

REVISTA ELETRÔNICA SEMEDE PALMEIRA DOS ÍNDIOS

ISSN: 2763-7557

v.1 n.1 de março/junho de 2021

ENTRE SABERES, PRÁTICAS E AÇÕES



PREFEITURA MUNICIPAL DE
**PALMEIRA
DOS ÍNDIOS**
NOVOS TEMPOS, UMA *NOVA* PALMEIRA!

**SECRETARIA
MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO**

Entre Saberes, Práticas e Ações

v. 1 n. 1 mar./jun. 2021

EQUIPE GESTORA DA REDE

Júlio Cezar da Silva
Prefeito de Palmeira dos Índios

Márcio Henrique de Carvalho Lima
Vice prefeito de Palmeira dos Índios

Renilda Pereira de Oliveira Ribeiro
Secretária Municipal de Educação de Palmeira dos Índios

Luiza Júlia Duarte
Secretária Adjunta

Alexsandro Caetano da Silva
Diretor de Gestão Pedagógica

EQUIPE ORGANIZADORA DA REVISTA

Prof. Me. Jardiel Marcos Santos da Silva
Técnico Pedagógico da Secretaria de Educação de Palmeira dos Índios

Profa Ma. Elba Siqueira Gomes da Fonseca
Técnica Pedagógica da Secretaria de Educação de Palmeira dos Índios

Profa Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta
Professora da Universidade Estadual de Alagoas Campus Palmeira dos Índios

COMITÊ DE ÉTICA

Prof. Dr. Jenner Barretto Bastos Filho
Professor da Universidade Federal de Alagoas

Prof. Dr. Walter Matias Lima
Professor da Universidade Federal de Alagoas

DIAGRAMAÇÃO WEB

Geovane Gomes
Colaborador da Tecnologia da Informação

CONSELHO EDITORIAL (março de 2021 a março de 2023)

Adriana Carla de Oliveira Lopes

UFAL

Doutora em Materiais

<http://lattes.cnpq.br/1865314819779825>

Ana Paula Mendes Correia Couceiro

Universidade de Coimbra

Doutora em Psicologia

<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=8024514314583808>

Brunemberg da Silva Soares

SEMEDE Palmeira dos Índios

Mestre em História

<http://lattes.cnpq.br/9731331580850560>

Ediel Azevedo Guerra

UFAL

Doutor em Matemática

<http://lattes.cnpq.br/0278809014425200>

Fátima Maria Leite Cruz

UFPE

Doutora em Educação

<http://lattes.cnpq.br/0484091401612310>

Gleica Maria Correia Martins

SEMEDE Palmeira dos Índios

Doutora em Produção Vegetal

<http://lattes.cnpq.br/2789190124957336>

Isabela Macena dos Santos

SEMEDE Palmeira dos Índios

Mestra em Educação

<http://lattes.cnpq.br/5046078414820481>

Jalon Nunes de Farias

SEMEDE Palmeira dos Índios

Mestre em Ciências da Educação

<http://lattes.cnpq.br/7836806437393069>

Jardiel Marcos Santos da Silva

SEMEDE Palmeira dos Índios

Mestre em Ciências da Educação

<http://lattes.cnpq.br/9012904782930785>

Jine Kácia de Lucena Monteiro Calado

SEMEDE Palmeira dos Índios

Mestra em Letras

<http://lattes.cnpq.br/3952983601691660>

Joana Rodrigues dos Santos

SEMEDE Palmeira dos Índios

Mestra em Educação Brasileira

<http://lattes.cnpq.br/6741133076040563>

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado

Universidade do Porto

Doutor em Ciências da Educação

<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=5498545253186379>

José Adelson Lopes Peixoto

UNEAL

Pós-doutorado em Ciências da Religião

<http://lattes.cnpq.br/0073629440988196>

Larissa Ferreira Ferro

SEMEDE Palmeira dos Índios

Mestra em Educação

<http://lattes.cnpq.br/0578789589763044>

Lidiany Bezerra Silva de Azevedo

SEMEDE Palmeira dos Índios

Mestra em Ensino de Ciências e Matemática

<http://lattes.cnpq.br/5701435125267934>

Michelle Beltrão Soares

UFPE

Doutora em Educação

<http://lattes.cnpq.br/1145653737118181>

Natércia de Andrade Lopes Neta

UNEAL

Doutora em Educação

<http://lattes.cnpq.br/4880247640523667>

Nathaly Costa de Aquino Carlos

SEMEDE Palmeira dos Índios

Doutora em Biotecnologia em Recursos

Naturais

<http://lattes.cnpq.br/8050425431023649>

Silvio Nunes da Silva Júnior

SEMEDE Palmeira dos Índios

Doutor em Linguística e Literatura

<http://lattes.cnpq.br/0879864383265157>

Viviane de Bona

UFPE

Doutora em Educação

<http://lattes.cnpq.br/1031731260412032>

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	6
Natércia de Andrade Lopes Neta	
ENTRE IMAGENS E RELATOS DE MEMÓRIAS: REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA DOS INDÍGENAS XUKURU-KARIRI EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL.....	7
Brunemberg da Silva Soares	
José Adelson Lopes Peixoto	
Adauto Santos da Rocha	
BICENTENÁRIO DE ALAGOAS: O AGRESTE E O SERTÃO NA COMPOSIÇÃO DO ESTADO DE ALAGOAS.....	23
Jalon Nunes de Farias	
A APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A INFLUÊNCIA DA MOTIVAÇÃO NESSE PROCESSO.....	36
Elba Siqueira Gomes da Fonseca	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.....	48
Maria das Graças Sandes de Araújo	
Fernanda Santos Azevedo	
Magna Valéria dos Santos Melo	
O GÊNERO CONTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	73
Thayná Aparecida de Almeida Lyra	
Silvio Nunes da Silva Júnior	
O ENSINO DE CIÊNCIAS EM ESCOLAS DO CAMPO DE IGACI: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA.....	87
Vilma Pereira da Silva	
Gleica Maria Correia Martins	
Jucinete Pereira dos Santos	
SEQUÊNCIA DE ENSINO INVESTIGATIVA: PROBLEMATIZANDO AULAS DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS COM CONTEÚDOS DE ELETRICIDADE.....	98
Lidiany Bezerra Silva de Azevêdo	
Elton Casado Fireman	
FORMULAÇÕES ATRAENTES COM ATIVIDADE FEROMONAL PARA FÊMEAS DA MOSCA DAS FRUTAS <i>Anastrepha obliqua</i> (DIPTERA: TEPHRITIDAE).....	118
Nathaly Costa de Aquino	
Luana Lima Ferreira	
Raphael de Farias Tavares	
Claudinete Santos Silva	
Adriana de Lima Mendonça	
Fabiane Caxico de Abreu Galdino	
Paulo Milet- Pinheiro	
Daniela Maria do Amaral Ferraz Navarro	
Ruth Rufino do Nascimento	
O CONHECIMENTO SOBRE A FIBROSE CÍSTICA NO ÂMBITO ESCOLAR.....	126
Sueli Maria da Conceição	
Jardiel Marcos Santos da Silva	
A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO E O MEIO AMBIENTE: UM OLHAR PARA FUTURAS GERAÇÕES.....	138
Jardiel Marcos Santos da Silva	
Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne	

GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA RELAÇÃO, UM COMPROMISSO.....	150
Maria das Graças Sandes de Araújo Ivaldo Sales Nascimento Junior Ivaci Bonfim Pinheiro	
GESTÃO ESCOLAR: DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA ÀS PRÁTICAS ADMINISTRATIVAS DOS GESTORES ESCOLARES.....	173
Eduardo Leite Oliveira dos Santos Jardiel Marcos Santos da Silva	

Apresentação

Apresentamos ao público a primeira edição da Revista Eletrônica Entre Saberes Práticas e Ação, uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Palmeira dos Índios (SEMEDE), em parceria com a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Criada com o intuito de proporcionar às/aos professoras/es da rede municipal de ensino, um espaço para socializar suas experiências exitosas em sala de aula, bem como suas produções e reflexões teóricas acerca do processo de ensino e aprendizagem.

Nesta Edição de lançamento, trazemos 12 artigos submetidos por professoras/es Mestras/es e Doutoradas/es da SEMEDE, que versam sobre ações nas Escolas, investigações científicas e pesquisas em Escolas do Campo, Escolas Indígenas e Escolas situadas na zona rural e urbana.

Abrimos as leituras com o artigo “Entre imagens e relatos de memórias: reflexões sobre a presença dos indígenas Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios” que retrata a presença do povo indígena Xukuru-Kariri e reflete sobre o espaço que lhe foi reservado na história palmeirense. Em sequência trazemos um resgate histórico sobre a Alagoas bicentenária tecendo vidas entre o Agreste e o Sertão.

Os anos iniciais foram contemplados em “Aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e a influência da motivação nesse processo”, apresentando de forma didática que os alunos do ensino fundamental precisam estar constantemente motivados a aprender. Em “Alfabetização e letramento: desafios da alfabetização na idade certa”, as/os autoras/es buscaram analisar os desafios da Alfabetização na Idade Certa e a contribuição do Programa Federal Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. O “Gênero conto no ensino de língua portuguesa: possibilidades a partir de uma sequência didática” vem expor como pode ser realizado o trabalho pedagógico com o gênero textual conto em sala de aula.

Ao investigar as estratégias e desafios do ensino de ciências utilizados pelos professores que atuam nas escolas do campo, nossas/os docentes elaboraram o artigo sobre “O ensino de ciências em escolas do campo de Igaci: estratégias e desafios da educação contextualizada”. As aulas de Ciências também foram mote de “Sequência de ensino investigativa: problematizando aulas de ciências nos anos iniciais com conteúdos de eletricidade”, que se discute a temática de eletricidade nos primeiros anos do Ensino Fundamental. “Formulações atraentes com atividade feromonal para fêmeas da mosca das frutas *Anastrepha obliqua* (DIPTERA: TEPHRITIDAE)” apresenta um trabalho sobre a mosca das frutas que causam prejuízos à fruticultura brasileira, por ocasionar queda precoce e depreciação de frutos. “O conhecimento sobre a fibrose cística no âmbito escolar” analisa a importância do conhecimento sobre a Fibrose Cística (FC) nas Escolas públicas. A análise da cultura corporal de movimento e do meio ambiente nas aulas de Educação Física escolar, foi abordada em “A cultura corporal de movimento e o meio ambiente: um olhar para futuras gerações”.

Por fim, trazemos para a sociedade dois artigos sobre Gestão Escolar, um que exige um repensar sobre a formação do gestor escolar no prisma da criticidade necessária a quem é responsável pela formação de cidadãos, intitulado “Gestão Escolar: da formação pedagógica às práticas administrativas dos gestores escolares”, e o Segundo sobre “Gestão Escolar e educação inclusiva: uma relação, um compromisso” que reafirma a educação inclusiva como um dos novos desafios impostos à gestão escolar, em face das novas demandas que a escola enfrenta.

Desejamos, a partir dos enfoques abordados, que esta edição possibilite amplas discussões acerca das melhorias no ensino e aprendizagem em sala de aula, e com isso estimule novas produções e aprimore a prática pedagógica dos professores.

Profa. Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta

**ENTRE IMAGENS E RELATOS DE MEMÓRIAS:
REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA DOS INDÍGENAS XUKURU-KARIRI EM
PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL¹**

Brunemberg da Silva Soares

Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professor da rede municipal de Educação de Palmeira dos Índios. E-mail: brunemberg@gmail.com

José Adelson Lopes Peixoto

Doutor em Ciências da Religião (UNICAP), Professor Titular na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Coordenador do Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas – GPHIAL. E-mail: adelsonlopes@uneal.edu.br

Adauto Santos da Rocha

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: adautorocha49@gmail.com

RESUMO: Com este texto, pretendemos discutir sobre a presença do povo indígena Xukuru-Kariri no município de Palmeira dos Índios, localizado no Semiárido/Agreste de Alagoas, refletindo sobre o “lugar” que lhe foi reservado na história palmeirense. Desse modo, a problematização das imagens e referências sobre os indígenas nesse município relacionou-se com a necessidade de uma análise sobre a forma como eles compreendem tais representações. Nesse sentido, além da discussão teórica e estudo historiográfico, recorreremos a fontes orais e relatos de memórias de indígenas, a partir de conversas e entrevistas com algumas lideranças Xukuru-Kariri.

Palavras-chave: Protagonismo Indígena; Representação; Semiárido.

Introdução: Palmeira dos Índios, “terra de Xucuru”

Com origens em torno de um aldeamento indígena, em finais do século XVIII, a cidade de Palmeira dos Índios tem sua história marcada por conflitos entre a oligarquia local, que se formou, principalmente, a partir da apropriação de terras indígenas e o povo Xukuru-Kariri. No entanto, mesmo nesse contexto de disputas, os indígenas foram representados nas narrativas e imagens oficiais como primeiros habitantes e símbolos do município.

¹Este texto foi originalmente publicado no livro: **Os Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios, Alagoas: história, memórias e patrimônio cultural.** SILVA, Edson. REIS, Michele (Org). Maceió: EDUFAL.

Nas primeiras décadas do século XX, escritores regionais, movidos por uma concepção do nativo enquanto antiga “raça formadora”, escreveram sobre os “caboclos” descendentes dos primeiros habitantes em áreas de colonização, com o objetivo de significar a formação cidadina. Em Palmeira dos Índios, as narrativas foram produzidas por Luiz de Barros Torres e Ivan Barros, pioneiros na escrita sobre a história palmeirense.

Partindo da visão do indígena como um ser do passado colonial que esteve presente no processo histórico de “desenvolvimento” do Brasil, esses autores descreveram em suas obras a imagem de um ser puro e gentil, que não resistiu ao processo de aldeamento e catequese, observando passivamente, na maior parte do tempo, as invasões das terras onde habitavam.

A partir das primeiras referências à chegada de colonos na região, os indígenas foram deixados de lado nas narrativas, induzindo a ideia de que foram “superados” pelo “progresso” iniciado com a “chegada do branco”, supostamente convertidos ao catolicismo e submetidos ao poder dos colonizadores. Dessa forma, os indígenas presentes nas produções históricas sobre as origens da cidade foram referenciados em espaços públicos e nos símbolos oficiais do município, a exemplo da bandeira e do hino, inspirados em narrativas que os descrevem como gentis e ingênuos ancestrais do povo palmeirense.

Portanto, o desejo de citar os Xukuru-Kariri como parte da história local resultou em representações dos indígenas como “descendentes” em vias de assimilação, aos moldes de um discurso evolucionista que mesmo reconhecendo a origem da cidade em um aldeamento, negou as mobilizações e o protagonismo Xukuru-Kariri. Desse modo, buscamos com este texto contribuir com as necessárias reflexões sobre a importância de analisarmos as narrativas históricas sobre Palmeira dos Índios a partir das concepções dos Xukuru-Kariri, com o objetivo de desconstruir preconceitos e visões romantizadas sobre eles.

Reações dos posseiros às mobilizações do povo Xukuru-Kariri

Atualmente, existem nove aldeias habitadas pelo povo Xukuru-Kariri no município de Palmeira dos Índios: Fazenda Canto, Mata da Cafurna, Serra do Capela, Cafurna de Baixo, Serra do Amaro, Coité, Boqueirão, Fazenda Jarra e Riacho Fundo.

Essas aldeias ocupam parte das serras ao Norte do vale no qual se ergue a cidade, constituindo o território² indígena no município³.

Desde os primeiros estudos sobre a presença do povo Xukuru-Kariri na atual região de Palmeira dos Índios, o lugar dos indígenas na história e na sociedade palmeirense tem sido pensado por atores sociais com variados posicionamentos sociopolíticos. No entanto, dos primeiros registros aos estudos mais recentes, observa-se que as principais referências aos indígenas são a respeito das relações com o território, seja a forma como o habitam, as expropriações ou as mobilizações pela garantia de posse.

Em documentos do século XVIII, os Xukuru-Kariri foram citados como primeiros habitantes nas terras da Vila da Palmeira e posteriormente como catequizados reivindicando terras. Quando desprovidos de um território, habitado no período posterior à extinção dos aldeamentos na Província de Alagoas (1872), foram considerados “misturados” e não apareceram mais nos documentos oficiais ou relatos. Mesmo quando analisados enquanto um grupo diferenciado, nos escritos de Carlos Estevão de Oliveira (1938), as suas relações com o território foram consideradas como um dos fatores principais para a identificação daqueles “remanescentes indígenas”.

No período posterior à criação da Aldeia Fazenda Canto (1952), diante da pressão imposta pelas mobilizações dos indígenas em busca da reconquista do antigo território, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) aprovou em 1988 a criação de um Grupo Técnico/GT, para apontar a partir de estudos etno-históricos e fundiários a área a ser delimitada para a povo Xukuru-Kariri (CARRARA, 2004).

Em 1994, os Xukuru-Kariri retomaram a área de duas fazendas⁴ situadas no entorno da Aldeia Mata da Cafurna, motivados pela lentidão no andamento do processo de demarcação das terras identificadas pela FUNAI e com o objetivo de parar os desmatamentos nessas áreas. Nesse contexto, como é citado na documentação consultada, e pelos relatos de lideranças daquele povo, os opositores à demarcação

²Existe uma aldeia localizada na Fazenda Monte Alegre, em Palmeira dos Índios; os indígenas habitantes dessa área se autodenominam Xukuru-Palmeira, afirmam ser Xukuru-Kariri, porém não são reconhecidos pelas outras aldeias ou pela FUNAI. Existem também aldeias Xukuru-Kariri em Nova Glória (BA) e Caldas (MG), formadas por indígenas da Fazenda Canto que migraram após conflitos internos ocorridos nas últimas décadas do século XX. Para mais informações ver Martins (1994) e Peixoto (2019).

³Em outro estudo, apresentamos e discutimos um mapa com as localizações dos territórios Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios, neste caso, ver: SOARES, 2020.

⁴As retomadas aconteceram em 22/08/1994, em duas fazendas cujas terras estavam ocupadas pelos posseiros Hélio Alves de Carvalho e Leopoldino Torres, com áreas de 162 e 121 hectares, respectivamente. Fonte: Acervo do CIMI/AL, Seminário Diocesano de Maceió.

articularam-se para contestar o direito indígena sobre as áreas em disputas e conseguir o apoio da população no embate que foi desencadeado.

Para tanto, ameaçaram lideranças indígenas, divulgaram informações falsas e caluniosas, aproveitando-se de desinformações da população palmeirense reunindo aliados contra as mobilizações dos Xukuru-Kariri. A articulação estabelecida entre os “proprietários” dessas áreas evidencia o poder dos grandes “posseiros”⁵ no município. Logo após a ocupação dos indígenas na área, os “posseiros” articularam-se com as polícias, Civil e Militar para expulsá-los.

A estratégia utilizada pelos “posseiros” foi a aprovação de um pedido de reintegração de posse na Justiça justificando que a área teria sido invadida por “colonos”, ou seja, ocultando se tratarem de indígenas reivindicando a posse de territórios imemoriais. Acreditavam os posseiros que a partir da apresentação das escrituras de compra e venda e com depoimentos de testemunhas o Juiz responsável aprovaria o pedido de retirada dos Xukuru-Kariri daquela área.

Uma vez conseguido o documento, a polícia seria acionada e os indígenas expulsos por meio da força. A articulação era tal que em um outro momento a polícia chegou a invadir com capangas armados⁶ a área ocupada, em ação comandada pelos delegados de Palmeira dos Índios⁷. No entanto, o Juiz responsável tomou conhecimento da identidade indígena dos ocupantes e passou o caso para a instância Federal como previa a legislação, como foi citado em um dos documentos de denúncia produzido pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI)⁸:

Durante todo o tempo, o Sr. Hélio Alves de Carvalho e o Sr. Leopoldo Manoel Torres fizeram uso da rádio local [...], para caluniar, discriminar e jogar a sociedade contra o povo indígena, articularam todos os fazendeiros da região, realizaram atos públicos com carros de som e em seus discursos, chamaram os índios de vândalos,

⁵Em outro estudo, tratamos da etimologia do termo “posseiros” no imaginário popular em Palmeira dos Índios, desse modo, ver: SOARES, 2020.

⁶Na documentação consultada as áreas retomadas pelos indígenas foram invadidas por 20 homens armados com revólveres e espingardas, dentre os invasores os índios identificaram oito homens que vestiam coletes da Polícia Civil. Os indígenas denunciaram o posseiro Hélio Alves de Carvalho como mandante do atentado e exigiram providências da FUNAI. Fonte: Acervo do CIMI/AL, Op. Cit.

⁷Após as denúncias do envolvimento da polícia local na invasão do território ocupado pelos indígenas, os delegados regional e distrital de Palmeira dos Índios foram remanejados para outra cidade. Fonte: “afastado delegado que invadiu área indígena”. **Jornal Gazeta de Alagoas**. 29/09/1994, p. 3. Disponível no Acervo do CIMI/AL, Op. Cit.

⁸Documento de denúncia e solicitação de providência as autoridades competentes sobre os conflitos pelo território Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios, 29/08/1994. Disponível no Acervo do CIMI/AL, Op. Cit.

saqueadores, preguiçosos, vagabundos, que iriam tomar toda a cidade, etc.

A estratégia da divulgação de informações falsas e caluniosas é recorrentemente usada pela oligarquia local para negar os direitos dos indígenas, pois, embora as imagens de exaltação do nativo tenham prevalecido ao longo da história do município, quando os Xukuru-Kariri se mobilizam pela garantia de direitos, especificamente a posse da terra, os discursos de origens indígenas fundamentando a “Taba Xucuru”⁹ são esquecidos, substituídos por um sentimento de repúdio à sua presença no município.

Sobre as manipulações de informações e a utilização da “imagem” do indígena, citamos como exemplo as ações do escritor e advogado José Delfim da Motta Branco que, embora tenha sido um dos responsáveis pela criação dos símbolos oficiais do município não reconhecia os Xukuru-Kariri enquanto povo indígena na atualidade. Em um documento em defesa da posse dos “brancos” sobre as áreas identificadas como indígenas, o advogado defendeu um posicionamento contrário à demarcação do território argumentando que os indígenas não deveriam ser reconhecidos, pois haviam se afastado dos costumes ancestrais ao ponto da sociedade não indígena ter mais proximidade com as suas expressões socioculturais do que os “fraudulentos” habitantes no município (BRANCO, 1998).

O advogado criticou a legitimidade da posse da terra a partir da ocupação histórica, afirmando que os indígenas teriam migrado para a região quando as terras pertenciam aos portugueses, nesse sentido, argumentou que aqueles eram os verdadeiros “invasores”. Questionou a identidade dos indígenas no município, pois estes não expressavam os comportamentos que Delfim Branco considerava necessários para a definição étnica do grupo.

Ainda, o autor descreveu os índios como preguiçosos que não produziam nas terras ocupadas, alimentando-se de produtos oriundos da cidade, além de utilizarem a “medicina dos brancos”. De modo geral, as expressões socioculturais e a identidade foram questionadas, pois, o autor via até as “manifestações religiosas” dos Xukuru-Kariri como formas de enganação para a “sociedade palmeirense”.

⁹Expressão encontrada em vários documentos e matérias de jornais da segunda metade do século XX. Assim como o termo “Terra dos Xucurus” era comum a denominação “Taba Xucuru” para se referenciar ao município de Palmeira dos Índios. Fonte: documentação disponível no Acervo do Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas (GPHIAL), localizado na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus III, em Palmeira dos Índios.

O discurso de negação da identidade e dos direitos indígenas proferido pelo advogado é recorrente no município, pois tais afirmações são provenientes da visão dos indígenas como incapazes. Segundo a FUNAI, esse tipo de posicionamento é utilizado como uma forma de tentar impedir os Xukuru-Kariri reconquistar a posse do território. Como observado no trecho de um relatório¹⁰ do órgão de assistência aos indígenas em 1994:

Está em curso o processo da demarcação das terras na sua segunda fase, sofrendo grande resistência por parte dos fazendeiros e posseiros da região, que lhes negam a condição de índio, negativa essa sempre ligada a expropriação de suas terras. Por isso o levantamento fundiário tem sido interrompido por várias vezes. [...]. A área está cercada por pequenos posseiros que mantêm um relacionamento razoável com os índios; havendo um grande número de fazendeiros, que provocam ameaças e mortes, ficando sempre impunes

O estudo dos conflitos fundiários em Palmeira dos Índios não pode ser realizado de forma separada de uma análise das formas de representação dos Xukuru-Kariri feitas por grandes posseiros nas áreas indígenas, pois a atuação da oligarquia no sentido de impedir o processo demarcatório, provocou interferências nas relações sociais e interações cotidianas entre indígenas e não indígenas a partir da manipulação de informações com o objetivo de conseguir apoio contra a demarcação do território.

Como resultado dessa prática ainda utilizada na atualidade, os Xukuru-Kariri foram vistos ao longo da “formação” sócio-histórica do município apenas como “descendentes” dos “antigos e verdadeiros indígenas da região”. Estando esses “remanescentes” ainda se apegando de forma ilusória ou influenciados pela FUNAI ou pelo CIMI, a uma suposta identidade ancestral para conseguir algum benefício. Essa ideia contribui para o fortalecimento de discursos preconceituosos e imagens distorcidas sobre os indígenas.

Desconstruindo estereótipos: a história de Palmeira dos Índios na visão de indígenas Xukuru-Kariri

Para entendermos melhor os significados das imagens e discursos sobre os indígenas presentes no cotidiano palmeirense, evidenciamos narrativas de lideranças

¹⁰ OLIVEIRA, Auta Maria de. **Relatório de observação**: povo Xucuru-Kariri Fazenda Canto. Palmeira dos Índios. 1994. Disponível no Acervo do CIMI/AL.

Xukuru-Kariri sobre as experiências vivenciadas nas aldeias e a respeito das interações com os não indígenas em Palmeira dos Índios. Durante a realização de entrevistas e em conversas informais tais lideranças, percebemos que as memórias individuais e coletivas desse povo se fundamentam em várias formas de resistências e mobilizações pela reconquista do território reivindicado.

Os entrevistados afirmaram que ser indígena no município de Palmeira dos Índios é viver em um contexto de resistência diária; diante de um histórico de tentativas de imposição de costumes, perseguições, preconceitos e invasões territoriais. As relações entre os indígenas e a “sociedade palmeirense” tem sido definida ao longo dos anos pela questão territorial, pois a forma como são vistos no cotidiano palmeirense varia de acordo com o andamento do processo de demarcação. No entanto, para os Xukuru-Kariri essa mudança é decorrente de ações difamatórias dos grandes posseiros nas terras indígenas, principalmente em rádios locais. Conforme relatou uma liderança entrevistada¹¹:

Na última retomada que nós fizemos, em 2011, a gente teve momento de tá... em ter que praticamente se esconder, não andar na cidade, todo mundo é... influência do sistema político da cidade e o apoio que nós não tinha do próprio prefeito na época, porque é posseiro, de deputados que é posseiro de nossa terra, vereadores que são todos eles posseiros e, assim, a visão é muito forte, né? E a gente não se sente bem, na realidade, de tá livre dentro de Palmeira dos Índios, a perseguição é muito grande, principalmente nas lideranças. [...], quando a FUNAI vem fazer projetos e começa a trabalhar dentro da área, então a nossa visão ela fica uma visão muito forte dentro de Palmeira dos Índios, de inimigos inclusive. E aí os caras começa a jogar o posseiro, o pequeno, o pequeno posseiro... começa a incentivar, a dizer que vão ficar sem terra, que os índios vão tomar, que o desenvolvimento de Palmeira não vai acontecer, que vai acabar com a cidade.

Esse relato evidenciou a atuação dos grandes posseiros na utilização de influências políticas e econômicas para conseguir aliados contra a demarcação, não apenas a partir do questionamento dos direitos dos indígenas sobre a posse do território reivindicado, mas, também, a partir de discursos preconceituosos com o objetivo de questionar a legitimidade da demarcação e mesmo negar a identidade dos Xukuru-Kariri. Como resultado, parte considerável da população não indígena no município que

¹¹Ao longo das pesquisas, fomos autorizados a utilizar todas as entrevistas realizadas, entretanto, pelo teor das discussões aqui estabelecidas, compreendemos como necessário não divulgar os respectivos nomes dos entrevistados, ao tempo em que entendemos os problemas sociais que poderiam ser gestados a partir de tais divulgações.

não tem conhecimento sobre a situação indígena é convencida para ser contrária a demarcação.

Essas ações difamatórias estão presentes nas memórias dos indígenas, principalmente das lideranças. Como relatou um entrevistado, liderança na Aldeia Mata da Cafurna, que estudou parte do Ensino Fundamental e o Médio em uma escola situada na cidade de Palmeira dos Índios, onde a convivência com não indígenas, principalmente nos períodos de mobilizações pela demarcação foi marcado por tensões resultantes dos comentários:

Foi um impacto grande, a gente, os índios na hora de intervalo, ou... alguma coisa, só ficava junto. Não se separava de ninguém, sofria discriminação. Era acuado no canto da escola. [...]. Na época que eu estudava, a gente tava em processo já, demarcatório, e... muitas vezes, professores, até professores queria explicação da gente. E a gente era criança, eu tinha entre 12, 13 anos, e a gente não sabia explicar nada do processo, como o processo tava andando. E a gente era cobrado dentro da escola por conta disso. E a gente se sentia acuado. [...]. E acabava que até, a gente ficava tão acuado que não acompanhava o ensinamento dentro da escola.

A entrevista apresentou um exemplo das dificuldades enfrentadas pelos indígenas em contextos de disputas territoriais, relações conflitantes muitas vezes pelo desconhecimento da população envolvente sobre como ocorre o processo de demarcação. Sobre as várias referências existentes no município acerca do indígena na história e no cotidiano local, observamos que os indígenas as descrevem de duas formas distintas.

De um lado, as representações imagéticas e esculturais são vistas como um meio de lembrar, mesmo de forma romantizada, as origens indígenas da cidade. E desse modo, assim como o nome do município, essas referências servem para evidenciar a constante presença na história e no cotidiano. Esse posicionamento reflete a necessidade de ressignificar as representações existentes como forma de visibilidade diante da negação e das tentativas de silenciamento utilizadas pela oligarquia local.

Por outro lado, as representações são vistas como produtos de uma exploração da imagem do indígena enquanto símbolo de uma sociedade formada a partir da ocupação do território pertencente ao povo Xukuru-Kariri. Uma sociedade moldada por um variado conjunto de imagens e narrativas descrevendo o nativo como um personagem folclórico vinculado à “formação do município”. E ao mesmo tempo

negando o indígena protagonista da/na história. Sobre essa exploração da imagem, um entrevistado afirmou que as construções compõem:

Uma história mentirosa. Uma coisa que não existe! Porque é a mesma coisa que aprender sobre mula sem cabeça, [...]. É folclórico... é uma coisa mentirosa porque são coisas que não existe. É uma falta de respeito à nossa cultura. Deixar de mostrar o que realmente é nosso, com a nossa autorização, [...]. Na realidade, a sociedade de Palmeira dos Índios, essa que faz essas coisas, é isso que elas querem pra os indígenas. É os indígenas do passado, lá no seu cantinho, calado. E que eles podem fazer o que eles quiserem, atacar e desfazer e a gente continuar calado. Mas a gente não aceita mais, a gente não aceita mais isso.

Essas afirmações evidenciam a crítica dos indígenas às representações romantizadas sobre a “imagem” e expressões socioculturais criadas e propagadas pela “sociedade não indígena”, para um sentido à narrativa histórica do município. Uma produção que não contribui para as mobilizações por direitos, mas provoca a divulgação e o fortalecimento de preconceitos em relação aos Xukuru-Kariri. O entrevistado afirmou, ainda, que para a história e para a “sociedade palmeirense” interessa somente a representação do obediente e relegado ao passado.

Essa constatação fundamenta-se em críticas à negação dessas imagens distantes da situação sócio-histórica do povo Xukuru-Kariri no município, a exemplo da tantas vezes citada “lenda de Tilixi e Txiliá”. Na análise de Ferreira¹², essa narrativa fundacional não pode ser considerada como um mito, pois “os atributos do mito são a memória, a oralidade e a tradição de um povo, nem é um relato histórico, por não haver relação de verossimilhança entre a narrativa e os acontecimentos históricos”. Afirmou o entrevistado que essa narrativa é um relato literário que adquiriu o status de versão oficial para a gênese do povoamento de Palmeira dos Índios.

De modo semelhante à análise acima citada, os indígenas entrevistados não reconhecem essa narrativa “mitológica” como originária do seu povo ou presente em nas suas memórias, tampouco a consideram como benéfica para as mobilizações por direitos que reivindicam. A folclorização da imagem é amplamente criticada pelos Xukuru-Kariri, principalmente pelas lideranças mais jovens que com maior nível de escolarização analisam de forma mais aprofundada as produções escritas por não indígenas, formulando questionamentos sobre a sua “imagem” no município.

¹²FERREIRA, Cosme Rogério. Entrevista realizada em Palmeira dos Índios/AL. 26/07/2018.

Nesse sentido, ao observarmos os posicionamentos dos indígenas sobre a atuação do escritor Luiz Torres, percebemos que existem duas concepções sobre o memorialista. Pois alguns dos entrevistados, principalmente os mais velhos, o descreveram como um aliado considerando que escreveu sobre a presença indígena em um momento no qual “não se falava de índio” no município. Num contexto cuja única referência era o nome do município e os “descendentes” de indígenas habitando a Aldeia Fazenda Canto. As lideranças mais jovens, por sua vez, criticaram as produções do escritor, afirmando que estas favoreceram a mitificação e mesmo não sendo a intenção do escritor, contribuíram para a disseminação de estereótipos sobre eles no município.

As críticas sobre as produções do escritor podem ser compreendidas como análises realizadas a partir das situações vivenciadas pelo povo Xukuru-Kariri na atualidade, pois “a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente” (HALBWACHS, 2006, p. 75-76). Alguns indígenas não percebem tais narrativas como produtos de uma tentativa de os inserir na “história local”, mas como uma narrativa que referenciou um indígena fantasioso e desconsiderou as situações de invasão territorial, perseguições e resistências, presentes nas memórias dos indígenas. Para um indígena, liderança na Aldeia Cafurna de Baixo:

O Luiz Torres, ele se dizia ser amigo dos índios. Ele foi um cara que sempre andou aqui na Cafurna, ele tinha uma relação, mas uma relação de esperteza. Se aproveitava da ingenuidade dos índios, na época... as dificuldades, principalmente. A ingenuidade, porque não tinha esse mesmo entendimento. [...]. Então assim, ele se chegava aqui dizendo ser amigo, mas era pra explorar o que os índio tinham, pra se dá bem com imagem do índio, com a história do índio, com os artefatos dos índios. Então assim, ele foi um cara que, assim, criou... prejudicou a nós com uma história diferente, porque ele contou no livro uma história que não é real, ele criou uma lenda; Tilixi e Txiliá, e a história dos povos indígenas não diz isso, é uma história... a história nossa é uma história de sofrimento, de perseguição, de derramamento de sangue.

As contestações dos escritos de Luiz Torres não são apenas as narrativas romantizadas ou as imagens idealizadas, mas no que substituíram, ou seja, uma história marcada por esbulhos territoriais, imposições culturais, perseguições, resistências e mobilizações indígenas. Ao analisar a história do povo a partir da situação atual, entrevistados descreveram a aproximação entre o escritor e os Xukuru-Kariri como uma relação de exploração da situação de fragilidade socioeconômica na qual se

encontravam. Atualmente, a educação é descrita como um dos principais meios para a garantia de direitos.

Além de ressaltar a importância da educação como uma forma de protagonismo e fortalecimento das mobilizações, existe a necessidade da educação como forma de combate aos preconceitos e estereótipos expressos pela “sociedade palmeirense” contra os indígenas. Esse objetivo aparece vinculado à necessidade de visibilidade à presença contribuindo para as reivindicações Xukuru-Kariri, pois o desconhecimento resultou na visão do indígena ora como um elemento folclórico, ora como um inimigo do município.

Os entrevistados afirmaram que isso ocorre porque a maior parte da população não indígena no município conhece o povo Xukuru-Kariri habitantes nas serras em torno da cidade a partir de notícias de rádios locais, matérias em jornais e imagens e representações espalhadas pela cidade. Portanto, as imagens presentes no cotidiano local, juntamente com os discursos dos posseiros, contribuem para o fortalecimento das exaltações do indígena idealizado, resultando na negação e na tentativa de silenciamento na atualidade.

Em relação a esse contexto histórico de referências a um indivíduo inexistente, bem como de negação dos indígenas presentes no cotidiano local, é importante destacar as memórias sobre as urnas funerárias. As içaçabas desenterradas em áreas do território habitado pelos indígenas no município de Palmeira dos Índios, na segunda metade do século XX. Pois a descoberta desses artefatos arqueológicos contribuiu para o fortalecimento do povo Xukuru-Kariri no contexto de afirmação identitária.

A construção do passado e da identidade do povo Xukuru-Kariri relaciona-se com os monumentos e objetos históricos associados à identidade do município. Além das relações socioculturais estabelecidas com o território habitado, o sentido simbólico da terra para os Xukuru-Kariri foi formado, também, a partir da presença evidenciada por vestígios arqueológicos no território. O território habitado pelos indígenas “se reveste de significado simbólico que os liga a um passado indígena que se perde no tempo e do qual se sentem partícipes e legítimos herdeiros” (DÓRIA, 2008, p. 17).

Existe certa reserva dos indígenas quanto a retirada desses artefatos do solo que afirmam sagrado. No entanto, esse ato é considerado como um mal necessário, pois, como afirmou o indígena José Carlos Ferreira; “pra que a gente pudesse provar que somos verdadeiros índios Xukuru-Kariri a gente teve que arrancar os restos mortais dos nossos ancestrais, teve que arrancar lá pra levar pro Rio de Janeiro pra poder comprovar

que realmente nós [...] somos resistência do povo Xukuru-Kariri”. De modo semelhante, a exposição de içaabas e outros artefatos indígenas no Museu Xucurus de História, Artes e Costumes é questionada pelas lideranças.

O próprio Museu Xucurus é um espaço singular, uma construção que expressa as particularidades de Palmeira dos Índios, pois trata-se de um “lugar de memória” (NORA, 1997) organizado em uma igreja colonial construída por negros escravizados, transformada em um museu com o nome de um povo indígena. Porém, referenciando e exaltando principalmente a cultura do colonizador e da Igreja Católica Romana. Em vista disso, as posições dos indígenas sobre este espaço são críticas em diferentes aspectos.

Pensado como um local para referenciar a “memória” e a história de formação de Palmeira dos Índios, o Museu é composto por objetos doados por membros de vários setores sociais e econômicos no município, contou inclusive com a colaboração de alguns indígenas na doação de peças para serem exibidas no espaço. A partir das modificações pelas quais essa instituição passou ao longo dos anos, como as mudanças de organização das coleções, relegando as peças indígenas para a última sala do prédio, bem como a falta de cuidados com os artefatos nele expostos, a representatividade dessa instituição passou a ser questionada pelos índios.

Atualmente, as críticas ao Museu Xucurus são no sentido da organização das peças, sobre o descuido com os artefatos indígenas, a exibição de içaabas abertas contendo restos mortais de indígenas, o despreparo dos funcionários e a distância entre a instituição e o povo indígena supostamente representado. Essa referência direta do Museu ao povo Xukuru-Kariri é contestada pelos índios, pois apesar dela os indígenas não fazem parte de seu funcionamento. Sobre essa questão, uma indígena afirmou:

Não tem ninguém indígena, que o certo era um indígena no Museu, direcionando isso aí, representando o seu povo, e não um branco. Que até, quem tá lá, quem atua lá, de governo para governo, são pessoas que não tem qualificação nenhuma, que não tem conhecimento nenhum, que são trocados automaticamente, a partir do momento que muda de governo é mudado também esses profissionais, [...]. Antigamente, nós indígenas nós poderíamos entrar ali o dia e a hora que a gente quiséssemos sem pagar taxa nenhuma, hoje se a gente quiser fazer qualquer tipo de trabalho de pesquisa lá dentro, ou levar um estudante ou um turista lá dentro, a gente tem que pagar igualmente um branco, e isso tá errado.

No relato, observamos o descontentamento sobre o descaso e a distância estabelecida entre o Museu e o povo Xukuru-Kariri. Considerado pela maioria dos indígenas como um ponto histórico de referência sobre a sua presença na região, nos últimos anos esse espaço tem sido utilizado como um meio de negação do protagonismo desse povo a partir de um acervo isolado na última sala do prédio. Com peças malcuidadas e misturadas com artefatos de origens diferentes e a atuação de funcionários que desconhecem a história e as expressões socioculturais do povo indígena.

Além da cobrança da taxa de entrada, criticada pelos indígenas, a falta de proximidade com o território habitado pelos indígenas é um dos pontos de maior crítica, pois, para os Xukuru-Kariri, o Museu deveria ser utilizado como um espaço no qual fossem desconstruídas as imagens estereotipadas e preconceituosas disseminadas sobre os indígenas ao longo da história de Palmeira dos Índios.

No entanto, o Museu Xucurus encontra-se em situação precária, o acervo indígena continua a ser exposto nos fundos da última sala do anexo do prédio, juntamente com peças que não dialogam com a história indígena; os visitantes não dispõem de um acompanhamento adequado durante a visita, pois os funcionários da instituição não possuem a formação adequada e são substituídos com frequência. Diante disso, algumas lideranças Xukuru-Kariri consideram a possibilidade de transferir as peças indígenas para uma das aldeias e criar um museu, uma espécie de memorial. Sobre essa possibilidade, um indígena comentou:

Eu acredito que seria a melhor forma fazer uma estrutura na aldeia, pra que as pessoas que viesse visitar a aldeia conhecer o passado e a realidade da aldeia. Não daquela forma que é mostrada no Museu, com pessoas desinformadas sem saber nem dar uma informação de nada, e coisas que não tem nem informação, que são coisa que não existe na nossa cultura, [...]. Então, a melhor forma era devolver as igaçabas pra que a gente plante nossas igaçabas novamente. E o que pertence ao nosso povo, fazer uma estrutura dentro da aldeia pra que a gente coloque dentro da nossa comunidade e nós mesmo fale da nossas coisa e nós mesmo mostre a nossa cultura, o que foi do passado e o presente e o que a gente trás do passado até hoje.

Ao longo das entrevistas e conversas com lideranças Xukuru-Kariri percebemos a necessidade de o indígena falar sobre a sua própria história como uma das principais reivindicações desse povo diante das várias formas de representações e narrativas sobre a história em Palmeira dos Índios. Nos relatos dos entrevistados foi

evidente os descontentamentos com a exposição das igaçabas no Museu Xucurus, pois afirmaram que num museu organizado pelos indígenas as urnas funerárias não seriam expostas ao público, mas replantadas no solo sagrado.

A respeito da necessidade de repensar as narrativas “historiográficas” sobre Palmeira dos Índios considerando as memórias dos indígenas, essa reivindicação foi expressa sempre relacionada à possibilidade de o “verdadeiro índio” ter espaço de fala e visibilidade no município, desmistificando narrativas romantizadas e mitológicas. No entanto, essa não será uma tarefa fácil, pois além de não terem lugar de voz nos meios de locais de comunicação, ou abertura política, o cotidiano e a historiografia palmeirense estão permeados por produções relegando-os ao passado.

Diante dessas constatações, é importante ressaltar que as memórias de resistências dos indígenas se expressam sempre em oposição às imagens e narrativas presentes no cotidiano não indígena local. Pois as produções serviram para construir uma imagem sobre Palmeira dos Índios descrevendo a presença indígena como inegável, embora esse indígena seja um personagem romantizado e vinculado apenas ao momento de “formação” da cidade.

Os indígenas entrevistados destacaram a falta de visibilidade e divulgação sobre a forma como os Xukuru-Kariri vivem em Palmeira dos Índios. Sendo esse um dos maiores problemas enfrentados por esse povo na atualidade, uma vez que as representações sobre eles no município resultam na percepção de que existiram na região, porém essas imagens não contribuem para compreender às suas reivindicações na atualidade.

Considerações finais

Com este estudo, percebemos a reivindicação do povo Xukuru-Kariri em dissociar a relação estabelecida entre a sua presença no município e as imagens romantizadas no cotidiano local. Exigindo o efetivo reconhecimento da histórica presença na região, implicando em analisar criticamente a história local, considerando os conflitos durante a “formação” sócio-histórica de Palmeira dos Índios e na atualidade.

É necessário perceber o passado como uma construção em disputas, evidenciando que as narrativas históricas hegemônicas ou as versões oficiais são tecidas em meio a disputas de memórias, imagens e discursos entre os grupos dominantes e

grupos subalternos. E desse modo questionar as ideias postas e as atuais influências sobre a forma como os indígenas são pensados e retratados no município. São necessários novos estudos questionando a idealização, suscitando os debates sobre os Xukuru-Kariri na atualidade, principalmente a partir de posicionamentos dos próprios indígenas.

O reconhecimento da presença do povo Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios, exige também a negação dos discursos atribuindo aos atuais indígenas as responsabilidades pelo retrocesso na economia local. As lideranças entrevistadas afirmaram que uma mudança será possível somente a partir de uma livre e respeitosa aproximação entre a “sociedade palmeirense” representada pelo governo municipal e o povo Xukuru-Kariri, além de uma educação distanciada de narrativas romantizadas, interagindo com os indígenas, desconstruindo os preconceitos expressos no cotidiano.

Referências

BRANCO, José Delfim da Motta. **Legitimidade da nossa posse e propriedade das terras reivindicadas pelos “índios”**. Palmeira dos Índios (no prelo).

DÓRIA, Siglia Zambrotti. **Resumo do relatório de identificação e delimitação da terra indígena Xukuru-Kariri**. Brasília: Diário Oficial da União, 20 de out. de 2008.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2015.

MARTINS, Silvia Aguiar Carneiro. **Os caminhos da Aldeia... Índios Xucuru-Kariri em diferentes contextos situacionais**. Recife, UFPE, 1994. (Dissertação Mestrado em Antropologia).

MOREIRA, Ana Cristina de Lima; PEIXOTO, José Adelson Lopes; SILVA, Tiago Barbosa da. **Mata da Cafurna, ouvir memória e contar História: tradição e Cultura do povo Xucuru-Kariri**. Maceió: Edições Catavento, 2008.

NORA, Pierre. **O lugar da memória**. Paris: Gallimard, 1997.

OLIVEIRA, Auta Maria de. **Relatório de observação**: povo Xucuru-Kariri Fazenda Canto. Palmeira dos Índios. 1994. Disponível no Acervo do CIMI/AL.

OLIVEIRA, Carlos Estevão de. O Ossuário da "Gruta-do-Padre", em Itaparica, e algumas Notícias sobre Remanescentes Indígenas do Nordeste. In **Boletim do Museu Nacional**. Rio de Janeiro. 1942, Vol. XVII, p. 155-212.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **A viagem de volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios**: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

PEIXOTO, José Adelson Lopes. **Memórias e imagens em confronto**: os Xukuru-Kariri nos acervos de Luiz Torres e Lenoir Tibiriçá. Maceió, Olyver, 2019.

SILVA JÚNIOR, Aldemir Barros da. **Aldeando sentidos**: os Xukuru-Kariri e o Serviço de Proteção aos Índios no Agreste alagoano. Maceió: Edufal, 2013.

SILVA, Maria Ester Ferreira da. **A (des)territorialização do povo Xukuru-Kariri e o processo de demarcação das terras indígenas no município de Palmeira dos Índios/Alagoas**. Aracaju: UFS, 2004. (Dissertação Mestrado em Geografia)

SILVA, Edson. História Xukuru, história indígena no Nordeste: novas abordagens. In: **Revista Mnemosine**, Campina Grande. v.1, n.2, jul./dez. 2010, p. 64-83.

SILVA, Edson. Povos indígenas no Nordeste: contribuição a reflexão histórica sobre o processo de emergência étnica. In: **Revista Mneme**, Caicó. v.4, n.7, fev./mar. 2003

SOARES, Brunemberg da Silva. **Apropriações e usos de imagens sobre os índios Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios/AL (1968-2010)**. Maceió: Olyver, 2020.

BICENTENÁRIO DE ALAGOAS

O AGRESTE E O SERTÃO NA COMPOSIÇÃO DO ESTADO DE ALAGOAS¹³

Jalon Nunes de Farias

Licenciado em Filosofia, bacharel em serviço social, especialista em mídias na Educação e mestre em Ciências da Educação. Atua como professor na Secretaria Municipal de Educação de Palmeira dos Índios. E-mail: jalon.n@hotmail.com

Índio Caboclo residia num pedaço de chão ausente de paisagens urbanas e com a predominância das paisagens rurais: inertes e tipicamente “selvagens”, nas quais prevalecia certa natureza, fosse ela biológica ou abstrata.

De acordo com Torres (1956, p. 11) o município em si “(...) fazia parte de uma sesmaria de trinta léguas concedidas pelo Governador Geral do Brasil” (...), isto a partir de 1661.

Logo depois dos idos de 1800 existia apenas a desolação das matas hostis e desconhecidas, com uma breve povoação por parte de remanescentes dos atuais moradores (TORRES, 1956, p. 11). Portanto, “no princípio era tudo verde. Um imenso deserto de clorofila. Inviolável denso. Misterioso” (BARROS, 1969, p. 18).

As ditas características, é evidente, não se resumiam a aquela remota região do Brasil, mas predominava na maior parte do território brasileiro, haja vista que apenas áreas específicas já estavam bastante povoadas e desenvolvidas. Rememoramos, portanto, que fazia apenas pouco mais de 200 anos que o Brasil vinha sendo colonizado pelos europeus, principalmente pelos portugueses; mais que isso, próximo aquele povoado do município, habitado por Índio Caboclo, sua avó e poucos vizinhos, havia a presença maciça de indígenas, principalmente no alto das serras que margeavam a sede do município – a cidade.

No esplêndido e majestoso cenário onde muralham dolentes as lagoas e serpeia, murmuroso e ofegante, (...) viviam tribos aborígenes, entre as quais, pela selvageria de seus hábitos, distinguem-se os ferozes *Caetés* (...) e mais adentro da região, dirigindo-se para o sertão, habitavam os *Xucurus*, dentre outras tantas tribos (ATLAS GEOGRÁFICO DE ALAGOAS, p. 05-06).

¹³ Texto originalmente publicado em: CAVALCANTI, Rosiane Rodrigues (Org.). **Bicentenário em Prosa: 200 Anos de Alagoas**. Autores: Álvaro Queiroz... [et al]. – Maceió: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2017, 406 p.

Tratava-se de uma região intermédia entre o agreste e o sertão do Nordeste do Brasil. Nela e no sertão consolidado, prevalecia a seca cruel e implacável. “É preciso saber que o sertão do Estado [era] uma região que se [achava] (...) sob o jugo de uma seca tremenda e amaldiçoada” (CAVALCANTE, 1914, p. 9).

A longa estiagem provocava o flagelo da seca – era uma fase difícil para o homem, para os animais e para as plantas da zona sertaneja. Os barreiros secavam, as lavouras e as plantas não medravam e se tornavam ressequidos. A rotina da pequena família mudava radicalmente, mas nunca de forma inédita! No período da seca não existia cultivo de lavouras. As atividades eram, não menos duras: a coleta constante e incansável por água potável, principalmente, e em barragens distantes até léguas da casa; a procura por pasto para os animais e a dieta se resumia ao consumo dos grãos guardados da safra do inverno anterior. Os bois, carneiros, cabras e aves domésticas morriam de sede e fome. Até o sertanejo chegava a perder a vida por inanição, e por medo da morte, muitos fugiam (BRANDÃO, 1981, p. 87-88).

Pela presença de muitas palmeiras, sinalizamos que elas predominavam em termos de flora. Logo,

Desfraldava-se a ‘serra das palmeiras’, serpenteando outras, desembocando nas grotas e furnas, até outras regiões que a vista humana não podia alcançar. Mas não eram somente as palmeiras que dominavam aquele território, o fato é que não existia extração delas, logo, se multiplicavam ou se mantinham sem nenhum risco de destruição. Porque na região prevalecia mesmo uma vegetação de agreste, compreendida entre a mata e a caatinga¹⁴, mesmo que já não estivesse intacta. E devido a uma ação já bastante avançada do homem, os agricultores, era mais fácil e mais comum se deparar com as capoeiras, e a crescente plantação de feijão, fumo, milho, palma. A flora, que já teve máxima opulência, avultava-se por sua importância, apresentando um vasto repositório de plantas medicinais, madeira de construção e tinturaria, têxteis e plantas outras de variados méritos (BARROS, 1969, p. 18).

Em termos de fauna, autores endógenos explicam que havia uma variedade significativa de animais – grandes e pequenos – especialmente nos locais menos

¹⁴ Prevalecia na caatinga a vegetação nativa de mandacaru, juazeiro, umbuzeiro, xique-xique e outras (ATLAS GEOGRÁFICO DE ALAGOAS, CADERNO DE ATIVIDADES, p. 07).

explorados (ou virgens) pelos humanos. Também se elencam novamente as principais árvores componentes da flora daquela região.

As várzeas. Capoeiras. Brejos. Grotas serranas. Tudo verde, verdinho. E as matas, o pio lúgubre das corujas, na esguia atalaia das árvores secas. Quando as chuvas cessavam, nos estios flamívoros da região, cresciam em abundância os ipês-roxos e amarelos, as baraúnas, as claraíbas, os pau d'arco, o cedro, o bálsamo, a canela, em suma: uma cópia de madeira de lei. Abundava nas serras, frutas silvestres, cajueiros frondosos. Quando a tarde findava, o sol mergulhava nas matas, num desmaio de luzes e sombras, deitando-se, em crepúsculo policrômico (...). E das campinas nas manhãs rubras, se exalava auras perfumadas, e catolés e palmeiras, sussurrando, soprava forte em suas nortadas, agitando o cimo dos ipês e das aroeiras, numa estranha orquestração! (...) [Ainda] a caatinga, a savana, o ervaçal; (...) existia a caça miúda: veados, onças, pebas, tatú, tejú, nhambú-pé, rolinhas, macacos, tamanduás, patos, um colosso de bonança e riqueza em nossa fauna e flora (BARROS, 1969, p. 18).

Reinando sobre esses cenários e componentes naturais, e especialmente nas noites, os espíritos sem rumo regiam norte e sul, leste e oeste e quem tivesse amor à vida devia-se manter guardado, através das casas e da mente sadia e sempre revitalizada! O mal incutido na alma dos malfeitores espirituais açoitava aos precisados e ordenava suas investidas junto aos humanos frágeis ou tidos como “peças-chave” para seu projeto de dor, destruição e servidão!

Não importava a estação. Para os sertanejos prevalecia inverno ou verão, e para os desencarnados bem menos importava essa mudança de estação! Mas, certamente, lhes interessavam as noites, ou “as grotas mais fechadas da mataria densa e isolada, ou os pequenos maciços rochosos, com suas tocas e locas por onde sumiam riachos e córregos” (BRANDÃO, 1981, p. 101); vidas perdiam-se e nunca mais eram achadas!

A cidade-sede, do município em que residia Índio Caboclo, era “a mais sugestiva, a mais encantadora cidade do sertão (...)” (CAVALCANTE, 1914, p. 7); na verdade, com um pedaço no sertão e outro no agreste do Estado.

[Nela] a atividade febril do trabalho iniciou-se nas oficinas, nos pretórios, nas lojas, no fórum, nos bancos e escritórios. Nos campos, alvejavam os algodões e dolentes, pastava o gado, enquanto os trabalhadores cultivavam roçado. Batia forte, como uma bigorna, em pleno coração de Alagoas. Era o município líder (BARROS, 1969, p. 27), [para além da capital do Estado].

Do alto da serra em que o jovem residia, era missão quase insubstituível sentar-se no batente da porta da cozinha, todos os dias, ao cair da tarde. Índio Caboclo por ali ficava e acomodava-se. Sua avó lhe oferecia o café bem quentinho e ele começava a beber. A velha xícara de louça fajuta já nem conservava as cores originais e “sua pele” se confundia com o próprio cheiro e a cor do café. Dali ele observava pelo menos três espetáculos, uns de ordem natural, outro de ordem artificial: mesmo antes do sol se pôr ele gostava de observar as galinhas no terreiro, quase todas bem perto do poleiro (um pé de laranjeira), elas se coçavam e arrumavam as suas penas pela última vez, no dia, e uma a uma, devagar e ao seu tempo, subiam na árvore e se empoleiravam, se acomodavam para dormir; depois, gradativamente a cidade, ao fundo, distante mais de seis léguas, começava a se acender (eram poucas as residências, se comparada com cidades mais evoluídas e antigas), mas ainda assim, garantiam uma visão esplendorosa e vibrante; e por fim, ele olhava para o céu e um tapete de estrelas o tomava completamente, a luz invadia sua alma e ele encontrava-se pronto para deitar-se e dormir, sonhar com dias melhores!

Não restava mais nada a fazer no sertão. Sem a energia elétrica para iluminar artificialmente a noite, o candeeiro não poderia ficar por muito tempo aceso, pois poderia facilmente se esvaziar todo o querosene, combustível do fogo, numa só noite! E tendo finalmente, a lamparina, morrido, e como a alcova não se iluminava sem que houvesse lareira, velas ou candeeiros, restava o gemido da solidão e o deitar-se forçado pela noite, não totalmente forçado porque se estava cansado do dia de trabalho no roçado (BAUDELAIRE, 2002, p. 33).

Ainda sobre a cidade, se durante o dia, se durante a noite, da casa do Índio Caboclo bem como da casa da maioria daqueles moradores do começo da serra, era possível vê-la, estendida ao solo, como um manto, ora colorido, ora esbranquiçado, ora iluminado, ora em chamas!

Ela surgia como se numa ‘garupa’ do pedimento da serra das palmeiras, uma cidade cuja tradição comercialista continuava a manter-se atuante (...); [ficava] numa posição privilegiada na parte norte da zona agreste do Estado. Achava-se na encosta da escarpa ocidental e concentrava uma população de pouco mais de 15 mil habitantes, colocando-se em 5º lugar no Estado. O aspecto da cidade era uma ‘galeria’ ou ‘arquibancada’, voltada para o pediplano sertanejo que se descortinava na direção sul e oeste. A função comercial da urbe condicionava-se à sua organização econômica, que

agigantava o afluxo de gente que participava de suas feiras. A ferrovia lhe ajudava bastante (LIMA, 1965, p. 216).

Dona Maria Preta – a avó do Índio Caboclo - conhecia o potencial da cidade, a dinâmica de suas feiras. Quando seu neto tronou-se rapazote e eles puderam plantar mais e mais no roçado e também colher em fartura, ela o encaminhou para transportar mantimentos e vender nas feiras da cidade. Quando a carga não os pertencia, era de algum vizinho. As vendas se resumiam, é verdade, a sacas de milho, feijão; cuias de amendoim; pesos de macaxeira e batata-doce; sacas de graviola; grãos de mamona e bolas de algodão. Foi assim que, entre os afazeres do roçado e a lida com os animais, os momentos em que sua avó lhe reservava ao estudo empírico e orientado e as poucas escapadas para momentos de lazer com alguns amigos, que Índio Caboclo desempenhou por alguns anos, ainda na fase de adolescência, o ofício de *cambiteiro*: em cuja função ele guiava o animal, ou animais carregadores dos produtos cultivados na roça, bem como da lenha extraída nas matas da serra. Assim, eram levados produtos para a feira da cidade, em sua maioria: farinha de mandioca; sacas de milho; carvão; frutas e animais (porcos e galinhas, bodes e cabras, ovelhas e perus); além de objetos de cerâmica matuta. Aquele ofício de anos lhe foi muito útil, já que permitiu ao Índio Caboclo vivenciar novas experiências além dos limites restritivos do povoado.

Mas, em nenhum daqueles dias de feira, nos quais ele rumava para a cidade, pôde aproveitá-los em suas noites singulares; por dois motivos: não havia como pernoitar na cidade e deixar sua avó sozinha no campo, a mercê de toda e qualquer influência nefasta e invisível; e a própria noite em si poderia representar uma ameaça para a vida do Índio Caboclo.

Ele nunca pôde, portanto, experimentar as “(...) noites daquela cidade, que eram cheias de movimento, encontros, discussões, músicas, bebidas” (LEITE, 2007, p. 33). Em épocas de festas, podia-se constatar a existência das barracas, dos parques de diversão¹⁵, a presença ampla dos matutos nos bares e nas praças, participando dos leilões e visitando repentinamente os presépios; mais que isso, o povo de um modo geral, preenchia as calçadas da igreja e nas redondezas flertavam e namoravam, afinal as festas eram pingadas. Os matutos se divertiam, exceto Índio Caboclo, matuto, mas

¹⁵ Nestes, fascinavam os aparelhos componentes: barcos, roda gigante, espalhadeira, carrossel; além dos gabinetes de tiro ao alvo, “pescaria” e lançamento de argolas. Na finalização das festas, era de costume a eleição da rainha (do azul e do vermelho) e a cavalhada.

que carregava sobre si, além dos infortúnios da ação destruidora da seca, uma sina infeliz por ser vítima de malfeitores extraterrenos!

Ainda em séculos atrás a história do Índio Caboclo havia ultrapassado as fronteiras do povoado, alcançando a cidade-sede e até mesmo a região toda. Ao passo que a cidade “desenvolvia-se regularmente, aos poucos criando fama, devido à propaganda dos almocreves, viajantes e tropeiros” (BARROS, 1969, p. 25).

Por outro lado, as atividades mercantis também começavam a ajudar no desenvolvimento da cidade-sede.

Nos tempos de safras, a vila se regorgitava de gente de todos os quadrantes. O comércio era um burburinho. E os novos caminhos. Novos casebres iam surgindo, pelas várzeas, pelas serras. O povo utilizava suas energias no trabalho. Era sua fonte. Sua inspiração. Seu deleite. Nele, o povo se comprazia, dele exauria a própria sustança. (...) Sem dúvida era o prelúdio de uma nova era. O aldeamento em marcha (...), transformava-se em uma sociedade de evolução, seguindo altaneira, a rota do progresso, de uma autêntica civilização (BARROS, 1969, p. 25).

Uma constituição completa de uma cidade no patamar daquela – e naquela época – podia ser apresentada da maneira seguinte, sem prejuízo nenhum:

Nos fundos, a nova igreja, [e atrás dela] ficava o cemitério, a morada dos mortos. Ao lado, um grande casebre residencial, do novo padre. E na mesma linha, uma cadeia, pequena, toda de madeira, como sinal de advertência e castigo. Nela, somente, os ratos, corujas e morcegos podiam repousar. As outras coisas, a bodega, a do boticário, as casas de família mais pobres, formavam o arruado que margeava, tortuosamente, os caminhos da humilde cidade (BARROS, 1969, p. 23).

Naquele município, “além da cultura do algodão em larga escala, prestavam-se [os moradores] à criação de gado de todas as espécies, e a indústria que constituía a sua principal riqueza” (CAVALCANTE, 1914, p. 27). Em contraste precedente “donde outrora se descortinava uma imensa região despovoada, cerrada de capoeiras e grutas serranas, despontava um oásis, cheio de vida e riqueza” (BARROS, 1969, p. 23).

Quanto ao povoado em que morava Índio Caboclo, já mencionamos que estava localizado na região Nordeste do Brasil, nos confins de uma Cidade de Alagoas, em terras pouco propícias para a agricultura (caso se quisesse cultivar o ano inteiro) e rodeada por cadeias de montanhas. Saindo-se de tal cidade daquele Estado, percorriam-

se várias léguas por estradas de terra batida, caso estivesse indo de animal ou a pé, pois aquelas estradas consistiam em diminuir bastante o tamanho do percurso, eram então um excelente atalho (de modo que, de animal seriam pelo menos uma hora e meia de viagem e a pé ultrapassavam-se as duas horas e meia de caminhada rápida, sem parar para descanso).

Na sequência o caminho se transformou em estrada e a partir do século XIX já se podia optar por chegar até lá de automóvel, pois se poderia rumar por ela asfaltada e “consumir” inúmeros quilômetros de distância. Era inevitável, porém, trafegar por um dos mais perigosos conjuntos de curvas, existentes naquela região, as quais eram extremamente arriscadas e “famosas”, haja vista a alta taxa de mortos lá registrada. Muitas daquelas vítimas de acidentes que envolveram automóveis desgovernados ou mesmo motoristas desatentos, pois de um lado (direito de quem sobe) da pista, apresenta-se uma enorme muralha natural de pedra (porém, cortada artificialmente) e, do outro lado (direito de quem desce) um abismo profundo. A serra era e é bastante alta e a estrada foi feita exatamente dando-se um corte na serra!

Por outro lado se não se quisesse trafegar por entre as mais de 20 curvas sequenciais, poder-se-ia pegar um breve atalho, porém bastante inclinado, esburacado e com lamaçal em tempos invernosos! Além disso, aquele atalho só permitia e ainda permite a passagem, caso esteja montado a cavalo ou simplesmente a pé. Por um ou por outro caminho, chegava-se a outra estrada de terra, rodeada por árvores grandes¹⁶ e pequenas. No inverno elas praticamente tomavam conta daquela estrada e faziam uma espécie de arco entre uma e outra cerca de arame farpado, que acompanhavam todo o percurso. No verão a seca castigava e elas secavam, chegando a parecer que estavam mortas.

Ainda andava-se por poucas léguas e começava-se a encontrar as primeiras casas. Poucas, uma ou outra, bastante distantes entre si, o que conferia a aquele mísero povoado uma vida solitária e pacata. Porém, nem tanto “desabitado” se considerarmos a existência maciça das assombrações que assolavam a pobre vida de alguns moradores do povoado, tornando suas noites ainda mais sombrias, demoradas e lamuriosas!

Naquele pedaço de chão, as coisas sempre aconteciam ao extremo, fossem de caráter natural ou não. Por exemplo: os invernos lá eram bastante frios; as chuvas logo

¹⁶ Predominância maciça dos mulungus, que facilitam o replante por galhos (grossos – principalmente – e finos); estes exibem folhas robustas e arredondadas na época invernososa e flores grandes bem vermelhas; as sementes são

faziam os açudes encherem e sangrarem; a velha estrada ficava toda cheia de lama e grandes grotões de água parada e suja se faziam presentes. Para se plantar, somente em terras firmes e não muito utilizadas, especialmente aquelas que detinham plantas nativas e bem definidas, capazes de proporcionar queimadas e posteriores coivaras! Naqueles tempos de chuvas regulares, os moradores tinham o privilégio de não beberem a água dos açudes, mexidas pelo gado dos fazendeiros, mas, ao contrário, podiam desfrutar da água que caía direto das nuvens, derramavam-se pelo telhado e eram guardadas em depósitos e vasilhas, quando não em cisternas e tanques, ou mesmo cacimbas, o que favorecia a diminuição da sede inimaginável, do sertanejo!

Já no verão, o sol era constante e assolava a todos! As águas dos açudes secavam e estes tinham seus leitões rachados, por causa do calor e da seca. Os animais definhavam e morriam de sede e os humanos tinham que percorrer muitas léguas de distância para conseguir água razoavelmente potável, noutras regiões menos castigadas, isto é, adentrar as terras dos grandes fazendeiros e coletar a água reservada em grandes barragens – construídas a trator, muitas dessas erguidas com dinheiro público, através do Governo Federal, principalmente.

E por que não mudar-se daquela região insalubre e seca, sem perspectivas de melhorias? Porque o “povo sertanejo é demasiado heróico, e morre apegado ao solo natal, desde quando nele exista ainda uma gota de água” (CAVALCANTE, 1914, p. 11).

Mesmo preservando o heroísmo e apego, muitos sertanejos renunciavam àquele obelisco, qual seja, o pedaço de chão, por pequeno que se constituísse, mas que fosse de ordem particular; e se não, de um patrão bondoso e “pai”. E por causa da fome e da falta de perspectivas, dentre outras mazelas, deixavam o sertão, muitas vezes rumo à região Norte ou ao Sul do país.

O principal meio de transporte utilizado para escapar das paisagens comburidas pelo sol intenso era a caminhada exaustiva, sobretudo para os mais pobres. Depois, com o advento do caminhão, os sertanejos utilizavam-no na sua fuga e em consequência daquele no estado social, eram denominados de paus de arara, dada a analogia entre eles e as araras e papagaios do sertão, que vivem em torno da galhada contorcida da vegetação local, fazendo aquele característico alarido (BRANDÃO, 1981, p. 88).

No verão a família consumia apenas as sementes plantadas na época invernal e que eram guardadas exatamente para essa fase tremendamente escassa de tudo, e de

vida, de esperanças e perspectiva de dias melhores. Aquele aprendizado foi repassado para Índio Caboclo desde cedo. Sua avó o levava para a roça e o ensinava a plantar (um bolso, uma mão, ou vasilha) com sementes secas de milho, feijão, fava, abóbora, que deveriam ser jogadas nas respectivas covas, cobertas com terra e daí aguardar sua germinação. Limpar uma a uma para que o mato e as ervas daninhas não atrasassem o crescimento e consumissem os nutrientes da terra desfavorecendo a lavoura; fazer isso pelo menos duas vezes antes de os “frutos” estarem prontos e poderem ser colhidos!

Tratados e guardados, depois eram separados os que deveriam ser consumidos dia a dia! Outro aprendizado fora o de plantar ao redor da casa minúsculas sementes de fumo. Após crescerem eram arrancadas as folhas e depois de murcharem eram feitos os rolos de fumo. Dona Maria Preta fumava por dois motivos: já estava viciada e também fumava para espantar os mosquitos, com a fumaça do velho cigarro de fumo e palha seca de milho.

No plano das relações as coisas também ocorriam de forma extrema e anormal, haja vista a estreita relação entre humanos e espíritos.

Naquele mesmo local onde morava aquela família, composta de dois membros, moravam alguns outros moradores, sendo que as casas ficavam distantes umas das outras, pelo menos duzentos metros. As atividades eram totalmente rústicas e de natureza rural. As casas eram de madeiramento com preenchimento de argila (socada), isto é, moradas de taipa. Os moradores contavam com a ajuda de alguns animais, que eram utilizados para o transporte de pessoas e mantimentos, necessariamente água. Dona Maria Preta possuía uma mula e duas cabras, animais usados para o transporte de carga, como lenha e lavoura (mula) e retirada de leite e venda de cabritos (cabras).

No que diz respeito à educação, a exemplo da avó, Índio Caboclo não frequentou uma escola formal e mesmo que houvesse uma era improvisada e “gerenciada” por uma moradora que havia se aventurado alguns anos na cidade-sede. Índio Caboclo aprendia diversos ensinamentos com a sua avó e com as experiências que ela já havia vivenciado e por causa dos dons que possuía. Ainda assim “as aulas” eram bastante limitadas, haja vista que as atividades do roçado eram necessárias e ocupavam quase o dia inteiro e Dona Maria Preta estava cada vez mais cansada da vida e dos tormentos que enfrentava e costumava superar!

Sua vida esvaia-se lentamente e ela temia que o jovem Índio Caboclo não fosse capaz de lutar e manter-se vivo assim como ela. Pois ela fora a única que soube domar os espíritos perseguidores e continuava firme na luta contra eles! Sabia que, quando

viesses a morrer, seu neto estaria sozinho e era da responsabilidade dela deixá-lo preparado o bastante para continuar resistindo, constituir família, reproduzir e não deixar que sua genealogia¹⁷ fosse abolida. Neste sentido o termo genealogia refere-se, portanto, ao caminho parental já percorrido pela família do Índio Caboclo e também o fator decisivo de preservação dessa linha genealógica.

Dona Maria Preta sabia encarar as dificuldades da vida e se impor às escritas daqueles medonhos que teimavam em colocá-la como partícipe daquela maldita trama! Pois o malfeitor contava com o auxílio de inúmeros servos alienados e alienadores! A senhora sabia da existência deles além dessa materialidade que nos cerca; mas ao contrário de outros membros de sua família que foram expurgados da face da terra, ela tinha uma estrutura de essência bem formada e preparada para enfrentar o mal, letal e invisível que adentra a todos os seres humanos vulneráveis. Ela se adornava (interno e externamente) de uma estrutura simbólica e fazia referência – sempre - às coisas boas, negando e abandonando tudo que causasse mal algum ou que se reportasse à ideia de infelicidade! Para ela, a felicidade consistia no privilégio de manter o “espírito livre, elevado, impávido e constante, acima de qualquer temor, ou paixão (...)” (SÊNECA, 2006, p. 23).

E era nada fácil alcançar a tal felicidade, uma vez que a própria natureza lhe causava extremas privações, bem como os espíritos desencaminhados e a serviço de demônios mais contrafeitos, sempre a queriam em sofrimento e dor constantes! Além disso, ela ocupava todo o seu tempo de forma aproveitável: fosse em atividades puramente laborais ou em momentos de reflexão, ou ainda no trato correto do convívio familiar e social, sendo este último miúdo, mas existia e exigia a participação de todos que ali habitavam.

O maior propósito de Dona Maria Preta era, portanto, tornar Índio Caboclo um ser humano tão forte quanto (ou preferencialmente mais que ela), capaz de escrever sua própria vida, sua própria história, onde admitiria a coparticipação, apenas, de membros da sociedade, isto é, de outros humanos, de boa essência e com projetos de vida formados e que, ninguém além desses interviesse de maneira decisiva e impondo somente as linhas de seus escritos, exceto daquele que escreve sempre para a bondade!

¹⁷ “A Genealogia é uma ciência auxiliar da história que estuda a origem, evolução e disseminação das famílias e respectivos sobrenomes, ou apelidos. A definição mais abrangente é *‘estudo do parentesco’*”. Disponível em: <<http://www.genealogia.net>>; <<http://www.cobra.pages.nom.br/gen-metodos.html>>; <<http://www.wikipedia.org/wiki/genealogia>>. Acesso em: out. 2009.

Sabia ela que a escola seria bastante útil para a formação da vida dele, em termos de conhecimento, pois iria aprimorar sua cultura e ampliar seus horizontes, mas por outro lado, não sobreviveria sem que Índio Caboclo lhe ajudasse na roça e também não poderia suprir as necessidades básicas somente com a labuta dela. Portanto, sempre foi inviável permitir que Índio Caboclo caminhasse diariamente por mais de uma hora, para chegar a uma escola regular, naquela região, comprometendo parte do dia com os estudos. Era, portanto, preciso inserir Índio Caboclo na lida com o roçado definitivamente, ao tempo em que o encaminhava para a correta vida social e espiritual, mesmo que de maneira amadora e informal. O jovem estava no fim da adolescência e assumiu de vez as tarefas do roçado, com parcial ajuda de sua avó. Além disso, ficou ele a cargo de providenciar a comida da mula e das cabras, bem como o reparo das cercas de arame farpado (estacas e arames) e o corte de madeira (para queimar, principalmente), a ida para a feira, na cidade-sede, em sábados alternados.

O garoto Índio Caboclo crescia biologicamente normal, sua avó o preparava paulatinamente para ser um grande homem, de potencial físico e espiritual, como já foi explicitado anteriormente, para que fosse capaz, suficientemente, de vencer as barreiras que a ele seriam impostas, naturalmente e imaterialmente! Sua avó sabia que se ele não fosse forte o bastante, seria aniquilado rapidamente e assim restaria apenas ela: uma velha sem perspectivas sólidas e no término da sua existência natural.

Ser forte espiritualmente era, portanto, uma necessidade de quem iria lidar, enquanto estivesse vivo, com espíritos de diversos potenciais e habilidades, de maneiras distintas e atípicas à humanidade!

Pois, de um modo geral, a palavra que nomina espírito tem em sua etimologia a raiz latina *spiritus*, que se traduz para respiração, ou ainda, sopro, que faz a matéria vivificada e móbil¹⁸. Daí em diante esse radical sofreu várias modificações e recebeu outros significados distintos, a depender da cultura religiosa e social. Ainda entendendo o uso da palavra espírito, podemos conceber que seu uso se restringe a dois contextos, isto é, um metafísico e outro metafórico. Quanto ao metafísico diz respeito ao fato de buscar-se entender este fenômeno tal como ele é, sendo que a partir do princípio da Metafísica, buscando responder o “porquê” do estado de metafísico do entendimento do espírito. “Pensar metafisicamente é pensar, sem arbitrariedade nem dogmatismo, nos mais básicos problemas da existência”. Aqui está perfeitamente explícito pensar na

¹⁸ Disponível em: <<http://www.wikipedia.org/wiki/esp%ADrito>>; <<http://www.guia.heu.nom.br/e-html>>. Acesso em: des. 2009.

categoria espírito e sua função enquanto parte do indivíduo humano, assim entendido culturalmente. “O fruto do pensamento metafísico não é o conhecimento, mas o entendimento¹⁹”.

O segundo sentido refere-se a uma ideia que fazemos da categoria espírito, vez por outra, totalmente deslocada da concepção humana de ser, buscando separar a humanidade do corpo, a espiritualidade da alma; enfim isso mais acontece quando buscamos entender o ser humano sob a ótica da religião, por exemplo. Logo, simbolizamos ou tornamos signos em nossa mente e em nosso entendimento diário de algo que pede para si uma compreensão diferenciada, livre de estereótipos e axiomas consolidados; mas isso não é fácil, pois, raros são os homens que possuem alguma concepção sobre a Filosofia e bem menos são os que têm qualquer noção sobre a Metafísica.

Podemos excetuar sim, neste caso, algumas raras almas meditativas, como Dona Maria Preta; mas, de um modo mais abrangente os homens percorrem a vida aceitando questões da existência como ditado. É verdade e deve ser mencionado que ela - a Dona Maria Preta - sempre esteve a desenvolver essas capacidades sem se dar conta que se tratava de Filosofia e/ou Metafísica, mas também, convenhamos que “o nome dos bois nem sempre é mais importante ou real que os bois”.

Já no que diz respeito à análise segundo a Filosofia, espírito é simplesmente um conjunto totalizante que comporta as faculdades intelectuais, inerentes ao ser humano.

Noutras concepções o espírito é entendido como um elo que une corpo e alma e desta forma, vivifica-se o ser humano. Por outro lado, outras culturas entendem que espírito e alma se confundem e podem ser concebidos como a mesma coisa.

Dona Maria Preta concordava com algumas tradições religiosas, que compreendem que a morte serve, principalmente, para separar o corpo do espírito (alma), sendo que, a morte não significa o fim da existência. Suas opiniões também defendiam que o espírito é capaz de se comunicar com outras dimensões, habitando nelas! Nesta mesma perspectiva caminham as definições defendidas pelos espíritas, pois compreendem que o espírito encontra-se encarnado nas pessoas, mas que o corpo

¹⁹ “Exemplos de dados metafísicos são as crenças que todos os homens possuem, independentemente da Filosofia, de que existem, de que tem um corpo, de que lhes cabe algumas vezes uma opção entre cursos alternativos de ação, de que por vezes deliberam sobre tais cursos, de que envelhecem e morrerão algum dia etc.” (CHAUI, 1995).

quando abrigando o espírito o torna prisioneiro, pois, somente na condição de desencarnado é que o espírito estará em plena liberdade!

Mas Dona Maria Preta era defensora ferrenha da ideia de que os espíritos que perambulam pelo mundo dos humanos, são de fato, cruéis, ou no mínimo, desprezados e desprezíveis, isto é, não foram acolhidos noutras dimensões, assim como não reencarnaram; ainda assim, ela acreditava que há espíritos que vagueiam, mas não querem fazer mal a humano algum, querem ao inverso, que tais humanos sejam capazes de ajudá-los a transcender! De modo amplo seriam, portanto, anjos decaídos, espíritos impuros ou simplesmente demônios! Seriam certa casta de demônio, que tramitava entre diversas dimensões, capazes de incutir-se no espírito humano e corrompê-lo! Demônios assim tinham extremo poder sobre a mente e o modo de viver dos indivíduos humanos, excepcionalmente daqueles que não são orientados e capacitados para lidarem com o inesperado! Teriam ainda capacidades de se incorporar nesses indivíduos; assim como de modo a utilizar-se de elementos inanimados – coisas e objetos – para poderem fazer assombrações de forma mais ferrenha e anormal!

Nossa querida terra de Alagoas desponta das lacunas existentes nas planícies e nas montanhas; litoral, zona da mata, agreste e sertão formam um todo indivisível, um só espírito que está além da nossa compreensão geográfica, social ou simplesmente humana. Porque nós somos um só povo, um gracejo que luta a todo custo contra as investidas de um mal social, visível ou não que nos queira diminuir frente ao Nordeste que ajudamos a identificar, frente ao Brasil que ajudamos a compor! No fim das contas todos nós somos como a Dona Maria Preta, gostaríamos de viver mais e mais para aproveitar as belezas do nosso Estado e as riquezas naturais, as maravilhas humanamente construídas ou reformuladas, repassar nossos ensinamentos (do que vimos do mundo e do nosso Estado) para as futuras gerações, que podem ser nossos familiares ou simplesmente nossos vizinhos! E somos como o Índio Caboclo, cheios de uma força que nós mesmos não conhecemos: a força do trabalho, da oportunidade de aprender e da procura por um mistério involuntário e maior, que nos faz seres humanos reflexivos, residentes do Estado de Alagoas!

A APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A INFLUÊNCIA DA MOTIVAÇÃO NESSE PROCESSO²⁰

Elba Siqueira Gomes da Fonseca

Doutora em Educação pela UNISAL, Técnica Pedagógica da rede municipal de Educação de Palmeira dos Índios. E-mail: elbasgomes@hotmail.com

Resumo

Sem dúvidas a motivação é uma grande aliada no processo de aprendizagem, em praticamente todas as modalidades de ensino, porém, em especial, nos anos iniciais do ensino fundamental. Buscando-se entender qual a influência da motivação no processo de aprendizagem, realizou-se esta pesquisa. O método de procedimento utilizado foi a pesquisa bibliográfica, sendo a mesma embasada em diversos autores que se debruçaram sobre os estudos referentes a motivação e a aprendizagem. Os alunos do ensino fundamental precisam estar constantemente motivados a aprender, pois, ainda na infância a criança não tem a real noção sobre a importância da aprendizagem, precisando o aluno ser estimulado, impulsionado a participar do processo de aprendizagem, a fim de que o mesmo alcance sucesso. Concluiu-se que, a motivação é necessária ao processo educativo, é ela que instiga e impulsiona o aluno a avançar.

Palavras-chave: Motivação; Ensino; Aprendizagem.

Introdução

O tema motivação é uma questão atual, que envolve alunos e professores; visto que as aulas têm tido grande dificuldade em cumprir o seu objetivo principal, que é o de favorecer o processo de ensino e de aprendizagem de forma significativa; a referida pesquisa pode contribuir para que haja melhorias no processo de ensino – aprendizagem nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

O objetivo deste artigo é relacionar, a importância da motivação no processo de aprendizagem, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. O método de procedimento utilizado para construção deste artigo foi o estudo bibliográfico.

Sabe-se, que diversos fatores contribuem direta e indiretamente para o sucesso do ensino e da aprendizagem. Tais fatores de ordens diversas, têm se refletido diretamente na aula, desse modo a referida pesquisa tende a buscar reconhecer quais são esses fatores e até que ponto eles têm interferido no sucesso da vida escolar.

Pois, a motivação segundo NÉRICI (1993) é um processo que começa a se

²⁰ Artigo apresentado e publicado em: VIII EDUCOM –Colóquio Educação e Contemporaneidade, setembro de 2014, ISSN – 1982 3657

desenvolver no interior de cada ser, o impulsionando a agir em função de algo, esse impulso pode ser mental ou físico, porém, uma vez motivado o indivíduo passa a perseguir seus objetivos, tendo a convicção de que é possível alcançá-los. Nessa perspectiva o indivíduo motivado tende ao alcance de tais objetivos.

Desenvolvimento

Desde a Idade Antiga, procura-se identificar as principais características dos processos que ocorrem na mente humana, e dentre os vários processos mentais identificados, a MOTIVAÇÃO é um dos que ocupam posição de destaque.

Entende-se que o termo motivação vem do verbo em latim *movere*, que quer dizer mover, sendo assim, motivação está totalmente relacionada a ação, movimento e atividade, sendo que, os estudos tradicionais relacionam o referido termo à direção e persistência na conquista de um determinado objetivo, porém, uma definição que incluísse todas essas características iria compreender diferentes ciências (psicologia, sociologia, dentre outras), por essa razão, alguns autores persistem em definir a motivação como o potencial para a ativação e direção do comportamento (Buck, 1988).

Faz-se necessário compreender que, nos dias atuais, a motivação é entendida como algo que ativa e dá energia ao comportamento. Desse modo, ela faz parte da dinâmica da atividade humana, apesar de não ser algo que seja diretamente percebido ou observável. (Casteleiro, 2001). É comum o indivíduo perceber os sinais da motivação ou a ausência dela, basta analisar seu próprio comportamento e / ou o comportamento dos sujeitos ao seu redor.

Motivação e comportamento, motivação e ação, são palavras que estão intimamente relacionadas. Para Abreu: “A motivação está na raiz do comportamento. Toda a atividade tem origem numa “energia” geradora de “forças”, ou de “dinamismo” que mobilizam ou põem em movimento os protagonistas da atividade”. (ABREU, 1998, p. 5).

É inegável reconhecer que a motivação está diretamente interligada ao comportamento humano e está ainda intimamente relacionada ao grau de eficácia das ações desenvolvidas pelo sujeito, tal pensamento está de acordo com as concepções de Serpa (1992), ao entender que a motivação, consciente ou inconscientemente está relacionada aos fatores pessoais e situacionais, relacionando-se com as experiências recentes, assim como, com aquelas já passadas, independentemente das necessidades

psicológicas, fisiológicas e sociais.

2.1 TEORIAS DA MOTIVAÇÃO

A partir de um estudo mais cuidadoso, percebe-se que diversas teorias sobre motivação exploradas no início do século XX, desde a visão da psicanálise às teorias comportamentais relacionadas a aprendizagem, percebe-se características hedonistas, visto que propõe – se o prazer como mola propulsora para a manutenção do comportamento. Aos poucos, as teorias não cognitivas, relacionadas a motivação foram sendo substituídas por teorias que fundamentam-se na cognição do sujeito, nas teorias cognitivas e no papel do pensamento. É importante entender que a motivação evoluiu de um caráter mecanicista para um quadro mais cognitivista.

São diversas as teorias que tratam da motivação, dentre elas destaca-se:

- Teoria Etológica – a motivação é o resultado de impulsos, que se estabelecem no sistema nervoso central até que estes sejam liberados por um estímulo ambiental, acionando assim, os centros nervosos coordenadores que estão organizados de forma hierárquica na busca de elaborar uma sequência de comportamentos que influenciam os fatores inibidores do comportamento (Rodrigues, 1998);
- Teoria Psicanalítica – se embasa nas questões biológicas da motivação, respaldando-se ainda na tradição biológica dos pensamentos que aparecem no decorrer das ações desenvolvidas de acordo com a tradição cultural, dos fatores que induzem o comportamento, consideram-se estas as fontes energéticas. Nesses termos, tais energias se dividem em dois tipos: psíquica – aquela que se manifesta através de impulsos que ocorrem inconscientemente, levando o sujeito a agir; musculares – se refere aos impulsos instintivos, como a fome, o sexo, a sede. (Rodrigues, 1998);
- Teoria Humanista – é considerada fruto da situação, já que a motivação humana se apresenta através de atividades instintivas que facilitam o aprender comportamental de forma inteligente em concordância com os costumes adquiridos através da influência do meio ambiente, modelando dessa forma as programações genéticas. Entende-se ainda, que a motivação humana se desenvolve através das experiências e conhecimentos adquiridos através do meio em que o indivíduo está inserido, o que não contempla as questões referentes ao inatismo ou a genética humana, renegando totalmente o instinto (Rodrigues, 1998).

- Teoria Behaviorista – parte da ideia de que o processo de aquisição do conhecimento está relacionada a cadeia de estímulo – resposta – reforço. Nessa perspectiva, o ambiente oferece a pergunta e o sujeito oferece a resposta. Esta teoria é vista como um aperfeiçoamento da Teoria das Relações Humanas. De acordo com esta teoria as pessoas estão mecanicamente atreladas às condições que conduzem o indivíduo a um resultado de premiação ou castigo. Estas concepções são as mais impactantes em se tratando de senso comum.

No contexto universal das teorias da motivação, encontram-se duas que são de extrema importância para a área e para que se possam compreender os mecanismos que motivam os seres humanos, elas são as seguintes: a desenvolvida por Maslow chamada de “Hierarquia das Necessidades” e a defendida por Herzberg conhecida como “Fatores de Higiene – Motivação”, ou “Teoria dos Dois Fatores”.

Herzberg (1997) reforça a ideia da dependência de dois fatores, são eles: extrínsecos e intrínsecos, os primeiros relacionados ao ambiente de trabalho e os segundos relacionados diretamente ao conteúdo da atividade do profissional.

Os fatores higiênicos ou extrínsecos estão interligados com as condições de trabalho, com as características sociais, fisiológicas e de segurança. Age preventivamente buscando evitar a insatisfação. São chamadas de higiênicas porque semelhante aos princípios que induzem a higiene médica, quando observadas, evitam doenças, pois, devidamente conduzidas e utilizadas evitam a insatisfação, mas, não leva diretamente o indivíduo a satisfação no trabalho (Malta, 1999).

A teoria defendida por Maslow (1954) tem dado um importante suporte a vários estudos, especialmente quando o objeto de tal estudo refere-se aos níveis relacionados a satisfação e motivação docente. Ele defende que a motivação está embasada em uma hierarquia de necessidades, necessidades estas que motivam as devidas respostas aos estímulos. O autor estabelece suas necessidades através de uma pirâmide que obedece a seguinte hierarquia (considerando-a a partir da base):

- Necessidade fisiológica – são aquelas que se referem às necessidades básicas de sobrevivência, como: a sede, a respiração, o sexo e a fome, dentre outras;
- Necessidades de segurança – refere-se à proteção, estabilidade, ordem, lei e segurança;
- Necessidades sociais, de pertença ou de relacionamento e amor – está relacionada às relações de integração e estima entre os indivíduos, a questão de ser aceito por um grupo e conseguir êxito na execução de um projeto;

- Necessidades de estima e reconhecimento – relaciona-se ao sentir-se valorizado e também reconhecido por outras pessoas. Percebido externamente agrega o desejo de boa conduta, reputação, fama, auto estima, dentre outros;
- Necessidade de auto realização – inclui empenho na busca pelo saber e a necessidade de constante atualização dos conhecimentos.

Maslow diferencia os graus de satisfação em dois grupos: satisfação interna, que são advindas das necessidades de segurança e fisiológica relacionadas aos fatores internos do indivíduo. Já a satisfação externa, são aquelas que surgem através de fatores externos relacionados as necessidades sociais, de auto realização e também de estima (Bilhim, 1996).

Muitas outras teorias motivacionais foram desenvolvidas e continuam a se desenvolver, porém, é preciso também, saber distinguir motivação de motivos, para então observar ou conceber a teoria mais aceitável.

O termo motivo tem um conceito próprio, ele é o resultado de um processo gerado inicialmente na mente e tem um caráter biológico. Desse modo, os motivos são apreendidos, eles são o resultado de aprendizagens que foram adquiridas durante a vida, variando de acordo com a cultura de cada um, já a motivação se trata de um processo de intervenção (Correia, 1993).

A motivação é uma condição necessária para que a aprendizagem aconteça, ela é fruto de uma relação de valores e objetivos resultantes das relações humanas, dada a sua importância em despertar o interesse por aprender e em motivar para o processo de aprendizagem, pois, para que os alunos trabalhem de forma espontânea precisam ser impulsionados, precisam querer e especialmente precisam se sentir motivados.

2.2 MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM

Um das maiores dificuldades com que os professores tem se deparado, é, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o desafio de ensinar a alunos que não estão motivados a aprender, ou não absorvem a importância da aprendizagem.

Mas, com relação a aprendizagem, o que é a motivação? Para Antunes: Motivação é ato ou efeito de motivar. É um conjunto de fatores psicológicos, conscientes ou inconscientes, que agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo. No plano pedagógico, a motivação é representada por uma série de ações desenvolvidas pelos professores que objetivam despertar o interesse e a curiosidade dos alunos. (2012, p.33)

Nesse sentido a motivação é o impulso que deve partir do docente, uma vez que este é o sujeito que, no fazer pedagógico, deve incentivar os educandos, despertando neles o gosto pela aprendizagem e o prazer em adquirir novos conhecimentos.

É preciso considerar que cada pessoa é diferente e que o discente, ao adentrar a escola, não está vazio, ele chega com uma bagagem de conhecimentos previamente adquiridos, que precisam ser explorados pelo professor, uma vez que este promove a interação entre a aprendizagem e o aluno, devendo aproveitar os contextos já apropriados pelo aluno e expandi-los, despertando neste o desejo de aprender mais.

Para Queiroz, motivação refere-se:

[...] aquilo que desperta no aluno o desejo de aprender algo novo. As necessidades orgânicas, as atitudes e os interesses são motivos que instigam o indivíduo a ação e à atividade objetiva. As motivações que processam no interior do indivíduo. A motivação é um impulso ou uma tendência diretiva que se processa no interior do organismo (QUEIROZ, 2008, p.177).

Saber motivar, no processo de ensino – aprendizagem implica em entender como o aluno aprende. A pré disposição do aluno em aprender, depende em grande parte da atuação do professor em sala, sua didática, sua metodologia e sua dinâmica de ensino.

A motivação dos alunos é um fator extremamente positivo no processo de aprendizagem, pois ela é decisiva para o sucesso do aluno. O docente nessa perspectiva deve ser o impulsionador e promotor de um ambiente atrativo de aprendizagem.

O professor deve promover adequadamente motivações no desenvolvimento de suas aulas, mesmo diante do quadro burocrático e/ou praticamente estático (supostamente julgado) em que se estabelecem pressupostos da educação (currículo, avaliação, programas, etc.), pois, é possível ao docente, contribuir para a autonomia do aluno, através de aulas atrativas e diversificadas, buscando ainda tornar as aulas dinâmicas, oferecendo as ferramentas que proporcionem uma aprendizagem significativa e que despertem no aluno o prazer pela aprendizagem.

É fato que uma das maiores dificuldades que os professores enfrentam todos os dias em suas salas de aula é a falta de motivação dos alunos, especialmente no ensino fundamental, pois, é difícil ensinar se os alunos não querem aprender. A aprendizagem é via de mão dupla, é preciso que o receptor esteja aberto a aprender, ou o trabalho docente será em vão.

Percebe-se atualmente que há pouca motivação nas escolas, conforme Marchesi (2004, p.129) a presença dos jovens nas escolas se explicam pela: “pressão dos pais, pela responsabilidade da escola ou porque os alunos ainda não decidiram abandonar totalmente as salas de aula, decisão que a grande maioria deles tomaria com muito gosto”. Infelizmente a quantidade de alunos nessas condições não é pouca, muito pelo contrário, é um número bastante elevado.

Parece ser razoável, entender que a falta de interesse pela educação está relacionada as deficiências no nível de aprendizagem dos alunos, exigindo algumas adaptações na forma de organizar a escola, nos procedimentos metodológicos e na oferta do ensino, incluindo aí a utilização de recursos complementares que proporcionem um maior envolvimento do aluno no processo educativo. Desse modo, não existem dúvidas com relação às necessidades educativas especiais desses alunos, pois, tais educandos precisam de um tratar todo especial.

São diferenciadas as relações existentes entre a motivação, os problemas comportamentais e as deficiências na aprendizagem, porém, é uma relação difícil de ser estabelecida. Alguns alunos apresentam problemas de aprendizagem relacionados ao baixo desempenho no processo de aprendizagem, há outros, com baixo rendimento com boa motivação, isso fruto dos problemas individuais de aprendizagem, a relação entre essas variáveis não podem ser fundamentadas de forma linear, pois, elas são muito particulares e dependem de tantas outras influencias ou características. O que fica claro é que a motivação contribui com um bom aproveitamento escolar e a falta da mesma reflete no baixo rendimento escolar, muito embora, não é regra que todos os alunos com baixo rendimento escolar não tenham motivação pra aprender, porém, o baixo rendimento pode contribuir para que a motivação também diminua.

Marchesi defende que:

A crença tradicional, sustentada por algumas teorias psicológicas, é que a motivação é um traço próprio de cada pessoa, que se mantém relativamente constante ao longo do tempo e cuja modificação é bastante difícil. Dessa perspectiva, o aluno é responsável por seu pouco interesse pela aprendizagem. As teorias mais atuais sobre a motivação e a aprendizagem, porém, mostram que os motivos de um aluno devem ser entendidos a partir de suas experiências prévias, como um produto da interação do aluno com os diferentes contextos em que está presente o sentido da aprendizagem escolar (MARCHESI, 2004, p.130)

O aluno estar motivado ou não é um reflexo do significado que a educação tem para ele. Nesses termos, a escola precisa buscar meios para favorecer a motivação, pois

os professores podem perfeitamente ser mais motivadores que qualquer outro profissional da educação. É preciso, pois, que o educador busque conhecer o aluno, suas experiências vividas a fim de que se possa dar motivos a sua aprendizagem.

Porém, o compromisso com a motivação dos alunos, não deve ser apenas dos professores, ele precisa ser partilhado com a família, a sociedade e o poder público. Existem alguns educandos que sua cultura, suas condições sociais, econômicas e familiares, não estimulam a aprendizagem, sabe-se que tais contextos influem diretamente nas metas dos alunos e na sua motivação para aprender.

Alguns alunos têm baixa motivação para aprendizagem escolar, porém, tem muita motivação para desempenhar outro tipo de tarefa, é preciso, pois, analisar qual o grau de importância que o mesmo tem dada a aprendizagem escolar, ou quais os fatores impulsionadores da aprendizagem têm sido deixados de lado.

É fato, para que haja uma aprendizagem significativa o aluno precisa estar predisposto a aprender, ou ao menos aberto a aprendizagem, pois o conhecimento é construído através da interação entre o ensino e a aprendizagem, ou através da busca pelo mesmo, se o aluno se sentir impulsionado e compreender que esse conhecimento a ser adquirido é útil, fica muito mais fácil conquistar o sucesso nesse processo.

Bzuneck tem uma visão muito interessante sobre o significado das tarefas e das atividades:

Uma poderosa fonte de motivação consiste em o aluno ver significado ou importância das atividades prescritas. Para se entender esse princípio, considere-se que certas atividades aparecem com valor intrínseco para algumas pessoas, ou seja, são percebidas valiosas por gerarem satisfação, e por isso, acarretam o engajamento nelas com um fim em si mesmo. Este é o caso típico da motivação intrínseca e do interesse pessoal. Mas, pesquisas o comprovam, esse fenômeno é uma raridade no contexto das aprendizagens nos ensinamentos fundamental e médio, em que os alunos parecem ter outros interesses e buscam experiências gratificantes no lazer, nos esportes, na convivência social, nos MP's e em diversas outras atividades que não as de estudar ou participar ativamente das aulas. O quadro se agrava mais quando colegas e pais são, por vezes, modelos negativos, ao mostrarem que dão mais valor às notas ou ao diploma, ou quando pais aparecem como totalmente omissos à vida escolar de seus filhos (BZUNECK, 2010, p. 14).

A primeira razão para que o aluno dê importância as atividades desenvolvidas na escola é entender o significado que aquilo trará para a sua vida. Um conteúdo concebido como irrelevante, não vai despertar o interesse do aluno, muito pelo contrário, vai

entendiá-lo. Por essa razão as tarefas escolares precisam ser significativas e prazerosas.

A escola deve ainda, de forma viável, motivar seus professores para o dia-a-dia na sala de aula (não é fácil), buscando sempre desenvolver e manter a motivação nos alunos, afim de que estes adquiriam os conhecimentos necessários e busquem muito mais.

A educação não pode ser concebida como mercadoria, ela não pode simplesmente ser trocada por uma nota, uma média ou um diploma. Ela precisa ser absorvida e utilizada.

Para tanto, faz-se necessário que a aprendizagem seja atrativa, uma vez que os jovens e adolescentes têm muitos atrativos fora da escola. Antunes argumenta que:

Cercado por múltiplas atrações eletrônicas ou sociais que a cada instante suscitam sua motivação é até certo ponto aceitável que uma criança ou adolescente não vá para a escola estimulado pelo interesse, motivado pelo fascínio do aprender. Então, assim, é responsabilidade do professor despertar interesse e participação, motivação e até mesmo entusiasmo nos alunos (ANTUNES, 2012, p. 43)

Porém, conforme a concepção de Antunes entende-se que o professor precisa ter domínio de conteúdo e utilizar estratégias motivacionais de aprendizagem, sem dessa forma, se desviar do objetivo principal da educação, favorecer o processo de ensino e de aprendizagem.

O aluno precisa se reconhecer enquanto protagonista de sua própria aprendizagem, ele não é um mero “espectador” da construção do conhecimento, ele faz parte do elenco de “atores principais”. Desse modo ele não precisa estar na sala de aula por conta das diversas imposições que recebe, mas, é necessário que o mesmo perceba a importância de se estar na escola e de se aprender.

Todavia, Bzuneck (2009) expressa que a motivação no cenário escolar foi gradativamente sendo estudado pela psicologia e sua história, isso aconteceu sob diversos ângulos, o que possibilitou a criação de vários conceitos e teorias. Atualmente o resultado dessa construção aparece de forma complexa, talvez por essa razão, tenham surgidos alguns mal entendidos no meio, visto que é preciso, além da visão panorâmica sobre os sujeitos envolvidos no processo, um olhar mais individual e focado desse campo de estudo.

A motivação tem sido compreendida por vários ângulos, ora é percebida como um fator ou conjunto de fatores psicológicos, em outros momentos é concebida

como um processo. O consenso existe no que se refere a dinâmica desses fatores, uma vez que, eles impulsionam, instigam, direcionam o comportamento e asseguram certa persistência em meio as dificuldades do caminho.

Quer seja percebida como um fator, quer seja percebida como um processo a motivação é responsável pelos efeitos imediatos e pelos efeitos finais. Os efeitos imediatos são facilmente percebidos diariamente em sala de aula, já os efeitos finais correspondem às consequências dos efeitos imediatos, que resultam geralmente em habilidades adquiridas e conquistas.

Até se chegar ao efeito final a motivação precisa ser estimulada em sala de aula, pois o fazer docente contribui diretamente com a motivação do aluno. São diversos, inúmeros os métodos de ensino, porém a causa mais gritante do desinteresse dos alunos está na falta de aplicação adequada de qualquer um desses métodos, pois, quando a aula acontece sem metas, sem curso certo, sem um padrão sequencial, transforma-se em um convite ao caos e ao desinteresse dos alunos. Ao escolher um método de ensino o docente está escolhendo sobre qual a metodologia a ser utilizada em suas aulas e sobre a maneira mais proveitosa e coerente de desenvolver esta aula. (ANTUNES, 2012).

A relação entre educador e educando deve ser prazerosa e por si só motivacional. A função dos sujeitos envolvidos no processo educativo, precisa transcender o ato de ensinar ou informar, estes, precisam ainda motivar.

Considerações finais

O processo de ensino e de aprendizagem é a base de todo o processo educacional, é preciso, pois, perceber que a motivação está diretamente relacionada a este.

A motivação, contudo, está intimamente ligada a diversos fatores de ordem pessoal, profissional, social e político.

É visível que quando existe à vontade, o impulso, a motivação, fica mais fácil realizar conquistas, uma vez que é necessário querer, para então dar o primeiro passo em busca dos objetivos pretendidos.

Para motivar o aluno a aprendizagem é preciso atrair a sua atenção, mostrar-lhe que adquirir os conhecimentos propostos além de importante é agradável.

Faz-se necessário ainda que se atente a faixa etária na qual o público das séries

iniciais do Ensino Fundamental se encontra, para que as estratégias sejam traçadas com base na realidade e na linha de alcance desse público.

Finalmente, o professor não pode estar de fora desse contexto, ele também precisa ser motivado, pois, é impossível dar aquilo que não se tem, fazendo-se necessário ainda, que o mesmo receba o suporte necessário a fim de que possa desempenhar seu trabalho dignamente, sendo valorizado e reconhecido, inicialmente pela própria instituição e pelos alunos. É preciso viabilizar formação continuada para o corpo docente e em conjunto – professores, alunos e gestão – construir uma proposta pedagógica que atenda às necessidades motivacionais desse público.

Referências

ABREU, M.V. **Cinco Ensaios sobre Motivação**. 2ª Ed. Coimbra: Almedina, 1998. ANTUNES, Celso. (In) **Disciplina e (Des) Motivação**. V. 3. São Paulo: Paulos, 2012.

BILHIM, João Abreu. **Teoria organizacional: estruturas e pessoas**. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 1996.

BUCK, R. **Human motivation and emotion**, 2ª ed. Nova Iorque: Wiley, 1988. BZUNECK, José Aloyseo. **Como motivar os alunos: sugestões práticas**. In: BUROCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufino. **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **A motivação do aluno: aspectos introdutórios**. In: BUROCHOVITCH, Evely, BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CASTELEIRO J. M. **Dicionário da língua portuguesa contemporânea da academia das ciências de Lisboa**. Lisboa: Editoria Verbo, 2001.

CORREIA, L. **A motivação dos alunos para as aulas de educação física**. F. M. H., 1993. HERZBER, Frederick. **Novamente: como se faz para motivar funcionários**. São Paulo: Atlas, 1997.

MALTA, Maria Isabel Serra Guerreiro. **O primeiro ano da docência: A motivação dos**

professores licenciados do 1º ciclo do ensino básico, no 1º ano da docência. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Ciências Humanas – Departamento de Ciências Psicopedagógicas, 1999.

MARCHESI, Álvaro. **Os alunos com pouca motivação para aprender.** In: COOL, César;

MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação** transtornos dedesenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NÉRICE, Imideo G. **Didática do Ensino Superior.** São Paulo: IBRASA, 1993. QUEIROZ, T. D. **Dicionário prático de pedagogia.** São Paulo: Editora Rideel, 2008.

RODRIGUES, C. **Das escolas e das culturas:** história de uma sequência consonântica, Actas do XIVº Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Lingüística. Vol, I. Aveiro: Braga, 1998.

SERPA, S. **Motivação para a prática desportiva:** validação preliminar do questionário de motivação para asatividades desportistas. Vol. 2. FACDEX, 1992.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA²¹

Maria das Graças Sandes de Araújo

Mestra em Ciências da Educação, Coordenadora Pedagógica da SEMEDE Palmeira dos Índios. E-mail: gsandes.sandes@gmail.com

Fernanda Santos Azevedo

Mestra em Ciências da Saúde, Diretora Técnica da Clínica Harmonize. E-mail: nanda_azevedoo@hotmail.com

Magna Valéria dos Santos Melo

Mestra em Gestão Pública, Coordenadora da Biblioteca SESI, com experiência de 20 anos na Coordenação das Escolas Municipais. E-mail: mayleid@hotmail.com

Resumo

O presente Artigo integra a pesquisa de mestrado intitulada “Gestão da escola pública: novos desafios para o gerenciamento dos programas federais”, tendo como objetivo analisar os desafios da Alfabetização na Idade Certa e a contribuição do Programa Federal “Pacto pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC” para professores da escola pública que atuam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, considerado Ciclo da Alfabetização. Também discutir os conceitos de Alfabetização e Letramento numa perspectiva da formação continuada do professor alfabetizador.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, PNAIC.

Introdução

Neste Artigo relato minha experiência como Orientadora de Turma do PNAIC descrevendo, em primeiro momento, como se dinamiza nacionalmente o Programa, conceitos e historicidade da Alfabetização e do Letramento, figura do Professor e o envolvimento da equipe gestora e dos professores da rede municipal de ensino de Palmeira dos Índios no PNAIC. Tal temática advém do estudo da disciplina Alfabetização e Letramento do curso de Mestrado em Ciências da Educação, dirigida pelo professor Patrocínio Freire, e do meu interesse pelo processo vivenciado de orientação de turma de professores alfabetizadores.

Um número significativo de alunos tem chegado ao final do 3º ano do EF sem saber ler e escrever com autonomia. Alguns reconhecem letras e palavras escritas com

²¹ Rev. Evidência, Maceió, v. 5, n.1, p. 52-75, jan/mar, 2021

sílabas simples, mas sequer são capazes de escrever frases curtas ou ler pequenos textos.

Essa situação sempre me causou inquietação na atuação do meu trabalho na Secretaria Municipal de Educação, como Coordenadora Pedagógica. Nos encontros pedagógicos com os professores, dessas séries iniciais, sempre esteve presente o desabafo das dificuldades de aprendizagem dos alunos como assunto predominante, que não se definia, se o problema era com a forma de ensinar ou a de aprender. Observando nas capacitações dos professores das séries seguintes a reclamação em receber alunos não alfabetizados era e ainda é, uma constante. Pois bem, encontrar o caminho para alfabetizar até os 8 anos com sucesso é o maior desafio para professores alfabetizadores de todo o Brasil.

Em 2012 o Ministério da Educação lançou o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tendo como principal desafio garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos sejam alfabetizadas plenamente. Para isso, ele contempla a participação da União, estados, municípios e instituições de todo o país.

Então em 2013, após a adesão do município ao PNAIC, tive a oportunidade de preencher os pré-requisitos exigidos para atuar como Orientadora de Estudo de turma. Daí, comecei a ser capacitada pelo Programa, e repassar para os professores a dinâmica de alfabetizar que os cadernos de estudo traziam para ser aplicados no Curso de Formação Continuada dos professores.

O objetivo, de acordo com o MEC, é formar educadores críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização. Além disso, espera-se que as escolas dialoguem com a comunidade em que se encontram inseridas, aprofundando a relação entre ambas e criando um espaço colaborativo, no intuito de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ciclo de alfabetização. Segundo dados do MEC, até agosto deste ano (2014), 304.736 professores foram cadastrados para os cursos de formação que serão realizados pelo Pnaic. Para isso, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com universidades públicas federais e estaduais, além das redes de ensino municipais e estaduais, desenvolve ações formativas, materiais didáticos, monitoramento e avaliações.

Em junho de 2013, o MEC oficializou a avaliação anual e censitária para crianças que terminam o ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas. A Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, que produzirá índices sobre a aprendizagem dos alunos a respeito do sistema de escrita e ajudará no cumprimento das metas do PNAIC. Outra avaliação ligada à alfabetização é a Provinha

Brasil, aplicada a alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, no início e no final do ano letivo; porém é uma prova amostral e não censitária, como a ANA.

Para atingir a meta, o professor alfabetizador tem papel fundamental, por isso um dos eixos do Pacto é a formação continuada. No primeiro ciclo do programa, realizado de 2013 a 2014, os professores receberam formação em Língua Portuguesa. No segundo, de 2014 a 2015, em Matemática. O terceiro ciclo, de 2015 a 2016, abordou as demais áreas do conhecimento: Artes, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Segundo, Mirna Araújo, coordenadora geral de formação de professores da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, para 2015, optou-se por considerar a interdisciplinaridade como a tônica do trabalho de formação. O processo formativo teve como meta ampliar as discussões sobre a **alfabetização** na perspectiva do **letramento** numa abordagem interdisciplinar, que privilegie um diálogo permanente e sistemático com a prática docente e com a equipe pedagógica da escola para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e para a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro.

Entenda a dinâmica do PNAIC: aprender para ensinar

A metodologia do curso presencial do Pnaic propôs estudos e atividades práticas, como planejamento das aulas, processo de avaliação para acompanhamento da aprendizagem e uso dos materiais didáticos e pedagógicos distribuídos pelo MEC. A cada turma de alfabetização, o programa distribuiu materiais como livros didáticos e respectivos manuais do professor; obras complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários; obras de referência, de literatura e de pesquisa; obras de apoio pedagógico aos professores e jogos pedagógicos de apoio à alfabetização.

Nos ciclos iniciais do Programa, cada professor recebeu um kit de cadernos de Língua Portuguesa e um kit de cadernos de Matemática, abordando diferentes conteúdos relacionados à alfabetização e ao numeramento na perspectiva do letramento, além de propostas de atividades e sugestões para ampliar os estudos e os materiais distribuídos.

Segundo Telma Leal, professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e uma das coordenadoras do material produzido pelo Pnaic, os materiais didáticos utilizados no terceiro ciclo (2015-2016) estabelecem um diálogo com diferentes autores em uma concepção sociointeracionista de ensino e aprendizagem. “As estratégias formativas são variadas, buscando valorizar as experiências e os

conhecimentos do professor, bem como, suas experiências como leitor e produtor de textos. Outras estratégias são o reconhecimento das experiências por seus pares, que também servem como referência, a valorização do trabalho coletivo e da ação autônoma dos professores, o estímulo ao envolvimento do professor em estudo individual e coletivo. A metodologia empregada se pauta em situações que levem o professor a refletir sobre sua ação cotidiana, dialogando com os modelos teóricos que lhe servem de suporte.

O conteúdo dos materiais didáticos do terceiro ciclo (2015-2016) foi elaborado em parceria com 33 universidades de todo o país. Cada uma indicou seus representantes, pesquisadores de centros de pesquisa e pós-graduação, e professores da Educação Básica. Além dos autores, as universidades também indicaram leitores críticos, que fazem a análise dos cadernos.

Segundo Telma, em todos os cadernos foram inseridos relatos de professores da Educação Básica, em duas seções: na seção “Aprofundando”, em que os especialistas discutem temas relativos ao ciclo de alfabetização e apresentam relatos resumidos para ilustrar ou problematizar alguma questão, e na seção “Compartilhando”, que é composta por dois relatos completos de professores em cada caderno. Os relatos foram selecionados entre os apresentados pelos professores participantes da formação.

Como o tema central do terceiro ciclo (2015-2016) foi a interdisciplinaridade, os materiais para os cursos foram pensados a fim de promover a reflexão com os professores sobre o ciclo de alfabetização e sobre como organizar o trabalho pedagógico para integrar os diferentes campos do conhecimento. “Nossos três objetivos principais foram: refletir sobre o currículo e a ação didática, na perspectiva de integração dos componentes curriculares; auxiliar os professores a planejar a ação didática, dinamizando o uso dos materiais distribuídos pelo MEC para estimular a autonomia e atividades reflexivas de autoavaliação; e desenvolver estratégias de estudo individual e coletivo, bem como estimular práticas de planejamento individuais e coletivas”, afirma a pesquisadora.

Dentre as políticas públicas educacionais o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é o programa destacado nesta pesquisa, pela importância no enfrentamento do desafio da alfabetização. Instituído pela Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, é um compromisso formal pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias de educação estaduais, municipais e distrital “reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094/2007, de alfabetizar as crianças até, no

máximo, os oito anos de idade, aferindo resultados por exame periódico específico”, considerando-se que, aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita, o domínio das correspondências grafofônicas, a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos, são delineados quatro princípios centrais que devem ser considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. os conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Levando em consideração a concepção apresentada pelo PNAIC, percebe-se que, no campo educacional, a

¹Correspondências grafofônicas são as correspondências entre letras e fonemas. Disponível em <pacto.mec.gov.br> . Acesso em 07 junho 2015

alfabetização é uma das maiores prioridades nacionais no contexto atual e que, nesse processo, o professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa ter clareza do que ensinar e de como deve ensinar. Em outras palavras, é necessário que ele tenha clareza da concepção de alfabetização e letramento presente nos documentos nacionais para que esta esteja subjacente à sua prática.

De acordo com o documento elaborado pelo MEC (2012), que orienta a implementação do PNAIC, o programa constrói-se sobre quatro eixos de atuação, quais sejam:

1º - Formação continuada de professores alfabetizadores: curso presencial com duração de dois anos para os professores, ministrados pelos orientadores de estudos,

educadores que fazem um curso específico, com duração total de 200 horas por ano, realizados pelas universidades públicas nacionais. O material para a capacitação foi desenvolvido pela Universidade de Pernambuco (UFPE) com a colaboração de 11 instituições de ensino superior. A recomendação é a de que os Orientadores de Estudo sejam selecionados entre a equipe de tutores que tiveram formação pelo Pró-Letramento no município ou no estado.

2º - Materiais didáticos e pedagógicos: livros, obras complementares, dicionários, jogos de apoio à alfabetização, entre outros materiais que são disponibilizados para os professores e alunos.

3º - Avaliações: processo pelo qual o poder público e os professores acompanham a eficácia e os resultados do Pacto nas escolas participantes. Por meio dessa avaliação, poderão ser implementadas soluções corretivas para as deficiências didáticas de cada localidade. Acesse a publicação Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões públicas nacionais.

4º - Gestão, controle social e mobilização: sistema de gestão e de monitoramento, com o intuito de assegurar a implementação das etapas do Pacto. O sistema de monitoramento (SisPacto), disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec), possibilita esse acompanhamento constante pelos atores envolvidos no Pacto.

Alfabetização e letramento: conceitos e historicidade

Discutiremos aqui os conceitos de alfabetização e letramento que subsidiam teoricamente o ensino da leitura e da escrita, com vistas a trazer maior clareza sobre os objetivos a serem perseguidos pela equipe diretiva e pedagógica da escola, a fim de que o aluno venha a se apropriar dessas habilidades linguísticas e socioculturais e tenha condições de se inserir no mundo da cultura escrita.

De acordo com Soares (1998, p.31), o termo alfabetização, significa “a ação de alfabetizar, de tornar ‘alfabeto’”, ou seja, de “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”. Portanto, a especificidade da alfabetização está no desenvolvimento da capacidade do sujeito de se apropriar do sistema de notação alfabético da língua e de suas relações fono-ortográficas.

Mortatti (2006), em seu estudo sobre a história dos métodos de alfabetização no Brasil, afirma que:

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública. Visando a enfrentar esse problema e auxiliar "os novos" a adentrarem no mundo público da cultura letrada, essas disputas em torno dos métodos de alfabetização vêm engendrando uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando-se como um importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa (p.1).

Visando a analisar a história da aprendizagem da leitura e da escrita no início do processo de escolarização, Mortatti (2006) estabelece como corte histórico o período de 1876 a 1994, dividindo-o em quatro momentos considerados por ela cruciais, quais sejam:

a metodização do ensino da leitura; a institucionalização do método analítico; a alfabetização sob medida e alfabetização: construtivismo e desmetodização Mortatti (2006)

Em 1876, data que a autora elegeu como marco inicial desse momento crucial, foi lançada em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura de autoria de João de Deus, a qual ficou conhecida como “método João de Deus”, que passou a ser divulgado sistematicamente no Brasil por Silva Jardim, a partir da década de 1880. O “método João de Deus”, também conhecido como “método da palavração”, consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra e, a partir desta, fazer a análise dos valores fonéticos das letras. Esse primeiro momento - *metodização do ensino da leitura* – é marcado pela transição, no Brasil, do Império para a República, proclamada em 15 de novembro de 1889, por marechal Deodoro da Fonseca.

De acordo com a autora, nesse período, era necessário fazer uma organização do ensino. As poucas escolas existentes na verdade eram salas adaptadas que abrigavam alunos de todas as séries e o material de que se dispunha para o ensino de leitura era precário. Geralmente iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas “cartas de ABC” e depois os documentos manuscritos eram lidos e copiados.

Segundo (MORTATTI, 2006) o ensino de leitura nessa época pautava-se na utilização dos métodos de origem sintética, que partiam da apresentação de letras,

fonemas ou sílabas até chegarem a palavras e textos. Assim, era adotada sempre uma ordem crescente de dificuldades, partindo do mais simples para o mais complexo, como por exemplo, da apresentação das letras até às sílabas, das sílabas às palavras, das palavras às frases e destas ao texto. São exemplos de métodos de origem sintética o método de soletração (alfabético), que se inicia com o nome das letras; o método fônico, que parte dos sons correspondentes às letras; e o método silábico, que inicia o trabalho com as sílabas.

Esses métodos preconizam o ensino da escrita com apoio no treino da caligrafia e da ortografia, sendo comum o trabalho com cópias e ditado. As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX, baseavam-se nos métodos sintéticos e circularam em várias províncias/estados brasileiros por muitas décadas.

Segundo a autora, esse primeiro momento se estende até 1890 “e nele tem início uma disputa entre os defensores do ‘método João de Deus’ e aqueles que continuavam a defender e utilizar os métodos sintéticos. Essa disputa acabou por estabelecer a tradição de que o ensino da leitura passa necessariamente pela utilização de um método.

O segundo momento - *a institucionalização do método analítico* – foi marcado pela reforma da instrução pública no estado de São Paulo que, na pretensão de servir de modelo para os demais estados, iniciou a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa. Em 1896 criou-se o Jardim da Infância nessa escola. A reforma tinha como base os novos métodos de ensino da leitura, especialmente o então novo e revolucionário método analítico que, influenciado fortemente pela pedagogia norte-americana, tinha como base “princípios didáticos derivados de uma nova concepção - de caráter biopsicofisiológico - da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética” (p. 6).

Ainda que houvesse diferentes formas de processamento do método analítico, era consenso entre seus defensores a necessidade de adaptação do ensino da leitura a essa nova concepção de criança. Assim, os métodos de origem analítica defendiam a ideia de que o ensino deveria partir de unidade de maior significado como palavras, frases ou textos, para então fazer sua análise em unidades menores, como as sílabas e fonemas. Como exemplos dessa abordagem, temos o método da palavração, que parte de palavras significativas para o aluno; o método da sentencição, que parte de frases ou sentenças, e o método global, que inicia o trabalho a partir de pequenas histórias. Segundo Mortatti (2006), esse momento se estendeu até meados de 1920, e nele a

disputa entre os métodos sintéticos e analíticos tornou-se acirrada.

O terceiro momento identificado por Mortatti (2006) – *a alfabetização sob medida* – é marcado pela “autonomia didática”. A partir de meados de 1920, houve maior resistência dos professores em relação ao método analítico que, por isso, começaram a buscar novas propostas para os problemas de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita. Nessa busca, surge a formulação dos métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), fazendo com que o tom de combate e defesa acirrada ocorrida nos momentos anteriores diminuísse gradativamente, à medida que a importância do método passou a ser relativizada. Essa relativização ocorreu, principalmente, devido às novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização disseminadas através do Livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho. Nesse livro, o autor divulga os resultados de uma pesquisa realizada com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita apresentada pelas crianças. Foram então propostas oito provas para compor os testes ABC e o objetivo era medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado de leitura e escrita e classificar as crianças no intuito de formar classes homogêneas.

Com a divulgação desses resultados, os métodos de alfabetização foram relativizados e considerados tradicionais e, a partir dessa época, passaram a produzir os manuais do professor e a disseminar a ideia e a prática de um “período preparatório”. De acordo com Mortatti (2006): Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de ‘medida’, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros (p. 9).

De acordo com a autora, nesse terceiro momento que se estende até aproximadamente o final da década de 1970, a concepção de leitura e escrita descrita tem por base a alfabetização voltada à psicologia, preconizada em uma forma de ensino que atrelava o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina.

O quarto momento é marcado pela desmetodização do ensino de leitura e

escrita. Albuquerque (*apud* SANTOS; MENDONÇA, 2005, p. 15) defende que, a partir da década de 1980, “[...] pesquisadores de diferentes campos – Psicologia, História, Sociologia, Pedagogia etc. – tomaram como temática e objeto de estudo a leitura e seu ensino, buscando redefini-los”. Na área da Psicologia, pesquisadoras como Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984) fizeram importantes contribuições a partir dos estudos sobre a *psicogênese da língua escrita*. Partindo do princípio de que a escrita alfabética não era um código a ser aprendido através da repetição e memorização, as autoras propuseram uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. Através de seus estudos, as autoras perceberam que, para a apropriação do sistema de escrita alfabética, os alunos precisariam entender o funcionamento desse sistema, sendo fundamental a compreensão de que o que a escrita alfabética representa no papel são os sons das palavras, considerando segmentos sonoros menores que a sílaba, ou seja, os fonemas.

Esses estudos foram baseados nas teorias de Jean Piaget, um estudioso que preconiza que a criança “desenvolve sua própria maneira de aprender a ler e escrever, buscando construir seu conhecimento, através da elaboração de hipóteses e somente o produto desse conflito cognitivo permite a ela avançar frente ao sistema de escrita” (MORTATTI, 2006, p. 10).

Assim, com a difusão dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1984), em sua obra *Psicogênese da Língua Escrita*, os métodos tradicionais passaram a ser sistematicamente questionados e introduz-se, então, o pensamento construtivista no Brasil que, de acordo com Mortatti (2006), longe de se apresentar como um método novo refere-se a uma “revolução conceitual, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas” (*ibidem*, p. 10).

O questionamento sobre o uso de cartilha baseava-se na constatação de que tal recurso didático:

[...] aborda apenas a codificação (escrita) e a decodificação (leitura/decifração) de sinais, sem o embasamento subjacente da contribuição da linguística à formação do alfabetizador. Seu objetivo é o de fazer crianças memorizarem letras e sílabas, saberem decodificar, decifrar sinais (ler), e codificar esses sinais, transformando a fala em escrita, porém com prejuízo do significado e da produção textual espontânea (MENDONÇA, s.d, p. 34).

Notadamente, a partir dessa década há uma mudança qualitativa no enfoque

sobre a aprendizagem de leitura e escrita, pois, contrariando a crença de que a alfabetização ocorreria por meio dos métodos tradicionais de ensino, difundidos pelas cartilhas, Ferreiro e Teberosky (*op. cit.*) defendem que é interagindo com a língua escrita, através de seus usos e funções, que essa aprendizagem aconteceria. Assim, se durante décadas a alfabetização se deu por meio do uso de cartilhas, esse material acabou perdendo sua relevância, tornando-se ineficiente para atender às novas formas de se conceber o processo de alfabetização. Segundo Mortatti (2006), os questionamentos pelos quais passaram os métodos e cartilhas de alfabetização acabaram por resultar na produção de:

[...] cartilhas ‘construtivistas’ ou ‘sócio-construtivistas’ ou ‘construtivistas-interacionistas’; na convivência destas com cartilhas tradicionais e, mais recentemente, com os livros de alfabetização, nas indicações oficiais e nas estantes dos professores, muitos dos quais alegam tê-las apenas para consulta quando da preparação de suas aulas; e no ensino e aprendizagem do modelo de leitura e escrita veiculado pelas cartilhas, mesmo quando os professores dizem seguir uma “linha construtivista” ou “interacionista” e seus alunos não utilizarem diretamente esse instrumento em sala de aula (MORTATTI, 2006, p.11).

Mortatti (2006) enfatiza que nesse quarto momento *alfabetização: construtivismo e desmetodização* - ainda em curso, funda-se outra nova tradição pautada na desmetodização da alfabetização, que decorre da ênfase em quem aprende e o como aprende a língua escrita. A autora considera importante ressaltar, que, também na década de 1980, observa-se a emergência do pensamento interacionista em alfabetização, “que vai gradativamente ganhando destaque e gerando uma espécie de disputa entre seus defensores e os do construtivismo” (MORTATTI, 2006, p.11). O pensamento interacionista baseia-se em uma concepção que situa a linguagem como um lugar de interação humana. Nessa concepção, o texto (discurso) é a unidade de sentido da linguagem e deve ser tomado como objeto de leitura e escrita, estabelecendo-se o texto como conteúdo de ensino, que permite um processo de interlocução real entre professor e alunos descartando o uso de cartilhas para ensinar a ler e escrever.

Ainda na década de 1980, um novo termo entra em cena dando início a uma série de discussões em torno do processo de alfabetização: o letramento. Segundo Soares (1998), letramento é a versão para o Português da palavra de língua inglesa *literacy* e significa:

[...] o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1998, p. 44).

De acordo com essa autora, palavras novas são criadas, outras recebem novos sentidos, quando surgem novos fatos, maneiras e ideias de compreender os fenômenos e as demandas de uma sociedade em evolução. Soares (1998) ressalta que, embora há muito se conhecesse a palavra analfabetismo, que designa o “estado ou condição de analfabeto” (*ibidem*, p. 19), condição do indivíduo que não sabe ler e escrever, a palavra letramento, “o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, [...] só se configurou recentemente como uma realidade em nosso contexto social” (*ibidem*, p. 20).

Para a autora, no conceito de letramento está implícita a ideia de que “a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (SOARES, 1998, p. 17). A autora ainda revela haver diferentes níveis e tipos de letramento, dependendo do uso que uma dada comunidade faz da escrita para atender às demandas do contexto social e cultural. Outra autora que discute o surgimento do termo letramento é Kleiman (2008a) constatando que o conceito:

[...] começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita (p. 15).

A autora reforça, letramento é compreendido como um fenômeno mais amplo e que ultrapassa os domínios da escola, sendo possível “[...] definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (*op. cit.*). Dessa forma, realizando um trabalho sobre os “Estudos do Letramento”, que segundo a autora é “o estudo das práticas relacionadas com a escrita em toda atividade da vida social” (KLEIMAN, 2008b, p. 489), afirma:

Na perspectiva dos Estudos do Letramento, não há apenas uma forma de usar a língua escrita – a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual poucos têm acesso –, mas há múltiplas formas de

usá-la, em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas (KLEIMAN, 2008b, p. 490).

Terra (2009) também estuda o assunto, fazendo uma revisão bibliográfica e ressalta que essa palavra tem sido aplicada em diversas áreas do conhecimento, designando aspectos diferenciados envolvidos nas práticas da leitura e da escrita. Assim, com base no trabalho de outros autores, preconiza o uso de expressões como “letramento digital, letramento visual e letramento político”, dentre outros, e defende que partindo dessa ideia, entende-se que não há apenas um tipo de letramento, mas “letramentos” (TERRA, 2009, p. 32).

Essa discussão encontra consonância em Kleiman (2008a) quando destaca:

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008a, p. 19).

Assim sendo, a autora defende que a escola, na perspectiva do letramento, utiliza apenas algumas práticas ligadas à escrita e seu uso, porém, fora do ambiente escolar, os indivíduos vivenciam outros usos e práticas ligados à escrita. Nesse sentido, Kleiman (2008a, p. 20) afirma que o “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”.

Para Tfouni (2010), o letramento deve ser compreendido como um processo sócio-histórico. Se por um lado a alfabetização está relacionada ao âmbito individual, referindo-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e escrita, geralmente adquiridas através do processo de escolarização, por outro o termo letramento está centrado nas práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças geradas por essas práticas em uma sociedade, quando esta se torna letrada. Segundo essa autora, o letramento:

Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais

substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas (TFOUNI, 2010, p. 12).

Percebemos dessa forma que a discussão sobre o tema é bem complexa e que não há uma única definição para o termo. Entretanto, visando atender ao objetivo exposto nessa pesquisa, nos pautaremos em Soares (1998 e 2004) para discutir o que se espera de um trabalho de alfabetização e letramento em sala de aula que permita ao estudante se inserir adequadamente no mundo letrado.

Para Soares (2004) seria um equívoco separar a alfabetização do letramento, pois a entrada tanto das crianças como dos adultos analfabetos no mundo da escrita acontece “pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento” (*op. cit.*, p. 14). Assim a autora defende que alfabetização e letramento são processos interdependentes e indissociáveis, pois a alfabetização se desenvolve através de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, a partir de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se desenvolve através da alfabetização, ou seja, da aprendizagem das relações entre grafemas e fonemas. Dessa forma argumenta que, enquanto na concepção “tradicional” de alfabetização os dois processos eram independentes, sendo que a alfabetização precedia o letramento, na concepção atual os dois processos são simultâneos.

A partir dessa discussão, Soares (2004) ressalta que diante dos precários resultados obtidos na aprendizagem inicial da língua escrita, torna-se necessário:

[...] rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula, e talvez reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas [...] e o que é propriamente a alfabetização, de que também são muitas as facetas (p. 15).

Segundo essa autora, a partir desse reconhecimento é indispensável “promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos” (*op. cit.*, p. 15). Dessa forma Soares alega:

[...] precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos de *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal

seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado* e *letrado* (SOARES, 1998, p. 47).

(BRASIL, 2007a, p. 70) nos apresenta que cabe, então, à instituição escolar, responsável pelo ensino da leitura e da escrita, ampliar as experiências das crianças e dos adolescentes de modo que eles possam ler e produzir diferentes textos com autonomia. Para isso, é importante que, desde a educação infantil, a escola também se preocupe com o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à aprendizagem da escrita alfabética, assim como daqueles ligados ao uso e à produção da linguagem escrita.

Ainda defende que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos. (p. 22).

Concordamos com Soares em sua discussão e entendemos que a abordagem tradicional de alfabetização, em que primeiro se aprende a “decifrar um código” para só depois ler efetivamente, não tem dado conta da formação de leitores/escritores, haja vista que essa formação passa pelo desenvolvimento de práticas discursivas de construção de sentido, ou seja, é necessário que o aluno entenda porque, como e com quais interesses os textos funcionam, e se coloquem criticamente frente aos mesmos. Por outro lado, não basta também apresentar um conjunto de textos que circulam na sociedade para se garantir que os alunos se apropriem da escrita alfabética, pois, como destacado anteriormente, esta aprendizagem não ocorre de maneira espontânea, pelo contrário, requer que o aluno reflita sobre as características do sistema de escrita.

Se há uma função primordial da escola, certamente ela passa pela formação de cidadãos leitores e escritores competentes. Esta formação requer a interação com diferentes textos orais e escritos em diferentes situações comunicativas. Portanto, nessa nova perspectiva, o desafio é desenvolver um trabalho escolar que garanta ao aluno a apropriação do sistema de escrita alfabético e lhe permita a inserção nas práticas sociais

de leitura e escrita.

Para além dos métodos tradicionais de ensino, é imprescindível que o aluno tenha contato com diferentes textos orais e escritos em circulação social e para tal a escola deve propor atividades que contemplem essa diversidade textual, de forma que os educandos possam construir conhecimentos e ter condições de participar ativamente na sociedade. Para tanto, o professor deverá lançar mão de uma série de ferramentas educacionais que possibilitem ao aluno o contato direto com o objeto de estudo, de forma que aprenda a ler e escrever, e para que essa aprendizagem se traduza em práticas conscientes na sociedade.

Alfabetizar e letrar – a figura do professor em formação

O ser professor é uma expressão que diz respeito principalmente aos aspectos que se relacionam à pessoa que ensina: a história do professor, suas memórias, o seu engajamento, sua socialização com os outros, seus problemas: escolas com dificuldades diversas, formação inicial precária, salários baixos, entre outros (FERREIRA *apud* BRASIL, 2012c, p. 15).

Ainda segundo a autora, é sempre bom lembrar que o professor é uma pessoa, e como tal, possui emoções, vivências e experiências que nem sempre têm sido respeitadas ao longo da história do Brasil. Junte-se a isso o fato de, muitas vezes, o fracasso escolar brasileiro ser relacionado à baixa qualidade do trabalho do professor. Portanto, para ser professor é preciso “construir representações sobre a atividade profissional e desconstruir a imagem negativa imposta aos profissionais da educação” (*ibidem*, p. 16). Assim sendo, o curso de formação continuada deve “investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social” (*ibidem*, p. 16). Para tanto, deve-se olhar para o professor de forma individual, como sujeito de sua própria história proporcionando ao docente a oportunidade de revisitar suas experiências profissionais e de formação e analisar sua atuação no momento atual. A autora acredita que a utilização das experiências trazidas pelos professores pode ser útil na medida em que há um resgate de suas práticas e de seu fazer pedagógico.

A socialização: Nesse item é reforçada a ideia de que o professor deve ser estimulado a trabalhar, comunicando-se por meio de atividades em grupo, o que colabora para o exercício de troca de turno entre os pares, exercita a argumentação e,

principalmente a intervenção junto aos colegas e alunos. A autora acredita que “esse exercício pode contribuir tanto para o desenvolvimento profissional como pessoal” (*ibidem*, p. 17).

O engajamento: Segundo Ferreira (*apud* Brasil, 2012c), o prazer em continuar aprendendo e descobrindo coisas novas auxilia no engajamento profissional docente nas formações na prática cotidiana, sendo necessário que o curso de formação continuada provoque o professor com desafios diversos e questionamentos e, ao mesmo tempo, valorize o conhecimento e o saber que ele traz.

A colaboração: Finalmente, nesse item a autora ressalta a importância de um trabalho que venha romper com o individualismo e ter como base um aprendizado coletivo, pautado na colaboração, de forma que os professores possam exercitar “a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento” (*ibidem*, p. 19).

Diante desses aspectos que fundamentam o curso de formação continuada, a autora enfatiza:

Se considerarmos, de fato, que o professor é ativo em sua própria profissionalização e é capaz de construir saberes cotidianamente, refletindo sobre sua própria trajetória e articulando saberes diversos, então é necessário ouvir o que eles próprios dizem sobre formação continuada. [...] A partir da escuta dos sujeitos envolvidos no início, no meio e no final decada etapa de formação, pode-se planejar e replanejar os próximos encontros e os programas de formação, tendo como perspectiva as necessidades e desejos dos professores. (FERREIRA *apud* BRASIL, 2012c, p. 19)

Esses são os princípios apontados e perseguidos pelo PNAIC, que encara o professor como figura central no processo ensino/aprendizagem, ao adotar uma metodologia no curso de formação continuada pautada na prática da reflexividade, que aprimora de maneira constante a prática pedagógica do professor, a partir de experiências compartilhadas, de reflexões sobre trabalhos desenvolvidos e do aprendizado de escolhas didáticas que garantam o aprendizado do aluno.

O professor precisa estar motivado a participar do curso de formação continuada, estudar os materiais que são direcionados para ele, entender, analisar e buscar transformar e/ou ressignificar sua prática pedagógica para que o programa realmente possa alcançar o resultado almejado. Nesta tarefa entram como coadjuvante a gestão da escola e seu planejamento pedagógico de apoio à extensão dos cursos para a

prática de sala.

A discussão sobre alfabetização e letramento aqui apresentada está em consonância com as concepções defendidas tanto pelo documento de orientações oficiais, produzido pelo MEC, que organiza a nova estrutura do EF, intitulado “*Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão das crianças de seis anos de idade*”, quanto pelo Caderno de Formação de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, denominado “*Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios*”.

Partindo da concepção interacionista da linguagem, os dois documentos preconizam que para se reduzirem as diferenças sociais, a escola precisa assegurar a todos os estudantes – diariamente – a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos escritos e orais diversificados. Para isso, a instituição escolar deve ampliar as experiências que as crianças trazem do convívio familiar em diferentes contextos, visando à autonomia dessas crianças na leitura e produção de diferentes textos, considerando a compreensão dos aspectos fono- ortográficos para a compreensão do sistema alfabético. A proposta pedagógica defendida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa traz a mesma discussão.

Envolvimento da equipe gestora e dos professores

Defendemos que a forma de a gestão da escola promover uma ação integrada com o Pacto para a apropriação e aprofundamento dos conteúdos discutidos pelo programa é incentivar grupos de estudos na própria escola, para que os materiais disponibilizados sejam totalmente aproveitados. Assim sendo, torna-se importante a organização de tempo e espaço para estudo dos professores e coordenação pedagógica. O material do Pacto é muito rico e necessita de tempo maior para apropriação e reflexão. Ao estudarem e planejarem juntos o trabalho pedagógico teve a oportunidade de melhor gerenciarem o programa na escola. A subseção seguinte tem o objetivo de sugerir a organização do tempo e do espaço para que as atividades de estudo e planejamento aconteçam de forma sistemática na escola.

No intuito de que as ações promovidas pelo programa venham efetivamente alcançar os resultados, o documento de apresentação do PNAIC, cujo objetivo é “organizar boas estratégias de gestão que contribuam para melhorar a qualidade do ensino nos anos iniciais de escolarização” (Brasil, 2012d, p. 9), recomenda a

constituição de equipes de trabalho com tarefa específica de “planejar, monitorar e realizar ações no âmbito do ciclo de alfabetização em duas instâncias: equipe na secretaria de educação, ligada ao grupo de gestão central; equipes nas escolas” (BRASIL, 2012d, p.9). Denomina-se “equipe de gestão central” a que atua na gestão da secretaria, não estando, portanto, centrada em uma escola específica. Em alguns sistemas é denominada como equipe técnica, diretores de projetos, dentre outros (BRASIL, 2012c). O grupo de gestão central deve exercer o papel de definir os princípios gerais e construir as orientações globais de trabalho sendo um articulador entre as unidades escolares. Quanto às equipes escolares, essas devem “definir planos de ação por unidade escolar e coordenar o trabalho coletivo, no universo dessas unidades” (*ibidem*, p.9).

De acordo com o mesmo documento, a equipe ligada à gestão central deve ser formada por um grupo de profissionais de áreas diversas, como pedagogos, psicólogos e outros, voltado a “refletir e conduzir ações específicas, voltadas para garantir a alfabetização das crianças [...]” (*ibidem*, p. 9). Assim, o ponto de partida de trabalho dessa equipe deve ser a promoção de ações voltadas à construção e/ou reformulação de propostas curriculares se necessário, e implementação das mesmas, ou seja, um dos papéis dessa equipe é “planejar ações voltadas à discussão permanente da proposta curricular, procedendo às reformulações sempre que isso se fizer necessário” (*ibidem*, p. 9). Além disso, tendo por base a proposta curricular, esse grupo teria a responsabilidade de “planejar ações de formação continuada e diretrizes gerais para o funcionamento das equipes das escolas, envolvendo ativamente os docentes e coordenadores pedagógicos” (*ibidem*, p. 9). Assim as dimensões da formação continuada e da prática de ensino ficariam mais articuladas.

Outro ponto de destaque nesse documento é que as ações de avaliação da rede de ensino sejam planejadas de forma a permitir verificar se as ações previstas no plano de ação da equipe estão sendo realizadas, tornando-se imprescindível que a equipe central, em parceria com os professores, elaborem instrumentos de avaliação que “contemplem os conhecimentos, habilidades e capacidades que são direitos de aprendizagem das crianças de cada etapa de escolarização, previstos no documento curricular” (*ibidem*, p.10).

Quanto às equipes das escolas, essas devem ser formadas pelo “diretor, vice-diretor, secretários, coordenadores pedagógicos, bibliotecários, mediadores de leitura, professores, especialistas para atendimento das crianças com necessidades educacionais

especiais, dentre outros [...]” (BRASIL, 2012d, p. 10). Sua função é planejar o trabalho escolar voltado para a execução de ações relativas ao ciclo de alfabetização.

Outra recomendação diz respeito aos professores que trabalham nos três anos iniciais do EF. De acordo com o documento de apresentação do PNAIC, nesses três anos iniciais devem ser mantidos professores efetivos, com experiência na docência e conhecimentos relativos aos processos de ensino/aprendizagem de leitura e escrita. Além disso, o documento apresenta a seguinte reflexão:

A continuidade dos trabalhos durante estes três primeiros anos é uma das formas de garantir condições mais seguras de planejamentos em longo prazo, sobretudo para lidar com as aprendizagens mais complexas. Deste modo, manter os mesmos professores durante todo o ciclo de alfabetização é uma boa estratégia de organização do trabalho dos docentes nestes anos de ensino. (BRASIL, 2012d, p.12)

Em relação às unidades escolares, uma das sugestões apresentada no documento de apresentação do PNAIC é que a escola construa seu Projeto Político Pedagógico, organize cronogramas de trabalho e defina a dinâmica do trabalho coletivo, de forma a contemplar encontros de estudo, de planejamento didático, de acompanhamento e de avaliação (da escola e das crianças) nos processos de ensino.

Além disso, há uma recomendação a respeito do papel a ser exercido pelo coordenador pedagógico, que, dentre outras funções, deve atuar pesquisando e integrando às ações da escola os projetos culturais da comunidade, de forma que o contexto escolar possa ser aproximado ao contexto extraescolar do qual as crianças participam.

Aos diretores, o documento propõe:

Cabe aos diretores, coordenadores pedagógicos e professores estabelecerem relações favoráveis com as famílias, acatando suas contribuições e fornecendo as informações e orientações que as ajudem a participar efetivamente da vida escolar das crianças (BRASIL, 2012d, p.13).

Desta forma, é essencial o papel do gestor como articulador desse programa na escola. Se o diretor não abraçar esse programa, nós não vamos conseguir avançar em nada. Embora o professor participe, temos a consciência de que, por mais mobilização que façamos, nem todos ainda acreditam no programa, ou as pessoas, por seus motivos

diversos, não podem participar. Então, se o diretor abraça a causa, se ele entende essa proposta, ele tende a fazer a ponte com o que hoje acontece na escola pra tentar motivar os outros que por algum motivo não participam, para que tenham sucesso em 100% dos alunos. É o sucesso do aluno, o sucesso do professor e da escola como um todo.

O Ministério da Educação, ou as próprias secretarias, deveriam pensar em programas como esses em termos da escola/instituição, mobilizando os gestores, coordenadores pedagógicos e professores, que se envolvam continuamente em discussões em prol da alfabetização. Assim, o coordenador aponta a necessidade de preparação da coordenação pedagógica, ressaltando que, embora o MEC não reconheça isso como uma falha, ela entende que em um programa de formação de professores, os coordenadores pedagógicos deveriam estar incluídos. Sobre esse ponto a coordenadora reflete:

Como é que ele vai coordenar alguém que sabe mais do que ele, que está estudando mais do que ele? [...] Então, caberia à Secretaria de Educação, organizar grupos de estudos com esses coordenadores para estudar o material do Pacto que está disponível, não tem que comprar, não tem que gastar, está no *site*, é só baixar. (Coordenadora Geral, entrevista 24/04/14)

Finalmente, a coordenadora geral aponta o Pacto como um programa muito bem articulado defendendo a necessidade do máximo aproveitamento do mesmo de forma a alcançar os resultados almejados. Acredita que, mesmo não sendo possível mudar totalmente a realidade, num curto período de tempo, seria possível conseguir mudanças mais concretas se o programa fosse contínuo e se seguisse o fluxo da escola, independente de férias do MEC, de férias da universidade ou de calendário orçamentário.

Metodologia

Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a análise se realizou em diversas fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos, sites, dissertações, teses e bibliográficas virtuais.

Conclusão

Nestes dois anos de experiência como coordenadora do Pnaic, observei claramente a transformação de muitos professores em sala de aula. Com a evolução dos encontros de formação, os docentes perceberam que o Pnaic tinha algo novo a oferecer e mergulharam no projeto, colocando em prática os conteúdos e as estratégias que aprendiam nos encontros. Antes do Pnaic, muitos professores não sabiam elaborar nem desenvolver uma sequência didática de aulas, o que muito praticaram nas formações.

O programa possibilitou a renovação de práticas pedagógicas em sala de aula e o desenvolvimento de atividades diferenciadas de **letramento**. O Pnaic reavivou o debate sobre a **alfabetização** nos anos iniciais, que são a base da vida acadêmica dos alunos. Com o programa, os professores puderam ampliar seus conhecimentos sobre a prática de **alfabetização** e melhorarem a atuação em sala de aula, percebendo se o planejamento e as intervenções eram apropriados às dificuldades dos alunos. Isso me fez perceber que eu tinha muito o que aprender com eles e para eles, e que meu papel de orientadora de estudo, não foi apenas mediar o estudo, mas ter uma apreciação crítica sobre o meu trabalho e o desenvolvimento dos professores alfabetizadores.

Além dos cursos presenciais, os participantes destacaram a qualidade e o conteúdo dos materiais pedagógicos. Tanto a formação como os materiais influenciaram muito o ensino em sala de aula, pois são muito ricos e práticos. Já as aulas se tornaram mais lúdicas, criativas e reflexivas. Sinto que o programa desacomodou e despertou nos professores algo que estava adormecido. Além das mudanças em sala de aula, os encontros de formação ofereceram subsídios para que as escolas e os educadores desenvolvessem projetos. Vários projetos foram realizados a partir do Pnaic nas escolas do município, em que os professores produziram materiais como jogos de leitura, maquetes, cartazes e outros.

O conteúdo da formação inclui textos que abordam a diversidade linguística, a educação do campo, a educação inclusiva, as diferentes infâncias, entre outros aspectos, que ajudaram a entender a complexidade sociocultural de nosso país. A proposta de formação não é fechada, de modo que cada universidade e cada município tem espaço para inserir temáticas específicas da região, bem como adaptar experiências de outras localidades de acordo com sua própria realidade. Durante a formação, tivemos o estudo da educação do campo, que foi realizado com professores alfabetizadores das zonas rural e urbana. Ocorreu uma troca de experiências e saberes e, simultaneamente,

aprendemos como adaptar uma atividade à prática social e educacional conforme a realidade de nossos alunos.

Mas ainda são muitos os desafios e dificuldades encontradas pelos educadores, como o excesso de alunos em sala de aula e o tempo escasso para a execução das atividades e dos cursos de formação. A maior dificuldade é o pouco tempo para a formação presencial, já que os encontros ocorrem aos sábados, quando os professores estão muito cansados e têm trabalhos de planejamento para realizar em casa. Uma solução seria realizar os encontros de formação dentro do horário de trabalho do professor.

Referências

ALMEIDA, Fernando José de. **Progressão continuada não é aprovação automática**. NOVA ESCOLA GESTÃO ESCOLAR, Edição 238, dezembro 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/progressao-continuada-nao-aprovacao-automatica-611988.shtml>>.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. do. (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC: SEB, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo. Brasília, CF, 23 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, v. 2, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria **Ensino Fundamental de nove anos - Orientações Gerais**. Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 18, de 15 de setembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 out. 2005. Disponível em: de Educação Básica.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios**. Brasília: MEC: SEB, 2012b. Disponível em:

<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf>.

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/_____. Secretaria de Educação Básica. pceb018_05.pdf>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensifund/ensifund9anobasefinal.pdf>>.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094/2007**. Dispõe sobre a Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em:

<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf>.

implementação do Plano de Metas

_____. Secretaria de Educação Básica. Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 7/2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 867/2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário**

Oficial da União, Brasília, DF, 4 jul. 2012a. Disponível em:
<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>.

Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012d. Disponível em:
<<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf>>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA**. Documento Básico. Brasília, DF, 2013. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf>.

FERREIRA, Andrea. T. B. e LEAL, Telma F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In **Formação continuada de professores**: Reflexões sobre a prática. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008a.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetização. Faculdade de Ciências e Tecnologia** – Departamento de Educação. UNESP/Presidente Prudente. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40137/1/01d16t02.pdf>

MORTATTI, Maria do Rosário L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em:
<http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download/encontro_paic_ceu_24_2602_2010/historias_do_metodos_de_alfabetizacao_brasil.pdf>.

TFOUNI, Leda Verdiani Tfouni. **Letramento e alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

O GÊNERO CONTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Thayná Aparecida de Almeida Lyra

Graduanda em Letras pela Universidade de Pernambuco (UPE/Campus Garanhuns). E-mail: thayna.almeida@upe.br

Silvio Nunes da Silva Júnior

Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGL/UFAL). Professor da Universidade de Pernambuco (UPE/Campus Garanhuns) e da Secretaria Municipal de Educação de Palmeira dos Índios/AL. E-mail: silvionunesdasilvajunior@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem por objetivo expor como pode ser realizado o trabalho pedagógico com o gênero textual conto em sala de aula, apresentando-o como facilitador da aprendizagem da leitura e tomando como base a literatura de Machado de Assis. Foi criada uma sequência didática a partir do conto “A Carteira”, de Machado de Assis, a qual foi formulada, inicialmente, para o 1º ano do ensino médio, mas que pode ser adaptada para outros níveis de ensino. Para fundamentar as reflexões e a proposta pedagógica desenvolvida, recorreremos a perspectivas teóricas que versão sobre gêneros textuais, conto, leitura, mediação pedagógica e sequência didática. As proposições construídas no presente artigo ressaltam a necessária autonomia relativa que o professor precisa desenvolver no decorrer de suas práticas, para que este não se limite à posição de reprodutor de ações pedagógicas anteriormente elaboradas.

Palavras-chave: Gênero Conto. Sequência Didática. Machado de Assis.

Considerações iniciais

O trabalho com textos literários nas práticas de leitura no ensino médio é relevante, pois o ensino da Literatura e da Língua Portuguesa precisa considerar não somente a historicização da Literatura, mas, também, as particularidades dos textos e dos autores. Nesse sentido, a articulação entre língua e literatura é possível por meio de uma postura sensível de professores em atuação profissional, o que remete, necessariamente, a uma inter-relação contínua entre teoria e prática de ensino. O presente artigo aborda o uso gênero textual conto para o desenvolvimento da leitura no ensino médio, tomando como base o conto “A Carteira”, de Machado de Assis, a partir da criação de uma sequência didática. A ideia surgiu a partir das observações que a primeira autora realizou durante suas experiências de Estágio Supervisionado. Nessas observações, foi possível verificar que os estudantes estavam tendo contato com variados textos literários e tal contato vinha sendo significativo, pois, além de

identificar os elementos históricos e escolásticos da literatura, a produção de sentidos também era considerada.

Com base nas observações realizadas no estágio, surgiu a necessidade de se criar uma sequência didática que abordasse o gênero conto, enfatizando a sua abordagem no ensino médio. Acreditamos que tal gênero textual pode contribuir para as práticas de leitura nas salas de aulas, dada a importância de se pensar nos processos de reflexão dos estudantes por intermédio do ensino da língua e da literatura. A esse respeito, Antunes (2009) afirma que o gosto pela leitura de textos da esfera literária é adquirido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. É um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido (ANTUNES, 2009). Portanto, é papel do professor estimular que o estudante desperte o interesse no seu *eu interior* para a prática da leitura, isto é, o prazer pelo hábito de ler. Os textos literários ajudam nesse incentivo, pois geralmente abordam temáticas que chamam a atenção do leitor.

Além disso, surge a necessidade de abordar a literatura de Machado de Assis por este ser um escritor que apresenta características singulares em suas obras, enfatizando temáticas como a questão do adultério e demais problemáticas socialmente relevantes. Esses aspectos chamam a atenção dos estudantes, uma vez que despertam neles o gosto pela leitura, bem como o interesse em descobrir o que se encontra implícito no texto. Com isso, compreendemos que o conto é um gênero antigo que se iniciou com a tradição oral, algo passado de geração em geração, e que, com o passar dos anos, começou a se manifestar na sociedade na modalidade escrita. O conto possui algumas características particulares, como a questão do foco narrativo, das personagens, da estrutura do enredo, entre outras.

Diante disso, é apresentada, neste trabalho, após uma explanação teórica sobre gêneros textuais, conto, leitura, mediação pedagógica, uma Sequência Didática sobre o conto *A Carteira*, de Machado de Assis, no intuito de servir de auxílio para práticas pedagógicas com a leitura, a compreensão e a produção de sentidos.

O gênero textual conto, a literatura de Machado de Assis e as sequências didáticas

As relações que os gêneros textuais mantêm com os contextos histórico-sociais dos sujeitos são diversas. Diferentes perspectivas teóricas vêm delegando a função

social dos gêneros, visto que eles estão em todos os lugares e povoam todas as interações humanas. Acerca da definição de gênero textual, Marcuschi (2008) infere que se tratam de realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas. Nesse sentido, o conceito de gênero textual não se volta essencialmente para o ensino. Por essa razão, cabe um olhar sensível do professor sobre como levar os gêneros para a sala de aula e trabalha-los visando o desenvolvimento da leitura, da produção de texto e da gramática dos alunos. Os gêneros literários também são contemplados nesta discussão, uma vez que as realizações linguísticas no campo da literatura são compreendidas com maior ênfase no seu plano poético. Assim, um gênero textual pode ser também gênero literário. A diferenciação vai ser dada a partir do tratamento desse gênero dentro ou fora de sala de aula. O conto, por exemplo, atua nesses dois planos e é tomado, neste estudo, como gênero textual.

De acordo com Magalhães Júnior (1972, p. 8),

O conto é uma herança de tradição oral que pertence a todos os povos, sendo uma das mais antigas formas de expressão da literatura. O conto é um gênero de tradição oral que com o passar do tempo evoluiu para a forma escrita e mais rebuscada.

O conto é um exemplo de gênero textual que passou por processos de ressignificação ao longo do tempo, principalmente no que se refere à modalidade de linguagem predominante. A tradição oral, em diferentes gêneros, foi substituída pela escrita, a qual, culturalmente, ganhou um destaque mais elevado. Tais elementos históricos precisam ser considerados para as abordagens dos gêneros em sala de aula. Nessa perspectiva, vale ressaltar a importância do texto literário em sala de aula. Nos livros didáticos, é possível encontrar trechos de textos desse âmbito, porém, muitas vezes, os recortes não dão conta de apresentar aos estudantes a grande bagagem cultural que as obras trazem em seu escopo. Somado a isso, é pertinente que o professor de Língua Portuguesa adote o conceito de utilizar os textos literários para trabalhar os diversos objetos de ensino em sala de aula, a exemplo das questões gramaticais caras ao ensino fundamental e ao ensino médio. Para tanto, Cunha, Amandio e Saraiva (2010, p. 3) compreendem que

A compreensão da importância que a literatura possui na vida do ser humano e do papel do professor na formação de leitores perpassa as academias, os cursos de formação de professores e as escolas.

Entretanto, mesmo conhecendo o posicionamento de renomados estudiosos da literatura, muitos professores brasileiros reportam dificuldades no ensino da literatura e continuam utilizando o livro didático como recurso mais importante em suas aulas.

A função social da literatura, em muitos casos, não é levada em consideração por professores. Isso acarreta uma quebra problemática entre a língua e a literatura na escola. Nesse sentido, é necessário que o professor ultrapasse os limites de focar apenas o livro didático, ou, de modo mais amplo, os elementos linguísticos e normativos, e comece a perceber e estimular a dinâmica da literatura na formação de bons leitores. Além disso, Cunha, Amandio e Saraiva (2010) mostram que é necessário mostrar aos estudantes obras literárias por completo e não apenas pequenos trechos dos textos literários, como ocorre em diferentes materiais didáticos.

Conforme explica Araújo (2015, p. 04),

O conto é um dos gêneros prosaicos mais populares da Literatura e a pertinência de colocá-lo em cena na sala de aula está no fato de o mesmo ser produzido à luz das situações cotidianas, das práticas sociais situadas na história da humanidade, das vivências, dos acontecimentos. Sua natureza condensada permite uma leitura mais rápida e resultados interpretativos mais positivos.

O gênero conto pode fazer parte, dessa maneira, da base para o trabalho com a língua e a literatura em sala de aula, visto que ele está presente no cotidiano social, além de ser um gênero curto e de fácil compreensão para os estudantes, pois a linguagem e o conteúdo utilizado para sua produção fazem parte da realidade dos leitores, já que tal gênero é “produzido à luz das situações cotidianas” (ARAÚJO, 2015, p. 04). Nesse ínterim, as abordagens com o gênero conto em sala de aula podem acontecer de maneira mais descontraída. No entanto, Cunha, Amandio e Saraiva (2010, p. 5) inferem que “Os contos, por serem mais curtos e propiciarem uma leitura mais rápida, viabilizam sua leitura integral numa só aula, o que permitirá ao professor realizar uma leitura compartilhada com os alunos.”. Com base nisso, surge a pertinência de se trabalhar a leitura de contos nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que, assim, os estudantes têm acesso a esse gênero por meio da leitura e a compreensão.

Compactuando com o que fora apresentado, Kleiman (2013, p. 36) relata que “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”. Nesse caso, é importante que a leitura compartilhada seja

realizada tanto quanto o debate sobre trechos mais destacados na obra, para que, com isso, o aluno compreenda mais a fundo o texto estudado, suas características, estrutura do enredo.

Os gêneros mais comuns de serem abordados no ensino são: romance, novela e conto. Segundo Soares (2007), o conto é uma narrativa menor que o romance e a novela. Nesse sentido, ele possui particularidades na sua estrutura. Com o conceito de conto apresentado até o momento, podemos compreender que a estrutura desse gênero se dá, basicamente, pela situação inicial, o desenvolvimento, o conflito, o clímax – momento de maior tensão na narrativa – e o desfecho. Além disso, também é possível encontrar, no citado gênero narrativo, a caracterização do tempo, do espaço, das personagens e do foco narrativo em que a obra se encontra. O trabalho com o gênero conto é pautado em suas particularidades para a compreensão dos estudantes, na leitura e na escrita, de forma com que o texto narrativo ajude o professor a desenvolver práticas de leitura e compreensão, além de influenciar a escrita criativa usando a imaginação ou fatos do cotidiano.

Fazendo uma articulação entre as abordagens com os gêneros em sala de aula e a mediação pedagógica, Gagnoux (2014, p. 8) pontua que

O professor é, dessa forma, o mediador entre o aluno e o livro. A afinidade entre o professor e a leitura favorece a mediação. Dificilmente um aluno será seduzido pelo discurso de alguém sem relação estreita com o texto e que não experimentou e degustou o produto ofertado. É quase impossível que o desejo de ler um livro possa ser despertado por um não leitor.

Nessa perspectiva, ao escolher um determinado texto para integrar uma atividade de sala de aula, o professor deve realizar uma análise inicial desse material. Tal análise implica maior segurança do docente no desenvolvimento das atividades propostas. O conto “A Carteira” possui traços particulares da escrita machadiana, como a ironia, abordando alguns tabus, a questão do adultério, a crítica à burguesia e à sociedade nos tempos passados, como também ocorre em A Cartomante e em outros contos do autor. Em sua escrita, é possível ver uma relação direta de diálogo entre o autor e o leitor. Sobre as características da escrita de Machado de Assis, ainda é possível encontrar o humor irônico que, segundo França e Paula (2017, p. 9-10),

“O humor irônico” é uma temática marcante na maioria dos contos machadianos, porque é por meio desse tipo de construção estilística

que Machado tende a levar o leitor a construir interpretações contrárias, com características satíricas, às que esperava inicialmente e que resultam em várias leituras. De forma singular, “o humor irônico” serve como pano de fundo para criticar a sociedade da qual fazia parte, e também para destacar as camadas mais íntimas do ser de maneira extremamente sutil.

Por esse motivo, Machado é até os dias atuais um grande escritor por possuir particularidades únicas na sua escrita como essa questão do humor irônico e do pessimismo. Esse pessimismo não julga as personagens, mas descreve como elas são de acordo com seu *status* social. Nessa perspectiva, o humor irônico e o pessimismo estão ligados um ao outro. De acordo com França e Paula (2017, p. 10), “A ironia machadiana surge como um pano de fundo para descrever a forma como viviam a sociedade escravocrata e a classe dominante da época, ou boa parte dessa”. Nesse sentido, as obras de Machado refletiam o contexto social da época em que o Realismo era predominante no Brasil, época na qual Machado era pioneiro. Para tanto, Cunha, Amandio e Saraiva (2010, p. 2) estabelecem uma relação entre a escrita de Machado e o contexto atual das relações humanas.

Os contos de Machado de Assis apresentam uma riqueza de significados que podem prender a atenção do leitor desde que sejam explorados em seus aspectos técnico-composicionais e desde que sejam estabelecidas relações com o contexto dos leitores da atualidade.

A escrita machadiana prende a atenção do leitor. Essa característica apontada em diferentes abordagens serve como um gancho para a elaboração de ações pedagógicas dinâmicas utilizando os textos literários. O professor se torna mediador e estabelece uma ponte entre a obra e o estudante, trazendo aspectos que facilitem o estudo do conto em sala de aula, como a leitura compartilhada. Acerca disso, Oliveira (1999 *apud* FRANÇA; PAULA, 2017, p. 2) destaca que “Machado de Assis se destacou em suas obras por apresentar a personalidade do ser humano através de seus personagens e as mesmas apresentam fortes características psicológicas em seus contos.”, como em *A Carteira*, pois as personagens demonstram medos, angústias, segredos, algo que está próximo do ser humano. Nesse sentido, o conto “*A Carteira*” se aproxima da realidade das pessoas, despertando interesse na leitura, visto que o gênero conto é prosaico com uma escrita muito bem elaborada, principalmente quando integra Sequências Didáticas.

Em relação à Sequência Didática, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96-97) compreendem que ela corresponde a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Dessa maneira, a Sequência Didática propõe que os estudantes tenham o acesso à língua através de gêneros textuais, no intuito de aprimorar a leitura, a compreensão e outras habilidades. Ainda para Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 97), a Sequência Didática tem “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto”, nesse caso, o gênero conto trabalhado a partir da literatura de Machado de Assis.

Mesquita, Leão e Souza (2016, p. 64) afirmam que

Para os autores da escola de Genebra, a estrutura de base de uma sequência didática é um processo formado por quatro etapas, quais sejam: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Essa estrutura é operacionalizada pela situação de produção, pelos objetivos e pelas tarefas propostas durante a realização da sequência didática.

Portanto, a Sequência Didática é caracterizada como proposta de atividades a partir de um eixo principal, para que, a partir disso, sejam realizados os módulos que a compõe. Geralmente, as sequências didáticas possuem uma estrutura composicional simples, deixando claro o gênero textual abordado para o desenvolvimento das ações pedagógicas.

Sequência didática a partir do gênero conto

“A Carteira” – Machado de Assis

Público alvo: 1º ano EM

Tempo estimado: 10 horas/aulas

Conteúdo: Texto literário – Gênero textual conto;

Objetivos:

- Ampliar o conceito sobre gênero textual, enfatizando o gênero conto;
- Compreender, a partir da leitura, as diferenças entre texto literário e não literário;
- Refletir sobre o foco narrativo;
- Trabalhar leitura e produção de sentidos;
- Entender sobre tempo psicológico e cronológico, características físicas e mentais das personagens e tipos de narradores.

1º momento: Leitura do conto

A Carteira²²

²² Utilizamos o texto na sua versão original. Por essa razão, o texto não segue as normas do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

...De repente, Honório olhou para o chão e viu uma carteira. Abaixar-se, apanhá-la e guardá-la foi obra de alguns instantes. Ninguém o viu, salvo um homem que estava à porta de uma loja, e que, sem o conhecer, lhe disse rindo:

— Olhe, se não dá por ela; perdia-a de uma vez.

— É verdade, concordou Honório envergonhado.

Para avaliar a oportunidade desta carteira, é preciso saber que Honório tem de pagar amanhã uma dívida, quatrocentos e tantos mil-réis, e a carteira trazia o bojo recheado. A dívida não parece grande para um homem da posição de Honório, que advoga; mas todas as quantias são grandes ou pequenas, segundo as circunstâncias, e as dele não podiam ser piores. Gastos de família excessivos, a princípio por servir a parentes, e depois por agradar à mulher, que vivia aborrecida da solidão; baile daqui, jantar dali, chapéus, leques, tanta cousa mais, que não havia remédio senão ir descontando o futuro. Endividou-se. Começou pelas contas de lojas e armazéns; passou aos empréstimos, duzentos a um, trezentos a outro, quinhentos a outro, e tudo a crescer, e os bailes a darem-se, e os jantares a comerem-se, um turbilhão perpétuo, uma voragem.

— Tu agora vais bem, não? dizia-lhe ultimamente o Gustavo C..., advogado e familiar da casa.

— Agora vou, mentiu o Honório.

A verdade é que ia mal. Poucas causas, de pequena monta, e constituintes remissos; por desgraça perdera ultimamente um processo, em que fundara grandes esperanças. Não só recebeu pouco, mas até parece que ele lhe tirou alguma cousa à reputação jurídica; em todo caso, andavam mofinas nos jornais.

D. Amélia não sabia nada; ele não contava nada à mulher, bons ou maus negócios. Não contava nada a ninguém. Fingia-se tão alegre como se nadasse em um mar de prosperidades. Quando o Gustavo, que ia todas as noites à casa dele, dizia uma ou duas pilhérias, ele respondia com três e quatro; e depois ia ouvir os trechos de música alemã, que D. Amélia tocava muito bem ao piano, e que o Gustavo escutava com indizível prazer, ou jogavam cartas, ou simplesmente falavam de política. Um dia, a mulher foi achá-lo dando muitos beijos à filha, criança de quatro anos, e viu-lhe os olhos molhados; ficou espantada, e perguntou-lhe o que era.

— Nada, nada.

Compreende-se que era o medo do futuro e o horror da miséria. Mas as esperanças voltavam com facilidade. A idéia de que os dias melhores tinham de vir dava-lhe conforto para a luta. Estava com trinta e quatro anos; era o princípio da carreira: todos os princípios são difíceis. E toca a trabalhar, a esperar, a gastar, pedir fiado ou: emprestado, para pagar mal, e a más horas.

A dívida urgente de hoje são uns malditos quatrocentos e tantos mil-réis de carros. Nunca demorou tanto a conta, nem ela cresceu tanto, como agora; e, a rigor, o credor não lhe punha a faca aos peitos; mas disse-lhe hoje uma palavra azeda, com um gesto mau, e Honório quer pagar-lhe hoje mesmo. Eram cinco horas da tarde. Tinha-se lembrado de ir a um agiota, mas voltou sem ousar pedir nada. Ao enfiar pela Rua da Assembléia é que viu a carteira no chão, apanhou-a, meteu no bolso, e foi andando.

Durante os primeiros minutos, Honório não pensou nada; foi andando, andando, andando, até o Largo da Carioca. No Largo parou alguns instantes, — enfiou depois pela Rua da Carioca, mas voltou logo, e entrou na Rua Uruguaiana. Sem saber como, achou-se daí a pouco no Largo de S. Francisco de Paula; e ainda, sem saber como, entrou em um Café. Pediu alguma cousa e encostou-se à parede, olhando para fora. Tinha medo de abrir a carteira; podia não achar nada, apenas papéis e sem valor para ele. Ao mesmo tempo, e esta era a causa principal das reflexões, a consciência perguntava-lhe se podia utilizar-se do dinheiro que achasse. Não lhe perguntava com o ar de quem não sabe, mas antes com uma expressão irônica e de censura. Podia lançar mão do dinheiro, e ir pagar com ele a dívida? Eis o ponto. A consciência acabou por lhe dizer que não podia, que devia levar a carteira à polícia, ou anunciá-la; mas tão depressa acabava de lhe dizer isto, vinham os apuros da ocasião, e puxavam por ele, e convidavam-no a ir pagar a cocheira. Chegavam

mesmo a dizer-lhe que, se fosse ele que a tivesse perdido, ninguém iria entregar-lha; insinuação que lhe deu ânimo.

Tudo isso antes de abrir a carteira. Tirou-a do bolso, finalmente, mas com medo, quase às escondidas; abriu-a, e ficou trêmulo. Tinha dinheiro, muito dinheiro; não contou, mas viu duas notas de duzentos mil-réis, algumas de cinquenta e vinte; calculou uns setecentos mil réis ou mais; quando menos, seiscentos. Era a dívida paga; eram menos algumas despesas urgentes. Honório teve tentações de fechar os olhos, correr à cocheira, pagar, e, depois de paga a dívida, adeus; reconciliar-se-ia consigo. Fechou a carteira, e com medo de a perder, tornou a guardá-la.

Mas daí a pouco tirou-a outra vez, e abriu-a, com vontade de contar o dinheiro. Contar para quê? Era dele? Afinal venceu-se e contou: eram setecentos e trinta mil-réis. Honório teve um calafrio. Ninguém viu, ninguém soube; podia ser um lance da fortuna, a sua boa sorte, um anjo... Honório teve pena de não crer nos anjos... Mas por que não havia de crer neles? E voltava ao dinheiro, olhava, passava-o pelas mãos; depois, resolvia o contrário, não usar do achado, restituí-lo. Restituí-lo a quem? Tratou de ver se havia na carteira algum sinal.

"Se houver um nome, uma indicação qualquer, não posso utilizar-me do dinheiro," pensou ele.

Esquadrinhou os bolsos da carteira. Achou cartas, que não abriu, bilhetinhos dobrados, que não leu, e por fim um cartão de visita; leu o nome; era do Gustavo. Mas então, a carteira?... Examinou-a por fora, e pareceu-lhe efetivamente do amigo. Voltou ao interior; achou mais dous cartões, mais três, mais cinco. Não havia duvidar; era dele. A descoberta entristeceu-o. Não podia ficar com o dinheiro, sem praticar um ato ilícito, e, naquele caso, doloroso ao seu coração porque era em dano de um amigo. Todo o castelo levantado esboroou-se como se fosse de cartas. Bebeu a última gota de café, sem reparar que estava frio. Saiu, e só então reparou que era quase noite. Caminhou para casa. Parece que a necessidade ainda lhe deu uns dous empurrões, mas ele resistiu.

"Paciência, disse ele consigo; verei amanhã o que posso fazer."

Chegando a casa, já ali achou o Gustavo, um pouco preocupado, e a própria D. Amélia o parecia também. Entrou rindo, e perguntou ao amigo se lhe faltava alguma cousa.

— Nada.

— Nada?

— Por quê?

— Mete a mão no bolso; não te falta nada?

— Falta-me a carteira, disse o Gustavo sem meter a mão no bolso. Sabes se alguém a achou?

— Achei-a eu, disse Honório entregando-lhe.

Gustavo pegou dela precipitadamente, e olhou desconfiado para o amigo. Esse olhar foi para Honório como um golpe de estilete; depois de tanta luta com a necessidade, era um triste prêmio. Sorriu amargamente; e, como o outro lhe perguntasse onde a achara, deu-lhe as explicações precisas.

— Mas conheceste-a?

— Não; achei os teus bilhetes de visita.

Honório deu duas voltas, e foi mudar de toilette para o jantar. Então Gustavo sacou novamente a carteira, abriu-a, foi a um dos bolsos, tirou um dos bilhetinhos, que o outro não quis abrir nem ler, e estendeu-o a D. Amélia, que, ansiosa e trêmula, rasgou-o em trinta mil pedaços: era um bilhetinho de amor.

Machado de Assis

2º momento: Discussão oralizada sobre o texto

- Levantar questões sobre o desfecho da história, o motivo do conto ter como título "A Carteira" e a relação desse título com o contexto;
- Refletir sobre características da escrita do autor.

3º momento: Atividade sobre o tema do conto

- Qual a problemática social de que trata o texto?
- Qual a situação delicada em que o personagem principal do conto se encontra?
- O que se pretende pelo autor do texto quando se coloca reticências em “De repente...”?

4º momento: Narrador

- Assinale V para verdadeiro e F para falso:
 - () Podemos dizer que o narrador, no conto, é onisciente (aquele que sabe de tudo o que se passa com a personagem), mas essa onisciência do narrador só se aplica a Honório, pois ele (o narrador) não sabe o que se passa no interior das outras personagens.
 - () O narrador pretende disfarçar sua onisciência, pois usa aspas em dois momentos, demonstrando o que Honório pensa. Com esse recurso, o leitor tem a impressão de que ele (o narrador) só sabe o que a personagem pensa nos momentos em destaque com as aspas.
 - () Desde o primeiro momento, o narrador já sabia de tudo, inclusive do desfecho do conto, que nos revela ser outro o tema abordado, mas fez o leitor crer que o tema do conto girava em torno de “devolver ou não devolver a carteira”.
 - () Quando o leitor, durante a primeira leitura do conto (sem conhecer ainda o desfecho), chega ao final, ele é induzido, pelo narrador, a crer que Gustavo “olhou desconfiado para o amigo”, porque Honório poderia ter se apropriado do dinheiro. Isso se dá pelo uso da palavra “desconfiado”.
 - () A narração do conto está em 1ª pessoa. Nesse caso, o narrador não é onisciente. Assim, não tem conhecimento das personagens e dos fatos.

5º momento: Personagens (características físicas e psicológicas)

- Quem são os personagens que aparecem no conto “A Carteira”?
- Quais as características (físicas e mentais) podemos encontrar nesses personagens?
- Relacione as colunas:

- (1) Honório
- (2) D. Amélia
- (3) Gustavo
- (4) A filha de Honório e D. Amélia
- (5) O homem que estava na porta da loja
- (6) Agiota
- (7) Credores

- () Nenhuma característica dessas personagens é mostrada, mas, provavelmente, não elas não veem a hora de receber seu pagamento e, devido a um deles, que o pressionou, a protagonista ficou num conflito muito intenso entre devolver ou não a carteira.
- () Nenhuma característica física dele é apontada. Há menção apenas à sua espontaneidade e simpatia em conversar com os outros, pois, ao se referir à protagonista da história, ele “lhe disse [algo] rindo”. Ele poderia ser o dono do estabelecimento, mas não é dito.
- () Fingia estar alegre. Não permitia que ninguém soubesse de suas angústias. O único momento relatado em que demonstrou tristeza foi quando verteu lágrimas diante da filha.
- () Era zombado pelos jornais devido a um processo que perdeu, na função de advogado. Além disso, seus clientes o procuravam por causa de pequenos serviços, que não rendiam o que ele precisava.
- () Era poupada dos assuntos financeiros. Não sabia o que se passava com o marido.
- () Era inescrupuloso, pois frequentava a casa do amigo e tinha um caso com a esposa dele.
- () Não há descrição nenhuma dessa personagem. Porém, devido à sua função, que é a de emprestar dinheiro e cobrar juros mais altos que o dos bancos, supomos que seja alguém com condição financeira favorável.
- () Personagem que “vivia aborrecida da solidão”.

() Tem quatro anos de idade.

6º momento: Estrutura da narrativa

- Pode-se dizer que a estrutura do conto é linear (começo, meio e fim)? Por quê?
 - A estrutura narrativa do conto é composta por: situação inicial, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho. Observe os momentos abaixo e relacione com as estruturas.

Honório encontra uma carteira na rua (_____).

Honório está diante de Gustavo e de D. Amélia, que estão preocupados (_____).

Honório devolve a carteira para Gustavo sem ter aberto os bilhetinhos e, por isso, sem descobrir que era traído (_____).

Honório é advogado, tem uma família e está cheio de dívidas (_____).

Honório passa a se preocupar em ficar ou não com o dinheiro que estava na carteira (_____).

7º momento: Tipos de discurso e tempo da narrativa

- Releia o conto e retire dele exemplos dos tipos de discursos presentes;
 - Qual o tempo em que a narrativa se desenvolve? Exemplifique com trechos do conto.

8º momento: Reflexão sobre questões de consciência

- O que passou pela mente de Honório para que ele decidisse devolver a carteira ao amigo?

- Quando Honório, mesmo com todas as dificuldades decide entregar a carteira a Gustavo, chega em casa e encontra Gustavo e D. Amélia sentados à mesa com cara de preocupados, Honório sentiu o olhar de Gustavo como “um golpe de estilete”. O que isso significa? E Gustavo e D. Amélia, estavam preocupados por quê?

- Naquela época, em 1884, o adultério estava presente “nas melhores famílias”. Honório trabalhava como advogado, mantinha a família e gastava, ainda, com jantares etc. O adultério era algo muito estarrecedor. A sociedade não perdoava as pessoas que o cometiam, principalmente a mulher adúltera, mas esse aspecto não foi abordado pelo conto, pois a traição foi revelada para o leitor e não foi descoberta por Honório. Você esperava esse final de história? Por que e o que achou?

9º momento: Opinião dos estudantes sobre a visão geral do conto

- Qual característica predominante no conto que você achou mais interessante?
 - Qual a sua visão de mundo em relação as questões de consciência dos personagens?
 - Por fim, qual a sua visão geral do conto “A Carteira”, de Machado de Assis?

Reflexões sobre a SD

O desenvolvimento de práticas de leitura em sala de aula é um grande desafio para o professor, visto que os materiais didáticos comumente não dispõem de muito suporte para que isso ocorra. No entanto, o docente pode buscar meios de aprimorar o ensino sobre textos literários para apresentá-los em sala. O hábito da leitura é algo que deve ser influenciado para que desperte nos estudantes o gosto pelo estudo. Assim, cabe a necessidade de se desenvolver atividades que estimulem a leitura, a compreensão e a escrita de textos. Propostas pedagógicas como a que foi apresentada não objetivam servir como receitas prontas para a reprodução em contextos de ensino variados. Elas

atuam como estimuladoras de práticas de ensino mais coerentes com as realidades sociais.

Sobre isso, Geraldi (2016) diz que o professor precisa ultrapassar os limites da noção de reprodução de práticas e transmissão de conhecimentos e adentrar no plano concreto da mediação pedagógica, que se dá quando o docente planeja e efetua práticas que tenham como base as situações linguístico-discursivas e histórico-sociais dos sujeitos. Essa afirmativa se articula com o pensamento de Zozzoli (2006), para a qual o sujeito, tanto professor como aluno, constrói sua autonomia relativa com o passar do tempo e dos acontecimentos sociais. A autonomia do sujeito (Zozzoli, 2006) vai ser sempre relativa, uma vez que ela é oscilante e interdepende das relações acadêmicas, pessoais e profissionais dos sujeitos no decorrer da vida social.

A Sequência Didática apresentada, vislumbrando estimular práticas de leitura literária e compreensão no 1º ano do ensino médio, serve como um relevante pressuposto para o trabalho pedagógico no ensino fundamental e no ensino médio. A autonomia relativa (Zozzoli, 2006) do professor é responsável pelo processo de adequação da proposta apresentada para níveis mais ou menos avançados de ensino. Dada a complexidade da escrita machadiana, entendemos que essa proposta pode ser mais esmiuçada e endereçada para alunos do 3º ano do ensino médio, em preparação para vestibulares e outros processos seletivos.

A inter-relação entre a leitura, a compreensão e a produção de sentidos é uma ligação bastante válida para o ensino de língua portuguesa, em níveis de ensino e esferas variadas. O estudo da língua por meio da literatura e vice-versa revela práticas de ensino mais amplas e concretas, levando em conta aspectos linguísticos e discursivos.

Considerações finais

O estudo teórico-metodológico desenvolvido tem caráter propositivo e pretende contribuir de alguma maneira para a ressignificação de práticas de ensino de língua portuguesa, especialmente no que se refere ao ensino médio. Ficou nítido que o trabalho com gêneros textuais pode ser um importante veículo para a construção de conhecimentos linguístico-discursivos diversos, os quais só são possíveis por intermédio da mediação pedagógica do professor frente à sua sala de aula. O gênero conto contribui em grande escala com essa questão, pois, segundo Cunha, Amandio e Saraiva (2010), ele tem uma estrutura curta, é um texto menor que o romance ou a

novela e, por esse motivo, torna-se de mais fácil compreensão. Além disso, o professor pode se utilizar desse gênero textual para realizar leituras comentadas e compartilhadas em sala de aula.

Conforme destacam França e Paula (2017) sobre Machado de Assis, a escrita desse autor tem características e traços únicos da época do Realismo no Brasil. No conto *A Carteira*, é de possível percepção traços comuns das obras do autor, como o adultério, que foi abordado de maneira implícita para o protagonista e explícita para os leitores, fazendo com que gerasse uma crítica a sociedade de família culta presente no Rio de Janeiro na época em que o autor escreveu o conto, no ano de 1884. Com base nisso, as obras machadianas devem ser utilizadas no ensino dos textos literários para incentivar a leitura e instigar a curiosidade do estudante, em virtude das temáticas geralmente abordadas nas obras de Machado. O gênero conto, por ser curto, facilita a leitura dos estudantes, levando-os a estudar a língua na sua realização natural e dinâmica, sendo, assim, mais atrativa e presente nos contextos de ensino e aprendizagem no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

ARAÚJO, M. J. F. S. Práticas Literárias na escola a partir do Gênero Conto. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, v. 11, n. 18, 2015.

CUNHA, S. M. S.; AMANDIO, F. A.; SARAIVA, J. I. A. Os contos de Machado de Assis: Uma nova perspectiva no Ensino Médio. **Nau Literária: crítica e teorias de literaturas**, v. 6, n. 2, jul/dez., 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FRANÇA, R. I. G.; PAULA, D. F. **O Humor e a Ironia nos contos de Machado de Assis: “O Enfermeiro” e “Um homem célebre”**. Monografia (Graduação em Letras), Instituição Federal do Amazonas, 2017.

GAIGNOUX, Aline de Azevedo. **O texto literário na sala de aula: Trabalhando o Gênero Conto**. **Cadernos do CNLF**, v. XVIII, n. 03, p. 207-223, 2014.

GERALDI, J. W. Dialogia: do discursivo à estrutura sintática. In: RODRIGUES, R. H; PEREIRA, R. A. (Orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2016, p. 179-190.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. **A arte do conto: sua história, seus gêneros, sua técnica, seus mestres**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1972.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MESQUITA, E. M. C.; LEÃO, C. M. E.; SOUZA, D. F. B. G. As sequências didáticas como um procedimento de ensino para o gênero artigo de opinião. **R. Letras**, Curitiba, v. 18, n. 22, p. 55-74, jan./jul. 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V. (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada Temas e métodos**. Pelotas: EDUCAT, 2006, p. 105-143.

O ENSINO DE CIÊNCIAS EM ESCOLAS DO CAMPO DE IGACI: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA²³

Vilma Pereira da Silva

Graduada em Educação do Campo pela Universidade Estadual de Alagoas. E-mail: vilmap85@gmail.com.

Gleica Maria Correia Martins

Licenciada em Ciências Biológicas; Mestra em Agricultura e Ambiente; Doutora em Produção Vegetal (UFAL) e Professora da Rede Municipal de Palmeira dos Índios. E-mail: gleicamaria@hotmail.com

Jucinete Pereira dos Santos

Licenciada em Matemática; Mestra em Educação Matemática e Tecnologia (UFPE); Professora da Rede Municipal de Igaci e Arapiraca. E-mail: jucinetty@hotmail.com

Resumo

No ensino de ciências nas escolas do campo, cabe a necessidade de se inserir uma educação contextualizada, onde os alunos possam vivenciar a aplicação de conceitos em suas práticas diárias. Com isso percebe-se a necessidade de investigar as estratégias e desafios do ensino de ciências utilizados pelos professores que atuam nas escolas do campo, na tentativa de visualizar o real cenário que as escolas estão atuando no município de Igaci. O estudo foi desenvolvido em duas escolas do município, uma da rede municipal e outra da Rede estadual. Para coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores da disciplina de Ciências e aplicados questionários com alunos do 6º ao 9º ano. Realizadas as entrevistas, evidenciou-se que os docentes compreendem a proposta da Educação contextualizada, entretanto a realidade das escolas do campo ainda se distancia do que é recomendado pelas políticas de educação do campo, haja vista, a generalização dos currículos. Esse distanciamento foi corroborado a partir das respostas dos alunos, que demonstram desconhecimento da educação do campo como um direito que lhe é assegurado. Daí surge a dificuldade e o desafio do professor adequar os conteúdos para a realidade do aluno. Além disso cabe a eles trabalhar os conceitos do que é a educação do campo e o que é educação contextualizada, para melhor entendimento dos educandos.

Palavras-chave: Ciências da Vida. Aprendizagem. Prática Pedagógica.

Introdução

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito à educação de qualidade e contextualizada é muito recente e desafiador. É um movimento impulsionado principalmente pelo Conselho Nacional de Educação, a partir das

²³ Trabalho de Conclusão de Curso; (Graduação em Licenciatura em Educação do Campo-PROCAMPO) - Universidade Estadual de Alagoas

Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE, 2001). Tal reconhecimento transcende a noção de espaço geográfico, haja vista que compreende as necessidades culturais e os direitos sociais, bem como a formação integralizada dos indivíduos.

Somente com a Constituição de 1988, a educação brasileira suplantou a hegemonia da educação instrumental e assistencialista, e passou a atender as necessidades e especificidades do Campo. Para Martins (2011) a “educação contextualizada se associa aos processos de rompimento com a narrativa hegemônica, eurocêntrica (...) exógenas às formas de vida particulares com as quais tais narrativas hegemônicas não dialogam”.

Para tanto, para atender as peculiaridades do Campo, adequada ao modo de viver, pensar e produzir pelos sujeitos do campo, vem se desenvolvendo a Educação do Campo (BRASIL, 2007). Abrangendo assim os processos peculiares do campo, com seus problemas, desafios e perspectivas. Segundo Molina (2003) “À Educação do Campo compete redesenhar o desenvolvimento territorial brasileiro com desenvolvimento social, cultura, saúde, infra-estrutura de transportes, lazer, zelo pelo meio ambiente”.

É importante compreender que as “escolas do campo” são aquelas que possuem sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural. Bem como aquelas situadas na zona urbana, mas que atendem predominantemente alunos do campo. Ademais, consoante o Ministério da Educação (MEC), a identidade das escolas do campo se atrela ao vínculo inerente com sua realidade, ou seja, aos conhecimentos e saberes próprios dos seus habitantes, tendo em vista, suas lutas, memórias e práticas campesinas (BRASIL, 2002).

Consoante ainda ao Ministério da Educação (2007) a LDB contempla em seus artigos o direito à igualdade e à diferença, o que implica na premissa de que ao atender as singularidades do campo, não necessariamente rompemos com o projeto nacional de educação:

A LDB de 1996 reconhece, em seus arts. 3º, 23, 27 e 61, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país. A ideia de mera adaptação é substituída pela de adequação, o que significa levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizado do estudante e o que é específico do

campo. Permite, ainda, a organização escolar própria, a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL, 2007, p. 16-17).

Destarte, a pesquisa sustenta-se nos princípios da Educação do Campo nos ensinamentos de Ciências, propondo uma investigação dos desafios em relação ao ensino de Ciências e a educação do campo, na tentativa de visualizar o real cenário o qual as escolas estão atuando no município de Igaci. Diante das inúmeras dificuldades encontradas nas escolas de campo, faz necessário a adaptação dos conteúdos curriculares ao contexto vigente a realidade dos alunos.

Tendo em vista a necessidade da adaptação dos currículos universais para a realidade das escolas do campo. Sabe-se que a generalização dos conteúdos para todas as escolas de âmbito urbano e rural, trata-se de um erro gritante, haja vista, desencadear sérios problemas do desenvolvimento dos alunos. Não se trata em restringir o currículo aos saberes locais, mas mostrar que as pessoas possuem especificidades engendradas de seu contexto.

Salienta-se ainda, a necessidade dos conteúdos organizados pelos Parâmetros Curriculares, serem filtrados e adaptados de acordo com a realidade social e cultural de cada região. Desta forma, a educação contextualizada configuraria como uma estratégia de minimizarmos as dificuldades de aprendizagem.

Neste sentido, compreender as dificuldades encontradas pelos docentes em aplicar conteúdos contextualizados no município de Igaci, se faz muito necessário. O objetivo desta pesquisa foi investigar os desafios em relação ao ensino de Ciências e a educação do campo utilizados nas práticas educativas de professores que atuam nas escolas do campo.

Material e Métodos

Área de Estudo

A pesquisa foi realizada nas comunidades, Sítio Mata Amarela e Povoado Coité das Pinhas, ambas ficam localizadas no Município de Igaci, que tem uma população de 25.188 habitantes, e sua área territorial é de 334,754 km² (IBGE, 2016).

O estudo in loco foi realizado em duas escolas, uma municipal a outra estadual. A Escola Municipal Cirilo Pedro da Silva (Figura 1A), dista 9,3 km da cidade de Igaci, e atende a 170 alunos, do Pré I ao 9º ano do Ensino Fundamental. E a Escola Estadual

de Coité das Pinhas (Figura 1B), fica à 4,5 km da cidade de Igaci, atendendo a turmas do 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano Médio, com um total de 495 alunos.

Figura 1: Escolas em que foram realizadas as coletas de dados. A-Fachada da Escola Municipal; B- Fachada da Escola Estadual.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Coleta de dados

Para obtenção dos dados realizou-se entrevistas semiestruturadas com Professores de Ciências e aplicaram-se questionários com alunos das duas escolas. No total, foram dois (02) docentes e noventa e um (91) discentes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A partir da entrevista buscou-se reunir relatos sobre a compreensão dos professores acerca dos conceitos teóricos e práticos de educação do campo e educação contextualizada, as metodologias que são utilizadas para abordagem dos conteúdos aplicados em sala de aula, bem como dificuldades encontradas na regência em escolas do campo.

E foi aplicado um questionário com perguntas fechadas e perguntas abertas com uma amostra de alunos. Para seleção dos alunos seguiu-se de forma sistematizada por toda escola e aplicado o questionário os que concordaram em participar da pesquisa.

Após os dados coletados foi feita uma intervenção voltada para discussão das temáticas relacionadas a necessidade de contextualização.

Resultados e discussões

Visão dos professores

A entrevista foi realizada com dois professores, identificados como **Professor 1** e **Professor 2**, naturais de Palmeira dos Índios, formados em Ciências Biológicas e com especialização em Educação Ambiental e Ciências Biológicas, respectivamente. O **Professor 1** está em exercício há dois anos e esse mesmo período está em atividade na escola em estudo, o **Professor 2**, já está em exercício há 18 anos, sendo 10 na escola em estudo.

A realização das entrevistas possibilitou a organização de um quadro comparativo entre as respostas dos dois professores (Quadro 1).

Quadro 1: Resultado comparativo das respostas das entrevistas com os Professores.

QUESTÃO	PROFESSOR (A) 1	PROFESSOR (A) 2
Pra você o que é Educação contextualizada?	Ensinar com uma metodologia adequada para a realidade dos educandos, com linguagem clara e de fácil compreensão.	É uma educação diferenciada voltada aos princípios e valores do aluno ao qual são vistos dentro do conteúdo escolar protagonista de sua vivência com a realidade.
Você utiliza estratégias/metodologias relacionadas à Educação contextualizada? Descreva ou justifique a resposta.	Sim, cultivando atividades e valores voltados para a sustentabilidade.	Sim, a escola desenvolve um trabalho inovador mostrando através da pesquisa de campo, estudo em grupo, vivência local trazendo para a sala de aula e contextualizando com os conteúdos didáticos.
Na sua opinião quais são os principais desafios para desenvolver atividades contextualizadas em sala de aula?	Por que muitos acham que não é uma aula atrativa e por isso não desperta a curiosidade.	A resistência por parte de alguns alunos e professores por não acreditarem no novo ou seja, não ter outro olhar para a educação popular.
O que você entende por Educação do campo?	Resgatar os valores vivenciados no cotidiano dos alunos trazidos por seus conhecimentos através de seus familiares.	É uma modalidade da educação que ocorre em espaços rurais.
Como a Educação do Campo é trabalhada na escola (descrição de atividades)?	Resgatando os materiais disponíveis, com observações, registros e dramatizações.	Aulas práticas, pesquisa de campo, entrevistas, trabalho em grupo e individual, depoimentos de pessoas mais antigas na comunidade, devolução das atividades, devolvidas para a escola e comunidade.
A escola desenvolve um planejamento coletivo? Descreva como ocorre esse planejamento:	Sim, com reuniões discutindo os projetos por área afins.	Sim, acontece a cada término do bimestre, além das aulas de departamento a cada semana, para discutirmos a

		aprendizagem do aluno.
Dentro do seu planejamento você insere os princípios da Educação do Campo?	Sim, dentro de uma linguagem adequada e de fácil entendimento.	Sim
Quais são os principais desafios para aplicar os conteúdos de ciências?	Inserir todos no mesmo nível de aprendizagem, o que muitas vezes é impossível. E nem todos gostam dos conteúdos.	Inserir a disciplina da parte diversificada da grade curricular trabalhar ciências agroecológicas.
Os alunos conseguem contextualizar?	Porque nem todos participam da proposta em questão.	Depende do conteúdo que esteja sendo trabalhado em sala de aula.
Para você o que deveria ser feito para o desenvolvimento de uma educação contextualizada?	Uma conscientização.	Mais formações a cada semestre.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

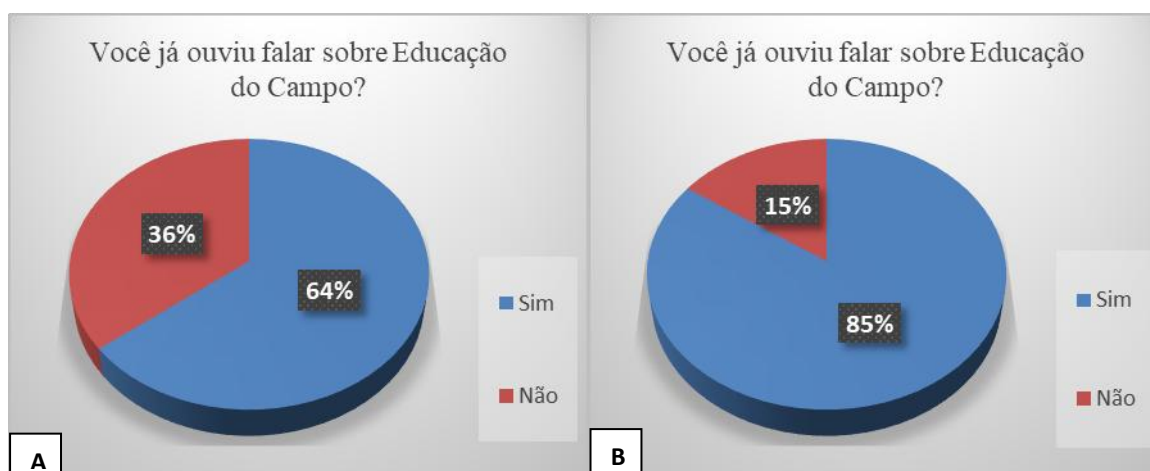
Diante disso, percebe-se que na visão dos professores, Educação Contextualizada é ensinar com uma metodologia adequada para realidade dos educandos, com linguagem clara e de fácil compreensão, voltada aos princípios e valores do aluno onde eles são os protagonistas de sua vivência com a realidade. E os principais desafios para desenvolver atividades contextualizadas é a resistência por parte de alguns alunos e professores, porque muitos acham que não é uma aula atrativa e não desperta a curiosidade, e falta de formação que prepare o professor para desenvolver um planejamento de ensino contextualizado.

Diante a colocação dos docentes, é visível a dificuldade em se trabalhar a educação do campo, as respostas mostram que eles sabem o que é fazer uma educação contextualizada, porém durante a entrevista, percebe se a dificuldade de pôr em prática atividades por eles, (Quadro 1). Ainda estudando os dados coletados, podemos perceber que os professores sentem a necessidade de aprimoramentos, como formações continuadas e fazer uma conscientização da importância de se fazer educação do campo.

Visão dos alunos

Após a coleta dos dados dos questionários, estes foram sistematizados e organizados gráficos, o objetivo é fazer uma comparação entre a percepção dos alunos da escola municipal e estadual, e para facilitar a visualização dos resultados obtidos com a pesquisa.

Figura 2: Questão sobre o conhecimento de conceitos de Educação do Campo. A) Escola Estadual; B) Escola Municipal.

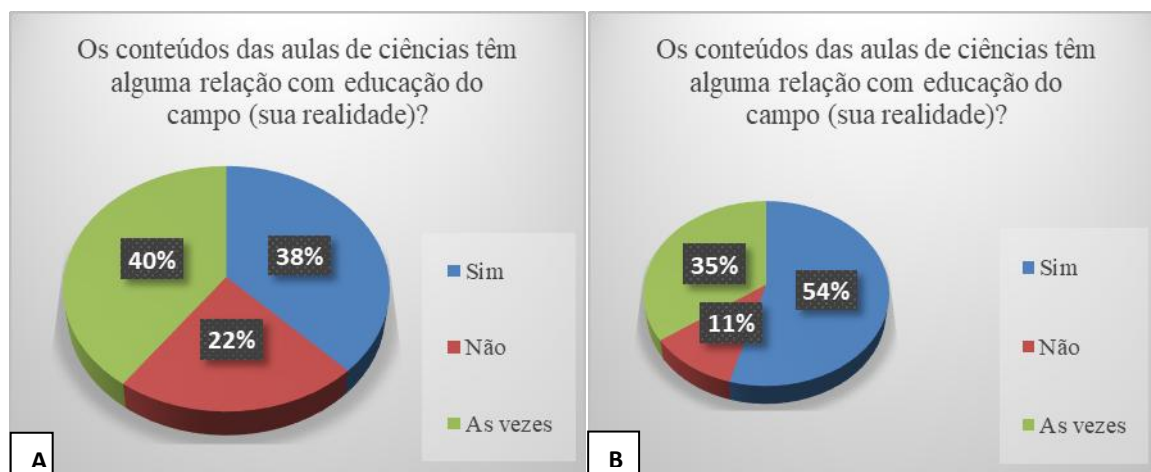


Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Apesar dos gráficos mostrarem que a maior parte dos alunos já ouviram falar em Educação do Campo (Figura 2A e 2B), durante a aplicação dos questionários, quando se coloca a indagação que é educação do campo, eles não conseguem sistematizar um conceito. A diferença de compreensão sobre a Educação do Campo entre as duas escolas é bastante notável. A escola Estadual tem a maior dificuldade em elaborar um conceito sobre educação do campo. Para muitos, a educação do campo se limita em cuidados com a horta, por ser uma atividade desenvolvida juntos professores e alunos, dentro dos projetos inseridos nas escolas pesquisadas.

No que diz respeito a contextualização dos conteúdos de Ciências com os princípios da educação do Campo, percebeu-se que muitos alunos demonstram dificuldade em enxergar sua realidade local a partir dos conteúdos trabalhados em sala, o que foi mais notável na Escola Estadual, o que pode revelar um distanciamento maior de contextualização no decorrer das etapas de ensino, sendo mais efetivo no ensino fundamental II e Ensino Médio (Figura 3). O que ressalta a importância de o professor buscar desenvolver estratégias diferenciadas em todos os níveis de ensino, privilegiando a troca de conhecimentos e a construção de visões agregadas a contextos locais.

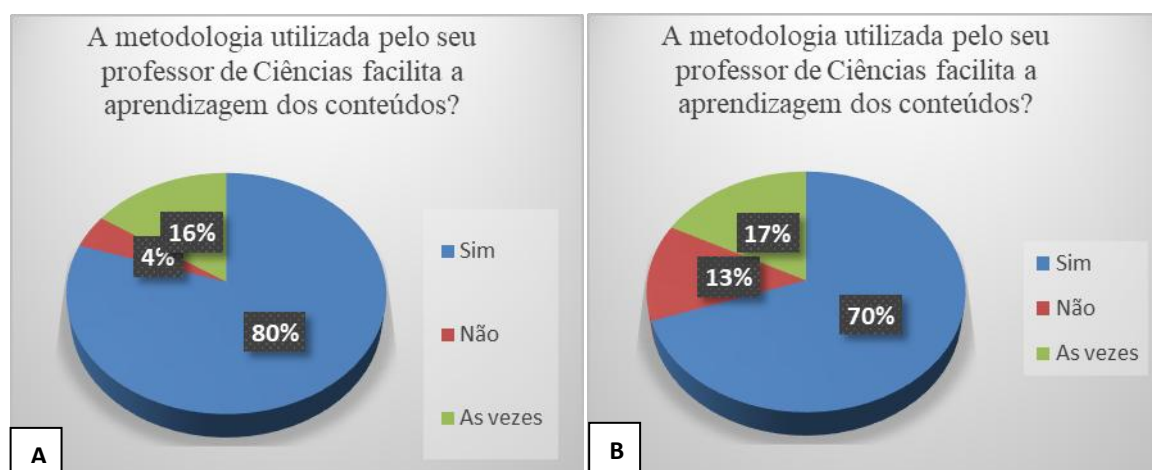
Figura 3: Questão sobre contextualização do ensino de Ciências com Educação do Campo. A) Escola Estadual; B) Escola Municipal.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016

Apesar de alguns alunos demonstrarem dificuldade em relacionar os conteúdos de ciências com práticas da educação camponesa, a grande maioria relatou que as metodologias utilizadas pelos professores contribuem para o aprendizado (Figura 4). As dificuldades reatadas podem estar sendo condicionadas por outras determinantes, como condição social e nível de motivação no processo de ensino aprendizagem.

Figura 4: Questão sobre metodologias aplicadas aos alunos. A) Escola Estadual; B) Escola Municipal



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Quando perguntado acerca da aplicação dos conteúdos da disciplina de Ciências na rotina dos alunos (Figura 5), na escola B, a maior parte respondeu que

percebe essa aplicação, o que está muito relacionado ao uso do conhecimento no cultivo e manejo de hortas. O que pode ser incentivado em projetos mais frequentes e na inserção de atividades das disciplinas que visem a exploração e utilização de recursos do ambiente domiciliar.

Figura 5: Questão sobre a aplicação do conteúdo de Ciências no dia a dia.

A) Escola Estadual; B) Escola Municipal.



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Os dados coletados revelam a dificuldade encontrada pelos educandos (as) para compreensão de termos relacionados a Educação do Campo. Tendo em visto que, as escolas já adotaram o método de ensino voltado para uma educação contextualizada, os alunos desconhecem o conceito de “Educação contextualizada”, e “Educação do Campo”. Na concepção dos alunos, fica clara a necessidade de implementar uma dinâmica objetiva voltada a isso. Na visão dos professores a maior dificuldade de se trabalhar a educação contextualizada, é a resistência por parte de alguns alunos/professores, por não acreditarem no novo, ou seja, não ter outro olhar para a educação do campo.

Formar indivíduos que se realizem como pessoas, cidadãos e profissionais exige da escola muito mais do que a simples transmissão e acúmulo de informações. Exige experiências concretas e diversificadas, transpostas da vida cotidiana para as situações de aprendizagem. Educar para a vida requer a incorporação de vivências e a incorporação do aprendido em novas vivências. (LOPES, 2002, p. 390).

As escolas vêm desenvolvendo estratégias inovadoras voltadas a realidade do aluno, cultivando atitudes e valores, assim facilitando o entendimento e

desenvolvimento dos alunos. Segundo Lima (2016) contextualizar torna-se um processo importante na busca de aproximar o processo de ensino e aprendizagem à realidade vivenciada cotidianamente pelo/a aluno/a, pois os conhecimentos não podem ser construídos isolados de outras relações que o sujeito faz em seu mundo.

Diante do resultado obtido, com os alunos das duas escolas focos da pesquisa, percebeu-se a necessidade de elaborar um material informativo para esclarecer as dúvidas da comunidade escolar discente em relação aos conceitos básicos que norteiam a 'Educação do Campo Contextualizada'. A elaboração deste material gráfico retrata de um panfleto informativo, cuja finalidade, objetiva facilitar a compreensão dos alunos, visto que, nos relatos apresentados por eles durante a realização da entrevista, em sua maioria, desconhece os termos relacionados a educação do campo contextualizada.

Considerações Finais

A partir do cenário em que se encontra o ensino de ciências nas escolas pesquisadas, pode-se inferir que a maior dificuldade encontrada, tanto para professores quanto para os alunos, é a aplicação do ensino de ciências voltado para a realidade local, apesar das escolas já terem inserido a educação contextualizada como instrumento de ensino, os docentes ainda sentem a necessidade de formações para aprimoramento no que diz respeito à contextualização, pois não conseguem de fato fazer a educação do campo, daí surge a dificuldade e o desafio do professor adequar os conteúdos para a realidade do aluno. Além disso cabe a eles trabalhar os conceitos do que é a educação do campo e o que é educação contextualizada, para melhor entendimento dos educandos.

Para os alunos o termo contextualização é desconhecido, mas percebe-se que eles fazem a contextualização, trazem sua vivência para sala de aula e não conseguem fazer a ligação do trabalhado com o termo abordado. Diante disso, se faz necessário elaborar materiais e realizar formações sobre Educação do Campo e Educação Contextualizada, na intenção de oferecer suporte pedagógico e formativo para a Comunidade Escolar das referidas escolas abordadas no presente estudo.

Referências

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

MOLINA, Mônica Castagna Molina. **Escola do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LIMA, Elmo de Souza. Educação Contextualizada no Semi-árido: reconstruindo saberes e tecendo sonhos. In: Caderno multidisciplinar. **Educação e Convivência no Campo: Analisando saídas e propondo direções**. Juazeiro-BA: Selo Editorial RESAB, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. **Os parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino médio e a Submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização**: Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, 2002, p. 386-400

MARTINS, Josemar da Silva (Pinzoh). **Educação Contextualizada**: da teoria à prática. Mimeo, 2011.

SEQUÊNCIA DE ENSINO INVESTIGATIVA: PROBLEMATIZANDO AULAS DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS COM CONTEÚDOS DE ELETRICIDADE²⁴

Lidiany Bezerra Silva de Azevêdo

Professora da rede municipal de ensino de Palmeira dos Índios. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática-Área de concentração- Pedagogia-UFAL. Especialista em docência do Ensino superior-FERA. Gestão dos direitos sociais e gestão dos serviços sociais-UFAL. Gestão em saúde-UFAL. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL e Serviço Social pela UFAL. E-mail: lidybezerra@bol.com.br

Prof.Dr. Elton Casado Fireman

Professor da Universidade Federal de Alagoas-UFAL. Doutor em Física pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Física da Matéria condensada-UFAL e Graduação em Física bacharelado pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: eltonfireman@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo tem como propósito discutir a temática de eletricidade nos primeiros anos do Ensino fundamental, pois acreditamos que o aluno deste cedo já deve ser estimulado a aprender os conteúdos de física e especialmente um tema de suma importância, que faz parte do cotidiano das crianças. Sendo assim, desenvolvemos uma sequência de ensino investigativa, abordando os conteúdos de eletricidade, visto que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Ciências consideram importante a presença destes conteúdos no ensino fundamental. Diante disso, a pesquisa proposta será de natureza qualitativa, tipo pesquisa ação, desenvolvida em uma turma do 5º ano do ensino fundamental, sendo o local de pesquisa uma Escola do Município de Palmeira dos Índios no estado de Alagoas. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos questionários e gravações em áudio. Para análises de dados, utilizaremos a análise de conteúdos baseados em alguns indicadores de Alfabetização científica propostos por Sasseron e Carvalho (2008). Os resultados apontaram que o ensino por investigação é uma metodologia que proporciona ao aluno um aprendizado eficaz e que as práticas investigativas contribuem para que os alunos possam se alfabetizar cientificamente.

Palavras-chave: Eletricidade. Conhecimento físico. Sequência de ensino investigativa.

Introdução

Sabe-se que o ensino da Eletricidade é condição essencial, para o aluno da Educação Básica e deve ser iniciado com alguns conceitos básicos já nos anos iniciais. Sendo assim, o Ensino da Eletricidade não é conteúdo específico dos Anos Iniciais do ensino do Ensino fundamental, porém de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o ensino fundamental é dividido por dois ciclos de Aprendizagem, e

²⁴ Artigo publicado na Revista Rencima

no contexto atual, o 1º ciclo inicia-se no 1º ao 3º ano e o 2º ciclo do 4º ao 5º ano. Nessa perspectiva, os conteúdos são organizados em blocos temáticos, sendo estes divididos em quatro: ambiente, ser humano e saúde, recursos tecnológicos e terra e universo. A pretensão de se trabalhar em blocos se dar pelo fato de se almejar uma aprendizagem ampla e contextualizada e não assuntos meramente isolados.

Sendo assim, é de suma importância a abordagem desses temas no ensino fundamental, pois o intuito é a promoção de uma aprendizagem de qualidade, além de possibilitar ao aluno a utilização e a compreensão dos recursos tecnológicos, visto que o tema está expandindo consideravelmente o que implica na necessidade da escola desde cedo cumprir o seu papel, na busca de conceitos mais práticos.

No entanto, é premente que os professores sejam preparados para as atividades e que discutam questões diretamente relacionadas com a sociedade, no sentido de estimular os alunos a compreender quais as circunstâncias que cada momento histórico representa para as Ciências, por isso, a necessidade de cada vez mais aproximar o conhecimento científico e tecnológico do contexto da sala de aula. Assim, consideramos importante já introduzir essas discussões nos anos iniciais, visto que, com o advento da tecnologia não há como negar que as crianças têm nos surpreendido constantemente com suas descobertas e curiosidades.

É como esse entendimento que o tema de eletricidade, é tratado como um conteúdo a ser abordado nos anos iniciais que poderá promover uma reflexão relacionada aos temas do cotidiano. Com isso, inserido no bloco dos Recursos Tecnológicos, também assume relevante importância, quando nos PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997) explícita: "São exemplos de interesse da Física a construção de modelos e experimentos em **eletro-eletrônica**, magnetismo, acústica, óptica e mecânica (**circuitos elétricos**, campainhas, máquinas fotográficas, motores, chuveiro, torneira, rádio e pilha, etc.)" (grifo nosso).

Desse modo, o tema de Eletricidade, sem dúvidas pode ser um conteúdo que estimulará as crianças, pois faz parte do seu cotidiano e o professor poderá proporcionar atividades lúdicas e investigativas que buscará uma aproximação com a realidade da mesma. Sendo assim, ao debruçarmos, sobre os blocos temáticos percebemos que no primeiro ciclo não há uma abordagem a respeito do tema de Eletricidade, porém acreditamos que neste ciclo as crianças já podem entrar em contato com esses conceitos e inclusive serem estimuladas a prática da investigação em sala de aula.

Em síntese, o professor deve entender que os conteúdos não se esgotam apenas

na dimensão conceitual se faz necessário promover uma mudança significativa nos alunos dos anos iniciais. Sem dúvidas, os Parâmetros Curriculares de Ciências Naturais oferecem esse leque de orientações que estimulará os saberes que estão intrínsecos na aprendizagem dos alunos, e o conteúdo de eletricidade juntamente com práticas investigativas será de grande valia, visto que já é algo que faz parte do cotidiano das crianças nos anos iniciais. Assim, é premente a realização de SEIS (Sequências de Ensino Investigativas) com o tema de eletricidade no sentido de proporcionar o contato com o conhecimento físico já nos primeiros anos do ensino fundamental.

Por esse motivo, esperamos que essa pesquisa sirva de referencial teórico para os profissionais da área da educação e para os que estão em processo de formação, especialmente para aqueles que lecionam nos primeiros anos do ensino fundamental. É importante salientar, que não pretendemos, neste trabalho, expor uma receita pronta e acabada, pois o professor deve ter autonomia para decidir qual a melhor estratégia didática para desenvolver a aprendizagem de seus alunos.

Assim, a pretensão é propor uma metodologia que possa desenvolver no alunouma aprendizagem prazerosa e atender aos nossos anseios que é a promoção da Alfabetização Científica. Por essa razão escolhemos o nosso problema de pesquisa: Como a metodologia de Ensino de Ciências por investigação com a utilização dos conceitos básicos de eletricidade poderá ser uma estratégia eficaz para a promoção da Alfabetização Científica nos anos iniciais do ensino fundamental?

Sequência Didática – repensando estratégias para a aprendizagem da Eletricidade nos anos iniciais

Ao se pensar em aulas de Ciências nos primeiros anos do ensino fundamental, percebemos que os conteúdos propostos não apresentam um olhar investigativo, mas sim algo repetitivo sem nenhuma aproximação com a realidade do aluno, ou seja, os conteúdos são explanados na maioria das vezes no que vem exposto nos livros didáticos o que não condiz com o cotidiano em que o aluno está inserido.

Sendo assim, é premente a necessidade de contribuir para a melhoria das aulas de Ciências Naturais, no sentido de promover um ambiente investigativo em sala de aula em que proporcione ao aluno conhecimentos do mundo científico, pois o que se percebe nas aulas de Ciências nos anos iniciais são conteúdos voltados com certa frequência à área de Biologia.

É nesse contexto que propomos e planejamos uma SEI (Sequência de ensino investigativa) de acordo com os aportes teóricos de Carvalho (2013). A referida autora busca estratégias pedagógicas na tentativa de aproximar o conhecimento físico e estimulá-los a prática da investigação, tão capital nessa idade. Porém não podemos propor algo distante da maturidade da criança. A sugestão são atividades que possam instigá-los a adentrar na cultura científica e propiciar um ambiente investigativo na sala de aula.

Carvalho (2013, p.09) reconhece que “não há expectativa de que os alunos vão pensar ou se comportar como cientistas, pois eles não têm idade, nem conhecimentos específicos nem desenvoltura para o uso das ferramentas científicas para tal realização” (CARVALHO, 2013, p.09), ou seja, o importante é conduzi-los a construção dos primeiros conceitos científicos. É com esse entendimento, que (BRITO e FIREMAN, 2014, p.65) nos alerta:

[...] não cabe ao professor dos primeiros Anos do Ensino Fundamental exigir das crianças que dêem explicações científicas totalmente coerentes para a lógica adulta, pois os alunos desse nível escolar, em contato diário com a linguagem das Ciências constroem, paulatinamente, novas (re) significações que vão tornando o entendimento mais completo e substancial.

Percebemos que os conteúdos de “Eletricidade” apesar de serem conteúdos pouco explorados nos primeiros anos escolares, estão presentes no cotidiano; é um conceito primordial para a promoção da Alfabetização Científica, uma vez que busca explicar importantes eventos da natureza, além de contribuir significativamente para a qualidade de vida das pessoas.

É importante ressaltar que a problematização no ensino de ciências é de grande relevância, uma vez que proporciona ao aluno a construção do conhecimento, pois nessa fase de escolarização muitas são as curiosidades, por isso, cabe a proposição de metodologias que estimulem a cultura científica, além de motivá-los a buscarem respostas para o problema proposto. Como bem argumenta (BACHELARD, 1996) “[...] Todo conhecimento é resposta a uma questão. Se não houver questão, não pode haver um conhecimento científico. Nada é dado tudo é construído [...]”

Foi com um olhar atento a estes conceitos que construímos uma Sequência Didática, embasados na proposta teórica de Carvalho (2013, p.11-12), quando estabeleceções para o planejamento do problema experimental estabelecendo algumas

etapas definidas como SEI, são elas: Etapa da construção e distribuição do material experimental e proposição do problema pelo professor; Etapa da resolução do problema pelos alunos; Etapa de sistematização dos conhecimentos elaborados nos grupos; Etapa de escrever e desenhar.

Nessa percepção, selecionamos alguns conteúdos de cunho pedagógico que explanam a Eletricidade de maneira Lúdica. Selecionamos alguns vídeos como: O episódio da Série de Onde vem a Energia Elétrica? Um vídeo educativo de uma personagem infantil chamada Kika que norteará os alunos a respeito da origem da Eletricidade, O episódio o mundo de Beckmam, um série criada desde os anos 90 que tem o propósito de ensinar ciências de forma didática tendo um ator americano no papel de professor. Assim esta série trará um conhecimento mais aprofundado de Eletricidade com a explicação de Circuitos Elétricos bem como a Fábula da Disney Ben e Eu, atentando para a importância dos aspectos históricos dos conteúdos de Eletricidade, bem como a tecnologia desde os primeiros anos do ensino Fundamental.

Para tanto, escolhemos alguns conteúdos para compor esse leque de conhecimentos inerentes a temática. Assim, a sequência didática nos termos de Zabala (1998, p.18) trata de “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos”.

Nessa perspectiva, a atividade investigativa requer um melhor direcionamento do tema que será abordado, pois o desafio é tornar a sala de aula um ambiente investigativo. Porém, é preciso que o professor também se aproprie destas estratégias, mas infelizmente não é esta a realidade que temos presenciado.

Balizados nesse pensamento Bizzo (2009, p.96), esclarece que “As aulas de ciências podem ser desenvolvidas com atividades experimentais mais sem sofisticação de laboratórios equipados [...]”, ou seja, o autor deixa claro que não precisa de muita coisa para que possamos tornar a sala de aula um espaço investigativo, até por que nossas escolas não oferecem condições suficientes para as atividades práticas tendo o professor que desenvolvê-las de acordo com a realidade apresentada.

Com isso, as atividades investigativas podem acontecer de formas diversificadas como estamos propondo na sequência didática, ou seja, com o uso de vários recursos, tais como: vídeos, revistas infantis e experimentos para um melhor esclarecimento do tema, visto que, o processo de ensino e aprendizagem tem de acontecer com o uso desta gama de recursos, considerando que o ritmo de

aprendizagem de cada aluno depende dos recursos que são apresentados em sala de aula.

Para propor uma atividade investigativa não precisa necessariamente ser um experimento, o importante é impulsioná-los a resolver um problema proposto. De acordo com esse questionamento, Sasseron (2013, p.43) argumenta que em uma atividade investigativa “[...] pode ocorrer qualquer tipo de atividade que se realize, não estando condicionada a acontecer somente em aulas experimentais. Assim, a leitura de um texto pode ser uma atividade investigativa tanto quanto o experimento de laboratório [...]”.

Os conteúdos que propomos para essa sequência foram três recursos audiovisuais com conteúdos de Eletricidade, visto que, esses recursos são utilizados no sentido de aprofundar o conteúdo abordado, porém, não devem substituir de forma alguma o conteúdo abordado. Nesse ínterim, (SANTOS, 2010, p.27) explicita a importância dos recursos audiovisuais quando considera ser “uma forma de acesso ao conhecimento e muito significativa, cabendo ao professor ao término do vídeo desenvolver um trabalho que possa aperfeiçoar a aprendizagem do aluno. ”

Outro recurso que optamos por trabalhar na sequência didática foi a revista educativa: A turma da Mônica e a Energia Elétrica, além de ser um recurso lúdico e prazeroso para o aluno, também assume importante papel no incentivo a leitura, pois não devemos delegar esse trabalho somente a Língua Portuguesa, mas associar a leitura a outras disciplinas.

Com esse entendimento, a inserção da revista educativa é relevante, pois além de conscientizá-los sobre a importância da Energia elétrica para o cotidiano, buscamos essa autonomia na leitura. Assim, o conteúdo ficará mais compreensível, (SEDANO, 2013, p.77) defendemos a proposta de inserir a leitura nos conteúdos de Ciências sendo o objetivo “[...] formar o leitor autônomo e competente deve estar pareado com uma metodologia de ensino que busque a formação tanto da autonomia como das competências intelectuais”.

No tocante a essa reflexão, não resta dúvidas que a história em quadrinhos é um recurso que contribui para as aulas de Ciências, sendo utilizado como conteúdo procedimental. Esse material é de grande valia para a prática educativa na medida que propõe um ensino mais dinâmico nos Anos Iniciais do Ensino fundamental e traz esta aproximação com o conhecimento científico ao abordar estas temáticas.

O quadro a seguir traz a proposta da Sequência Didática, embasados na

proposta Carvalho (2013), bem como a sugestão de atividades lúdicas com a utilização dos recursos já citados ao longo deste capítulo, além da prática investigativa de circuitos elétricos. A pretensão desta sequência é saber: a metodologia de ensino por investigação com a utilização de conceitos básicos de eletricidade promove a Alfabetização Científica? O que a pesquisa busca é que o aluno possa desenvolver suas capacidades cognitivas, indicadores e habilidades que convergem para torna-se um indivíduo alfabetizado cientificamente.

Quadro 1: Sequência Didática sobre o Ensino da Eletricidade

SEQUENCIA DIDÁTICA: CONCEITOS BÁSICOS DE ELETRICIDADE	
SÉRIE: 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
OBJETIVOS GERAIS:	
✓	Utilizar conceitos científicos básicos para a explicação de conceitos de Eletricidade;
✓	Desenvolver a leitura de maneira prazerosa por meio da revista educativa: Aturma da Mônica e a Energia Elétrica;
✓	Aprofundar os conceitos de Eletricidade com atividades práticas de circuitos elétricos e experimentos eletrostáticos;
✓	Mostrar a importância da “Eletricidade” no cotidiano;
✓	Compreender o surgimento da energia Elétrica por meio de Vídeos da Série “De onde vem”?
✓	Entender o funcionamento dos Circuitos pelo vídeo do episódio 7 de Eletricidade do Mundo de Beakman;
✓	Mostrar as relações da Ciência com a sociedade, a tecnologia e a vida cotidiana de quem faz Ciência com base na Fábula Disney Ben e Eu, atentando para a importância de conteúdos de História e Filosofia das Ciências, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental;
✓	Compreender e desmitificar a natureza e o papel da ciência, observando suas influências no dia-a-dia do cientista, bem como, na sociedade em sua volta;
✓	Incentivar com base nas interações em grupo a resolução do problema nas atividades de experimentação;
✓	Estimular a leitura e a escrita após a resolução das atividades;
CONTEÚDO: Conceitos Básicos de Eletricidade e a Sequência de Ensino investigativa de Circuitos Elétricos – SEI.	
TEMPO ESTIMADO: Duas aulas com duração de quatro horas cada.	
OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS NESTA SEQUÊNCIA: Compreender conceitos básicos de eletricidade; Estimular a leitura e a escrita por meio de gibis; Estimular o trabalho em grupo; Desenvolver a habilidade de tentar resolver o problema proposto na investigação de circuitos elétricos e eletrostática; Conscientizar sobre os riscos que a Energia Elétrica pode causar quando não são tomados os devidos cuidados; Entender como a Ciência faz parte do cotidiano; Estimular a prática da experimentação e fazê-los perceber que existem diferentes formas de gerar energia; proporcionar uma aproximação com o conhecimento científico no intuito de desenvolver habilidades inerentes a Alfabetização Científica	

1ª AULA**1º ETAPA- ENTENDENDO CONCEITOS BÁSICOS DE ELETRICIDADE****1º MOMENTO**

- Nesse primeiro momento o propósito será verificar o conhecimento inicial sobre o assunto. Será distribuído um questionário com algumas perguntas objetivas e subjetivas sobre alguns conceitos básicos. Nessa atividade eles terão oportunidade de levantar hipóteses sobre o assunto;
- Assistir a Fábula Disney Ben e Eu, atentando para a importância de conteúdos de História e Filosofia das Ciências desde os primeiros anos do ensino Fundamental;

2º MOMENTO

- Realizar uma série de experimentos eletrostáticos, tais como: O canudo que ao ser atritado no papel toalha ficará grudado na parede, tentar colar papel picado no canudo, atrito no cabelo, o canudo giratório ao ser colocado em um copo descartável com um canudo. Proporcionar este momento na tentativa de explicar conceitos de Eletrostática para que eles já comecem a compreender;
 - Para sintetizar o conhecimento e aprofundar o conteúdo, assistir a primeira parte do vídeo da Série de onde vem? “De onde vem a energia elétrica”? “De onde vem o trovão”?
 - Promover uma socialização no intuito de debater sobre os vídeos e os experimentos eletrostáticos;
- Ao término das atividades pedir que eles façam o registro das atividades da aula, na intenção de estimular e escrita e a criatividade dos alunos;

2º AULA**ENTENDENDO A MONTAGEM DE CIRCUITOS ELÉTRICOS****1º MOMENTO: A PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA**

- Neste primeiro momento, serão distribuídas cópias da revista “A turma da Mônica e a Energia Elétrica” na perspectiva de estimular a leitura dos alunos;
- Quando as leituras forem concluídas, fazer um círculo para uma roda de conversa procurando compreender o entendimento dos alunos em relação à leitura da revista, foi elaborado um questionário para direcionar a discussão;
- Entender o funcionamento dos Circuitos, assistir o vídeo episódio 7 de Eletricidade do Mundo de Beakman;
- Após o momento da leitura, propor a seguinte demonstração investigativa: Será distribuído o material experimental em pequenos grupos;
 - ✓ 6 Pedacos de fio condutor;
 - ✓ 6 garras de jacaré;
 - ✓ Uma bateria de 9V com soquete;
 - ✓ Uma lâmpada de 9 V;
 - ✓ 1 interruptor;
- Após a distribuição do material experimental, fazer a proposição do seguinte problema: Como fazer para ascender as lâmpadas de maneiras diferentes utilizando esses materiais?

2º MOMENTO: RESOLVENDO O PROBLEMA PROPOSTO

- Observar se eles estão conseguindo resolver o problema e escutá-los no levantamento de hipóteses, ou seja, se as lâmpadas estão acendendo;

3º MOMENTO - SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ELABORADO PELO GRUPO

- Após conseguir o efeito desejado, o material experimental será recolhido;
- Organizar os alunos em um grande círculo para instigá-los a expor suas concepções sobre o experimento estimulando sempre a participação de todos;
- Fazer as seguintes indagações: Como vocês conseguiram acender as lâmpadas? De quantas maneiras diferentes podemos acendê-las?
- Incentivar os alunos para expor suas ideias;
- Escutá-los atentamente, pois nessa etapa eles farão um relato e ilustrarão com desenhos o que aprenderam da investigação vivenciada;
- Organizar as falas para que todos possam se expressar;

4º MOMENTO- ETAPA DA SISTEMATIZAÇÃO INDIVIDUAL DO CONHECIMENTO

Solicitar que eles escrevam um texto e desenhem as etapas da investigação, demonstrando o Porquê de ter dado certo;

Resultados e discussões dos dados

Para as análises dos dados, tomaremos como norte a SEI aplicada em duas etapas, realizadas em seis momentos, em que foram feitas as transcrições das falas gravadas em vídeo, bem como as análises de algumas partes da escrita que serão colocadas na íntegra apenas serão corrigidos alguns erros ortográficos e logo após faremos o levantamento de algumas categorias propostas por Sasseron e Carvalho (2008) na qual buscaremos alguns indicadores da Alfabetização Científica.

Com o propósito de preservar a identidade identificamos os alunos com a letra A seguidas de números e os pesquisadores com a letra P. Seguindo as etapas da sequência didática, no primeiro momento aplicamos um questionário inicial em que todas as perguntas foram abertas, pois queríamos verificar as ideias iniciais com relação aos conceitos básicos de eletricidade.

Após o término do questionário colocamos os seguintes vídeos: a fábula da Disney Ben e Eu, De onde vem a energia elétrica e De onde vem o trovão? O intuito foi mostrar a importância da história e filosofia das ciências e estreitar a aproximação com a eletricidade, conhecendo com mais detalhes tanto a história da eletricidade quanto os fenômenos que ocasionam o seu surgimento. Notamos que os vídeos chamaram a atenção das crianças, pois ficaram muito atentas e após o término fizemos uma discussão com o propósito de saber o entendimento deles.

Baseados nas argumentações, percebemos que os discentes conseguiram com o vídeo assimilar os conceitos básicos de eletricidade na medida que eles já conseguem

mesmo de maneira pontual eles expor o que assistiram, percebe-se que como foi o primeiro contato interativo eles ainda estavam tímidos, mas foi um momento que chamou a atenção das crianças. Isso, mostra-nos como o uso do vídeo pode possibilitar ao aluno uma aprendizagem mais lúdica e atrativa.

Sendo assim, após as discussões realizamos uma série de experimentos eletrostáticos, tais como: o canudo ao ser atritado no papel que ficará grudado na parede, pedimos para eles tentarem colar papel picado no canudo, atrito no cabelo, um canudo perpendicular no copo descartável. Estas atividades provocaram nos alunos um momento de grande euforia e prazer, pois nunca tiveram a oportunidade de vivenciar algo parecido a agitação foi tamanha que não conseguimos captar os áudios dos vídeos.

A esse respeito Bizzo (2012, p.96) traz algumas considerações sobre a prática de experimentação e ressalta que “existe uma motivação natural por aulas que estejam dirigidas a enfrentar desafios e a investigar diversos aspectos da natureza sobre os quais a criança tem, naturalmente, grande interesse.”

Para ilustrar esse momento as figuras abaixo retratam os momentos de experimentação, eles vibravam cada vez que conseguiam. Para Bizzo (2012) as aulas de ciências podem ser desenvolvidas com atividades experimentais mais sem a sofisticação de laboratórios equipados, os quais poucas escolas de fato possuem [...]. A ideia do autor é bastante pertinente, pois comprovamos que com poucos recursos podemos realizar aulas práticas de ciência e promover momentos de investigação no espaço da sala-de- aula de acordo com a realidade apresentada.



Figura 1: Atrair papel picado ao ser atritado com o canudo.



Figura 2: Experimento do canudo giratório ao ser atritado na folha.

Diante dessa proposta, e ao concluírem as atividades solicitamos que eles fizessem os registros escritos e ilustrassem com os desenhos relatando as atividades desta aula. Ao analisarmos a escrita e as ilustrações percebemos a dificuldade dos alunos em relatar o que vivenciaram, a maioria apenas demonstrou com desenhos e quando escreviam não sabiam argumentar, grande parte expressou a satisfação em realizar as atividades e gostariam que tivesse mais vezes. Vejamos abaixo os registros:



Figura 3: Registros escritos do primeiro dia da sequência didática

Pelo registro percebemos que o aluno conseguiu sistematizar o que foi desenvolvido na sala de aula, pois na maioria das vezes na fala oral ele não consegue expressar todas as etapas desenvolvidas, mas na sistematização do conhecimento por meio da escrita e desenho isto torna-se mais evidente e eles conseguem justificar e estabelecer a relação com o cotidiano. A atividade escrita se revela importante, pois se

apresenta [...] como um instrumento de aprendizagem que realça a construção pessoal do conhecimento. (CARVALHO, 2013, p.13)

No que se refere a segunda aula da SEI este dia foi direcionado a execução de duas atividades. A primeira foi à leitura da revista a turma da Mônica e a Energia Elétrica e a Segunda foi à experimentação de Circuitos elétricos. No que se refere ao gibi distribuimos cópias para que eles pudessem realizar uma leitura individual e para um melhor direcionamento elaboramos um questionário. A leitura da revista além de estimular a leitura proporciona de maneira lúdica esclarecimentos a respeito da eletricidade bem como conscientização inerente ao desperdício de energia. Um dos momentos após a atividade foi o debate a respeito da interpretação da leitura.

A revista foi uma forma de aproximar o aluno da leitura e interpretação de texto, além de chamar atenção com suas ilustrações e ser uma maneira de alfabetizar o aluno culturalmente, pois muitas escolas não tem acesso a estes materiais pedagógicos e quando tem não utilizam tirando ao aluno a oportunidade de entrar em contato com a cultura científica. Além da revista existem materiais como jornais e revistas científicas que são ótimos recursos para serem explorados. Sendo assim, continuamos nossas atividades sobre circuitos elétricos. Antes de começarmos os experimentos passamos o vídeo o mundo de Beakman foi muito esclarecedor, pois proporcionou uma visão geral do que seria o circuito já que de acordo com os conhecimentos prévios eles não tinham muita noção do que de fato seria o circuito.

Como o propósito da pesquisa é promover a Alfabetização científica, devemos incorporar no aluno um espírito científico e desenvolver habilidades que provoque o interesse e exponham os conhecimentos já adquiridos, as atividades anteriores já despertaram certo interesse o que impulsionará um melhor desempenho na experimentação de Circuitos elétricos. Carvalho (2013) nos atenta pra essa questão que é com base nesses conhecimentos anteriores e na manipulação do material escolhido que os alunos vão levantar suas hipóteses e testá-las para resolver o problema.

Como nos diz Sasseron e Carvalho (2008, p.337), para o início da Alfabetização Científica é importante que os alunos travem contato com habilidades legitimamente associadas ao trabalho do cientista. As habilidades explicitadas pela autora referem-se ao modo como os alunos reagem ao se depararem com algum problema durante a discussão. Para a resolução do problema de investigação com circuitos elétricos distribuimos os seguintes materiais: 6 pedaços de fio condutor, 6 garras de jacaré, uma bateria de 9 V com soquete, uma lâmpada de 9 V e um interruptor. Nesse

momento dividimos a classe em quatro grupos, todos com os materiais nas carteiras e propomos o seguinte problema: Como fazer para ascender as lâmpadas de maneiras diferentes?

Antes de começarmos a investigação fizemos algumas orientações para que eles soubessem os materiais que iriam utilizar. Carvalho (2013) ressalta que nesta etapa a classe é dividida pelo professor em pequenos grupos, distribui o material e propõe o problema e confere nos grupos se todos entenderam o problema ao ser resolvido. A autora nos alerta que temos que ter cuidado para não falar a resposta, pois retira a possibilidade do aluno pensar.

Após a apresentação do problema passamos para a resolução, ou seja, o momento que os alunos levantaram as hipóteses e tentaram chegar a alguma solução. O importante nessa etapa é que eles explorem o material e tentem resolver, na fase que eles se encontram (Anos iniciais) o que mais vai interessar são as ações manipulativas do que os conceitos em si.

Os grupos tiveram algumas dificuldades de ascender as lâmpadas do circuito, devido aos problemas que tivemos com o vídeo não conseguimos captar as falas do áudio, porém auxiliamos no que foi necessário sem falar a resposta da experimentação. Percebemos, que mesmo diante das dificuldades e das várias tentativas que convergiam ao erro os alunos não desistiram do experimento e além disso desenvolveram inúmeras habilidades, como: organização de ideias, manipulação dos materiais, levantamento de hipóteses e interação. Com relação ao erro no levantamento de hipóteses relacionada a etapa da resolução do problema Carvalho (2013, p.11-12) esclarece:

É a partir das hipóteses – das ideias – dos alunos que quando testadas experimentalmente deram certo que eles terão a oportunidade de construir o conhecimento. As hipóteses que quando testadas não deram certo também são muito importantes nessa construção, pois é a partir do erro – o que não deu certo – que os alunos têm confiança no que é certo, eliminando as variáveis que não interferem na resolução do problema. O erro ensina... e muito.

As figuras revelam os circuitos montados:



Figura 6: Momento que o grupo conseguiu montar o circuito

O sentimento de satisfação e prazer foram visíveis nos alunos ao conseguirem ascender as lâmpadas e montar o circuito, a figura acima mostra o primeiro grupo que conseguiu resolver o problema proposto. Esse foi um momento crucial, pois encararam o desafio e juntos conseguiram separar as variáveis que interferem das que não interferem na resolução do problema.

Resolvida a etapa da experimentação outro momento foi a passagem da ação manipulativa para a ação intelectual fator importante na qual estimula os alunos a expor o que de fato aprenderam na prática, sabemos que no contexto escolar tem alunos que se expõe mais que outros na oralidade, porém acreditamos que foi bastante proveitoso para toda a turma, pois foi o momento de explorar os materiais e solucionar o que propomos, no grupo eles ficam a vontade para expor o que pensam, já com o professor muitas vezes essa exposição é limitada. Com as carteiras organizadas em círculo realizamos uma roda de conversa para testarmos as hipóteses que foram levantadas com a realização da investigação.

Carvalho (2013, p.03) argumenta a esse respeito:

[...] passagem da ação manipulativa para a construção do intelectual do conteúdo deve ser feita agora com o professor, quando este leva o aluno, por meio de série de pequenas perguntas e questões a tomar consciência de como o problema foi resolvido e porque deu certo a partir de suas próprias ações.

É evidente que durante as aulas de ciências na qual visam comprovar se o processo de Alfabetização Científica está sendo desenvolvido entre os alunos são encontrados alguns indicadores, pois durante um trabalho investigativo, várias habilidades são desenvolvidas e os alunos diante do problema desempenham o papel de pesquisadores.

Para as autoras (Sasseron e Carvalho, 2008) os indicadores têm a função de nos mostrar algumas destrezas que devem ser trabalhadas quando se deseja colocar a AC em processo de construção entre os alunos. Os indicadores ligados à procura da situação analisada em que surgem em etapas finais das discussões, como é o caso das transcrições abaixo é o momento de expor o que eles aprenderam na investigação. Fazem parte deste grupo: levantamento de hipótese, teste de hipótese, justificativa, previsão e explicação. Segue algumas transcrições da roda de conversa:

P: Pessoal, e aí o que foi que vocês aprenderam com o experimento? A: Foi bom.
(resposta coletiva)

A4: muitas coisas.

P: Como vocês conseguiram ascender às cinco? A: Todos falam de uma só vez.
(barulho)

P: Silêncio pessoal, fala um de cada vez! P: Foi fácil pra vocês?

A2: não.

A4: Pra mim foi.

P: E aí o que vocês aprenderam na prática relacionado com o mundo de Beakman?

A: todos ficam em silêncio...

A1: Que os circuitos podem ser passados pelo fio e pelos metais, mas não poder ser tudo de uma só vez.

A explicação de A1 revela alguns indicadores da AC, o primeiro refere-se a construção de uma explicação e o uso do raciocínio lógico sobre circuitos elétricos, é normal que as explicações neste fase não sejam coerentes ao mundo científico, mas aos poucos eles vão estruturando o pensamento. Vejamos:

P: O primeiro circuito que vocês construíram qual foi o segredo para conseguir? A4: É colocar é.....dois jacarés é....

P: não entendi repete

A4: não tem o interruptor agente estava colocando a garra de jacaré separado só que é pra botar junto.

P: A ta, no local do interruptor, as perninhas né? As conexões se abrem as duas próximas.

P: Mais o que mais, o que é que deu errado que vocês não estavam conseguindo fazer? Conseguiu, depois não conseguiu o que foi que houve?

A1: Foi porque nós não conseguimos fazer a volta dela, que ela foi até a lâmpada só que

da lâmpada não conseguiu voltar para a bateria aí ela não ascendeu, aí todos nós tiramos. Esqueci o nome daquele ferrinho.

P: Resistência?

A1: Resistência, ela queimou por que não tinha dado a volta aí desconectou.

Foi notório nestas discussões que as crianças levantaram várias hipóteses até encontrar a solução para o problema, organizaram as ideias, usaram o raciocínio lógico e justificaram como é o caso de A1 “Ela queimou por que não tinha dado a volta aí desconectou”.

P: Agora eu quero de acordo com a experiência que vocês fizeram hoje eu queria que escrevessem e desenhassem ta jóia? Então vão colocar o relato de vocês da experiência, tá certo?

A: Certo (resposta coletiva)

Concluída a sistematização do conhecimento coletivo iniciamos a etapa de escrever e desenhar, ou seja, a sistematização individual do conhecimento. Esse momento é de grande preponderância, pois eles por si só organizam as ideias e expõem o que de fato chamou atenção nas atividades, além de desenvolver a escrita desenvolvem a criatividade a partir dos desenhos. Sobre essa etapa (Carvalho et al,2013, p.13) argumenta:

[..] O professor deve, nesse momento, pedir que eles escrevam e desenhem sobre o que aprenderam na aula. O diálogo e a escrita são atividades complementares, mais fundamentais nas aulas de Ciências, pois, como o diálogo é importante para gerar, clarificar, compartilhar e distribuir ideias entre os alunos, o uso da escrita se apresenta como instrumento de aprendizagem [...]

Dessa forma, as crianças desenvolveram o momento de sistematização do conhecimento individual, dos 18 alunos que realizaram a atividade selecionamos alguns relatos para demonstrar como as crianças desenvolveram o raciocínio após o experimento da SEI. Notamos nesta etapa a mesma situação vivenciada nas etapas anteriores quando solicitávamos que escrevessem e desenhassem a maioria apenas ilustra com desenhos e relata a sua satisfação na realização das atividades. Vejamos abaixo alguns relatos que mais nos chamaram atenção:



Figura 7: Relato na etapa da sistematização individual do conhecimento

Além deste aluno desenvolver a criatividade e o raciocínio com o desenho demonstrando do elétron, fica notório que ele desenvolveu várias habilidades e estabeleceu um link com a série O mundo de Beakman. Há neste relato a presença de indicadores da Alfabetização Científica, tais como: Raciocínio lógico, levantamento de hipóteses, explicação e previsão. Isso demonstra como as práticas de investigação nas aulas de Ciências pode contribuir para uma aprendizagem eficaz e desenvolver a autonomia do educando.

Enfim, fica perceptível que a prática da experimentação desenvolveu nos alunos indicadores da Alfabetização Científica, o que nos remete comprovar que a prática do ensino por investigação provoca nos alunos momentos de verdadeiro aprendizado, o que nos faz recomendar para os professores dos Anos Iniciais a presente metodologia nas aulas de Ciências, pois fica claro que os alunos sentem falta da manipulação de materiais nesta fase de escolaridade.

Considerações Finais

A partir das análises dos dados da pesquisa, foi comprovado com base nas atividades desenvolvidas que o Ensino por investigação é uma metodologia eficaz para a promoção da Alfabetização Científica. Essa afirmação se confirma quando os alunos no decorrer das aulas desenvolvem sua capacidade cognitiva de maneira espontânea sem está atrelado somente a simples decoreba exposta nos livros de ciências.

A pesquisa também nos revelou que as aulas de ciências ficam mais atrativas quando os alunos têm um problema a ser resolvido e tem a oportunidade de manipular

os materiais isto torna a aula ainda mais prazerosa e, além disso, várias habilidades são desenvolvidas, visto que é nesta fase de escolaridade que a curiosidade está ainda mais aguçada e quando eles são chamados a desenvolver atividades investigativas são desenvolvidas além da parte conceitual a cooperação, o respeito pela opinião no outro e amotivação.

Fica perceptível que foram desenvolvidos indicadores que atendem aos propósitos da Alfabetização Científica tais como: organização de ideias, raciocínio lógico, justificativa, levantamento de hipóteses. Além destes indicadores foram constatadas habilidades como: capacidade de revolver problemas, autonomia, raciocínio, interação e argumentação. Pois é evidente que o ensino por investigação promove a Alfabetização científica, que como vimos ao longo desta pesquisa embasados em vários autores, que um indivíduo para ser alfabetizado cientificamente deve estar em sintonia com os saberes científicos e que estes saberes possam torna os cidadãos mais conscientes para as diversas situações que venham a surgir.

É notório que a cada etapa da sequência os alunos demonstravam satisfação na realização das atividades, principalmente de experimentação em que foi perceptível que as crianças eram surpreendidas a cada atividade que estava sendo desenvolvida, pois era novidade. Essa confirmação é demonstrada tanto no momento que estava acontecendo a prática quanto nos relatos escritos na qual foi uma oportunidade de sintetizarem suas ideias por meio da escrita, pois muitas vezes alguns apresentam certas dificuldade com a oralidade.

Temos notado que os conteúdos de eletricidade nos últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio apresenta-se grandes dificuldades por parte dos alunos, isso nos remete a premissa de que se eles fossem vistos nos primeiros anos do ensino fundamental os discentes não teriam nenhum problema nos últimos anos de escolaridade, pois é preciso reconhecer que é um conteúdo atrelado ao cotidiano.

Foi o que fizemos ao longo da SEI, mostramos a cada etapa com a utilização dos recursos didáticos (gibis, vídeos e experimentações) que a eletricidade está presente no nosso dia-a-dia trazendo sempre para a realidade na qual eles estão inseridos. É por isso, que conseguimos atender aos propósitos que esperávamos chegando ao resultado: O ensino por investigação com a utilização de conteúdos básicos de eletricidade é uma metodologia eficaz para a promoção da Alfabetização Científica nos anos iniciais do ensino fundamental.

Enfim, o ensino por investigação desenvolve nos alunos vários momentos de

aprendizagem aproximando ainda mais do saber científico e desencadeando indicadores e habilidades que podem tornar o aluno alfabetizado cientificamente, pois as práticas tradicionais não permitem ao aluno a oportunidade de enxergar além do que é estabelecido nos livros didáticos.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 2000.

BRICCIA, Viviane. Sobre a natureza da Ciência e o ensino. In: **Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p.111 – 128

BIZZO, Nelio. **Ciências: Fácil ou Difícil?** São Paulo: Biruta, 2009

BRITO, Liliane Oliveira; FIREMAN, Elton. **Ensino de ciências por investigação: uma estratégia pedagógica para promoção da alfabetização científica nos primeiros anos do ensino fundamental**. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/ppgecim/disertações-2014/ensino-de-ciencias-por-investigacao-uma-estrategia-pedagogica-para-promocao-da-alfabetizacao-cientifica-nos-primeiros-anos-do-ensino-fundamental>. Acesso: 14 de out. 2015.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

PIZARRO, Mariana Vaitiekunas. **Histórias em quadrinhos e o ensino de ciências nas séries iniciais: estabelecendo relações para o ensino de conteúdos curriculares procedimentais**.

Disponível em:

http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90960/pizarro_mv_me_bauru.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 set. 2015.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de;. **Alfabetização Científica**: uma revisão bibliográfica. Disponível em:<http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID254/v16_n1_a2011.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2014

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Almejando a alfabetização Científica no Ensino Fundamental**: A Proposição e a procura de Indicadores do processo. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID199/v13_n3_a2008.pdf .Acesso em: 25 jan. 2016.

SEDANO, Luciana. **Ciências e Leitura**:um encontro possível. In: **Ensino de Ciênciaspor investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013. P.77-91.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**FORMULAÇÕES ATRAENTES COM ATIVIDADE FEROMONAL PARA
FÊMEAS DA MOSCA DAS FRUTAS *Anastrepha obliqua* (DIPTERA:
TEPHRITIDAE)²⁵**

Nathaly Costa de Aquino¹

Licenciada em Química Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Professora da rede Municipal de Educação de Palmeira dos Índios. E-mail: Nathalycosta23@gmail.com

Luana Lima Ferreira²

Bacharel em Química pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: lualy@hotmail.com.

Raphael de Farias Tavares²

Bacharel em Química pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: farias_raphael@yahoo.com.br

Claudinete Santos Silva³

Licenciada em Química Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: claudinete.silva7@gmail.com

Adriana de Lima Mendonça⁴

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: adrianapnd@gmail.com.

Fabiane Caxico de Abreu Galdino⁵

Licenciada em Química Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora Titular da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: caxico.fabiane@gmail.com

Paulo Milet- Pinheiro⁶

Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco. E-mail: miletpinheiro@hotmail.com

Daniela Maria do Amaral Ferraz Navarro⁷

Licenciada em Química pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada na Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: dmafn@ufpe.br

Ruth Rufino do Nascimento⁸

Licenciada em Química Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora Titular da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: ruth.rufino.nascimento@gmail.com

Resumo

Dentre as espécies de mosca das frutas que causam prejuízos à fruticultura brasileira, por ocasionar queda precoce e depreciação de frutos, encontra-se a espécie de *Anastrepha obliqua* (Diptera: Tephritidae). Devido ao impacto desta praga, o presente estudo objetivou avaliar a atratividade de fêmeas de *A. obliqua* a formulações de compostos eletrofisiologicamente ativos presentes no feromônio liberado por machos através da técnica de Cromatografia Gasosa acoplada à Eletroantenografia. Os resultados demonstraram que cinco compostos eliciam resposta atrativa nas fêmeas e pelo uso da Cromatografia Gasosa acoplada à Espectrometria de Massas, os compostos identificados foram: 1-heptanol, linalol, (Z)-3-nonen-1-ol, (E,Z)-3,6-nonadien-1-ol e α -

²⁵ Artigo publicado na 70ª Reunião Anual da SBPC - 22 a 28 de julho de 2018 - UFAL - Maceió / AL

farneseno. Posteriormente, bioensaios em arena, contendo seis diferentes misturas, demonstraram a atratividade de fêmeas. Esta pesquisa é importante para compreender e propor novos produtos derivados de semioquímicos para o controle da praga *A. obliqua*.

Palavras-chave: Moscas das frutas do Oeste indiano; Eletroantenografia; Semioquímicos

Apoio financeiro: CAPES; CNPq; IQB-UFAL; RENORBIO

Introdução

Atualmente a produção sustentável de frutas é um dos principais desafios ligados à fruticultura, principalmente devido ao uso de pesticidas organosintéticos de amplo espectro para o controle de insetos praga. Esses produtos são nocivos para o meio ambiente e seres humanos e quando usados indiscriminadamente, como é o caso do Brasil, torna o país o maior consumidor de produtos agrotóxicos no mundo (MMA, 2017). Uma das pragas que vem sendo combatida com o uso de agrotóxicos no Brasil é a mosca das frutas que geram prejuízos na ordem de US\$ 120 milhões ao ano entre colheita, controle e comercialização (TREICHEL *et al.*, 2016). No âmbito mundial, o país é responsável por 10% dos prejuízos causados por tefritídeos (FAO, 2010).

Dentre as espécies de moscas das frutas, *Anastrepha obliqua* (Macquart) é conhecida devido a sua polifagia, atacando uma variedade de 49 espécies de frutos, principalmente os da família *Anacardiaceae* (NORRBOM & KIM, 1988; MALAVASI *et al.*, 2000). A comunicação química para esta espécie ocorre quando os machos liberam o feromônio de agregação/sexual, que atrai machos e fêmeas respectivamente. Após o acasalamento, as fêmeas realizam a oviposição e posteriormente as larvas se alimentam da polpa do fruto, tornando-os inviáveis para o consumo *in natura* e comercialização. Uma alternativa para o manejo destes insetos é o controle por comportamento através de semioquímicos, que atuam em quantidades extremamente pequenas, e não são tóxicos, propiciando benefício ao produtor e consumidor (VILELA & MAFRA-NETO, 2001). Existem registros de produtos como atraentes alimentares e feromonais, para moscas das frutas de diferentes espécies no Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI), mas até o presente momento, não há registros em bases patentárias referentes aos atraentes para *A. obliqua* baseados em compostos voláteis oriundos do feromônio sexual.

Dada à importância dos semioquímicos no biocontrole de insetos-praga, o presente estudo objetivou avaliar a atratividade das formulações de compostos eletrofisiologicamente ativos na mistura feromonal de machos de *A. obliqua* através das técnicas de Cromatografia Gasosa acoplada à Espectrometria de Massas (CG-EM) e de Cromatografia Gasosa acoplada à Eletroantenografia (CG-EAD), que sejam atraentes para fêmeas. Verificando assim, quais formulações podem contribuir para o conhecimento dos hábitos reprodutivos dos insetos e possivelmente ser empregada em produtos para o controle da espécie de *A. obliqua*.

Metodologia

As larvas de *A. obliqua* foram obtidas a partir de coletas de frutos infestados realizadas em pomares no município de Maceió/AL, posteriormente os frutos foram acondicionados em gaiolas de isopor e mantidos em condições semicampo. Após a emergência, os insetos foram mantidos em gaiolas de criação contendo dieta artificial, água e frutos de goiaba que serviram como substrato de oviposição. O extrato do feromônio de 50 machos foi obtido pela técnica de aeração que consiste em um fluxo de ar que purga as substâncias voláteis, emitidas pelos insetos para um *trap* contendo polímero adsorvente (Tenax®). A determinação dos compostos eletrofisiologicamente ativos no feromônio foi conduzida no CG-EAD empregando-se 1,0 µL das amostras injetada sob o modo splitless e fêmeas com idade entre 10-20 dias. A identificação dos compostos EAD ativos nos extratos do feromônio foi realizada no CG-EM através da co-injeção com padrões sintéticos e comparação de seus espectros de massas e tempos de retenção disponíveis nas bibliotecas NIST08 e Adams.

As formulações testadas nos bioensaios foram preparadas a partir dos padrões sintéticos adquiridos comercialmente (*Sigma-Aldrich*; grau de pureza $\geq 98,5\%$). As soluções foram microencapsuladas em um biopolímero através de adsorção por contato 24h antes dos bioensaios resultando na dose de 0,1 ng. A atratividade das formulações, foi avaliada em testes de dupla escolha, onde foram testados os compostos individuais: 1-heptanol, linalol, (*Z*)-3-nonen-1-ol, (*E,Z*)-3,6-nonadien-1-ol e α -farneseno, na proporção encontrada nos extratos de machos 95:0,7:1,5:1,5:1,5 respectivamente, frente ao extrato do feromônio (controle positivo) e posteriormente as seguintes misturas: **A** (1-heptanol, linalol, (*Z*)-3-nonen-1-ol, (*E,Z*)-3,6-nonadien-1-ol e α -farneseno), **B** (1-heptanol, linalol, (*Z*)-3-nonen-1-ol e (*E,Z*)-3,6-nonadien-1-ol), **C** (1-heptanol, linalol,

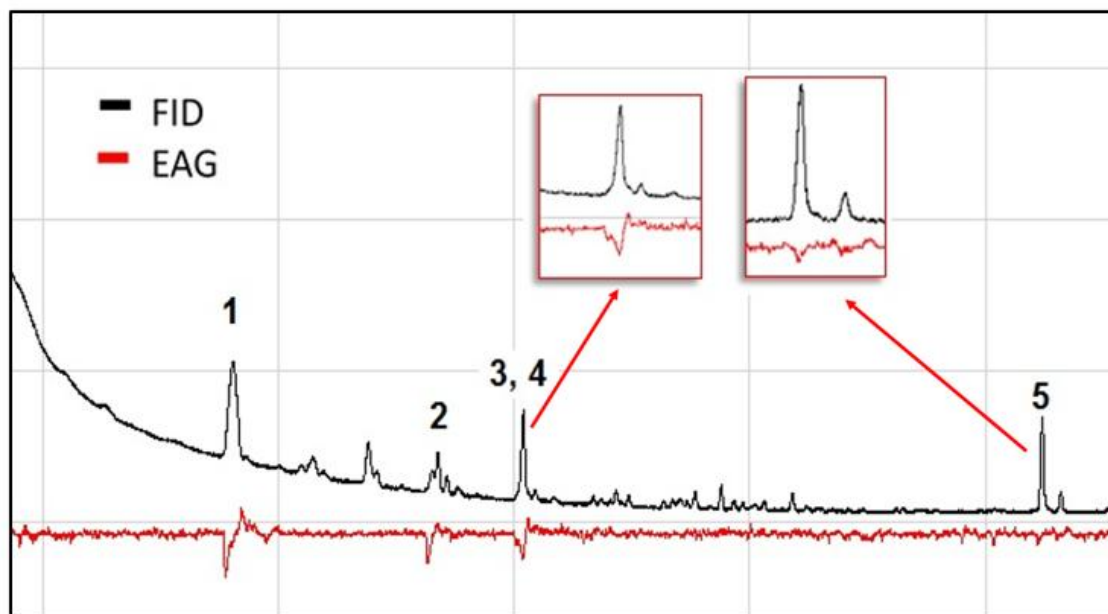
(*Z*)-3-nonen-1-ol e α -farneseno), **D** (1-heptanol, linalol, (*E,Z*)-3,6-nonadien-1-ol e α -farneseno), **E** (1-heptanol, (*Z*)-3-nonen-1-ol, (*E,Z*)-3,6-nonadien-1-ol e α -farneseno) e **F** (linalol, (*Z*)-3-nonen-1-ol, (*E,Z*)-3,6-nonadien-1-ol e α -farneseno). O controle negativo (*eppendorf* com substrato) também foi avaliado em bioensaios de dupla escolha frente ao controle positivo.

Os testes de dupla escolha foram conduzidos no período das 14:00h-16:00h, em arenas de vidro onde os dois *eppendorfs* contendo as formulações foram pendurados equidistantemente. Nestes testes foram utilizados grupos de seis fêmeas marcadas com tinta atóxica, observando-se o comportamento de atração durante 20 min. Os dados obtidos atenderam aos padrões de normalidade e homogeneidade, permitindo a aplicação do teste *t* de *Student* ($p < 0.05$) através do software *Assistat 7.7*.

Resultados e Discussão

As análises por CG-EAG, com fêmeas de *A. obliqua* e extratos do feromônio de machos coespecíficos, revelaram cinco compostos eletrofisiologicamente ativos, dos quais quatro são álcoois: (1) 1-heptanol, (2) linalol, (3) (*Z*)-3-nonen-1-ol e (4) (*E,Z*)-3,6-nonadien-1-ol) e um sesquiterpeno, (5) α -farneseno (Figura 1). Dentre estes compostos ativos, alguns já foram reportados como pertencentes a outras espécies de moscas das frutas como é o caso dos compostos (*Z*)-3-nonen-1-ol, (*E,Z*)-3,6-nonadien-1-ol e α -farneseno que foram EAD ativos para fêmeas de *A. fraterculus* (MILET-PINHEIRO *et al.*, 2015). Semelhantemente, os álcoois linalol e 3,6-nonadien-1-ol foram reportados como EAD-ativos para *Bactrocera invadens* e para a espécie de *Anastrepha striata* foi reportado a atração para o composto linalol (BIASAZIN *et al.*, 2014; CRUZ-LÓPEZ *et al.*, 2015). Além disso, Linz *et al.* (2013) demonstraram que 2-heptanona e o linalol estimularam respostas antenais em quatro espécies de moscas pertencentes ao gênero *Drosophila*: *D. melanogaster*, *D. yakuba*, *D. orena* e *D. erecta*. Desta forma, percebe-se que os componentes identificados como eletrofisiologicamente ativos, desempenham papel fundamental na comunicação química por serem reconhecidos por diversas espécies de moscas das frutas que são consideradas pragas de importância econômica no Brasil e em outros países.

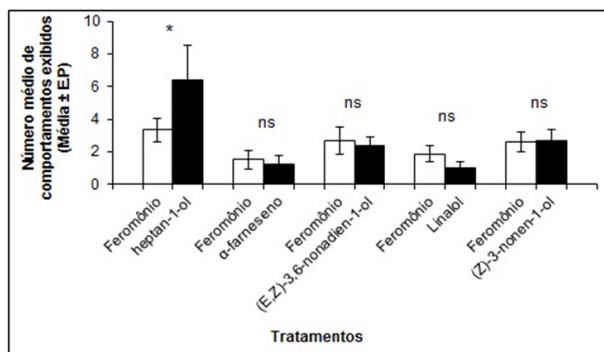
Figura 1 - Identificação de compostos EAD-ativos na mistura feromonal liberada por machos de *A. obliqua*



Nota: (1) – 1-heptanol; (2) – linalol; (3) – (*Z*)-3-nonen-1-ol; (4) – (*E,Z*)-3,6-nonadien-1-ol; (5) - α -farneseno. FID: detector de ionização de chamas; EAG: Eletroantenografia.

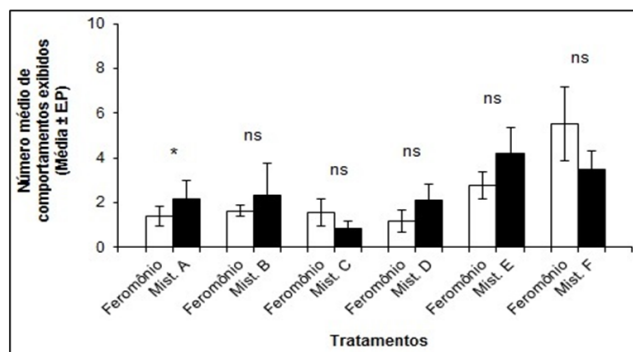
Nos bioensaios com compostos individuais, todos os tratamentos avaliados desencadearam resposta comportamental nas fêmeas, porém, as respostas para as formulações do α -farneseno, (*E,Z*)-3,6-nonadien-1-ol, linalol e (*Z*)-3-nonen-1-ol foram semelhantes as exibidas para o extrato de machos coespecíficos. As fêmeas foram mais atraídas para a formulação contendo o 1-heptanol, cuja resposta diferiu significativamente do tratamento controle pelo teste *t* de *Student* com $p < 0,05$ ($t = 2,1554$, $GL = 15$) (Figura 2). No caso das misturas B, C, D, E e F foram preparadas com o intuito de verificar o efeito de redundância entre compostos, para tanto, foi retirado de cada mistura um componente. Os resultados obtidos demonstraram que fêmeas de *A. obliqua* foram atraídas para todas as misturas testadas, com atração comparável a exibida para o feromônio de machos. Apenas a mistura A, contendo todos os componentes identificados como EAD ativos, apresentou diferença estatística significativa quando comparada a resposta de fêmeas ao extrato de machos de acordo com o teste *t* de *Student* com $p < 0,05$ ($t = 3,08118$, $GL = 15$) de acordo com a Figura 3.

Figura 2 – Atratividade de fêmeas virgens de *A. obliqua* para soluções de compostos individuais frente ao feromônio de machos.



Nota: (*) diferença estatística significativa ao nível de 5% de probabilidade. ns – indica ausência de diferença estatística significativa pelo teste t de Student ($p < 0.05$).

Figura 3 – Atratividade de fêmeas virgens de *A. obliqua* para misturas das soluções dos compostos sintéticos frente ao feromônio de machos.



Nota: A (1-heptanol, linalol, (Z)-3-nonen-1-ol, (E,Z)-3,6-nonadien-1-ol e α-farneseno), B (1-heptanol, linalol, (Z)-3-nonen-1-ol e (E,Z)-3,6-nonadien-1-ol), C (1-heptanol, linalol, (Z)-3-nonen-1-ol e α-farneseno), D (1-heptanol, linalol, (E,Z)-3,6-nonadien-1-ol e α-farneseno), E (1-heptanol, (Z)-3-nonen-1-ol, (E,Z)-3,6-nonadien-1-ol e α-farneseno) e F (linalol, (Z)-3-nonen-1-ol, (E,Z)-3,6-nonadien-1-ol e α-farneseno). (*) diferença estatística significativa ao nível de 5% de probabilidade. ns – indica ausência de diferença estatística significativa pelo teste t de Student ($p < 0.05$).

A atratividade de alguns dos compostos identificados neste estudo, já foram reportados na literatura. López-Guillén *et al.* (2011), demonstraram que machos e fêmeas de *A. obliqua* foram atraídos para o composto (Z)-3-nonenol quando comparado com o tratamento controle (hexano). Além disso, os resultados demonstraram que a ausência dos compostos (E,Z)-3,6-nonadien-1-ol e (Z)-3-nonen-1-ol nas misturas C e D respectivamente, diminuíram o número médio de comportamentos exibidos pelas fêmeas de *A. obliqua* quando comparados a mistura A, sugerindo que tais componentes sejam essenciais para a exibição do comportamento do inseto. Em relação à ausência dos compostos α-farneseno, linalol e 1-heptanol nas misturas B, E e F respectivamente, observou-se um aumento da média comportamental em comparação com a mistura A, indicando que tais componentes apresentam impacto menor na média de comportamentos exibidos por fêmeas. A diferença estatística observada para a mistura A em relação às misturas quaternárias, pode estar relacionada com a percepção olfativa dos insetos, sugerindo nesse caso que a complexidade dessa mistura pode ter contribuído para tal diferença apresentada quando a mesma foi comparada ao extrato de machos de *A. obliqua*. Esses resultados corroboram com aqueles descritos por Robacker *et al.* (1992), Zhu *et al.* (2003) e Alagarmalai *et al.* (2009) os quais demonstraram, para outras espécies de moscas das frutas, que misturas contendo um maior número de compostos foram mais atrativas do que aquelas com um número menor de substâncias.

Considerações finais

Este trabalho identificou os compostos 1-heptanol, linalol, (Z)-3-nonen-1-ol, (E,Z)-3,6-nonadien-1-ol e α -farneseno como EAD ativos para as fêmeas de *A. obliqua* e através das misturas preparadas, avaliou o efeito de redundância onde foi evidenciado que todas as misturas testadas foram atraentes o que sugere que estes componentes são essenciais na interação entre machos e fêmeas desta espécie; entretanto faz-se necessário a condução de ensaios em condições seminaturais para definir quantitativamente e qualitativamente o emprego destas misturas em testes de atratividade no campo.

Referências

ALAGARMALAI, Jeyasankar *et al.* Identification of host attractants for the Ethiopian fruit fly, *Dacus ciliatus* Loew. *Journal of chemical ecology*, v. 35, n. 5, p. 542-551, 2009.

BIASAZIN, Tibebe Dejene *et al.* Identification of host blends that attract the African invasive fruit fly, *Bactrocera invadens*. *Journal of chemical ecology*, v. 40, n. 9, p. 966-976, 2014.

CRUZ-LÓPEZ, Leopoldo; MALO, Edi A.; ROJAS, Julio C. Sex pheromone of *Anastrepha striata*. *Journal of chemical ecology*, v. 41, n. 5, p. 458-464, 2015.

LINZ, Jeanine *et al.* Host plant-driven sensory specialization in *Drosophila erecta*. In: *Proc. R. Soc. B. The Royal Society*, 2013. p. 20130626.

LÓPEZ-GUILLÉN, Guillermo *et al.* Olfactory responses of *Anastrepha obliqua* (Diptera: Tephritidae) to volatiles emitted by calling males. *Florida Entomologist*, v. 94, n. 4, p. 874-881, 2011.

MALAVASI, Aldo; ZUCCHI, Roberto Antonio; SUGAYAMA, R. L. *Moscas-das-frutas de importância econômica no Brasil: conhecimento básico e aplicado*. Holos Editora, 2000.

MILET-PINHEIRO, Paulo *et al.* Identification of male-borne attractants in *Anastrepha fraterculus* (Diptera: Tephritidae). *Chemoecology*, v. 25, n. 3, p. 115-122, 2015.

Ministério do meio ambiente. c2018. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/seguranca-quimica/agrotoxicos> Acessado em 10/01/2018.

NORRBON, A.L. & Kim, K.C. A list of the reported host plant of the species of *Anastrepha* (Diptera: Tephritidae). U.S. Dept. Agric., APHIS (PPQ) 81-52. 114p. 1988.

ROBACKER, D. C.; WARFIELD, W. C.; FLATH, R. A. A four-component attractant for the Mexican fruit fly, *Anastrepha ludens* (Diptera: Tephritidae), from host fruit. *Journal of chemical ecology*, v. 18, n. 7, p. 1239-1254, 1992.

The Food and Agriculture Organization. c2018. Disponível em: <http://www.fao.org/faostat/en/>. Acessado em 10/01/2018.

TREICHEL, M. *et al.* Anuário Brasileiro de Fruticultura 2016. Editora Gazeta Santa Cruz: Santa Cruz do Sul, 2016.

VILELA, Evaldo Ferreira; LÚCIA, Terezinha; DELLA, M. C. Feromônios de insetos: biologia, química e aplicação. In: Feromônios de insetos: biologia, química e aplicação. Holos editora, 2001.

O CONHECIMENTO SOBRE A FIBROSE CÍSTICA NO ÂMBITO ESCOLAR²⁶

Sueli Maria da Conceição

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL/AL). Professora da rede particular de ensino de Palmeira dos Índios E-mail: prof.suelibio@gmail.com

Jardiel Marcos Santos da Silva

Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Autonoma de Assunção-UAA, Paraguai (PY). Professor da rede municipal de Educação de Palmeira dos Índios. E-mail: jardiel02marcos@gmail.com.

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a importância do conhecimento sobre a Fibrose Cística (FC) no âmbito escolar. A FC é uma doença autossômica recessiva determinada por mutações no gene CFTR. Este gene foi identificado em 1989 e passadas pouco mais de duas décadas mais de décadas mais de 1800 mutações já foram caracterizadas. Para realização dessa pesquisa, utilizou-se o método quantitativo, pois estabelece um leque de opções para a investigação, dessa abordagem que é essencial. Também utilizou-se uma pesquisa bibliográfica que forneceram uma dimensão complementar aos discursos. Dessa maneira, foram feitas pesquisas em sites como Google acadêmico, Scielo, livros e revistas que tratam dessa temática. A importância desde trabalho é ajudar ao futuros e atuais profissionais da educação conhecer sobre esta doença. Trabalhos com essa mesma temática auxiliariam na formação dos profissionais que atuam com crianças e adolescente que são portadores de FC.

Palavras-chave: Escolares. Doença. Mutação Genética.

Introdução

No Brasil, estima-se que a prevalência da Fibrose Cística seja de 1:10.000 nascidos vivos. Em Alagoas, por exemplo, não foi encontrado relato de casos da Fibrose Cística, isso faz com que exista uma motivação à importância de ser feito um levantamento de dados sobre o conhecimento dos profissionais da educação sobre a doença em discussão, visto que, não existe ensino e nem investimentos em programas que divulguem sobre sintomas e tratamentos da doença nas escolas e até mesmo há falta de conhecimento nos profissionais. (BIEGER; MARSON; BERTUZZO, 2012).

Para Abranches (1998) a Fibrose Cística era considerada uma doença infantil. Mas com o avanço tecnológico da medicina os portadores da doença sobrevivem até a idade adulta, fazendo com que tais indivíduos possam conviver no meio social com as

²⁶ Artigo publicado na III Coletânea de Artigos Científicos da Editora Performance: Novos Paradigmas da Educação. Arapiraca/AL: Performance, 2020. p. 230. ISBN: 978-65-87637-80-8. DOI: 1029327/526667.

demais pessoas. De acordo com Santos et. al (2017) a expectativa de vida para um recém-nascido com fibrose cística é de 40 anos. Segundo dados do Relatório de 2014 do Grupo Brasileiro de Estudos de Fibrose Cística, considerando o registro de 2924 casos 230 de FC registrados no Brasil, 52,8% era do sexo masculino e 69,4% se autodeclararam com pele branca.

Dessa maneira, o objetivo desse estudo foi analisar a importância do conhecimento sobre a Fibrose Cística (FC) no âmbito escolar, conhecendo o termo Fibrose Cística e diferenciá-lo de outras doenças como respiratória e gastrointestinal e discutindo como os fibrocísticos estão inseridas no meio social, mas, especificamente, na escola.

Para realização dessa pesquisa, utilizou-se o método quantitativo, pois estabelece um leque de opções para a investigação, dessa abordagem que é essencial. Também utilizou-se uma pesquisa bibliográfica que forneceram uma dimensão complementar aos discursos. Dessa maneira, foram feitas pesquisas em site, google acadêmico, livros e revistas que tratam dessa temática. A fibrose cística foi escolhida pela falta de conhecimento que alguns dos futuros profissionais da educação tem acerca desse assunto e por ser um tema importante e pouco divulgado e discutido na área.

Desenvolvimento

FIBROSE CÍSTICA: CONCEITOS, ASPECTOS BIOLÓGICOS E EPIDEMIOLOGIA

A Fibrose Cística (FC) também conhecida como mucosidade, trará-se de uma doença genética autossômica recessiva causada por mais de 1.600 mutações no gene que codifica a proteína *Cystic Fribrosis Transmembrane Conductance Regulator* (CFTR), reguladora de condutância trasmembrana da fibrose cística, localizada no braço longo do cromossomo 7. O cromossomo afetado é responsável pela produção de uma proteína que vai regular a passagem de cloro e de sódio pelas membranas celulares (CABELLO, 2011).

Uma das mutações é causada no gene *cystic fibrosis transmembrane conductance regulator* (CFTR), localizado no braço longo do cromossomo 7 *locus* q31. A alteração genética mais relatada é a delta F508, descrita pela supressão de três nucleotídeos inseridos na região do códon 508, levando à ausência do resíduo de fenilalanina e um defeito intracelular no mecanismo de processamento da proteína de

1.480 aminoácidos codificada pelo gene CFTR1 (SANTOS et al, 2017, p. 113).

Essa doença tem sido amplamente estudada por autores de diversos países, possibilitando maior entendimento em relação à sua fisiopatologia e o advento de novas modalidades terapêuticas, o que se reflete de maneira significativa na diminuição da morbidade e no aumento da sobrevivência dos pacientes.

Segundo Ribeiro, Ribeiro e Ribeiro (2002), nos países em desenvolvimento poucos trabalhos são desenvolvidos para análise da população de fibrocísticos do país. No Brasil, não há estudos epidemiológicos e nem triagem neonatal que permitam estimar a existência da doença no país, apenas 10% do total anual de casos são diagnosticados. Porém, a doença pode ser confundida com outras devido à semelhança aos problemas respiratórios e gastrointestinais expressos no paciente, possibilitando a erros de diagnóstico.

A incidência da Fibrose Cística pode variar de acordo com a população de cada região. Uma em cada 25 pessoas de uma população pode trazer consigo o gene defeituoso, que é expresso quando uma criança herda o gene RTFC defeituoso de ambos os genitores. Esse gene defeituoso pode manifestar em incidência na raça branca com maior frequência. De acordo com Cabello (2011), a incidência pode variar nas diferentes populações; cerca de um 1: 2000 em caucasoides; 1/ 17.000 em negros; 1/ 70.000 em asiáticos.

No Brasil não há estudos epidemiológicos e nem triagem neonatal que permitam estimar a existência da doença no país, apenas 10% do total anual de casos são diagnosticados. Apesar da inexistência de dados fidedignos sobre a incidência prevalência de fibrose cística no Brasil, segundo a portaria nº. 338 de 29 de junho de 2005 há, aproximadamente, dois mil portadores de fibrose cística. (ROSA et al, 2008).

Vale ressaltar que de acordo com as literaturas não há casos de sua frequência no Nordeste e estima-se que os fibrocísticos que nascem no Brasil, atualmente, apenas 1/ 5 a 1/ 9 são diagnosticados, (CABELLO, 2011). Conforme Pinto, Silva e Brito (2009), no Brasil, a prevalência da doença seja de 1:10.000 nascidos vivos, embora haja variação na frequência das mutações em diferentes regiões geográficas. Na região sul, a prevalência se aproxima da população caucasiana centro – europeia.

Estudo aponta que, no Brasil, a incidência da FC tem sido estimada em 1:7.000 nascimentos, com variações regionais de acordo com a

miscigenação local. Segundo o Grupo Brasileiro de Estudos de Fibrose Cística nos anos de 2009 a 2011, foram registrados 859 (47,8%) casos de FC na região Sudeste, 464 (25,7%) no Sul, 380 (21,1%) no Nordeste, 63 (3,5 %) no Norte e 20 casos (1,1%) no Centro-Oeste. Em 2014, observou-se uma redução da proporção de casos da região Sul e Sudeste e aumento na proporção de casos registrados no Centro Oeste, Norte e Nordeste⁷ (SANTOS et al, 2017, p. 113).

Dessa maneira, percebe-se o quanto é importante tratar esta temática, visto que não é uma doença na qual estamos acostumados a ouvir falar constantemente, tanto na mídia como no meio escolar. A relevância deste estudo, nos permitem não só conhecer como a fibrose cística se desenvolve como também podemos perceber o quanto ela é confundida com outras doenças, tanto no sentido respiratória como gastrointestinais.

O diagnóstico da FC pode ser realizado através de dois métodos: o laboratorial e o clínico. O primeiro é feito após o nascimento, fase pelo Ministério da Saúde para identificar se a criança é portadora e iniciar o tratamento. Já o clínico ocorre quando começa a manifestar alguns sintomas. A FC se manifesta de diferentes formas de acordo com a idade do indivíduo. Portanto, com base nos estudos de Sanches et al (2001) criou-se um banco de dados com os principais sintomas que podem ocorrer durante a faixa etária. Os critérios de suspeita para o diagnóstico da FC são os seguintes: Recém-nascidos e lactentes menores; Lactantes; Pré-escolares; Escolares e Adolescentes e adultos.

O diagnóstico da Fibrose Cística inicialmente é feito através da triagem neonatal realizadas em recém-nascido. Onde será detectada a tripsina, que se apresenta elevada nos fibrocistos e assim permanece elevada até a criança completar um mês de vida. Persistidos as alterações realiza-se novamente a triagem preferencialmente ainda no primeiro mês de vida e caso seja positivo novamente, haverá a confirmação com o teste do suor que será alterado em 98% - 99% dos pacientes.

O diagnóstico da fibrose cística é predominantemente clínico. Normalmente é diagnosticada na infância, pelos programas de triagem neonatal ou pelo teste de suor (TS). Por ser uma doença incurável, o tratamento deve ter como objetivo minimizar os sintomas e impedir a sua progressão, para proporcionar a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos portadores. (ARAÚJO; SILVA; CAVALCANTE NETO, 2017, p. 110).

Outrossim, pode-se perceber que para diagnosticar a referida patologia é preciso fazer testes clínicos tais como: teste do pezinho no recém-nascidos e o teste de

suor (TS). Programas experimentais, com triagem neonatal, realizados com milhões de crianças na Europa, não trouxeram conclusões objetivas. A realização da triagem neonatal na população em geral é controversa, envolve complexas questões sociais, culturais, política de saúde, éticas e emocionais. Muitos especialistas não consideram justificável a triagem populacional, enquanto não restam dúvidas quanto à importância da triagem em familiares com história de FC, que é apropriada e deve ser estimulada.

Para Rosa et al (2008) e Soares Junior (2003), o método padrão para o TS consiste na estimulação da produção de suor pela polícarpia, que é colocada sobre a pele ou diretamente nas glândulas sudoríparas. Tais autores afirmam ainda que, são necessários dois exames alternados em dias diferentes preferencialmente com intervalos de semana entre eles. Os métodos de coleta são os de Gibson e Cook e o sistema de coleta de suor macroducto. Nos dois métodos o suor é estimulado pela iontoforese por pilocarpina e coleta em papel filtro ou gaseou em tubo de microbe. Para analisar a amostra é recomendado coleta 100 mg de suor.

Para facilitar nosso entendimento sobre como a fibrose cística e por que ela é confundida com outras doenças, faz necessário compreender mais sobre as suas manifestações, mas especificamente no sistema respiratório e gastrointestinal.

A fibrose cística pode causar o mau funcionamento dos órgãos (fígado, pulmão, pâncreas, testículos e intestino, portanto e um erro inato do metabolismo.). Segundo Silva Filho, Bussamra e Nakaie (2003), nos fibrocísticos, as enzimas do pâncreas que deveriam ajudar a digerir os alimentos gordurosos não são liberadas para dentro do intestino, com isso, os alimentos, principalmente os ricos em lipídios são mal digeridos e as fezes podem ficar volumosas, espessas, fétidas e gordurosas. Podendo desenvolver problemas pancreáticos, respiratórios, causando o acúmulo de muco espesso e pegajoso no pulmão.

O acometimento do aparelho respiratório é progressivo e de intensidade variável, demonstrando queda da função pulmonar ao longo do tempo, que pode predispor à sinusite, bronquite, pneumonia, bronquilectasia fibrose e falência respiratória. (ROSA et al., 2008; RIBEIRO, RIBEIRO, RIBEIRO, 2002).

As complicações respiratórias são as principais causas por fibrose cística. A insuficiência respiratória crescente leva a respiração acelerada (taquipnéia) e (dispneia), como também ao desenvolvimento de alguns sinais de falta de oxigênio. A manifestação mais comum é a tosse crônica persistente, que pode ocorrer desde as primeiras semanas de vida, perturbando o sono e a alimentação do lactente.

Muitas crianças apresentam bronquiolite de repetição, síndrome do lactente chiador, infecções recorrentes do trato respiratório ou pneumonias com a evolução da doença, ocorre uma diminuição da tolerância ao exercício. Alguns pacientes são oligossintomáticos por vários anos, o que não impede a progressão silenciosa para bronquectasias (ROSA et al., 2008).

Reforçando a informação do autor sobre a evolução do processo infeccioso pulmonar, Rosa et al (2008), explana que o processo infeccioso, por sua vez, aumenta o fenômeno obstrutivo, resultando em um círculo vicioso, difícil de ser interrompido.

Embora o processo obstrutivo seja o evento fisiopatológico inicial à infecção crônica das vias respiratórias podem apresentar como o evento mais importante, contribuindo para o mal-estar pulmonar e eventual a óbito desses pacientes.

Nas manifestações gastrointestinais ocorre a obstrução dos canalículos pancreáticos por uma secreção espessa que impede a passagem das enzimas pancreáticas para o duodeno responsáveis pela digestão das gorduras, proteínas e carboidratos.

Rosa et al (2008) e Ribeiro, Ribeiro, Ribeiro (2002), afirmam que 85% dos pacientes portadores de fibrose cística apresentam uma produção insuficiente de enzimas responsáveis pela completa digestão dos alimentos ingeridos, e uma das primeiras manifestações é a má-absorção de nutrientes.

Outro dano causado por esta doença no pâncreas é a redução da secreção de bicarbonato de sódio. Essa baixa concentração de bicarbonato no suco pancreático torna o PH do duodeno ácido, e isso contribui para a má absorção explica Fiates et al. (2001). Ainda sobre os danos acusados ao pâncreas Rosa et al (2008) complementa afirmando que os primeiros sinais manifestados nos indivíduos que tem insuficiência pancreática na fibrose císticas é a obstrução ílio meconial que geralmente aparece em 15 a 20% dos pacientes.

O diagnóstico para o ílio meconial em 90% dos casos comprova que é a fibrose cística. No entanto, deve-se destacar que nem todos os pacientes que possuem um quadro de íleo meconial seja um portador da fibrose cística, porém deve tal paciente ser tratado como fibrose cística até que o diagnóstico comprove a doença. Ainda no período neonatal outra manifestação pode atingir 5% dos fibrocísticos causando hipoproteinêmico secundário a IP (Insuficiência Pancreática).

A confirmação da insuficiência pancreática é uma manifestação importante para diagnosticar a FC. O processo inflamatório se inicia no tecido endócrino do

pâncreas é conservado mais com o passar do tempo às células são perdidas e a glândula começa a ser totalmente substituída por tecido fibroso e gorduroso. Com o comprometimento de toda porção endócrina do pâncreas ocasionará a intolerância à glicose e diabetes mellitus, concordam Rosa et al (2008) e Fiates et al (2001).

É importante ressaltar que nem todos os pacientes com FC necessariamente terá diabetes mellitus e tolerância à glicose, pois são sintomas da evolução e da complicação da FC não tratada. Recomenda-se o teste oral (TTG) anual acima de seis a oito anos de idade. O teste deverá ser repetido quando o paciente apresentar instabilidade clínica e perda de peso sem causa objetiva. (SOARES JUNIOR et al, 2003).

A evolução da doença, ocorre perda gradual da massa de célula B e os pacientes desenvolve tolerância à glicose. Aos quinze anos, cerca de 90% dos pacientes apresentam teste de tolerância a glicose normal; 35% tem teste normal aos vinte e cinco anos e após esta idade, 32% são diabéticos afirma (DAMANESCO, 1997).

Soares Junior (2003) afirma que apesar de inquestionáveis avanços no conhecimento da doença com a descoberta do gene, seus produtos e função, muitas questões permanecem sem respostas e o tratamento específico é perspectiva futura.

Há evidências de que a maior sobrevida dos afetados por fibrose cística ocorre em pacientes tratados em centros onde há a atuação de equipe multiprofissional. Os objetivos da equipe são a manutenção adequada da nutrição e crescimento normal, prevenção e terapêutica agressiva das complicações pulmonares, estimular a atividade física e fornecer suporte psicossocial. Fisioterapia obrigatória é parte integrante no manejo de paciente com fibrose cística e um dos aspectos do tratamento que contribuí para a qualidade de vida (SOARES JUNIOR, 2003).

Ribeiro et al. (2008) argumenta que pacientes com boa adesão ao tratamento apresentam uma sobrevida média, que vem aumentando ano a ano, passando de 2 anos, em 1950, para 30-40 anos atualmente. Cabello (2011) ao relatar que o tratamento se dá através de fármacos que atuam especificamente sobre as enzimas pancreáticas. Pois, segundo ele, o tempo de tratamento deve ser mantido indefinidamente e a monitorização acontece por meio de ajuste da dose que será realizado na dosagem de nitrogênio e do conteúdo de gordura nas fezes. Como efeitos adversos são comuns a hiperuricemia, náuseas e vômitos, colonopatia fibrosante (principalmente com doses elevadas), hiperuricosúria e cristalúria (cristais de ácido úrico), hipersensibilidade pulmonar (devido à inalação do pó); anafilaxia é rara.

Rosa et al (2008) confirma que no tratamento da FC, vários medicamentos (antibióticos, anti-inflamatórios, broncodilatadores, mucolíticos) ou procedimentos (fisioterapia respiratória, oxigenioterapia, transplante de pulmão reposição de enzima digestória, suporte nutricional, suporte psicológico e de social terapia gênica) podem ser necessários, incluindo uma equipe multidisciplinar de profissionais tais como: Fisioterapia, Educador Físico, Pedagogo, Psicólogo, Nutricionista e entre outros.

Resultados e Discussão

PAPEL SOCIAL DA ESCOLA NA ACESSIBILIDADE DOS PORTADORES DE FC

A escola tem uma importante função social, pois é por meio da educação que são criadas possibilidades de mudanças significativas no comportamento e na personalidade dos indivíduos. Sobretudo as experiências que são construídas e reconstruídas em cada canto da escola, fazem com as crianças se tornem adultos mais responsáveis e conscientes do seu papel dentro da sociedade.

É bom ressaltar que na escola não só influi na transmissão e construção de conhecimentos científicos, como também o seu papel está presente na socialização e na individualidade da criança, em suas relações afetivas e no desenvolvimento da sexualidade. É na escola, que as crianças têm a oportunidade de conhecer outras crianças e outros ambientes, ampliando assim, o seu convívio e relações sociais, além de poder interagir com o adulto que não fazem parte do seu convívio familiar.

Sabe-se que a Fibrose Cística afeta as pessoas de formas diferentes: de acordo com a mutação genética, tempo de diagnóstico, tratamento, adesão ao tratamento, e outras variáveis importantes. Além disto, o estado de saúde pode mudar de um dia para o outro, de acordo com influências do meio ambiente ou alimentação, bactérias, infecções, etc. (MARTINS; BEDNARCZUK, 2016).

Dessa maneira, cabe a todos os profissionais que trabalham na escola, conhecer sobre esta doença e quais são as medidas necessárias para ajudar a criança que é portadora de FC. Os pais também são muito importantes nesse processo, pois a sua ajuda permite que seu filho possa ter uma vida melhor. Assim, os pais devem estar sempre em contato com todos que fazem parte da escola (direção, coordenação, professores, secretária e apoio).

Vale ressaltar que,

Por vezes, dependendo das condições clínicas de cada criança, ela precisará faltar à escola. Para lidar com estas situações da melhor forma, é super importante que no início do ano letivo os pais e responsáveis conversem com a equipe pedagógica, explicando o que é a doença e quais os cuidados que as crianças precisam ter todos os dias (por exemplo, a ingestão de enzimas, água, atividade física, medicamentos com horário, inalações, cuidados com outras crianças resfriadas, entre outros) (MARTINS E BEDNARCZUK, 2016, p. 1).

Esta citação dos autores, deixa claro a importância da escola na vida dos fibrocisto, principalmente quando ele precisarem falta aula. Dessa maneira, cabe à escola documentar e registrar momentos importantes e fatos que aconteça na vida da criança portadora de Fibrose Cística. É importante também, que a escola tenha os contatos de emergência, como telefone dos pais ou responsáveis e o contato do médico que acompanha o aluno.

Vale ressaltar ainda, que apesar de a ciência no diagnóstico e tratamento da FC ter avançado significativamente e aumentado a sobrevida dos indivíduos, crianças com mucoviscidose apresentam muitas complicações na saúde ao longo da vida, o que se torna um fator determinante para a diminuição da capacidade de realizar algumas atividades físicas, principalmente nas aulas de educação física (ARAÚJO; SILVA; CAVALACANTE NETO, 2017).

Desse modo, infere-se que o uso de instrumentos que aferem os níveis de atividade física é de suma importância para avaliar a saúde e a qualidade de vida na FC. O exercício é importante também na incorporação de regimes de cuidados voltados para a melhoria da saúde física e respiratória em FC. Além disso, altos níveis de exercício, além de uma melhora significativa da função pulmonar e muscular, estão associados a uma elevada capacidade aeróbia na FC (ARAÚJO; SILVA; CAVALACANTE NETO, 2017, p. 117).

Apesar da importância das atividades físicas para a saúde e a qualidade de vida em crianças com FC, ainda não se tem instrumentos específicos que avaliem a quantidade e intensidade desse componente é muito limitada. Essa limitação de instrumentos no contexto clínico deve-se, provavelmente, ao fato de quase não existirem ferramentas validadas para avaliar, de forma rápida, fácil e confiável, os níveis de exercício físico na população fibrocística.

Ainda sobre os sintomas mais comuns que podem chamar a atenção na escola, uma característica notável pode ser a tosse persistente, que pode piorar durante períodos

de infecção. Apesar de não apresentar riscos de transmissão, a criança pode sentir-se envergonhada ao ter uma crise de tosse na frente dos colegas, já que em alguns casos a tosse pode vir acompanhada de secreções e vômito.

Para que estas situações sejam enfrentadas com naturalidade, é fundamental também perguntar para o aluno que tem FC se ele aceita conversar com sua turma sobre o que é a doença, ou então encontrar uma estratégia confortável para que todos saibam sobre suas necessidades, podendo inclusive o ajudar em momentos importantes (*MARTINS E BEDNARCZUK, 2016, p. 1*).

Quando a equipe gestora, juntamente com a coordenação, professores e funcionários sabem sobre a doença e como agir no momento em que ela se manifesta no aluno, isso facilita na hora de ajudar o aluno quando estiver com crise. Vale ressaltar que no momento de crise, principalmente na hora da tosse muito intensa pode ocorrer vômitos, isso assusta as outras crianças por não saberem o que está acontecendo como colega.

O que pode ajudar os alunos a compreenderem tal situação e a passar a respeitar o colega é conversar sobre a sua doença. Nesse sentido, cabe ao professor mediar esta conversa, principalmente explicando que tal doença não é contagiosa, mas sim, um erro genético. Assim, o professor deve criar estratégias para que todos os alunos saibam sobre as necessidades do colega portador da FC, mostrando como eles podem ajudar.

Considerações finais

A fibrose cística é uma doença crônica sistêmica de origem genética, causada por um erro inato do metabolismo. Tem maior probabilidade em etnias brancas e é mais recorrente no sexo masculino, A perspectiva de vida dos fibrocísticos vem aumentando significativamente graças aos avanços tecnológicos e científicos.

O tratamento varia de acordo com as manifestações. As mais comuns é a fisioterapia respiratória diária, atividades físicas, utilização de enzimas pancreáticas, antibióticos. O tratamento é mais eficiente em pacientes que dispõem de uma equipe multiprofissional, tais como uma diversidade de especialidades médicas, fisioterapêuticas, educador físico, psicólogos, assistente social e nutricionistas.

No ambiente escolar, direção, coordenação, equipe de apoio e professores de diversas áreas, realizam um trabalho multidisciplinar com o objetivo de informar e desenvolver um ambiente confortável, minimizando o preconceito que pode surgir pelo fato de desconhecerem a doença, auxiliando, portanto, na inclusão social.

A participação da família é fundamental no sucesso da criança na escola, em alguns momentos por conta do tratamento o aluno precisa ficar hospitalizado, cabendo a família informar a escola para que não haja prejuízo ao aluno. É importante ressaltar que a família tem o papel de informar os horários de medicamentos, restrições alimentares, de forma geral informações fundamentais da criança.

A importância deste trabalho é ajudar os futuros e atuais profissionais da educação a conhecer sobre esta doença. Trabalhos com essa mesma temática auxiliariam na formação dos profissionais que atuam com crianças e adolescentes que são portadores de FC.

Referências

ARAÚJO, A. O.; SILVA, M. E. O.; CAVALCANTE NETO, J. L. Implicações do exercício físico em crianças e adolescentes fibrocísticos: uma revisão sistemática. 2017. Disponível em: < <https://www.researchgate.net/publication/> > Acessado em 28 de maio de 2018 às 20h45.

DAMASCENO, N. **Manejo Terapêutico da Fibrose Cística e Complicações**. Guia de Atualização Terapêutica. Pediatria Moderna, 1997.

FIATES, B. A., et al. Estado Nutricional e Ingestão Alimentar de Pessoas com Fibrose Cística. **Rev. Nut.**, maio/agosto, vol.14; n.2; p. 95-101, 2001.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. Trad. de Ana Thorell. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANCHES, P. B., et al. Consenso Nacional de Fibrose Quística. **Rev. Chil. Pediatr.**; Vol. 72; n.4; Santiago, julho 2001.

SILVA FILHO, L.V.F.; BUSSAMRA, M.H.C.F.; NAKAIE, C.M.A. Fibrose cística com dosagem de cloro no suor normal: relato de caso. **Rev Hosp Clin.** 2003.

A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO E O MEIO AMBIENTE: UM OLHAR PARA FUTURAS GERAÇÕES²⁷

Jardiel Marcos Santos da Silva

Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Autonoma de Assunção-UAA, Paraguai (PY). Professor da rede municipal de Educação de Palmeira dos Índios. E-mail: jardiel02marcos@gmail.com

Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne

Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Autonoma de Assunção-UAA, Paraguai (PY). E-mail: clarazevedo@globo.com

Resumo

O nosso corpo foi feito para se movimentar de várias formas e maneiras, uma vez que tais movimentos estão presentes desde os nossos antepassados, que produziram cultura em todos os movimentos que realizavam e que sobrevivem até hoje, através dos tempos. O presente estudo teve como objetivo analisar a cultura corporal de movimento e o meio ambiente podem ser trabalhadas juntas nas aulas de Educação Física escolar, compreendendo a importância da cultura corporal de movimento e apresentando a educação física e o meio ambiente como forma de contribuir com a natureza para as futuras gerações. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica na qual buscou-se em material didático, mas especificamente, em livros e em trabalhos acadêmicos e científicos de alguns autores: Betti (2001, 2003), Bracht (1996), Kunz (1991), Daolio (2004), Coletiva de Autores (1992, 2012) e entre outros. O interesse em realizar este estudo foi abranger os conhecimentos científicos sobre a visão dos autores para esta temática. Portanto, este trabalho contribuirá na preparação e formação dos professores de Educação Física, principalmente, na hora de planejar e executar as suas aulas as quais possam apresentar a importância de cuidar do meio ambiente por meio das aulas de Educação Física escolar para os estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Palavras-chave: Educação Física; Educação; Temas Transversais.

Introdução

O nosso corpo foi feito para se movimentar de várias formas e maneiras, uma vez que tais movimentos estão presentes desde os nossos antepassados, os quais chamamos de “*homens das cavernas*”. Esses primeiros seres humanos, desde suas origens, produziram cultura, na medida em que tudo o que faziam estava inserido num contexto cultural, produzindo e reproduzindo cultura através dos tempos.

²⁷ Artigo publicado na III Coletânea de Artigos Científicos da Editora Performance: Novos Paradigmas da Educação. Arapiraca/AL: Performance, 2020. p. 230. ISBN: 978-65-87637-80-8. DOI: 1029327/526667.

Ao longo do tempo, os movimentos dos seres humanos foram ficando cada mais eficazes, seja por razões militares, econômicas, religiosas e tecnológicas, surgindo assim, inúmeros conhecimentos e representações que se transformaram em expressão que podemos chamar de cultura corporal (BRASIL, 2001).

Atualmente, observa-se que as crianças na sua grande maioria não tem contato com a Cultura Corporal de Movimento do jeito que deveria ter. Muitas delas estão dispersas em casa ou na rua, pois elas não têm acompanhamento e organização dos seus pais nos estudos, no descanso e no brincar. Um ponto importante a ser analisado são as queixas mais comum nos dias atuais: o excesso de tempo no uso dos jogos eletrônicos ou em redes sociais faz com que as crianças não joguem e brinquem como antes, pois faltam incentivos para realizar essas práticas corporais, sejam em casa, na rua ou na escola.

Partido desse princípio, nota-se que as crianças da sociedade atual estão cada vez mais distantes da verdadeira infância, das brincadeiras infantis e lúdicas, sobretudo, da Cultura Corporal de Movimento, e sobretudo, não tem o cuidado com Meio Ambiente.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs, em um dos seus objetivos para o ensino fundamental deixa claro que os alunos sejam capazes de: “perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente.” (BRASIL, 2001, p. 02). Desse modo, percebe-se a importância em trabalhar com a temática Meio Ambiente na escola e a disciplina de Educação Física por meio da Cultura Corporal de Movimento, pois ambas contribuem para o desenvolvimento dos alunos de forma integral.

Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo analisar a Cultura Corporal de Movimento e o Meio Ambiente podem ser trabalhadas juntas nas aulas de Educação Física escolar, compreendendo a importância da cultura corporal de movimento e apresentando a educação física e o meio ambiente como forma de contribuir com a natureza para as futuras gerações. Portanto, este trabalho contribuirá na preparação e formação dos professores de Educação Física, principalmente, na hora de planejar e executar as suas aulas nas quais possam apresentar a importância de cuidar do meio ambiente por meio das aulas de Educação Física escolar para os estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Desenvolvimento

CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO

Durante muitos anos, o foco principal da Educação Física era desenvolver apenas o corpo, ou seja, fazer com que os indivíduos tivessem o corpo perfeito e saudável. Nesse sentido, o que predominavam no ensino dessa disciplina eram conteúdos ligados às Ciências Biológicas e as atividades que eram desenvolvidas visavam, principalmente, ao desenvolvimento e à aquisição de habilidades motoras.

Porém, com as contribuições da Sociologia, da História, da Pedagogia, da Psicologia, da Filosofia, entre outras áreas de conhecimentos, os alunos passaram a ser vistos não apenas como conjuntos de músculos e ossos, mas como sujeitos com corpo e mente, que vivem em determinado contexto social e possuem uma herança cultural que trazem saberes e valores que vêm de gerações e gerações e que são passadas de pais para filhos.

Dessa maneira, falando ainda sobre o termo cultura, é definido segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN's, como:

[...] um conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento de sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os conhecimentos e valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe. (BRASIL, 1998, p. 27).

Com base nessa citação, pode-se compreender que o conceito de cultura deve ser entendido como produto da sociedade, da coletividade, e conseqüentemente, ao tipo de grupo que os indivíduos pertencem e estão inseridos. É por meio da socialização em grupos que nos seres humanos se desenvolvem, constrói e reconstrói a nossa cultura de acordo com os movimentos sociais vivido em cada época, assim, a cultura é repassada de geração em geração.

No âmbito escolar, a disciplina de Educação Física tem uma representação muito importante com a cultura corporal, visto que as características lúdicas estão sempre presentes nas diversas culturas humanas. Sendo assim, essa disciplina incorporou em seus conteúdos o estudo: das brincadeiras e dos jogos, dos esportes, das ginásticas, das danças, das lutas e das práticas corporais de aventura na natureza, como

forma de inserir os seres humanos no contexto da Cultura Corporal de Movimento (BRASIL, 2018).

Para entender melhor o termo Cultura Corporal de Movimento, devemos compreender as discussões semânticas que levaram vários autores tais como: Betti (2001, 2003), Bracht (1996), Kunz (1991, 2006), Coletiva de Autores (1992, 2012), Daolio (2004) e outros, a utilizarem expressões diferenciadas para tratar do mesmo conceito.

Segundo Betti (2001), entende que o conceito de cultura corporal de movimento, representa uma vertente da cultura geral, que engloba as formas culturais que têm sido construídas historicamente no plano material e simbólico, com a prática da motricidade humana. A cultura corporal de movimento objetiva a “melhoria qualitativa das práticas constitutivas daquela cultura, mediante referenciais científicos, filosóficos, pedagógicos e estéticos” (BETTI, 2003, p.151).

O conceito de cultura corporal de movimento para Bracht, compreende que,

[...] o movimentar-se como uma forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também, possibilita por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que enquanto cultura habita o mundo do simbólico. A naturalização do objeto da EF por outro lado, seja alocando-o no plano do biológico ou do psicológico, retira dele o caráter histórico e com isso sua marca social. Ora, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se. Sentido/significado mediado simbolicamente e que o colocam no plano da cultura (BRACHT, 1996, p. 24).

O movimento dos seres humanos é umas das formas pelas quais as pessoas se relacionam e se comunicam com o mundo em seus diferentes significados, dependendo do contexto social em que cada indivíduo está inserido. A Educação Física aborda conteúdos culturais com significado na vida das crianças e adolescentes em fase escolar, e tais conteúdos não devem ser tratados como mera condições, em que as atividades desenvolvidas pelas práticas corporais não têm bases teórico-metodológicas de aprendizagem para os alunos.

Segundo Kunz (1991), preferi utilizar a expressão “cultura de movimento”, pois acreditar que qualquer atividade humana é manifestada pelo corpo e que no uso de tal conceito estaria subjacente a dicotomia corpo/mente. Desse modo, esse autor entende por cultura de movimento como sendo:

Todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extraesporte (ou no sentido amplo do esporte) e que

pertencem ao mundo do 'se movimentar' humano, o que o homem por este meio produz ou cria, de acordo com a sua conduta, seu comportamento, e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações. (KUNZ, 2006, p. 68).

Percebe-se que a cultura de movimento é toda e qualquer movimento que os seres humanos possam realizar, sejam elas nos esportes, nos jogos e brincadeiras, nas danças, nas lutas, nas ginásticas ou em qualquer movimento que o indivíduo possa realizar, na qual estejam movimentando todo o corpo. Assim, quebra a teoria de corpo/mente, ou seja, ambos estão conectados para que o movimento possa ser realizado corretamente.

Em síntese, o conceito de cultura de movimento apresentado aqui pelo autor acima deixa claro também sobre a capacidade que nós seres humanos temos para produzir, reproduzir, criar e recriar movimento por meio das nossas condutas, ações e comportamentos, que estão interligados totalmente na cultura de movimento e que são repassado de pais para filhos dentro de um contexto cultural na qual estão vivendo.

Já o Coletivo de Autores (1992), entender como cultura corporal são todas as atividades socialmente construídas desde os primórdios da humanidade, que se manifestam através do Jogo, do Esporte, da Luta, da Ginástica, da Dança e da atividade circense. Nesse sentido, esses autores defendem que a reflexão sobre a cultura corporal favorece os interesses das classes populares, pois valores como individualismo, competição e confronto rejeitam lugar a solidariedade, cooperação e apropriação cultural, essenciais para a liberdade e a emancipação de expressão dos movimentos.

Desse modo, para esses autores, o conhecimento deve ser compartilhado nas aulas de Educação Física a fim de transmitir a expressão corporal como forma de linguagem, contemplando também a necessidade de socializar os conhecimentos a respeito dos elementos desta cultura de forma teórico-prática, aumentando assim, as possibilidades de movimento e o acervo cultural dos alunos. (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Para Daolio (2004, p. 2), "'cultura corporal', 'cultura de movimento', 'cultura física', 'cultura corporal de movimento', 'cultura motora'... A cultura tornou-se nos últimos anos a principal categoria conceitual da área de Educação Física no Brasil". Segundo ele, a cultura é o principal conceito para Educação Física, pois a perspectiva que o movimento humano é o nosso estudo, mas o caráter social e cultural devem estar sempre presente na educação dos indivíduos. Portanto, a Educação Física exerce um

papel de muita relevância na vida dos estudantes, já que a sua responsabilidade é transmitir e ensinar conhecimentos que transformem a realidade social de cada indivíduo.

Portanto, levando em consideração as discussões e os entendimentos dos autores que foram apresentados acima, percebe-se que a existência da terminologia: “*cultura corporal de movimento*”, “*cultura de movimento*” e “*cultura corporal*”, encontra-se envolta de inúmeras razões das quais cada autor defendem conforme o seu entendimento e conhecimento sobre essa temática. Não nos cabe julgar quem está certo ou errado, porém percebe-se ainda que ambos concordam e compreendem a importância da cultura e do movimento em todos aspectos da vida humana.

Resultados e Discussão

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O TEMA TRANSVERSAL: MEIO AMBIENTE

A disciplina de Educação Física tem várias atividades e conteúdos que podem adentrar em qualquer área de conhecimento e temas sociais emergentes que estão presentes na sociedade moderna. Desse modo, os Temas Transversais podem ser discutidos, debatidos e pesquisados com a finalidade de construir alternativas que façam com que os estudantes possam compreender os acontecimentos que estão acontecendo atualmente.

Nesse sentido, os Temas Transversais podem ser facilmente abordados nas aulas de Educação Física escolar, pois os mesmos contemplam os problemas que a sociedade brasileira vem enfrentado ao longo da sua história. Seguindo esse pensamento, “a Educação Física vem ao longo de sua história sofrendo grandes transformações. Sendo que cada mudança, se dá por necessidade de nossa sociedade”. (MATOS, VERDE, CORRÊA, 2019, p. 383).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre essa temática, nos diz que:

A Educação Física dentro da sua especificidade deverá abordar os temas transversais, apontados como temas de urgência para o país como um todo, além de poder tratar outros relacionados às necessidades específicas de cada região. Sobre cada tema este documento traz algumas reflexões a serem tratadas pela área, com a intenção de ampliar o olhar sobre a prática cotidiana e, ao mesmo

tempo estimular a reflexão para a construção de novas formas de abordagens dos conteúdos. (BRASIL, 1998, p. 34).

Então, percebe-se que a disciplina de Educação Física tem uma contribuição relevante quando trata do ensino dos Temas Transversais nas aulas, pois ao abordar temas de urgências com os alunos, o professor estará permitindo que eles possam refletir sobre os problemas cotidianos e, ao mesmo tempo, construam alternativas para minimizar tais situações.

Convém frisar que nas aulas de Educação Física quando forem abordados os Temas Transversais o professor deve se preocupar com a formação integral dos alunos, ou seja, fazer com os indivíduos se tornem críticos e participativo dentro da sociedade, a partir das três dimensões: conceitual, atitudinal e procedimental.

[...] o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber o porquê dele realizar este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual). (DARIDO, s/a, p. 88).

Os Temas Transversais citados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais são: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo (BRASIL, 1997; 1998). É bom ressaltar que esses temas são sugestões de acordo com os PCNs, mas nada impede que os professores abordem outros temas de acordo com o contexto e a situação específica de cada região ou grupo social.

Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. (BRASIL, 1997, p. 4).

Dessa forma, os Temas Transversais buscam encontrar soluções para conscientizar os estudantes acerca da necessidade dos problemas que afligem a sociedade atualmente. Desse modo, os temas são abordados na escola e em outras instituições educacionais, pois, com a modernidade, muitos temas ainda são abordados

com o intuito de contribuir para uma sociedade mais justa e para construção da cidadania.

Nesse estudo, optou-se em abordar o tema transversal: Meio Ambiente, pois compreender a relevância que a disciplina de Educação Física Escolar tem e sabe das suas possibilidades em abordar essa temática nas aulas, uma vez que permite ao professor conscientizar e apresentar os problemas que estão acontecendo com o nosso planeta devido à irresponsabilidade dos seres humanos. Sendo assim, deve-se “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres”. (BRASIL, 1997, p. 4).

Desse modo, percebe-se a importância de abordar o tema Meio Ambiente nas aulas de Educação Física, pois não existem restrições que impedem a essa disciplina de produzir conhecimento por meio da cultura corporal de movimento, além de apresentar aos alunos os problemas que estão acontecendo com o nosso planeta devido as ações dos seres humanos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam dez objetivos do ensino fundamental para os alunos. Contudo, sobre o tema Meio Ambiente, percebe-se que dois desses objetivos tratam dessa temática, pois compreende que os alunos sejam capazes de:

Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.
(BRASIL, 1997, p. 5).

Partindo desses princípios, com base nesses dois objetivos, entende-se que os estudantes sejam agentes transformadores no meio em que ele está inserido e possam desenvolver suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética e social, para melhoria do meio ambiente, buscando sempre o conhecimento para o exercício da cidadania.

Segundo Darido (s/a), salienta que ao incluir os temas transversais a serem abordados nas aulas de Educação Física é uma forma de auxiliar a sociedade no tratamento dos problemas sociais que estão acontecendo na atualidade. Desse modo, as

aulas de Educação Física vão mais além de tratar apenas de técnicas e táticas dos esportes, vão oferecer uma formação extensa que seja voltada à formação do cidadão crítico.

Para essa autora, os temas transversais devem estar no programa da disciplina de Educação Física, os quais tenham interação e abordem questões que estejam atreladas aos conteúdos que compõem os elementos da cultura corporal de movimento e suas práticas corporais que são: os esportes, os jogos e as brincadeiras, as danças, as lutas, as ginásticas e as práticas de aventura na natureza.

Nesse sentido, cabe aos professores de Educação Física planejarem e organizarem suas aulas para contemplarem e abordarem os temas transversais conforme aos conteúdos que estão sendo trabalhados em cada turma/ano. Assim, os alunos estarão sendo contemplados com os elementos da cultura corporal de movimento por meio das práticas corporais.

Darido (s/a, p.88) concorda com este pensamento, pois a autora compreende que:

[...] nessa nova significação atribuída à Educação Física é que a área ultrapassa a ideia única de estar voltada apenas para o ensino do gesto motor correto. Muito mais que isso, cabe ao professor de Educação Física problematizar, interpretar, relacionar, compreender com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal de tal forma que os alunos compreendam os sentidos e significados impregnados nas práticas corporais.

É bom ressaltar que o Meio Ambiente pede socorro há vários anos. Contudo, nota-se que mesmo com tantas Políticas Públicas, Leis e comerciais sobre o cuidar e preservar da natureza constante na mídia, pouco é feito no cenário educacional. Diante disso, esta pesquisa está centrada nas modificações que o nosso planeta apresenta, resultantes dos resíduos poluentes que são constantemente descartados em locais inapropriados e de forma irresponsável nas ruas, nos rios, etc.

O planeta terra tem aproximadamente quatro bilhões e 600 milhões de anos. No começo, era uma massa quente de rocha derretida, em ebulição com temperaturas altíssimas. [...] A vida na terra tem três bilhões e quinhentos milhões de anos. Começou os mares em água quentes e tranquilas, ao abrigo dos raios ultravioletas do sol. Eram pequenas esferas protegidas por uma membrana, em condições de se dividirem em corpúlos, prontos para a fotossíntese. Foi nos oceanos que a vida se desenvolveu,

protegida pela temperatura da água com pequenas alterações. Neste ambiente e por aumento de oxigênio na água, ocorreu a formação de algas e animais invertebrados que foram os progenitores de todos os grupos que hoje conhecemos (FELDMANN, 2013, p. 10-11).

Posto isso, compreender a existência do planeta terra é um motivo de alegria, visto que é o lugar onde todos os seres vivos habitam. O homem é o único ser racional do planeta, que, por meio da sua inteligência e seu livre-arbítrio, tem o dever conhecer e cuidar da nossa mãe natureza, pois temos que viver de acordo com suas leis de conservação e evolução. Atualmente, nossos costumes e a evolução da sociedade não combinam com o comportamento que deveríamos ter em relação ao meio ambiente.

Para Feldmann (2013, p. 13), o Meio Ambiente:

É a interação de ordem física e biológica, que abriga e possibilita a vida, em todas as suas formas, incluindo o ar, a água, o solo, os recursos naturais, a flora e a fauna, em harmonia e interatividade com o meio. É o espaço onde esse conjunto de seres convivem de forma harmoniosa, possibilitando a conservação e a manutenção das condições preexistente que a natureza formou por séculos, adaptando todos os seres àquelas condições específicas.

Sendo assim, é dever de todos cuidar do meio ambiente para que possamos viver melhor. Todos esses eventos corroboraram para “a necessidade de buscar na educação suporte para que mudanças de comportamento ambiental fossem estabelecidas. Para tanto, houve necessidade de adjetivar a educação surgiu a educação ambiental.” (CAMPINA e NASCIMENTO, 2011, p. 16). O conceito de Educação Ambiental passou por várias etapas durante o aprimoramento das ideias que surgiam a partir das discussões a cada reunião e com a realidade sócio-econômica mundial, estabelecendo-se após a Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992 (conhecida como Rio-92). Tendo em vista que a Educação Ambiental está sendo proposta como uma ferramenta para conscientizar a sociedade das suas responsabilidades com o planeta.

Sendo assim, a disciplina de Educação Física está,

[...] dentro da sua especificidade deverá abordar os temas transversais, apontados como temas de urgência para o país como um todo, além de poder tratar outros relacionados às necessidades específicas de cada região. Sobre cada tema este documento traz

algumas reflexões para serem tratadas pela área, com a intenção de ampliar o olhar sobre a prática cotidiana e, ao mesmo tempo, estimular a reflexão para a construção de novas formas de abordagem dos conteúdos (BRASIL, 1998, p. 34).

Desse modo, torna-se notório a necessidade de abordar as questões que tangem a disciplina Educação Física e o Meio Ambiente, pois não podemos fechar os olhos para uma natureza que diariamente revela-se cada vez mais prejudicada pelas ações inconsequentes de nos seres humanos. Portanto, incentivar a prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social, ambiental e política, formando profissionais cidadãos, não só responsabilidade do governo e da escola, mas sim de todos nós.

Portanto, a temática sobre o Meio Ambiente vem sendo discutida há bastante tempo no mundo inteiro, pois a população tem se mostrado sensível e preocupada com a situação do nosso planeta que anda com seus recursos naturais cada vez mais escassos. Desse modo, os educadores devem atentar-se sobre a importância de trabalhar com o Tema Transversal, Meio Ambiente como também a Educação Ambiental nas instituições de ensino com o objetivo de minimizar a destruição do planeta terra, e as aulas de Educação Física escolar no ensino fundamental anos iniciais são muito importantes para se trabalhar com este tema.

Considerações finais

Compreender a Educação Física, enquanto disciplina e a sua relevância para integrar os alunos por meio da Cultura Cultural de Movimento e o Meio Ambiente, é formar cidadão capazes de serem críticos, reflexivos e participativos dentro da sociedade, e que tenham uma qualidade de vida cada vez melhor. Nesse sentido, deve ser prioridade para todos os alunos que fazem a educação básica adquirirem esses conhecimentos em sua vida escolar.

Nesse sentido, compreender é a importância que a cultura corporal de movimento tem na vida dos indivíduos é entender que ela se manifesta pelo corpo em movimento e faz com que haja comunicação entre os seres humanos, através dos tempos. Sendo assim, a principal categoria conceitual da Educação Física, em seus conteúdos, deve apresentar o caráter social e cultural em suas aulas para que os alunos

possam refletir, discutir, debater e criar soluções para resolver alguns problemas que estão presentes nos temas transversais, mas especificamente, o meio ambiente.

Portanto, este estudo encontra-se finalizado, mas deixando aqui várias lacunas para com propostas que desafiam a outros acadêmicos e profissionais a apresentarem um novo enfoque sobre esta temática, desde que contribua para o debate crítico e reflexivo. Além disso, espera-se que as propostas sejam consideravelmente importantes para que venha contribuir no processo ensino aprendizagem do alunado no âmbito escolar.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretária, 2001.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação Física. 2018. Disponível em:<
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 09 de junho de 2020.

CAMPINA, N. N. & NASCIMENTO, F. M. **Educação Ambiental**. Cardeno de Estudos e Pesquisas da UNIP, Série Didática, ano XVII, n.2-045/11. São Paulo: Editora Sol, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

FELDMANN. W. **O meio ambiente: Educação Ambiental**. São Paulo, editora: PAE, 2013.

MATOS, M. T.; VERDE, E. J. S. R. C.; CORRÊA, L. S. Educação Física e os Temas Transversais. 2019. RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades–Cidadania, Diversidade e Bem Estar. Ano 2, Vol IV, Número 1, Jan-Jun, 2019. Disponível em:<
<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/5817/4538>> Acesso em 11 de jun.2020.

GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA RELAÇÃO, UM COMPROMISSO²⁸

Maria das Graças Sandes de Araújo

Mestra em Ciências da Educação, Coordenadora Pedagógica da SEMEDE Palmeira dos Índios. E-mail: gsandes.sandes@gmail.com

Ivaldo Sales Nascimento Junior

Graduado em Economia, Especialista em Auditoria e Controladoria, doutorando em Economia na Universidad Nacional de La Matanza - Unlam, Buenos Aires e professor da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: ivaldosalesjunior@bol.com.br

Ivaci Bonfim Pinheiro

Pós-graduada em português, inglês, psicopedagogia e matemática. Coordenadora pedagógica da Escola Getúlio Vargas. E-mail: ivaci18@outlook.com.br

Resumo

O presente artigo integra a pesquisa de mestrado intitulada “Gestão da escola pública municipal: possibilidades e desafios das novas tecnologias gerenciais”, tendo como objetivos uma reflexão do papel da gestão escolar frente ao processo de construção de escolas inclusivas assim como analisar se a gestão escolar é capaz de desenvolver múltiplas alternativas de organização do ensino para a inclusão de alunos com necessidades especiais educacionais. Acredita-se que com um trabalho competente, à luz de um paradigma dinâmico, mobilizador da sociedade contribuiria para melhoria da qualidade do ensino, como também para aqueles grupos que têm sido mais excluídos do processo educacional. Seguiremos apresentando o que dizem os documentos oficiais sobre a relação entre a gestão escolar e a proposta de educação inclusiva. A metodologia utilizada para alcançar tal objetivo foi o estudo bibliográfico. Para tanto, foram realizadas consultas a artigos de periódicos, livros, dissertações e tese, que abordam o papel do gestor escolar frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Sabemos que educação inclusiva é um dos novos desafios impostos à gestão escolar, em face das novas demandas que a escola enfrenta, no contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma.

Palavras-chave: Gestão Escolar, Educação Inclusiva. Documentos oficiais.

Introdução

A escola regular vem recebendo, cada dia mais, alunos com vários níveis de deficiências intelectuais e comportamentais. Diante dessa situação, algumas questões emergem principalmente com relação entre a gestão escolar, a educação inclusiva e as orientações dos documentos oficiais. A proposta de educação inclusiva fundamenta-se

²⁸ Rev. Dimensão, Maceió, v. 5, n.1, p. 3-24, jan/mar, 2021

numa filosofia que aceita e reconhece a diversidade na escola, garantindo o acesso a todos à educação escolar, independentemente de diferenças individuais.

“Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola” (SANT’ANA, 2005, p. 228).

Sage (1999, p. 129) analisa a relação entre o gestor escolar e a educação inclusiva, reconhece que a prática dessa educação requer alterações importantes nos sistemas de ensino e nas escolas. Para o autor, os gestores escolares são essenciais nesse processo, pois lideram e mantêm a estabilidade do sistema. As mudanças apontadas para a construção da escola inclusiva envolvem vários níveis do sistema administrativo: secretarias de educação, organização das escolas e procedimentos didáticos em sala de aula. “O papel do diretor é de importância vital em cada nível, e diferentes níveis de pessoal administrativo estão envolvidos”.

Consideramos que a educação inclusiva proporciona em suas práticas cotidianas, um clima organizacional favorável que estimule o saber e a cultura, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de conhecimentos técnicos, éticos, políticos, humanos, para que se tornem emancipados e autônomos. Acreditamos que isso só será possível se houver uma gestão escolar capaz de enfatizar os processos democráticos e participativos no cotidiano escolar. Há, portanto, a necessidade de promover uma mudança social e educacional, abandonando práticas individualizadoras e fomentando a ação coletiva.

A relação entre a gestão escolar e a educação inclusiva é uma proposta nova de trabalho e pode ser observada em alguns documentos oficiais (nacionais e internacionais). Em alguns casos, essa relação não está explícita; mas nas entrelinhas dos documentos.

Nosso objetivo foi realizar um estudo dos documentos que consideramos relevantes e que garantem o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e, que mencionem o papel da gestão escolar de forma processual capaz de enfatizar os processos democráticos e participativos no cotidiano escolar. Há, portanto, a necessidade de promover uma mudança social e educacional, abandonando práticas individualizadas e fomentando a ação coletiva.

A escola inclusiva é receptiva e responsiva, mas isso não depende apenas dos gestores e educadores, são imprescindíveis transformações nas políticas públicas

educacionais. Garantir a construção da escola inclusiva não é tarefa apenas do gestor escolar, mas esse tem papel essencial neste processo.

Diante o processo educacional inclusivo, cabem as escolas de ensino regular desenvolver não só uma nova política educacional congregada a uma prática inclusiva, mas também o desenvolvimento de uma nova cultura escolar, pautada nos direitos humanos, em especial, ao direito de todos os alunos se beneficiarem de um ensino de qualidade, tendo como pressuposto básico o princípio de igualdade.

Metodologia

Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a análise se realizou em diversas fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos, sites, dissertações, teses e bibliográficas virtuais.

Relação entre a gestão escolar, educação inclusiva e as orientações dos documentos oficiais

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado; arranjos organizacionais; estratégias de ensino; uso de recurso e parceria com as comunidades. (BRASIL, 1997, p. 5).

A relação entre a gestão escolar e a educação inclusiva é uma proposta nova de trabalho e pode ser observada em alguns documentos oficiais (nacionais e internacionais). Em alguns casos, essa relação não está explícita; mas nas entrelinhas dos documentos. Realizaremos então, um estudo dos documentos que consideramos relevantes e que garantem o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e que mencionem o papel da gestão escolar de forma processual.

Iniciaremos a análise das relações entre gestão escolar e a educação inclusiva com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, promulgada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. A mesma estabelece, no Artigo 26, que a educação é um direito de todos; deve ser gratuita; o ensino fundamental (elementar)

obrigatório; o ensino técnico e profissional generalizado e o ensino superior aberto a todos em plena igualdade. A educação é afirmada pelo documento como fator essencial à expansão da personalidade humana e reforço dos direitos do ser humano, pois só assim esse será capaz de compreender, tolerar e realizar laços de amizade com seus pares e com as demais nações, promovendo assim a manutenção da paz.

O último item sobre educação do documento ressalta que cabe aos pais o direito de escolher o gênero de educação a serem dados aos seus filhos. O documento é

importante para ressaltar a educação como direito de todo cidadão, sendo gratuita e obrigatória no ensino fundamental (elementar) sem discriminação de raça, cor, credo ou deficiência. Ao continuarmos nosso estudo, durante a Conferência de Jomtien realizada, em 1990, na Tailândia, foi promulgada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (BRASIL, 1990). Participaram da assinatura do documento e se comprometeram, com suas diretrizes, vários países, inclusive o Brasil. A diretriz que norteia o conteúdo do documento consiste em satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos.

A proposta de universalização do ensino com qualidade e, redução da desigualdade, tornam-se fatores seminais à educação: o combate da discriminação, o comprometimento com os excluídos, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência e a garantia do acesso ao sistema educativo regular. Diante da proposta que demanda atenção referente à qualidade da educação atendendo a diversidade, procuramos localizar, no documento citado, o que é dito sobre o papel da gestão escolar: respeito à diversidade e fortalecimento de alianças com as autoridades educacionais para proporcionar a educação com equidade. “Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação...” (BRASIL, 1990, p. 5).

O documento apresenta o gestor escolar como um dos responsáveis a promover o fortalecimento de alianças para a promoção da educação para todos. Não desresponsabilizando os governos: federal, estadual e municipal quanto ao oferecimento de recursos humanos e materiais para consolidação da proposta. Merece destaque, diante do fio condutor do trabalho, o item 19 do documento: “III – melhor capacitação dos administradores públicos e o estabelecimento de incentivos para reter mulheres e homens qualificados no serviço público” (BRASIL, 1990, p. 13).

Sabemos que a capacitação tem um papel precípuo para se dar uma resposta

educativa à altura das exigências da atualidade e, neste ponto, o documento enfatiza que a formação continuada dos educadores é essencial para oferecer uma resposta educativa com qualidade. O item 24 do documento apresenta a prioridade de aperfeiçoar a capacidade gerencial, assim, “tanto o pessoal de supervisão e administração quanto os planejadores, arquitetos de escolas, os formadores de educadores, especialistas em currículo, pesquisadores, analistas etc. são igualmente importantes para qualquer estratégia de melhoria da educação básica” (BRASIL, 1990, p. 14).

Seguimos com o estudo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990) – que são apontados os sujeitos responsáveis pela mudança e a necessidade da formação em exercício para todos os envolvidos no processo de garantia das necessidades básicas de aprendizagem para todos. A Conferência Mundial de Salamanca (Espanha) destacou, entre outros elementos: acesso e qualidade relativamente à educação. Esta conferência foi realizada em 1994, sendo promulgada a *Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática em educação especial* (BRASIL, 1997). Assinaram-na e se comprometeram, com suas diretrizes, vários países, inclusive o Brasil. A diretriz que norteia esse documento baseia-se na criação de condições para que os sistemas de ensino possibilitem a construção de escolas inclusivas.

Reafirma o compromisso com a educação para todos e reconhece a necessidade de alterações nos sistemas de ensino e nas escolas para que a educação inclusiva se efetive. Diante desta perspectiva, a gestão escolar tem papel fundamental, pois deve colaborar para o desenvolvimento de procedimentos administrativos e pedagógicos mais flexíveis; uso racional dos recursos instrucionais; diversificação das opções de aprendizagem; mobilização de auxílios; desenvolvimento de ações que proporcionem o relacionamento dos pais, da comunidade e da escola. “Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes” (BRASIL, 1997, p. 9).

Aos gestores escolares, segundo o documento, cabe a responsabilidade de promover atitudes positivas e cooperativas entre a comunidade interna e externa da escola com relação à educação inclusiva. No item (c), Recrutamento e Treinamento de Educadores, encontramos a especificação de se privilegiar a preparação apropriada de todos os educadores para que o progresso da educação inclusiva se concretize. Essa proposta de formação deveria ocorrer nos cursos de graduação e em programas de educação continuada ou em serviço, assim, o conhecimento e habilidades requeridas

dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e inclui a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. (BRASIL, 1997, p. 10).

Os programas de formação para a educação inclusiva, de acordo com o documento, deveriam exercitar a autonomia e as habilidades de adaptação do currículo no sentido de atender às necessidades especiais dos alunos. Conforme Carneiro (2006, p. 38), esses itens abordam claramente o papel dos diretores como agentes promotores da inclusão, criando condições de atendimento adequado a todas as crianças transformando a administração escolar em uma gestão participativa e democrática, em que toda a equipe escolar seja responsável pelo bom andamento da escola e pela satisfação das necessidades de todos os alunos.

Aprofundando o estudo, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei n.º 9394/96 (BRASIL, 1996), que

avança na área da educação especial destinando um capítulo específico para esta modalidade de ensino e estabelecendo que o ensino do aluno, com necessidade educacional especial,

aconteça preferencialmente na rede regular de ensino. O Artigo 58 estabelece que a educação especial deve ser oferecida no ensino regular para os alunos com necessidades educacionais especiais. O Artigo 59 estabelece a reorganização social para atendimento das pessoas com igualdade, quanto às mais complexas e diversas diferenças, físicas ou cognitivas.

A questão da diversidade está estabelecida na referida Lei, uma vez que garante o acesso e a permanência de todos na escola. Faz referência à valorização dos profissionais da educação e à gestão democrática como uma das propostas para valorização dos profissionais da educação. Na Lei (BRASIL, 1996), encontramos a regulamentação da gestão democrática das escolas públicas e a transformação do Projeto Político-Pedagógico delineando-se como um instrumento de inteligibilidade e fator de mudanças significativas. O Artigo

14 estabelece os princípios da gestão democrática, pois garante “a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”. Com o estabelecimento da Lei, é expressa a participação de todos na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar. Desta monta, acreditamos que, quando todos participam e se sentem responsáveis bem como comprometidos com aquilo que fazem,

concretiza-se a construção coletiva do Projeto Político- Pedagógico da unidade escolar. O primeiro passo efetivo deve garantir a gestão democrática e participativa como um dos possíveis caminhos à construção da escola inclusiva.

A gestão democrática e participativa pressupõe a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola, por se tratar de um trabalho conjunto. Conforme estabelecido, na LDBEN (BRASIL, 1996), a participação na construção coletiva do documento está assegurada, pois reconhece a escola como espaço de autonomia.

Para Silva Júnior (2002, p. 206), o Projeto Político-Pedagógico “indicará as grandes linhas de reflexão e de consideração mantenedoras de suas etapas de trabalho; consubstanciará os valores e critérios determinantes das ações a serem desenvolvidas nos diferentes núcleos da prática escolar”.

Construir coletivamente o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar é proporcionar aos profissionais a oportunidade de exercitar a participação e de valorizar a autonomia da escola. Carneiro (2006, p. 32) afirma que o projeto pedagógico não pode se constituir como um fim em si mesmo. Ele é verdadeiramente o início de um processo de trabalho.

A partir do projeto pedagógico a escola vai estruturando seu trabalho, avaliando e reorganizando suas práticas. Mais uma vez o papel do gestor se apresenta em destaque, uma vez que para estruturar, avaliar e reorganizar as práticas educativas é necessária uma liderança firme capaz de buscar os caminhos para tais encaminhamentos. O Projeto Político- Pedagógico é o somatório dos valores que os membros da unidade escolar têm. As escolas com uma prática qualitativamente superior são aquelas que construíram tal documento de maneira coletiva e participativa. Colocar em prática o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar é um processo de ação-reflexão-ação que exige a participação de todo o colegiado.

A proposta de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico é, portanto, fundamental para consolidação da gestão democrática e participativa na unidade escolar e assim construção da escola inclusiva, bem como o papel do gestor norteará esse processo, uma vez que ele é co-responsável pelo estabelecimento de uma rede de relações adequadas para que todos possam ter autonomia e participação. A questão da autonomia merece destaque por estar em evidência na LDBEN (BRASIL, 1996). Para Silva Júnior (2002, p. 206), “a constituição da autonomia da escola pela via do projeto pedagógico, supõe a existência de condições para a prática do trabalho coletivo, entendido este como a valorização das pessoas e a relativização das funções”. Conforme

Barroso (1996, p. 185), a autonomia prevista na legislação incentiva o sistema a adotar um mecanismo que garanta tal pressuposto; no entanto, o que se observa no cotidiano escolar é a construção de um modelo de falsa autonomia, pois ela não pode ser construída, segundo o autor, de forma decretada.

O autor discute ainda que a autonomia da escola está atrelada à autonomia dos indivíduos que a compõe. Por isso, a especificidade da escola em construir a autonomia é um processo delicado, pois a articulação das características de cada um, mais a coletividade, diante da proposta de cultura da colaboração e da participação nas unidades escolares brasileiras, envolvem um processo de mudança.

Todavia, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), não encontramos qualquer referência à relação entre gestão escolar e educação inclusiva, apenas sugestões de ações. Ao continuar, encontramos os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais* (BRASIL, 1998), que fornecem subsídios para a prática pedagógica inclusiva. O documento normativo apresenta um conjunto de ações a serem desenvolvidas para garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Apresenta as adequações necessárias para que a escolase torne inclusiva e atenda às especificidades do ensino diante da diversidade.

A construção da escola inclusiva, que perpassa pelo caminho das adaptações curriculares, deve ter como premissa que a inclusão consiste em um processo gradual, que requer ajuda ao aluno, à família e à comunidade escolar. Cabe à equipe escolar adotar algumas medidas: elaboração de propostas pedagógicas com objetivos claros, que se baseiem nas especificidades dos alunos; identificar as capacidades da própria escola; organizar os conteúdos escolares de acordo com os ritmos de aprendizagens dos alunos; rever metodologias de ensino, de forma que essas auxiliem na motivação dos alunos; conceber a avaliação como processo visando ao progresso do aluno.

Para a efetivação da proposta de construção da escola inclusiva, as adaptações curriculares devem estar especificadas em seus documentos, como Projeto Político-Pedagógico, Plano de Ensino, entre outros. Porém, garantir as adaptações curriculares apenas pelos documentos não garante a sua efetivação. Para que escola inclusiva seja construída, um sistema de apoio, envolvendo família, colegas, profissionais de diversas áreas, professores especialistas, recursos materiais e programas, faz-se necessário.

Mendes (2000) analisa que, se as devidas adaptações curriculares forem adotadas pela gestão escolar, poderão favorecer a educação inclusiva e,

consequentemente, auxiliarão os aspectos administrativos e pedagógicos, proporcionando melhoria da qualidade do serviço educacional prestado. “Construir uma educação emancipadora e inclusiva é instituir continuamente novas relações educativas numa sociedade contraditória e excludente” (BRASIL, 2004, p. 18). Destacamos algumas características curriculares que facilitam a educação inclusiva: flexibilidade, ou seja, a não- obrigatoriedade de que todos os alunos atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num tempo determinado; a consideração que, ao planejar atividades para uma turma, deve-se levar em conta a presença de alunos com necessidades especiais e contemplá-los na programação; o trabalho ressignificado simultâneo, cooperativo e participativo, entendido como a participação dos alunos com necessidades especiais nas atividades desenvolvidas pelos demais colegas, embora não o façam com a mesma intensidade, nem necessariamente de igual modo ou com a mesma ação e grau de abstração.

Portanto, as adaptações curriculares são medidas pedagógicas necessárias para a prática da educação inclusiva, em diversos âmbitos: projeto pedagógico, sala de aula, elaboração e realização de atividades. No “Projeto Escola Viva” (BRASIL, 2000, p. 20), elaborado com base nos PCN, encontramos a adaptação curricular de grande porte, sendo de competência e atribuições dos gestores escolares:

1. caracterizar o perfil do alunado;
2. mapear o conjunto de necessidades educacionais especiais presentes na unidade, e em cada sala (processo contínuo, no decorrer do ano);
3. para a Secretaria Municipal de Educação a solicitação das Adaptações Curriculares de Grande Porte que se façam necessárias;
4. enviar esforços junto à Secretaria Municipal de Educação e junto ao Conselho Municipal de Educação para que as Adaptações Curriculares de Grande Porte sejam implementadas;
5. implementar as Adaptações Curriculares de Grande Porte que forem de sua competência;
6. providenciar o suporte técnico-científico de que os professores necessitam (convênios com Universidades, Centros Profissionais, servidores das diversas Secretarias, etc.);
7. planejar o envolvimento das famílias e da comunidade no processo de

construção da inclusão em sua unidade escolar;

8. promover atividades (palestras, projeção de filmes, discussão sobre material áudio-visual, etc.) de sensibilização e de conscientização sobre a convivência na diversidade para alunos, professores, famílias e comunidade. (BRASIL, 2000, p. 20)

Assim, podemos analisar a relevância da articulação entre gestão escolar e educação inclusiva, pois essas ações são necessárias para que o aluno com necessidade educacional especial tenha acesso ao conhecimento construído pela humanidade. As adequações não são exclusivamente administrativas, são pedagógicas também.

Falaremos agora do Plano Nacional de Educação (PNE), BRASIL 2012, que especifica em sua Meta 4: universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nos termos do artigo 208, inciso III, da Constituição Federal e do Art.

24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Aprovada por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional e promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, e nos termos do art. 8 do Decreto nº 7.611 de 11 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e das outras providências.

Apresenta 19 (dezenove) Estratégias, a saber:

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos,

conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007;

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos- cegos;

4.8)garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9)fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10)fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11)promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12)promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.13)apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias- intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.14)definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que

prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo. (Plano Nacional de Educação – PNE, BRASIL 2012, meta 4)

O desafio da inclusão trazido pela meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) demanda não apenas modificações na estrutura física das escolas, mas também mudanças paradigmáticas do ensino nas escolas. No entanto, além de garantir os direitos de crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais, a efetivação da meta 4 pode ajudar no desenvolvimento integral de todos os alunos e na construção de uma escola mais aberta aos diferentes ritmos de aprendizado e de uma

sociedade mais tolerante.

Gestores escolares conscientes da necessidade de mudanças para construção da educação inclusiva são responsáveis por assegurar a acessibilidade aos alunos que têm necessidades educacionais especiais, eliminando barreiras arquitetônicas urbanísticas, no transporte escolar e nas formas de comunicação. As adaptações físicas dos prédios são consideradas adaptações curriculares de grande porte. Sobre o processo educativo, cabe à gestão escolar, assegurar os recursos humanos e materiais necessários, possibilitando a ampliação do compromisso com o fortalecimento da educação inclusiva. Assim, torna-se essencial fomentar atitudes proativas das famílias, alunos, professores e da comunidade escolar em geral; superar os obstáculos da ignorância, do medo e do preconceito; divulgar os serviços e recursos educacionais existentes; difundir experiências bem sucedidas de educação inclusiva; estimular o trabalho voluntário no apoio à inclusão escolar. (BRASIL, 2001b, p. 37-38).

Carvalho (2004, p. 103) afirma que as recomendações contidas nos documentos aqui apresentados provocam “uma nova racionalidade no ato de planejar, substituindo-se a tecnocracia de um pequeno grupo que decide, por maior

participação dos envolvidos no processo, em especial dos que acumularam conhecimentos e experiências na área educativa e que estão movidos por sincero compromisso com os interesses coletivos”.

Já Dutra e Griboski (2005, p. 13) afirmam que:

A gestão para inclusão pressupõe um trabalho competente, à luz de um paradigma dinâmico, mobilizador da sociedade e responsável pela transformação dos sistemas educacionais, contribuindo para melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e apontando respostas para aqueles grupos que têm sido mais excluídos do processo educacional.

Outro documento a ser estudado é *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* – versão preliminar (BRASIL, 2007) estabelece que o objetivo do documento é assegurar o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, de modo a garantir: acesso com participação e aprendizagem no ensino comum; oferta do atendimento educacional especializado; continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino; promoção da acessibilidade universal; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; formação dos profissionais da educação e comunidade

escolar; transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A proposta, de acordo com o documento, é realizar o atendimento educacional especializado, organizando recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras e possibilitem o acesso ao currículo, à comunicação e aos espaços físicos, conforme as necessidades de cada aluno. Assim, a escola se transformará num espaço significativo de aprendizagem com práticas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento emocional, intelectual e social de todos os alunos, bem como seu potencial crítico e criativo, proporcionando que estes construam conhecimentos relacionados às situações vividas no cotidiano escolar e familiar e os saberes da comunidade. Para isso, há necessidade de flexibilização curricular.

O documento não faz menção específica ao papel do gestor escolar, mas, ao propor a reorganização dos sistemas e uma nova diretriz na formação dos professores, indica as possibilidades de ação da gestão escolar. Ao tratar sobre as orientações aos sistemas de ensino, recomenda que haja participação dos alunos, professores, gestores, pais ou responsáveis e demais profissionais na elaboração e avaliação de propostas que visam à implementação dessa política; desenvolvimento do trabalho colaborativo e reflexivo entre professores e demais profissionais da educação, valorizando os saberes da comunidade e o percurso escolar dos alunos; fomento às atividades de ensino, pesquisa e extensão visando à inclusão escolar e à educação especial, contribuindo para o desenvolvimento da prática pedagógica e da gestão; celebração de convênios com instituições privadas sem fins lucrativos, condicionada aos projetos que estejam em consonância com o previsto na política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e passíveis de avaliação contínua de seus objetivos e procedimentos pelos sistemas de ensino; constituição de redes de apoio à inclusão, com a colaboração de setores responsáveis pela saúde e assistência social e a participação dos movimentos sociais em todos os municípios.

Diante do exposto, percebemos a relevância do papel da gestão escolar diante da construção da escola inclusiva, pois cabe à gestão escolar garantir a acessibilidade aos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como a gestão democrática e participativa que garantam a possibilidade de modificação do atual sistema de educação escolar. A proposta é de abertura para uma nova organização do modelo de escola.

O papel da gestão escolar frente ao processo de construção de escolas inclusivas

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores. (SAGE, 1999, p. 138).

Segundo suas recomendações, o **primeiro passo** é construir uma comunidade inclusiva que englobe o planejamento e o desenvolvimento curricular; o **segundo passo** do processo é a preparação da equipe para trabalhar de maneira cooperativa e compartilhar seus saberes, a fim de desenvolver um programa de equipe em progresso contínuo; o **terceiro passo** envolve a criação de dispositivos de comunicação entre a comunidade e a escola; o **quarto passo** abrange a criação de tempo para reflexão sobre a prática desenvolvida.

O papel do diretor em provocar as mudanças necessárias do sistema em cada nível – o setor escolar central, a escola e cada turma – é essencialmente um papel de facilitação. A mudança não pode ser legislada ou obrigada a existir. O medo da mudança não pode ser ignorado. O diretor pode ajudar os outros a encararem o medo, encorajar as tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão. (SAGE, 1999, p. 135).

Assim entendemos que a burocracia, nas escolas, reduz o poder de decisão dos professores, provocando serviços despersonalizados e ineficientes, impedindo a consolidação do modelo de trabalho cooperativo essencial para a educação inclusiva. Acrescenta que o desenvolvimento da equipe proporciona a oportunidade de identificar lideranças na unidade escolar, o que encoraja a ajuda mútua entre os professores e assim reforça comportamentos cooperativos.

O gestor escolar pode colaborar com o estabelecimento da colaboração, no ambiente escolar, com o aprimoramento do contato e da interação entre os professores e demais funcionários. Ele é o grande responsável para que a inclusão ocorra na escola, abrindo espaços e promovendo trocas de experiências importantes, desenvolvendo uma gestão democrática e participativa dentro, é claro, de suas possibilidades e de acordo

com o contexto em que atua na comunidade, favorecendo a formação e a consolidação de equipes de trabalho.

Para a consolidação da proposta de educação inclusiva na escola, é necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento dos programas a serem implementados. “Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas” (SANT’ANA, 2005, p. 228).

A autora destaca caber aos gestores escolares tomar as providências de caráter administrativo necessárias à implementação da Proposta Pedagógica de educação inclusiva. Acrescentamos a essa ideia que as providências pedagógicas também envolvam o trabalho do gestor escolar, uma vez que sua prática articula os aspectos administrativos e pedagógicos. O gestor escolar que se propõe a atuar numa prática inclusiva envolve-se na organização das reuniões pedagógicas, desenvolve ações relacionadas à acessibilidade universal, identifica e realiza as adaptações curriculares de grande porte e fomenta as de pequeno porte, possibilita o intercâmbio e o suporte entre os profissionais externos e a comunidade escolar.

“Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola” (SANT’ANA, 2005, p. 228).

Prieto (2002) afirma que os gestores escolares devem concentrar esforços para efetivar a proposta de educação inclusiva. Isso implica união de discursos referentes à democratização do ensino e aos princípios norteadores da gestão na escola.

Carvalho (2004, p. 29) aponta alguns dos caminhos para a construção da escola inclusiva: valorização profissional dos professores, aperfeiçoamento das escolas e do pessoal docente, utilização dos professores das classes especiais, trabalho em equipe, adaptações curriculares. Em suas palavras:

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, presente, dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

Destacamos que não é apenas o gestor que apoia seus professores, mas esses também servem de apoio para a ação da equipe de gestão escolar. Adaptar a escola para garantir a educação inclusiva não se resume apenas a eliminar as barreiras arquitetônicas dos prédios escolares; é preciso ter um novo olhar para o currículo escolar, proporcionando a todos os alunos o acesso aos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

À gestão escolar cabe muito mais do que uma técnica, cabe incentivar a troca de ideias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros, é liderar com profissionalismo pedagógico. Cada escola tem sua própria personalidade, suas características, seus membros, seu clima, sua rede de relações. (TEZANI, 2004, p. 177).

Rodrigues (2006, p. 306) considera ser um desafio ao exercício da profissão do diretor a proposta de educação inclusiva, pois este profissional não é um técnico (no sentido de aplicar técnicas normalizadas e previamente conhecidas), um funcionário (que executa funções enquadradas por uma cadeia hierárquica previamente definida). Mas sim:

A profissão de gestor escolar exige imensa versatilidade, dado que se lhe pede que aja com grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção com condições muito diferentes. Para desenvolver esta competência tão criativa também uma formação profissional.

Completa que a aquisição de competência para a gestão inclusiva só poderá ser adquirida por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva, pois a educação inclusiva é o resultado do comprometimento com a educação de todos os alunos e de toda a escola. É preciso uma escola toda para desenvolver um projeto de educação inclusiva. A educação inclusiva só se efetivará nas unidades escolares se medidas administrativas e pedagógicas forem adotadas pela equipe escolar, amparada pela opção política de construção de um sistema de educação inclusiva. A educação escolar será melhor quando possibilitar ao homem o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva, garantindo sua autonomia e independência. Neste contexto, desenvolver práticas que favoreçam o princípio da Educação Inclusiva, motivando todos os participantes a aderirem a este processo, contribuir com as práticas dos docentes para a obtenção de uma atitude inclusiva, bem como a democratização do ensino, é tarefa indispensável dos gestores pedagógicos.

Conclusão

A educação inclusiva só será realidade no Brasil quando as informações, os recursos, os sucessos e as adaptações inter-relacionarem as esferas federais, estaduais e municipais, proporcionando um relacionamento intenso entre União, Estados e Municípios.

Construir a escola inclusiva significa articular democracia, participação e autonomia. Sua implementação não será um processo fácil, pois o compromisso em atender com qualidade e eficiência pedagógica a todos os alunos é um compromisso com a melhoria da qualidade educacional para todos, o que somente será concretizado com a consciência e a valorização dos fatos e das normas coletivas mediadas pela responsabilidade social. Só assim a escola cumprirá seu papel de transformação social.

Tendo em vista as análises realizadas, acreditamos que o gestor escolar é um dos profissionais que se destaca no contexto educacional inclusivo, em consequência do papel que exerce, na medida em que cabe a ele planejar e organizar a escola, de forma que esta atenda as NEE dos alunos que ali se encontram. Logo, é imprescindível que o gestor escolar se conscientize da importância de se prover uma escola inclusiva e de promover ações que viabilize esta proposta, mesmo porque, todos que compõem a comunidade escolar, estarão se espelhando em suas ações.

Em virtude de novos discursos a respeito da educação inclusiva, a Escola, vem passando por um processo de transformação conceitual, procedimental e atitudinal. De fato, a gestão escolar (corpo diretivo e docente), muitas vezes, não está preparada para receber e atender os sujeitos que possuem necessidades específicas de aprendizagem, decorrente da falta de formação e/ou capacitação para atuar junto a esses indivíduos.

Reflexões acerca do processo de inclusão vem tomando, diferenciados rumos, enfoques que dão subsídios à prática realizada. De fato, a política é bem clara, e descreve quem é alunado da educação especial e as necessidades de acontecer à inclusão, entretanto, como tal política foi outorgada, podemos perceber que esse processo caminha lentamente. Isso é decorrente do não preparo da comunidade escolar diante do processo de inclusão, visto que ela enfrenta dificuldades quanto à formação e/ou capacitação da gestão

Referencias

AZEVEDO, M. A. R.; CUNHA, G. R. da. **Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola**. Revista Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP. v. 18, n.31, jul.-dez.-2008, p.53-72. Disponível em:

<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewFile/224/1929>.

BARROSO, João. **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída**. In: BARROSO, João (Org). O estudo da escola. Porto: Porto Editora. 1996.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2012.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2. ed., 1997.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Brasília: Ministério da Educação, 1990.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação –Imprensa Oficial, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Parecer n.º 17, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Versão preliminar, 2007.

BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.** Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade. Brasília: MEC; SEB, 2004. v. 3.

BRASIL. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2000.

CARNEIRO, Relma U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil.** Tese – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

DUK, C. (Org.). **Educar na diversidade: material de formação docente.** Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educar%20na%20diversidade.pdf>>.

DUTRA, C. R.; GRIBOSKI, C. M. **Gestão para a inclusão.** Revista Educação Especial, 2005. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a1.htm>.

GIL, M. **Educação Inclusiva: O que o Professor tem a ver com isso?** Marta Gil (coord), São Paulo, 2005. Realização USP. 167p. Disponível em: http://saci.org.br/pub/livro_educ_incl/redes_aci_educ_incl.html.

LÜCK, H. **A dimensão participativa da gestão escolar.** Gestão em Rede (Brasília), Curitiba, v. 57, n. out, p. 1- 6, 2004.

MACHADO, Lurdes M.; FERREIRA, Naura S. C. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação: dois olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 199-211

MELLO, Marilice Pereira Ruiz do Amaral. **Gestão democrática na educação infantil: um estudo de caso.** Maceió: agosto de 2003.156 p

MENDES, Enicéia G. **Bases Históricas da Educação Especial no Brasil e a Perspectiva da Educação Inclusiva.** (texto produzido para a disciplina Educação Especial no Brasil-UFSCar) – mimeo, 2000.

MICHELS, M. H. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar.** Revista Brasileira Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03_v1133.pdf

PRIETO, Rosângela G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina S. e MARINS, Simone C. F. (Orgs.). **Escola Inclusiva.** São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 45-60.

PENAFORTE, S. **A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: dozes olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

SAGE, D. **Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo.** In STAINBACK, Susan Bray;

STAINBACK, William C. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999. (129-141).

SILVA Jr. Celestino A. O espaço da administração no tempo da gestão. In: SILVA, D. S da. **O gestor escolar frente a gestão escolar: relato sobre os desafios do ofício de construir pontes a partir de sonhos.** Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

SOUSA, L. P. F. de. **Orquestrar a gestão escolar para respostas educativas na diversidade.** 2007, 113p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

GESTÃO ESCOLAR: DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA ÀS PRÁTICAS ADMINISTRATIVAS DOS GESTORES ESCOLARES²⁹

Eduardo Leite Oliveira dos Santos

Licenciado em Letras – Português pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, em 2018. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Professor de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Educação de Palmeira dos Índios – AL. E-mail: eduardo.santos586@gmail.com

Jardiel Marcos Santos da Silva

Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Autonoma de Assunção-UAA, Paraguai (PY). Professor da Rede Municipal de Educação de Palmeira dos Índios – AL. E-mail: jardiel02marcos@gmail.com.

Resumo

As diversas mudanças que ocorrem na sociedade ultimamente, decorrentes dos avanços dos meios científicos e tecnológicos, determinam mudanças nas formas como as pessoas vivem, relacionam-se, trabalham e estudam. Consequentemente, a escola como uma das principais instituições sociais passa a identificar mudanças em seu aluno, na formação das famílias, nas relações entre professor e aluno, o que irá exigir mudanças também em sua estrutura para atender essas novas demandas. Sendo assim, emerge a necessidade de um gestor que apresente as qualificações necessárias para gerir o cotidiano escolar a partir da perspectiva democrática, partilhando decisões, liderando ações e exercendo a gestão democrática de forma qualitativa. Esta pesquisa teve como objetivo analisar a implantação da gestão democrática nas escolas, compreendendo o papel do gestor escolar nesse processo e apresentando a necessidade de formações continuadas dos gestores escolares para o bom desempenho de suas funções no âmbito escolar. Tal premissa leva a necessidade de repensar a formação do gestor escolar sob o prisma da criticidade necessária a quem é responsável pela formação de cidadãos, e a partir de conhecimentos que possibilitem articular de forma democrática as políticas educacionais e as ações na escola, valorizando e respeitando as decisões do coletivo da escola. Trata-se de uma pesquisa sistemática em que foi utilizada como referências os teóricos: Libâneo (2004), Luck (2009), Almeida (2007), Freire (1997) e entre outros que tratam dessa temática.

Palavras-chave: Gestão democrática; Formação continuada; Escola.

Introdução

A educação nacional vem sofrendo mudanças enigmáticas ao passar do tempo em relação à escolha do gestor escolar, antes por processos tecnocráticos, no qual envolvia questões políticas – como promessas e pagamento de dívidas. Com base nessa evolução, percebe-se a influência do novo modelo democrático em vigência, a partir da

²⁹ Artigo publicado na III Coletânea de Artigos Científicos da Editora Performance: Novos Paradigmas da Educação. Arapiraca/AL: Performance, 2020. p. 55. ISBN: 978-65-87637-80-8. DOI: 1029327/526667.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, e da Constituição Federal de 1988, Artigo 206, inciso VI, com o título de gestão democrática, no qual os gestores escolares são escolhidos por votação por toda comunidade escolar – alunos, professores, funcionários e pais – e com tempo de mandato pré-estabelecido, numa concepção de comprometimento e uma melhoria no sistema de educação básica do país.

Nessa perspectiva, a gestão democrática descentralizou o poder, dando maior autonomia administrativa, financeira, política e pedagógica às escolas. Além disso, favorece o trabalho coletivo como evidência para uma ação efetiva e que possa alcançar os objetivos desejados por toda a comunidade escolar.

Diante do exposto, a escolha dos gestores da rede municipal de ensino de Palmeira dos Índios/AL ainda é feita nos moldes antigos, através de alocações feitas pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, não sendo estabelecida a eleição direta pelos membros da comunidade escolar. Os gestores escolares são indicados pela secretaria que, ao longo do ano letivo, desenvolvem seus trabalhos à frente da gestão por períodos atemporais, podendo ser realocados para outra instituição a qualquer hora. Sendo assim, é evidente o questionamento: os gestores escolares possuem subsídios teóricos para atuarem na gestão escolar, de acordo com o modelo sociocultural que eles estão vivendo?

Entende-se que a formação continuada é um meio dos diretores desenvolverem atividades planejadas dentro das atribuições pedagógicas e administrativas que enfrentam. Dessa forma, o gestor escolar possui papel importante nesse cenário, visto que inúmeros desafios e problemas são encontrados diariamente e que soluções para eles precisam ser eficientes, de modo que a educação escolar não seja prejudicada, buscando uma solução efetiva e uma aprendizagem significativa em prol dos alunos. Sendo assim, a formação deles é necessária e desafiadora por parte das Secretarias Municipais de Educação.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a implantação da gestão democrática nas escolas, compreendendo o papel do gestor escolar nesse processo e apresentando a necessidade de formações continuadas desses gestores escolares para o bom desempenho de suas funções no âmbito escolar. Trata-se de uma pesquisa sistemática em que se utilizou como referências os teóricos: Libâneo (2004), Lück (2009), Almeida (2007), Freire (1997) e entre outros que tratam dessa temática.

Portanto, esta pesquisa contribuirá para os futuros e atuais gestores escolares a entender a necessidade de repensar a formação do gestor escolar sob o prisma da

criticidade necessária a quem é responsável pela formação de cidadãos, e a partir de conhecimentos que possibilitem articular de forma democrática as políticas educacionais e as ações na escola, valorizando e respeitando as decisões do coletivo da escola.

Desenvolvimento

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS

O princípio da gestão democrática está na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, assegurando a participação da comunidade escolar nos processos de gestão da escola. É necessário, no entanto, que os sistemas de ensino definam as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes; (LDB, nº 9394/96 – Art. nº 14).
Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público. (LDB, 1996, artigos 14 e 15).

Percebe-se, então, que os artigos da LDB determinam ampla autonomia aos sistemas de ensino a fim de definirem suas formas de operacionalização da gestão junto à esfera escolar.

Sendo assim, a gestão democrática propicia a participação efetiva de diversos segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores e funcionários, em todos os aspectos da escola. Tem-se, portanto, nessa participação a necessidade de discussão de pontos no que diz respeito à construção de projetos pedagógicos, regimentos internos, planejamento escolar, entre outros.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, proporciona a viabilidade da gestão democrática nas escolas por meio de:

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela EC n. 53/2006)
- VI – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade.
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela EC n. 53/2006) (CF, 1988, artigo 206).

A função da gestão democrática e participativa é definir eleições diretas para diretor escolar, participação de toda a comunidade na elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, divulgação e transparência nas contas públicas, avaliação institucional dos funcionários, relações interpessoais com toda a comunidade escolar etc.

Portanto, a gestão democrática tem a função de melhorar e assegurar o trabalho coletivo, além de proporcionar elementos que influenciam a qualidade da educação no Brasil, a fim de e dar subsídios necessários à valorização dos profissionais da educação.

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão escolar configura-se como uma atividade com vários elementos envolvidos em que responsabilidades e objetivos são compartilhados de forma a alcançar um bem comum: a melhoria da educação básica. Compete à equipe gestora, entre outras necessidades, a elaboração de vários documentos de cunho escolar, como o Projeto Político Pedagógico – PPP, o qual reafirmará a importância da gestão democrática e participativa na escola, além de proporcionar o cumprimento dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos ao longo do ano letivo.

Libâneo (2004) afirma que “o diretor é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola” cabendo a este, portanto, estimular junto à comunidade a visão da instituição escolar como um ambiente educativo em todos os seus aspectos, o que envolve novos olhares sobre as relações no interior da escola e requer a inovação nos processos educativos. Entende-se, portanto, que o gestor é responsável por implantar na escola os processos participativos, implantar formas de

enfrentamento aos problemas educativos dos estudantes e assegurar a realização do ensino e aprendizagem de todos os envolvidos.

Toda instituição escolar necessita de uma estrutura de organização interna, geralmente prevista no regimento escolar ou em legislação específica estadual ou municipal. O termo estrutura tem o sentido de ordenamento e disposição das funções que asseguram o funcionamento de um todo, no caso, a escola (...). A estrutura organizacional de escolas se diferencia conforme a legislação dos estados e municípios e conforme concepções de organização e gestão adotadas. (LIBÂNEO, 2004, p.127).

Percebe-se, então, a necessidade de ser ter uma organização e reflexão com todos os envolvidos na esfera escolar, tendo em vista que, na conjuntura atual, o gestor escolar exerce funções além de gerir uma escola nas esferas da gestão escolar.

De acordo com Cury (2005, p. 17):

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares, é a forma não-violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto coletivo de qualidade e possa também gerar “cidadãos ativos” que participem da sociedade como profissionais comprometidos e não se ausentem de ações organizadas que questionem a invisibilidade do poder.

Sendo assim, é necessária a vivência numa escola com princípios democráticos, com alunos acostumados a participar, questionar, refletir e propor soluções para os dilemas enfrentados no espaço escolar.

Tem-se a necessidade de discutir o problema apresentado no âmbito educacional, uma vez que várias competências se destacam no cenário do gestor escolar: o pensamento criativo, o expressar-se claramente as ideias, tomar decisões e resolver conflitos (LUCK, 2009). Portanto, a gestão educacional é um processo fundamental no contexto escolar, pois todas as situações administrativas/escolares, desafios e/ou problemas surgem visando à resolução para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem dos educandos e dos funcionários da escola.

Mudanças na sociedade e na escola implicam necessariamente também em mudanças na postura do gestor escolar, o que envolve muitos desafios, pois “[...] introduzir mudanças ou ampliações no papel do gestor não é simples, esbarra em dificuldades e resistência dos educadores presos a concepções funcionalistas e burocrática da escola” (ALMEIDA, 2007, p. 31).

Resultados e Discussão

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES ESCOLARES

Segundo Lück (2009, p. 12), “a competência para o exercício da função de gestor é vista sob dois aspectos: o profissional e o pessoal”. Em relação ao aspecto profissional, a competência é o conjunto de características necessárias ao desempenho da atividade profissional. Em relação ao aspecto pessoal, a competência é o conjunto de habilidades, conhecimentos e capacidades para executar o objeto da ação.

E são, ainda bastante insípidas as iniciativas no sentido de propiciar a esse profissional uma formação que satisfaça as suas necessidades na tarefa de organizar e administrar uma escola em que haja uma articulação entre o pedagógico e o administrativo no sentido de promover o aprendizado e a construção cidadã a partir de elementos, como a tecnologia, ponto gerador de transformações nas diversas esferas sociais (ALMEIDA, 2007, p. 31).

Desse modo, é necessário também refletir se cada sistema de ensino, nas esferas estaduais e municipais, oferece subsídios necessários para a formação continuada dos gestores possuem formação adequada e continuada para exercer e saber lidar com tal prática. Percebe-se, então, a necessidade da formação continuada com base nessas circunstâncias de contexto atual de mudanças, seguidas da adaptabilidade e criatividade humana e ao mesmo tempo, a dificuldade de lidar com as mudanças.

Em síntese, a formação é necessária para os gestores desenvolverem estratégias de aprendizagens que ajudem a se adaptarem as diversas configurações sociais, culturais e educacionais que se processam neste novo contexto histórico, com o objetivo de se fortalecerem para que permeiem a educação de cidadãos críticos e convictos de que é possível viver e fazer melhorias na sociedade.

Para Nóvoa (2003, p.23) “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Além disso, as formações teóricas e práticas poderão contribuir para a melhoria do ensino, uma vez que as mudanças sociais que poderão ser transformadas atingem o processo de ensino e aprendizagem, já que será fortalecido através de qualificação profissional e pessoal.

Embora a formação desses profissionais seja de responsabilidade das secretarias ou superintendências escolares, há uma forte priorização de ações formativas voltadas aos professores e nem sempre os diretores são contemplados como precisam. Quando esses espaços existem, eles têm maior enfoque em questões de cunho administrativo.

Sendo assim, o gestor é aquele que atua, cria, orienta, ajuda a direcionar o trabalho escolar, buscando na coletividade a melhor forma de desenvolver as melhores estratégias a fim de assegurar uma aprendizagem significativa a todos os discentes. Além disso, ele também é o responsável por desenvolver e aperfeiçoar o envolvimento interpessoal e as práticas administrativas da instituição escolar.

Considerações finais

O Diretor-Gestor é um líder democrático, que trabalha, coopera, dar sugestões e participa das tarefas, que diz “nós” para avaliação dos efeitos positivos ou negativos da instituição. Desse modo, ele é o líder da organização que aprende e que assume responsabilidades, possibilita autonomia, que interage, participa e coordena à busca de soluções e construções, visa um grupo motivado, cooperativo e que tenha vontade de crescer.

Considerando o fato que as licenciaturas, formação inicial, não os formam para o trabalho de gestor escolar, ao serem nomeados gestores pelas Secretarias Municipais de Educação, eles recebem capacitação para exercer tal cargo, porém não é essencial a condução dos trabalhos escolares, em geral conteúdos relacionados à legislação, questões administrativas e financiamentos, sendo os aspectos pedagógicos relevados.

Sendo assim, é preciso uma franca reflexão sobre a formação do profissional que é responsável pelos processos formativos que ocorrem na escola. Portanto, faz-se relevante pensar uma formação que proporcione condições de que o gestor conduza de forma qualitativa as ações, discussões e rumos da educação.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. (org.); ALONSO, M. (org.). **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007.

BARROSO, J. **O estudo da Escola**. 1.ed. Lisboa: Porto Editora, 1996.

BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 9394/06. Disponível em: www.mec.com.br. Acesso em 27/10/2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para Quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ **O sistema de organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiana: Alternativa, 2001.

_____ **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5ª ed. – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PARO, V. H. **Eleição de diretores: a escola experimenta a democracia**. – 2. Ed. São Paulo: Xamã, 2003.

_____ **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. Educ. Pesqui. [online]. 2010, vol.36, n.3, pp.763-778. ISSN 1517-9702.

_____ **Administração escolar introdução crítica**. São Paulo, Cortez Editora, 1987.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez, 1984.