportamento da proposta apresentada.

Com relação à teoria o intuito de associar as concepções semióticas aos conceitos e definições indicadas pelas imagens permitem maiores possibilidades de aprofundamento e entendimento do contexto apresentado. Como ponto essencial do trabalho destaca-se a discussão da representação da escravidão negra através das imagens disponibilizadas em livros didáticos.

A metodologia do trabalho orientou-se basicamente pelos seguintes passos:

- Levantamento, análise e reflexão em torno das bibliografias relacionadas ao assunto discutido;
- Triagem de livro didático dos 6^{os} anos do ensino fundamental para observação das imagens;
- Seleção de imagens associadas ao tema proposto para realização das análises de acordo com o tema proposto.

Cada uma das fases foram evoluindo no transcorrer da pesquisa e são capazes de demonstrar que tanto a parte teórica quanto a análise das imagens foram fatores essenciais para a levantamento das questões principais, respostas e também resultados.

4.- Discussão dos resultados: Análise das Imagens

Tradicionalmente o livro didático tem seu lugar nas escolas brasileiras, caminhando por décadas como importante instrumento de apoio ao trabalho do professor e como referência ao ensino aprendizagem dos alunos matriculados na rede de ensino privado e público. O livro didático influencia diretamente na prática docente do professor, pois explicita e sistematiza os conteúdos históricos oriundos das propostas curriculares e da produção historiográfica. Nesse sentido, a autora Circe Bittencourt em seu livro: *Ensino de História: fundamentos e métodos*, salienta que “o livro didático tem sido o principal responsável pela concretização dos conteúdos históricos escolares” (Bittencourt, 2004, p. 313). Nessa condição, o livro didático tornasse importante recurso básico do trabalho docente no processo de ensino/aprendizagem

por englobar os conteúdos históricos e além disso fornecer, organizar e sistematizar os conteúdos.

O livro utilizado para análise foi o de História dos 6ºs anos do Ensino Fundamental “Estudar História: Das origens do homem à era digital”. Autora Patrícia Ramos Braic, 1ª. ed. (2011)”. A escolha se deu de forma intencional, por ser um livro muito atrativo, que propicia um embasamento mais crítico dos alunos, sendo o mais diversificado como fonte de conhecimento. Tal livro contempla ilustrações, dos negros Africanos Portugueses e índios com suas culturas, muitas imagens que ilustram os textos, e os conteúdos contempla várias interpretações. Dessa forma as imagens contribuem para a compreensão do conteúdo e principalmente para as análises, interpretações bem como, para novas concepções com grande representatividade para o conhecimento sobre o assunto estudado.

De acordo com as últimas estatísticas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) o livro História, Sociedade & Cidadania consta na lista dos mais comprados pelo Estado brasileiro.

A tabela 1 demonstra que no ano de 2014 foram adquiridas 3.330.040 unidades do respectivo livro didático através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Título	Tipo	Qtde	Cad	Quantidade
História, Sociedade & Cidadania – 6º Ano	L	320	21	909.106
História, Sociedade & Cidadania – 6º Ano	M	448	29	17.432
História, Sociedade & Cidadania – 7º Ano	L	320	21	834.345
História, Sociedade & Cidadania – 7º Ano	M	448	29	16.561
História, Sociedade & Cidadania – 8º Ano	L	320	21	779.878
História, Sociedade & Cidadania – 8º Ano	M	448	29	16.056
História, Sociedade & Cidadania – 9º Ano	L	336	22	740.717
História, Sociedade & Cidadania – 9º Ano	M	464	30	15.945

Fonte: Livro Didático, dados Estatísticos FNDE (2017, p. 7).

Deste modo, a utilização das imagens iconográficas no ensino de História consiste numa importante ferramenta pedagógica na construção do conhecimento histórico pelos alunos. No entanto, a imagem é uma representação da vida cotidiana que busca retratar a realidade e é por meio dela que o artista expressa os valores representados de uma época, seja passado ou presente, num dado contexto histórico.

França Paiva aponta alguns aspectos metodológicos relacionados ao trabalho do historiador com as imagens. Segundo o autor “o que se verá é que, por vezes. Pequenos detalhes podem significar chaves para exames aprofundados; que comparações entre imagens e entre elas e outros documentos podem revelar aspectos camuflados dessa história; que porções importantes dessa realidade passada estão apenas sugeridas nessas imagens e que elas nunca vêm com uma

espécie de legenda definitiva, por meio da qual o leitor, seja qual for sua época, poderá lê-las e compreendê-las” (Paiva, 2009, p. 55).

4.1.-Descrição da 1ª figura.

Primeiro capítulo “O Nordeste Açucareiro” Braic (p. 244-257) se visualiza um lugar montanhoso, vários casarões no alto, abaixo uma grande indústria de açúcar. É possível visualizar muitos negros carregando cestos as costas, braçadas de cana de açúcar, e ou fazendo os mais variados trabalhos. Enquanto os senhores portugueses Observando, vigiando e ou fiscalizando o trabalho executado.

Neste capítulo percebeu-se a existência de estereótipos e preconceitos no que se refere aos negros, pois ao analisar as ilustrações que acompanham os textos pode-se observar que as mesmas apresentam uma grande divisão social baseada na estrutura econômica, a dualidade ao considerar os senhores de engenho e os escravos. Sendo que, os negros são apresentados sempre como escravos; não sendo apresentadas as outras composições sociais (libertos e forros).

4.2.-Descrição da 2ª figura.

No segundo Capítulo Braic (2011, p. 251- 252) mostra o “engenho” uma plantação de cana de açúcar: Negros cortando, limpando, empilhando e carregando no braço os feixes de cana de açúcar enquanto, capitães de chicote as mãos dando ordens e ou açoitando os negros durante seu trabalho e em outro momento os negros carregando sacas de açúcar já fabricado por eles a casa dos senhores. Nesta figura mostram-se quem fazia parte da estrutura e da logística enquanto estrutura em função da produção da cana-de-açúcar.”

Durante a descrição encontramos o seguinte trecho, que em nenhum momento cita as acomodações dos negros: A residência do senhor de engenho e de sua família era a casa-grande. Ela podia ser térrea ou assobradada, funcionando também como fortaleza, hospedaria para visitantes e centro administrativo do engenho.

Assim sendo, a imagem demonstra os negros realizando trabalho agrícola na lavoura de cana-de-açúcar. No entanto, estão sob a vigilância de um feitor montado a cavalo com um chicote na mão, representado repressão em relação aos trabalhadores. Ainda para reforçar a violência exercida pode ser identificado um negro segurando uma lança na mão.

Ainda, é possível reafirmar a situação de trabalho árduo e constante era exercido tanto por homens quanto por mulheres negras. Como a execução de trabalhos braçais considerados penosos ou inadequados não eram relacionados às pessoas brancas, as mesmas nem aparecem na imagem. “O engenho de açúcar” destaca a produção do açúcar realizada pelos escravos, a qual ocorria na maioria das situações sob a direção do mestre de açúcar e do feitor. Pode ser observado que os escravos movimentavam-se bem próximos as fomalhas e caldeiras, ficando expostos a riscos de queimaduras e também a calores elevados.

Assim sendo, os livros didáticos dos 6^{os} anos do ensino fundamental, confirmam a imagem de inferioridade a qual é dada aos negros no período colonial unicamente “escravo”, não permitindo que sejam realizadas outras discussões sobre as outras experiências que nos negros tiveram no Brasil como, por exemplo, quais eram as formas que os mesmos utilizavam para adquirirem a respectiva alforria. Segundo Souza “a obtenção da carta de alforria poderia ocorrer por meio da compra (alforrias onerosas pagas), por meio de realização de condições (alforrias condicionais) imposta ao escravo por um determinado tempo, ou ainda poderiam ser conseguidas gratuitamente” (Souza, 2014, p. 3).

4.3.-Descrição da 3ª figura.

Nesta figura observa-se a venda de um escravo um comércio lucrativo, o negro ao meio sendo tocado por dois senhores enquanto verificam os dentes, o corpo físico como músculos, se é forte o suficiente para o trabalho. Ao lado grandes tachos de caldo de cana efervescente, os negros mexendo sem parar para apurar o açúcar. Quando pronto encaminhado a outros negros para mexerem até estar pronto para o consumo e ou a venda.

Contudo, a “negociação a venda de escravos um comércio lucrativo na época” onde “o senhor de engenho verifica a idade e as condições de saúde do escravo antes de comprá-lo” (Braic, 2011, p. 253). Ainda, a “Casa de Plantador” com a visualização da realização do beneficiamento da cana-de-açúcar, atividades realizadas pelas diversas famílias que viviam ao redor dos engenhos e trabalhavam como arrendatários. Novamente a participação do negro aparece somente na condição de escravo, realizando atividades que exigem esforço físico.

4.4.-Descrição da 4ª figura.

Neste capítulo Braic (p. 256) apresenta negros reunidos, dentre eles homens mulheres com crianças amarradas com panos junto ao seu corpo. Se visualiza os negros batendo em pedaços de madeira, batendo palmas e dançando num terreiro bem próximo a um grande casarão.

Nesta figura o “Batuque” representava a reunião de escravos na tentativa de preservarem suas identidades africanas através de música e danças. De acordo com o próprio texto do livro didático “muitas vezes, a resistência era disfarçada numa aparente acomodação ao cativeiro.

As imagens apresentadas revelam a omissão de conhecimentos do povo negro enquanto grupo social formador da nação brasileira, pois, associa-os sempre nas atividades de trabalho escravo. Ainda, as imagens explícitas nos livros didáticos dos 6^o anos do ensino fundamental, denotam claramente a classificação do negro como ser inferior. Cabe aos docentes redefinirem o trabalho junto aos alunos, a fim de valorizar as diferenças como um aspecto positivo na formação social do aluno. No entanto, livro didático na sala de aula é um desafio para o professor, pois, se faz

necessário compreender que “os livros didáticos podem difundir imagens agressivas sobre o povo brasileiro e, ou outros povos” (Villalta, 2001, p. 4) atribuindo significados, estabelecendo relações com o sistema de interesse: cultural, econômico, político e social.

5.-Conclusão.

Nesta pesquisa pode-se verificar que mesmo após a Lei 10.639 ainda encontramos em livro didático a negação de presença, participação e contribuição da população negra na construção da sociedade brasileira, ocorrendo uma distorção e estigmatização nos textos e imagens sobre os negros, deste modo, alunos negros podem se apropriar do sentimento de não pertencer a tal sociedade. Quando não são encontrados referências positivas, podendo ainda sentir-se inferiores ou até mesmo desistirem de frequentar a escola.

Ao analisar o capítulo do livro didático dos 6^{os} anos do ensino fundamental, possibilitou-nos uma visão de preocupação quanto a história dos negros, de maneira a superar a imagem cristalizada e única do negro como (serviçal escravidão). A abordagem poderia valorizar com mais intensidade o reconhecimento das culturas negras, para diminuir, assim as distorções e os estigmas.

Assim sendo, o profissional de educação deve se apropriar de recursos para demonstrar que a diversidade é capaz de formar um mosaico humano com características belas e únicas. Por isso, o educador deve trazer para a sala de aula evidências, destaques e realização de trabalhos que enfoquem o resgate cultural do povo que, com a história violentada, ainda, perpassa por consequências afligindo de maneira considerável seus descendentes. Deste modo, os livros didáticos devem ser observados para que sejam instrumentos de liberdade e solidariedade, além do conhecimento.

Um destaque relevante a cultura negra foi a implementação da Lei 10.639 está se colocou como um avanço na transformação positiva na representação do negro no livro didático, no entanto muito ainda deve ser feito para que cada vez mais a figura do negro seja incluso na escola e na sociedade como um todo.

No entanto, deve-se observar que ainda nos livros de História, as imagens e textos demonstram a história brasileira a partir da participação dos chamados heróis nacionais que geralmente são homens brancos. De tal maneira, o negro como o índio possuem participação reduzida neste processo histórico. Quando aparecem em livros didáticos em textos e ou ilustrações, são retratados ainda de forma pejorativa, preconceituosa e ou estereotipada.

6.- Bibliografía.

Agualusa, J.E. (2004). *O Vendedor de Passados*. Rio de Janeiro: Gryphus.

- Azevedo, E.L.A. (2011). *Imagens de Escravidão Negra no Livro Didático de História após a Lei 10.639/03*. In: *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Diversidades e (Des)igualdades*. Salvador: Universidade Federal da Bahia (UFBA), 07 a 10 de agosto.
- Bittencourt, C.M.F. (2004). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Braic, P.R. (2011). *Estudar História: das origens do homem à era digital*. 1º ed. Obra em 4 Volumes para alunos do 6º ao 9º ano. São Paulo: Moderna.
- Cardoso, F.H. (2003). *Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional*. São Paulo: Saraiva.
- Faria, P.S., Hollerbach, J.D'.G., Herneck, H.R. (2011). *Trabalho, política e formação humana: desafios e tendências da formação profissional em defesa do público*. Belo Horizonte: VI Simpósio sobre Trabalho e Educação.
- Fernandes, J.R.O. (2005). *Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades*. Cadernos Cedes, Campinas: UNICAMP, v.25, n.67, p.378-388.
- Livro Didático. (2017). *Programa do livro didático FNDE*. Recuperado de: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>.
- Júnior, A. B. (2011). *História, Sociedade & Cidadania*. 6º ano. Disciplina: História Ensino Fundamental. São Paulo: Saraiva.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. (2005). *Educação antirracista, caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (Coleção Educação para todos). Brasília: MEC.
- Munanga, K. (1998). *Negritude. Usos e Sentidos*. São Paulo: Editora Ática.
- Paiva, E.F. (2009). *História & Imagens*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Prado, P. (1996). *Retrato do Brasil*, org. Carlos, A.C, 8.ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Ribeiro, D. (2006). *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

- Santos, C.R. (2003) *Da Escravidão a Imigração: a Transição do Trabalho Escravo para o Trabalho Livre Assalariado no Brasil*. São Paulo: Revista Intertemas Sociais. V.6, n.6, p.7-10.
- Secretaria de Educação Fundamental. (1997) *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC.
- Silva, A.C. (2001). *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA.
- Silva, J.H. (2002). *Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO.
- Villalta, L.C. (2001). O livro didático de História no Brasil: perspectivas de abordagem. São Paulo: *Revista de Pós-Graduação em História*. v.9, n.2, p.04.