



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

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

RIAI

ISSN: 2387-0907, Dep. Legal: J-67-2015
Volumen 2, Número 2, Abril 2016

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

Edita:

ANELAI: Asociación nacional para la educación, logopedia
y apoyo a la inclusión.

RIAI

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



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

Precio 20 euros.

*Trimestral
Enero, abril, julio, octubre.*

Indexación:
DULCINEA



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

Volumen 2, Nº 2. Abril de 2016

Dirección (Direction)

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

Consejo Editorial (Editorial Board)

Dra. Cláudia De Barros Camargo (Prefeitura Municipal Novo Progresso, PA, Brasil)
Dr. Antonio Hernández Fernández (Universidad de Jaén, España)
Dr. José Antonio Torres González. Universidad de Jaén, España
Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de Granada, España
Dr. José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla, España

Consejo de Dirección (Main Board)

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

Consejo Asesor Científico Internacional (International Scientific Board)

Dr. José Antonio Torres González. Universidad de Jaén, España,
Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de Granada, España
D^a. Cláudia De Barros Camargo, Prefeitura Municipal Novo Progresso, PA, Brasil.
Dr. José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla, España
Dr. Antonio Pantoja Vallejo (Universidad de Jaén).
Dr. Elias Rocha Gonçalves – Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense -INFES-UFF – BRASIL .
Katia Oliveira De Barros (Prefeitura de Goiania, Brasil)
Dr. Mohammed El Homrani. Universidad de Granada. España.
Dr^a. Fernanda Castro Manhães. Pós-Doutoranda em Cognição e linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF. Professora da Faculdade Metropolitana São Carlos - FAMESC, Brasil

Sede Científica y Redacción

Correo electrónico:
ahernand77@gmail.com

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

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

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



Índice.

1- SEMINÁRIOS TEMÁTICOS: TÉCNICA INTERDISCIPLINAR DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS. (Seminarios temáticos interdisciplinario de aprendizaje y desarrollo de habilidades técnicas) <i>Ms. Joseana Benevenuto Araújo Carvalho, Ciências da Educação.</i>	1- 12
2.-EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM SURDEZ. (Inclusive education: educational service specialist for students with hearing). <i>Shirlei dos Santos Catão-Roraima/Brasil. Simone dos Santos Catão-Roraima/Brasil Marilene dos Santos Catão-Roraima/Brasil. Rejane Rísia Gonçalves Rios Roraima/Brasil.</i>	13-30
3.-UMA EXPERIÊNCIA COMPARTIDA: PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA DENTRO DO CONTEXTO LINGÜÍSTICO CULTURAL E SOCIAL BRASILEIRO. (Una experiencia compartida: ortuguês para extranjeros en el contexto de las lenguas y la cultura Brasileña social) <i>Ms. Ismael de Sousa da Silva. Em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Asunción (UAA) Drª. Marlete Dacroce. Em Ciências da Educação, Pesquisadora e Coordenadora de grupos de Estudos.</i>	31-41
4.-A CONTRIBUIÇÃO DO PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO MÉDIO SOB A PERCEPÇÃO DOCENTE. (La contribución PCN idioma portugués en la producción de texto en educación secundaria en la percepción de educadores). <i>Ms. Angélica Dias Medeiros Junqueira. Em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Asunción (UAA)</i>	42-55
5.-O RECRUTAMENTO E A SELEÇÃO DE PESSOAS NA GESTÃO DE PESSOAS PARA O TRABALHO. (Reclutamiento y selección de personas en gestión de personas para el trabajo). <i>Esp. Aryana Luci Schwerz. Em MBA em Coaching e Liderança Executiva e Docência em Nível Superior.</i>	56-67
6.-APLICANDO A LEI 10.639/03 NO ENSINO DE HISTÓRIA, DE ACORDO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES. (Aplicación de la Ley 10.639 / 03 en enseñanza de la historia conforme con las directrices del plan de estudios). <i>Ms. Relindes Dalva de Assis Em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Asunción (UAA)</i>	68-80
7.-NÍVEL DE APTIDÃO FÍSICA E PERFIL ANTROPOMÉTRICO DE MENINOS E MENINAS NO 1º, 2º E 3º ANO DO ENSINO MÉDIO. (Nivel de condición física y perfil antropométrico de los niños y niñas en 1º, 2º y 3º año secundario)- <i>Esp. Izabel Maia da Silva. Em Atividades Físicas . Drª Marlete Dacroce. Ciências da Educação, pesquisadora escritora -palestrante</i>	81-96
8.-EL MUNDO DE LA TECNOLOGÍA ESPECIAL: LAS TICS EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL. Especial <i>technology's world: TICS in the Special Education. María Jesús Alcalá Balboa.</i>	97-105
9.- TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: CONHECIMENTO SIGNIFICATIVO PARA UMA NOVA PRÁTICA AVALIATIVA. (Multiple Intelligences Theory: significant knowledge to a new evaluative practice) <i>Luiz Carlos Rodrigues da Silva. Coordenador Polo UAB/UEMANET/BARRA DO CORDAMA. Doutorando da Universidad Autónoma de Assunción – UAA.</i>	106-119
10.- DESAFIOS DA EDUCAÇÃO: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE DIFERENTES REGIÕES DO BRASIL. <i>(Education challenges: Teacher insight different regions of Brazil). Amanda Nunes Gomes Meira. Professora de</i>	120- 131

Arte – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Hermano Gomes Lopes Nunes. Professor de Biologia – EEEM Profª Olivina Olívia Carneiro da Cunha.

- 11.- **EL MUNDO DEL AUTISMO** (The Autism's world) Antonio Daniel Fernández Morales. 132 -139
- 12.-**TIC'S: UMA FERRAMENTA MOTIVADORA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS DE QUÍMICA DO ENSINO MÉDIO - EJA.** TIC son un elemento motivador en el proceso de aprendizaje y la influencia de esta motivación aumentará el interés en el contenido cubierto química en la escuela EJA. Alexandre Abdo Filho. Universidade UAA-Py. 140-152
- 13.- **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.** (The inclusive education in the context of basic education). Ademir Guilherme de Oliveira, Mestre em Educação Básica-UFPB/Br e Doutorando pela UAA-Universidade Autónoma de Assunção-Py. Luis Ortiz , Universidad de Almería, Orientador. 153-168

Normas de Publicación.

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

1. El artículo habrá de ser original. Lo que supone no haber sido publicado previamente en ningún medio escrito, artículo de revista, parte de un libro o en las actas de alguna reunión científica (congreso, coloquio, symposium, jornadas...).

2. Estará escrito en español o en inglés y se enviará, preferiblemente, en formato de Microsoft Word (DOCX, DOC o RFT). En cualquier caso, en el mensaje de correo electrónico junto al que se envíen los ficheros debe quedar especificado claramente el programa y versión utilizado en la elaboración del texto. Los gráficos se presentarán en ficheros GIF o JPG, un fichero por cada gráfico, con nombres correlativos (graf1, graf2, etc.).

3. Los trabajos serán presentados en formato de página A4 o Letter, orientación vertical, en espaciado simple, con márgenes de 2,5 cm. (superior, inferior, derecho e izquierdo), sin encabezados ni pies de página y sin numeración de páginas.

4. El tipo de letra será de formato Times (Times, Tms o Times New Roman), de tamaño 12 pt. Los párrafos no tendrán sangrías de primera línea y estarán justificados a ambos lados, sin corte de palabras (con guiones) al final de las líneas.

5. En ningún caso se utilizará el subrayado o la negrita para hacer los resaltes de texto, que se harán mediante el uso de letra cursiva. Los epígrafes o apartados se harán utilizando mayúsculas y negrita, para el primer nivel y minúscula y negrita para los siguientes niveles, que habrán de numerarse correlativamente. Las comillas se reservan para señalar las citas textuales.

6. El artículo comenzará con el título en mayúsculas y centrado. Bajo el título, igualmente centrado, aparecerá el nombre del autor o autores del artículo.

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

8. El artículo no deberá exceder de 15 páginas, todo incluido.

9. La Revista Internacional RIAI adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la A.P.A.

10. Los manuscritos enviados a la Revista se remiten a dos miembros del Consejo asesor científico internacional de la revista, que acredita como tales a aquellos seleccionados (pares ciegos). La elección de los revisores para cada trabajo es realizada por el Director y coordinador atendiendo al contenido del manuscrito.

Admisión de artículos: Una vez recibido un artículo por la Secretaría de la Revista, lo enviará a varios expertos para que informen sobre la relevancia científica del mismo. Dicho informe será absolutamente confidencial. En caso de que los informes solicitados sean positivos, el Consejo Editorial decidirá en qué número se publicará el artículo, y se notificará al autor o autores. La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación. Artículos publicados: La Revista Internacional RIAI no abonará cantidad alguna en efectivo a los autores por la publicación de los artículos. La Revista Internacional RIAI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los trabajos publicados, por tanto serán los autores los únicos responsables de su contenido, y de las consecuencias que pudieran derivarse de su publicación.

SEMINÁRIOS TEMÁTICOS: TÉCNICA INTERDISCIPLINAR DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS.

(Seminarios temáticos interdisciplinario de aprendizaje y desarrollo de habilidades técnicas)

Ms. Joseana Benevenuta Araújo Carvalho
Ciências da Educação

Páginas 1-12

Fecha recepción: 01-01- 2016

Fecha aceptación: 30-03-2016

Resumen.

Este breve artículo científico es un recorte de la tesis de doctorado en educación teniendo como foco principal los seminarios como técnica eficaz de aprendizaje por los caminos de la investigación, de la discusión y del debate. Su carácter colectivo tiene como método la interacción, el diálogo y la unión de los alumnos, enfatizando el intercambio de conocimientos y la discusión como meta para alcanzar varios niveles cognoscitivos. Este artículo propone explorar los significados asociados a la utilización de los estudios exploratorio y descriptivo, fundamentado en la observación de las experiencias de los estudiantes de la Carrera Regular de Licenciatura en Letras de la Facultad Santa Fe, São Luís (MA) utilizada como laboratorio de tesis de doctorado para confirmar que su inserción en la estructura curricular de la referida carrera, produciría cambios posturales en los discentes, permitiéndoles una nueva concepción de investigación científica en educación dentro y fuera de sus espacios educativos. Se utilizó la narrativa como técnica de investigación y el análisis del contenido de Bardin (2011). Los resultados están presentados en una matriz interpretativa, compuesta por cuatro categorías: contextualización del seminario, función de guía, función de orientación y función de cualidad. Distribuidas en componentes de acción, reflexión y emoción. Los seminarios fueron producidos en el proceso de aprendizaje de los alumnos de la carrera de Letras en el período de julio de 2013 a diciembre de 2014, final de cada semestre lectivo bajo la perspectiva interdisciplinar, por posibilitar aprehensión del conocimiento entre todas las disciplinas aplicadas a lo largo de cada semestre, dentro de una lógica cuyo profesor mantiene la mediación cultural y facilitador en el proceso de aprendizaje.

Palabras-Clave: Aprendizaje. Educación. Seminarios Temáticos

Resumo.

Este breve artigo científico é um recorte da tese de doutorado em educação tendo como foco principal os seminários como técnica eficaz de aprendizagem pelos caminhos da pesquisa, da discussão e do debate. O seu caráter coletivo tem como método a interação, o diálogo e a parceria dos alunos, enfatizando a troca de conhecimentos e a discussão como meta para atingir vários níveis cognitivos. Este artigo propõe explorar os significados associados na utilização dos estudos exploratório

e descritivo, fundamentado em observação das experiências de estudantes do Curso Regular de Licenciatura em Letras da Faculdade Santa Fé, São Luís (MA) utilizada como laboratório de tese de doutorado para confirmar que a sua inserção na estrutura curricular do referido curso mudariam suas atitudes, permitindo-lhes uma nova concepção de pesquisa científica em educação dentro e fora de seus espaços educativos. Utilizou-se a narrativa como técnica de pesquisa e a análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados estão apresentados em uma matriz interpretativa, composta por quatro categorias: contextualização do seminário, função de guia, função de orientação e função de igualdade. Distribuídas em componentes de ação, reflexão e emoção. Os seminários foram produzidos no processo de aprendizagem dos alunos do curso de Letras no período de julho de 2013 a dezembro de 2014, final de cada semestre letivo sob a perspectiva interdisciplinar, por possibilitar apreensão do conhecimento entre todas as disciplinas aplicadas ao longo de cada semestre, dentro de uma lógica cujo professor mantém a mediação cultural e facilitador no processo de aprendizagem.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Educação. Seminários Temáticos.

1.-Introdução.

A busca pela compreensão do papel e da função da pesquisa científica no universo da formação universitária consiste neste tema de investigação, construir uma visão articulada acerca da trajetória das teorias e dos métodos de ensino e aprendizagem que nos permita entender a serviço de qual lógica social e histórica está voltada a construção do conhecimento na educação superior. Ensinar pesquisando dialeticamente, é uma possibilidade de mudança na cultura do ensino e da aprendizagem na educação universitária, desde que isto seja entendido como além da imanência, do reducionismo e do pragmatismo do mercado.

Portanto, propor inovações dessa natureza, implica necessariamente na conscientização de todos, no sentido de perceberem a pesquisa científica muito além da prática pedagógica, restrita apenas à instrumentalização, cumprimento de uma formalidade acadêmica tendo em vista a obtenção de créditos ou notas, mas como princípio formativo que deve perpassar todo o curso, contribuindo para a investigação, intervenção e transformação da realidade da educação Maranhense. A ideia do profissional reflexivo nas Licenciaturas têm levado muitos cursos à redefinição de seus currículos objetivando a implementação de uma articulação teoria-prática que possibilite a reflexão crítica do licenciando sobre a sua futura atuação na escola, iniciando-se no processo de reflexão e pesquisa.

Ao longo do processo de pesquisa, percebeu-se que a maioria dos professores pesquisados de certo modo entendiam a pesquisa científica como algo muito complicado e difícil. A respeito disso tentou-se inculir nas vidas desses professores o pensamento de Sampieri (2008, p.12) quando no prólogo de sua obra Metodología de La Investigación, desmistifica essa inquietude.

"Durante años, algunas personas han dicho que la investigación é muy complicada, difícil, algo exclusivo para personas de edad avanzada, com pipa, lentes, barba y pelo canoso además de desaliñado; próprio de "mentes privilegiadas"; incluso, um assunto de "gênios". Sin embargo, la investigación no es nada de esto...cualquier ser humano puede hacer investigación y hacerla correctamente, si aplica el processo de investigación correspondiente. Lo que se requiere es conocer dichos processos y sua herramientas fundamentales".

Diante dessa citação insistimos junto aos professores que a investigação científica, por dever, está vinculada ao mundo cotidiano, à realidade de cada um de nós, por isso se torna de fácil acesso pelos caminhos de ferramentas corretas e fundamentais para tanto.

O êxito nas recomendações implementadas pela Faculdade Santa Fé, a partir de dissertação de mestrado em educação, modificando o currículo do Curso Regular de Licenciatura em Letras, com a inserção da disciplina Seminários Temáticos, observados no campo de pesquisa motivaram o acompanhamento dos alunos no último ano de licenciatura, na exposição a cada final do semestre letivo durante três semestres consecutivos, para avaliar os impactos dessa técnica como estratégia de aprendizagem impactaram em suas formações, tornando-os mais preparados pessoal e profissionalmente.

Entende-se que o desenvolvimento das competências não se resumem unicamente ao domínio de um conteúdo, mas processo dinâmico da produção do saber que necessita explorar múltiplos meios e condições diversas favoráveis a uma efetividade na aprendizagem. Para tanto vislumbrou-se na técnica de pesquisa Seminários Temáticos, como uma estratégia segura para atingir esses fins.

A relação pesquisa-ensino-aprendizagem se articulam como facilitadoras desse processo, desenvolvendo competências dentro de uma lógica dos conteúdos devidamente contextualizados, evidentemente considerando seus respectivos objetivos dessa aprendizagem.

Esta escolha pode ser determinada com base na visão moderna de educação que entende a pesquisa científica como princípio formativo, primeiramente assumida pelos professores formadores, a partir da identidade pedagógica, e o perfil profissional gráfico desejado pelo Plano de Desenvolvimento Institucional para cada profissional que se pretende formar.

O caráter coletivo doutrinado por (Anastasiou & Alves, 2004) foi determinante para a escolha da técnica Seminários por entender que as discussões, o debate, desenvolvem "não só a capacidade de pesquisa científica, de análise sistemática de fatos, mas também o hábito do raciocínio, da reflexão, possibilitando ao estudante a elaboração clara e objetiva de trabalhos científicos ". (Lakatos, p.35.)

Os Seminários Temáticos enquanto estratégias apresentam uma clareza nos objetivos da aprendizagem a serem atingidos, nos níveis cognitivos sugeridos na taxonomia de Bloom(1956), tais quais o conhecimento; a compreensão; a aplicação; a análise; a síntese e a avaliação.

Sabe-se que não existe estratégia infalível, nemqualquer estratégia aplicada a qualquer contexto de ensino, porém o caráter coletivo onde as exposições de informações que geram conhecimentos diversos garantem resultados positivos na formação dos estudantes.

Para se obter o sucesso desejado na vivência dos Seminários Temáticos buscou-se na seleção dos objetivos, dos conteúdos e a metodologia que se adequassem necessariamente ao significado da aprendizagem para o aluno, os motivassem e tornasse interessante os questionamentos de várias situações prática e concretas advindas de cada evento (Lowaman, 2004).

Entende-se que essa técnica é uma escolha adequada para o que se propôs como objetivo da tese e que servirá de guia para responder à pergunta problema acima mencionada.

Retrospectando Lowaman (2004) que define como técnicas comuns de ensino para a aprendizagem como as aulas interativas; Seminários; Estudo de caso; Estudo de Texto; Estudodirigido; JúriSimulado; Mapaconceitual; Grupo de verbalização e de observação;workshop;debate;ensino com pesquisa; dramatização; fórum e investigação científica. Pelo aqui exposto entende-se que os Seminários é o de maior abrangência para a formação do princípio formativo por conta da prática social nessa troca de conhecimento.

Portanto, o enfoque deste artigo centra-se nos Seminários Temáticos, vivenciados nos espaços educativos da Faculdade Santa Fé, promovidos pelo Curso Regular de Licenciatura em Letras, movidos pela inquietação fundamentada na pergunta problema:como a pesquisa científica, a partir da inclusão de Seminários Temáticos na proposta curricular do Curso de Letras forma o professor pesquisador, segundo a percepção dos professores do referido curso, sob a perspectiva qualitativa?

2.-Estrutura e funcionamento dos seminários temáticos.

Segundo Lakatos (2006, p.35), no que se refere à estrutura e funcionamento, "o seminário refere-se a um dado assunto ou parte dele..será sucessivamente abordado por vários estudantes ...o debate abrangerá a classe toda, incluindo o professor, a quem cabe a mediação...chegando junto com os alunos às considerações finais".

A discussão deve abranger todos os componentes da classe, antecedida por comentários feitos por um grupo ou um comentador. Este tem como papel o"

questionador crítico da apresentação, dando maior profundidade ao seminário e propiciando uma crítica mais estruturada". (Lakatos, 2006, p.36).

A existência do comentador não exclui a participação do professor que promove a aprendizagem colaborativa, o intercâmbio de ideias e a troca de experiências entre os participantes. Essa reunião de pessoas compostas por estudantes, sob a direção de um professor é que difere do simpósio, este com um caráter especialista.

2.1.-Fontes.

Segundo ainda Lakatos (2006) os seminários, "como técnica de estudo, pode ser aplicado em qualquer setor do conhecimento" assim, as fontes que originam um assunto para seminários são as mais variadas, dependendo dos objetivos propostos.

2.2.-Componentes.

Os componentes de um seminário são o *coordenador*, geralmente o professor, além de outras indicações, deve ao final do evento fazer uma apreciação geral dos resultados e discuti-los com seus alunos; o *organizador*, figura necessária apenas quando o seminário é grupal, tendo como uma de suas atribuições marcar reuniões prévias, coordenar as pesquisas, material e ajudar na designação dos trabalhos de cada componente; o *relator/relatore* expõe os resultados dos estudos além de outros; *secretário*, aquele designado pelo professor para fazer as anotações conclusivas parciais ou finais do seminário, após os debates, o *comentador*, só aparece quando se deseja um aprofundamento crítico dos trabalhos e é escolhido pelo professor e finalmente os *debatedores* que correspondem a todos os alunos da classe que devem participar fazendo perguntas, pedindo esclarecimentos, colocando objeções, reforçando argumentos ou dando alguma contribuição. (Lakatos, 2006).

2.3.-A organização do seminário.

A organização do seminário segundo Lakatos (2006) é composta por três etapas. A primeira etapa consiste na propositura do estudo, indicação de bibliografia mínima, formação dos grupos, escolha dos componentes. Escolha de estratégias, identificação dos problemas, análise de diferentes aspectos, recomendação de pesquisas essenciais para a resolução de problemas dentre outros.

Desta forma, a aprendizagem descrita por Weinstein & Mayer (1985, p.56) "demonstra que através dos seminários, o aluno tem a consciência realista do quanto foi captado e absorvido do conteúdo que está sendo apresentado, em uma verificação dinâmica, e se os objetivos de aprendizagem foram atingidos".

Num segundo momento, a partir da determinação do tema central, estabelece-se a ordenação do material, análise deste material, sínteses das ideias dos diferentes autores analisados, resumos das contribuições, visando à exposição que deve apresentar a introdução, sendo esta uma breve exposição do tema central dos objetivos e tópicos, seguido do desenvolvimento apresentado numa sequência

organizada, envolvendo explicações, discussão e demonstração, finalizando com a conclusão que é sínteses de toda a reflexão, com as contribuições do grupo para o tema e incluindo finalmente as referências com todas as obras dos autores e documentos utilizados, além de especificação das qualidades dos especialistas consultados.

Concluindo os estudos e pronto o seminário, a classe se reúne, sob orientação do coordenador para os acertos finais da apresentação. Feito isso finaliza-se o evento com o acolhimento dos resultados dos estudos, intervenções são feitas e ao final, o coordenador do seminário faz a síntese e encaminha para as conclusões e após essa avaliação final, se julgar que o assunto ficou incompleto ou faltam alguns ângulos a serem apresentados, pode recomendar novo seminário.

Quadro 1. Caminho da aprendizagem na construção do seminário

Etapas	Descrição	Nível cognitivo (1)
Ensaio	Repetição ativa pela escrita do material a ser aprendido e clarificação dos conceitos.	Conhecimento
Elaboração	Imposição de estrutura ao material a ser aprendido, subdividindo-o em partes, identificando relações, ou seja, criando tópicos do texto, procedendo à hierarquia ou rede de conceitos e resumo.	Compreensão
Organização	Realização de conexões entre o material novo a ser aprendido e o material antigo, elaborando sínteses do tema. Criam-se analogias, elabora sínteses, diagramas e mapas conceituais, mostrando relações entre conceitos.	Síntese
Monitoramento	Ouvintes em apresentações orais, palestras, aulas	Conhecimento e compreensão
Afetividade	Eliminação de sentimentos desagradáveis, que não condizem com a aprendizagem, manutenção da motivação, manutenção da atenção, concentração e controle da ansiedade.	Transversal

Fonte: Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer. Goiânia, v.11.n.20; p.763 2015

Nesta lógica, o artigo propôs-se a explorar os significados associados na utilização dos seminários temáticos como técnica interdisciplinar em pesquisa como princípio formativo do estudante do Curso Regular em Licenciatura em Letras.

2.4.-Material e métodos.

O estudo teve uma investigação de abordagem qualitativa, através de Estudo de caso, do tipo descritivo e exploratório e que resultou na elaboração escrita por observação participativa dos eventos. Estruturou-se além da observação, o relato das experiências, algumas mais definidas neste artigo, com os alunos que realizaram os seminários no período já anteriormente mencionado como técnica de aprendizagem em unidades curriculares interdisciplinares no âmbito da formação profissional.

Para que se pudesse perceber a diversidade apresentada nos eventos bem como permitir o conhecimento sobre os temas, as experiências dos alunos foram relatadas pelos professores do referido curso de Letras. Para tanto utilizou-se a narrativa como forma de explorar “os sentidos e os significados das histórias que se teceram na vida de cada narrador. As narrativas permitem a interpretação do fenômeno estudado, capaz de fixar a ação em seu tempo e o contexto, por meio de um processo reflexivo da experiência vivida”. (Ordaz, 2011 in: Enciclopédia biosfera, v.11, nr.20, p.764, 2015).

Os resultados estão apresentados em uma matriz interpretativa das experiências em que os participantes vivenciaram através dos seminários temáticos como técnica eficaz de aprendizagem pelos caminhos da pesquisa, da discussão e do debate.

3.-Resultados: *Descrição geral*

Os seminários decorreram em forma de trabalho em grupo, cujas temáticas foram inovadoras, originais, pertinentes, atuais, exequível que visassem desenvolvimento de conhecimento cientificamente válido e com visibilidade local.

Os objetivos dos seminários temáticos como técnicas técnica eficaz de aprendizagem pelos caminhos da pesquisa, da discussão e do debate, apesar da multiplicidade de temas, tiveram como principal eixo permitir observar a pesquisa científica, a partir destes, que estão contemplados na proposta curricular do Curso Regular de Licenciatura em Letras da Faculdade Santa Fé, como processo formativo do professor de língua contribui positivamente na formação de alunos pesquisadores com ganhos de desempenho profissional.

Para tanto observou-se o desenvolvimento das capacidades de inovação dos alunos, a perspectiva interdisciplinar, o desenvolvimento do pensamento reflexivo sustentando em novas soluções para essa prática, a bibliografia utilizada, da qualidade da apresentação oral e escrita, finalmente avaliando com base nas informações gerais e do conteúdo.

Quadro 2. Critérios de avaliação dos seminários

Informações Gerais	Conteúdo
Contribuições para inovação relação com os objetivospropostos ; Evidência dos aspectos maisrelevantes; Exequibilidade.	Organização e lógica das sequências; Clareza e rigor das ideias; Adequação e aplicabilidade àrealidade; Criatividade e profundidade da pesquisa.

Fonte: Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer-Goiânia, v.11, n.20; p.765 2015

Dessa forma o aluno teve a possibilidade de testar e aperfeiçoar as proposições, as hipóteses e as expectativas aprendidas, por que segundo Benner(1982), a evolução da aprendizagem é classificada em uma forma dinâmica que vai segundo este de iniciante até o perito. Neste sentido nos importa a iniciação científica experienciada pela prática dos seminários temáticos oportunizados pela Instituição.

Assim, observou-se que os seminários foram diretamente associados ao processo de aprendizagem eficaz. A escolha do temas a serem apresentados foi condicionada à busca das necessidade de conhecimento dos alunos estabelecida entre o grupo para realizar uma atividade coerentemente ao que se propuseram.

3.1.-A especificidade dos conceitos a partir da compreensão dentro do contexto.

Da análise de conteúdo, emergiram as categorias: *contextualização* do seminário, *função de guia*, *função de orientação* e *função de qualidade*. Estas estão de scritas em componentes de *ação*, de *reflexão* e de *emoção*, em uma matriz interpretativa (Quadro 3). Ilustrativamente, os trechos dos relatos (R1, R2 e R3) estão apresentados os mais paradigmaticamente representativos para cada Categoria.

3.2.-Contextualização do Seminário.

Foram necessárias competências organizacionais para a realização do seminário, através da dinâmica de trabalho em grupo em geral e por vezes individual. A logística de trabalho possibilitou a integração coletiva, a diversidade de opiniões, atomada de decisão, o pluralismo de conhecimento e o respeito aos limites de cadaaluno, dando sentido do fazer o seminário uma oportunidade de aprendizado coletivo e troca de experiências. O desenvolvimento de consciência pessoal definidos pela autonomia e a função de ajuda, foram características essenciais narradas neste momento.

“Os seminários me oportunizaram outra visão do espaço e isto me ajudou a estudar autores fora da minha área e a expandir a visão de como os conceitos estavam correlacionados.” (R1) “Os seminários temáticos foram em grupo. O trabalho foi dividido por temas que consideramos importantes... cada uma ficou responsável por pesquisar sobre o seu assunto, destacar diferentes estratégias. Foi interessante ver

quetodas as integrantes tiveram que realizar suas pesquisas e inteirar-se sobre o assunto, para que permitíssemos reunir as informações, discutir o que se encontrou e enfim decidiro que se abordaria. Percebi que todas acharam a oportunidade muito Proveitosa, pois tiveram a chance de agregar novos conhecimentos.” (R2) “(...) permitiu um espaço de reflexão em que as ideias foram germinando sobre apluralidade de conhecimentos que estavam sendo sementeas. Uma grande contribuição, além de permitir a adequação do plano de estudo para os interesses coletivos foi o de despertar os vários temas de investigação científica ainda não abordados”. (R3).

3.3.-Como Função de Guia.

O professor foi identificado como mediador e facilitador para o aprofundamento da temática. *“Pude ter a possibilidade de perceber a importância de novos olhares, que antesse tornava difícil e no meio do estudo foi possível de fazer... estudar questões transversais que me abriam a mente para possibilidade de novos conhecimentos... adição e complementaridade interdisciplinar dos conceitos. O papel do professor foi tranquilo. Ela não dava resposta diretamente à gente... nesse sentido indicava quando eu fugia dos conceitos, mas ela me deixava livre para pensar, para eu encontrar minha resposta. Era uma ajudante no sentido de indicar o que estudasse mais esse tópico ou aquele tópico... para direcionar-me e guiar-me com formas auxiliares de interpretação.” (R1)*

3.4.-Na Função de Orientação.

Os relatos expressaram a gestão de necessidades pessoais e coletivas comofunção de orientação na realização do seminário. A centralidade do aprendizado é no aluno. O aluno precisa desenvolver as habilidades de comunicação, o poder deargumentação na construção e a partilha do conhecimento. Para isso, faz-senecessário o uso de linguagem clara e objetiva. As respostas adaptativas a esse processo se pautaram em componentes de emoção percebidos pela segurança, tranquilidade, liberdade de opinião, adaptaçõas ações e reações coletivas.

“O maior contributo foi à flexibilidade. O seminário teve como meta que eu conseguisse defender a minha ideia de forma clara que todos pudessem visualizar oque eu estava querendo explicar. Assim, contribuiu pro meu aprendizado, porque eu percebi que quando se conhece mais os assuntos teoricamente consegue-se fazer uma prática mais fundamentada.

3.5.-Na Função de qualidade.

Assegura-se uma boa qualidade nos seminários perpassando por competências transversais, cuja efetividade, objetividade e precisão das ações ocorrem em uma ordem coerente com a atualidade temática e significativa ao contexto para que fossem primordiais para conclusão do trabalho.

“(...) tentar ao máximo, ser mais dinâmico e objetivo na transmissão das informações, isto foi importante para a formação crítica e holística dos alunos, durante a construção e apresentação do seminário”. (R1).

4.-Discussão dos resultados.

Quadro 3. Matriz interpretativa das experiências com os seminários como técnica eficaz de aprendizagem pelos caminhos da pesquisa, da discussão e do debate.

Categories	Componentes de ação	Componentes de Reflexão	Componentes de emoção
Contextualização do seminário	Descrição dos fatos: Competência organizacional Trabalho em grupo/individual Dinâmica de trabalho	Integração coletiva: Tomada de decisão Pensamento crítico Pluralidade de conhecimento Limites Sentido do seminário	Consciência pessoal: Motivação Função de ajuda Autonomia
Função de guia	Aprendizado localizado: Saber fazer Saber o conteúdo Relação professor aluno	Conhecimento pouco explorado: Estudo Saberes novos Perspectiva interdisciplinar Função desfragmentada do ensino	Consciência interpessoal: Divergência de opiniões Dificuldade de diálogo Respeito
Função de orientação	Gestão de necessidades: Habilidades de comunicar Domínio de saberes Construção e partilha do conhecimento Centralidade do ensino	Promoção de capacidades: Comunicação clara e objetiva Poder de argumentação Compreensão de linguagem	Resposta adaptativa: Tranquilidade Liberdade de opiniões Adaptação às ações coletivas
Função de qualidade	Assegurar interação: Dinâmica Objetividade Precisão	Ordem coerente: Atualidade Significativo Conclusão do trabalho	Intermediar limitações

Fonte: Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer-Goiânia, v.11, n.20; p.769 2015

O Seminário Temático é uma técnica de ensino e aprendizagem que contribui para a construção e partilha de conhecimento (Rodrigues et al., 2013). É um campo fértil, para que o aluno eleve a carga de conhecimento e habilidade, tornando-o mais competente e capaz (Moura & Mesquita, 2010). A figura do professor em momento algum é negligenciada, pelo contrário este é um facilitador corresponsável pelo aprendizado, um mediador de ação, reflexão e emoção que possam surgir no desenvolvimento da atividade proposta (Rodrigues et al., 2013). Com isso, o professor assume a função fundamental na estimulação da participação do aluno nas discussões em salas de aula, a fim de enriquecer as temáticas com as exposições das dúvidas e trocas de saberes (Moura & Mesquita, 2010).

Para Rodrigues et al., (2013, p.524):

(...) os seminários garantem uma compreensão epistemológica dos conceitos e como um lugar apropriado para a criação de conhecimentos e práticas de intervenção especializada, dado o seu dinamismo, a criatividade e o poder emancipatório do aluno sobre seu processo de aprendizagem e comungando cultura, planejamento, tomada de decisão, pensamento crítico e integração social, sem descartar o grupo multicultural.

Observou-se que nos trabalhos de discussão realizadas em grupos, os alunos precisam interagir socialmente, para que possam criar visão crítica e reflexiva de interpretação dos fatos (Moura & Mesquita, 2010). Neste contexto, o docente mede a execução, conduz a assimilação e a transmissão do conhecimento. O sucesso dessa relação professor-aluno depende diretamente da motivação gerada, do conhecimento alcançado e da persistência para se atingir o objetivo proposto (Rodrigues & Caldeira, 2009).

4.1.-Considerações Finais.

O seminário temático, como prática de ensino aprendizagem, demonstrou ser uma técnica estratégica eficaz, pois estimula a relação interpessoal e dinamiza o processo de aquisição de novos conhecimentos. A elaboração de apresentação exige a interação coletiva dos integrantes na tomada de decisão, com base no pensamento crítico, na pluralidade do conhecimento e no respeito mútuo.

A abordagem dos conteúdos de ensino coloca o aluno como informante principal e o professor assume a função de coadjuvante do ensino, não menos importante, ao atuar como guia e facilitador. Desta forma, o processo dinâmico de orientação conduz o aluno à direção desejada para a organização e aprofundamento das temáticas que conduzem à pesquisa científica como princípio formativo dos alunos, futuros profissionais da educação.

5.-Referências.

- Anastasiou, L. G; Alves, L.P. (2004). *Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos para estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Editora Univille.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições, 70.
- Benner, P. (1982). *From novice to expert*. The American Journal of Nursing, n. 82, p. 402-7.
- Bloom, B. S. (2009). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay, Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer. Goiânia, v.11.n.20:p.763 2015 Estado do Paraná. *RevBrasEnferm.*, v.62, n.3, p. 417-423.
- Lakatos, Eva Maria. (2006). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Lowman, J. (2004). *Dominando as técnicas de ensino*. São Paulo: Atlas. Meeting of young researchers of University of Porto, IJUP'13, Porto: U.Porto, v. 6, methodology for advanced training in nursing: an experience report. In: 6th.

- Moura, E.C.C.; Mesquita, L.F.C. (2013). *Estratégias de ensino-aprendizagem na* Ordaz, O. *O uso de narrativas como fonte de conhecimento em Enfermagem.* p.524. *Pensar Enfermagem.* Lisboa v.15, n.1, p. 70-87, 2011. *percepção de graduandos de enfermagem.* *RevBrasEnferm.*, v.63, n. 5, p. 793-
- Rodrigues, R.; Pereira, M.L.D.; Amendoeira, J. *Thematicseminars as* Rodrigues, R.M.; Caldeira, S. *Formação na Graduação em Enfermagem no*
- Sampieri, Roberto Hernández; Fernández-Collado; Lucio, Pilar Baptista. (2006). *Metología de la Investigación.* Cuartaedición.México: McGraw-Hill Interamericana.
- Weinstein, C. E.; Mayer, R. E. (2010). *The teaching of learning strategies.* In:1956.798.

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM
SURDEZ.**

(Inclusive education: educational service specialist for students with hearing)

Shirlei dos Santos Catão- Roraima/Brasil
shirleicatao@hotmail.com

Simone dos Santos Catão-Roraima/Brasil
simonecatao@hotmail.com

Marilene dos Santos Catão-Roraima/Brasil
marilenecatao@hotmail.com

Rejane Risia Gonçalves Rios Roraima/Brasil
rejanerisia@hotmail.com

Páginas 13-30

Fecha recepción: 15-01- 2016

Fecha aceptación: 30-03-2016

Resumo.

A temática do processo educativo do aluno com surdez envolve importantes fatores que estão relacionados ao potencial cognitivo, social e afetivo. Porém, para que o aluno possa realmente adquirir essas competências e experiências de forma eficaz, precisa estar inserido, ou seja, relacionado aos espaços escolares comuns e aos atendimentos Educacionais Especializados – AEE. Nesse sentido, a referida pesquisa analisou um Estudo de Caso do Aluno com surdez Paulo Augusto, da 4ª série da Educação de Jovens e Adultos da E. M. F. S. B. no decorrer do ano de 2014. O estudo foi desenvolvido no espaço familiar e escolar no Município de Boa Vista – Roraima/Brasil, cujo objetivo consiste na elaboração de um Plano de Atendimento Educacional Especializado - AEE que propõe soluções para seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, amenizando as barreiras encontradas no contexto escola/sociedade. A pesquisa foi realizada através do enfoque de paradigma qualitativo e se caracteriza em descritiva, utilizando-se técnicas de observações diretas do sujeito na escola, na sala de recursos e na família, e registrando os dados obtidos em um diário de campo. As análises da referida pesquisa permite considerar que o processo educativo destinado à pessoa com surdez requer um ambiente escolar e um Atendimento Educacional Especializado – AEE, capaz de atender as suas necessidades cognitivas, afetivas, biológicas, psicológicas, sociais e culturais, promovendo seu desenvolvimento integral. No entanto, compreende-se que este é um processo complexo que inclui variáveis indispensáveis como, aluno, professor, intérprete, concepção social, organização curricular, metodologias, estratégias e recursos.

Palavras-chave: Aluno com surdez; Escola Regular; Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Abstract.

The theme of the educational process of the student with deafness involves important factors that are related to cognitive, social and emotional potential. But for the student to actually acquire these skills and experience effectively, you need to be inserted, namely related to the common school spaces and calls Educational Specialist - ESA. Accordingly, that research examined a Student Case Study deaf Paulo Augusto, 4th Education Series for Youth and Adults of EMFSB during the year 2014. The study was conducted in the family and school environment in the city of Boa Vista - Roraima / Brazil, whose purpose is the development of a Plan of Educational Service Specialist - ESA to propose solutions to their cognitive, social and emotional development, easing the barriers encountered in the context school / society. The survey was conducted through qualitative paradigm approach and is characterized in descriptive, using techniques of direct observations of the subject at school, in the resource room and family, and recording the data in a field diary. The analysis of related research to suggest that the educational process for the person with hearing loss requires a school environment and Educational Service Specialist - ESA, able to meet their cognitive, emotional, biological, psychological, social and cultural needs, promoting their integral development . However, it is understood that this is a complex process that includes variables as necessary, student, teacher, interpreter, social design, curriculum organization, methodologies, strategies and resources.

Keywords: Student with deafness; Regular school; Educational Service Specialist - AEE.

Introdução.

A humanidade vive momentos de grandes conflitos e diferenças sociais, culturais, religiosas, políticas e econômicas que negam os direitos, sufocam os preceitos éticos e colocam milhares de indivíduos à margem de uma vida injusta. Diante desses fatores, as instituições de ensino devem sempre estar comprometidas com os valores éticos de amor, carinho e afeto, já que educar não é somente informar ou transmitir conhecimentos, mas também integrar o aluno em uma cultura caracterizada pela solidariedade e respeito às diferenças.

O aluno com deficiência tem direito a liberdade, ao respeito e a dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeito de direitos civis, humanos e sociais garantidos pela Constituição Federal, 1988 e leis como: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Decreto 5.626, de 5 de dezembro de 2005; Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 e Lei nº10.436 de 24 de abril de 2002.

Os direitos dos alunos com surdez ou outro tipo de deficiência, transtorno ou dificuldade de aprendizagem, em qualquer sociedade, devem ser reconhecidos e protegidos. A visão atual de educação nos incentiva a lutarmos por oportunidades iguais para todos e por políticas e leis que apoiem o acesso à plena inclusão em todos os aspectos da sociedade.

É importante que a sociedade em geral esteja preparada para lidar com diferentes demandas socioculturais presentes nessas instituições de ensino, planejando-se e implementando propostas que estejam, desde a sua concepção, comprometidas com a diversificação e flexibilização dos atendimentos destinados as pessoas com deficiência a fim de que o convívio entre as diferenças possa se processar em atitudes afetivas de atenção, carinho, respeito e compreensão.

O desenvolvimento humano perpassa por aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Sabe-se que uma das necessidades do ser humano é a de ser ouvido, acolhido e valorizado. Neste sentido, a inclusão está intimamente interligada à construção da autoestima; sua influência nas relações é fundamental para os indivíduos envolvidos. Assim sendo, a relação entre alunos, professores e funcionários, deve ser mais próxima o possível, fundamentada em sentimentos e respeito mútuos.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa através do Plano oferecido no Atendimento Educacional Especializado consiste em analisar o aluno com surdez, propondo soluções para seu desenvolvimento cognitivo e social, amenizando as barreiras encontradas no contexto escola/sociedade.

Integrar o aluno com Surdez na escola significa o ato ou processo de formar, coordenar ou combinar num todo o ser humano, respeitando sua individualidade pelos caminhos aonde esse deficiente gradualmente vai aprendendo a lidar com suas necessidades nas interações estabelecidas no mundo.

Hoje, um dos maiores desafios relacionados à inclusão dos alunos com surdez nas instituições de ensino, sem dúvida, é a necessidade de se ampliar e fazer valer as políticas públicas voltadas para o atendimento às pessoas com deficiência, considerando suas necessidades básicas, com princípios indispensáveis para uma boa qualidade de vida. Pode-se dizer que esses desafios compreendem ações no âmbito da educação com afeto. Já que estes são fatores que geram os eventuais problemas de falta de sensibilização os alunos com deficiência.

Assim, não se pode deixar de reconhecer a importância da inclusão, como elementos fundamentais para o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo dos alunos com surdez. Diante disso, esta pesquisa pretende analisar e compreender o Estudo de Caso de Paulo Augusto, e, a partir dos resultados indicar um Plano de Atendimento Educacional Especializado, com estratégias para melhorar os ambientes de aprendizagens. Entendendo que os obstáculos existem para serem superados e que nada é impossível, devemos refletir sobre o valor de se aprender a viver/conviver com dignidade e decência, para que possamos plenamente ser.

Este trabalho foi analisado e descrito a partir da intenção de demonstrar como ocorre o processo ensino-aprendizagem da pessoa com surdez no ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, e as inúmeras possibilidades que existem para auxiliar o professor de sala comum e do AEE a levar uma pessoa com surdez a avançar nesse processo, valorizando suas capacidades cognitivas, linguísticas, sociais e afetivas. Baseia-se nas Teorias estudadas no Curso de Especialização, Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializada - AEE , e está dividida da seguinte forma: uma parte introdutória, que trata de questões relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa. Logo em seguida, o primeiro capítulo descreve todo o levantamento teórico, o contato literário com os autores que tratam sobre as Políticas Inclusivas para pessoa

com surdez, proporcionando esclarecimentos que foram essenciais para a efetivação do Estudo de Caso de Paulo Augusto. Tendo como base teórica da pesquisa: Carla Barbosa Alvez, Josimário de Paula Ferreira, Mirlene Macedo Damázio e a Coleção Fórum - Instituto Nacional De Educação De Surdos.

O segundo capítulo apresenta a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, que tem como enfoque o paradigma qualitativo e se caracteriza em descritiva. A pesquisa analisa Paulo Augusto, aluno com surdez, onde utilizou-se técnicas de observações diretas do sujeito na escola, na sala de recursos e na família, registrando-se os dados obtidos no diário de campo. O referido aluno viveu muito tempo em um Sítio no interior do Estado de Roraima, nele viveu a fase da sua infância e adolescência; trabalhava muito para ajudar o pai na roça e a mãe nos atividades de casa quando ela o chamava. Seus pais eram de uma família muito humilde, não tinham condições de oferecer a Paulo Augusto um estudo de qualidade. Seus pais também não tinham conhecimentos específicos para ensinar uma Pessoa com Surdez, por esse motivo, Paulo Augusto não teve nenhum atendimento especializado que o ajudasse a desenvolver suas potencialidades; sabe-se que o AEE na perspectiva da educação inclusiva proporciona infinitas possibilidades para o aprendizado das pessoas com surdez, favorecendo a compreensão e o reconhecimento das suas potencialidades e a oportunidade de adquirir habilidades para a vida social buscando o pleno desenvolvimento. Ou seja, o AEE é uma educação inclusiva diferenciada, estabelecida na valorização das diferenças e no respeito, este atendimento é um direito do aluno com surdez e também para o aluno com outras deficiências.

Diante disso, observa-se que Paulo Augusto começou a estudar bem tarde, já com idade avançada, além de apresentar dificuldades de se relacionar e interagir com as pessoas. A terceira parte da pesquisa faz a análise e organiza os dados obtidos em todo o desenvolvimento da investigação. Por fim, a quarta e quinta parte apresentam considerações finais e as referências.

1.-Fundamentação teórica.

1.1.-Compromisso educacional da educação inclusiva.

De acordo com Batista y Mantoan (2006), a escola especial foi criada para substituir a escola comum no atendimento a alunos com deficiência, assumindo o compromisso da escola comum, sem uma definição clara do seu. É importante esclarecer, que houve um tempo em que se entendia que esses alunos não eram capazes de arcar com o compromisso primordial da escola comum de serem introduzidos no mundo social, cultural e científico, a não ser em condições muito específicas e fora dessa escola. Entendia-se que esses alunos necessitavam de condições escolares especiais o que incluía currículos e ensino adaptados, número menor de alunos por turma, professores especializados e outras condições particulares de organização pedagógica do processo educacional.

Assim sendo, dada a essa composição específica, a escola especial sempre enfrentou o impossível: substituir adequadamente o compromisso da escola comum. Por sua vez, a insistência em buscar uma substituição impossível, foi

descaracterizando-a e impediendo-a de construir uma identidade própria, no correr dos tempos.

O advento da inclusão escolar denunciou nitidamente essa impossibilidade, provocando muitas dúvidas sobre o papel da escola especial e até mesmo sobre a sua continuidade. Já com o movimento da integração escolar isso não aconteceu de forma tão categórica. Minetto (2008), defende que, "A proposta da educação inclusiva se diferencia drasticamente da proposta integrativa no sentido de propor empenho bilateral, ou seja, da escola como deve se organizar e se estruturar para oferecer condições reais de aprendizagem e não só de socialização". (p. 55).

De fato, a inserção parcial e condicional dos alunos com deficiência nas escolas comuns manteve as escolas e classes especiais na mesma posição. Cabialhes ainda substituir a escola comum, embora com caráter transitório, acreditava-se que a passagem desses alunos por seus cursos fosse necessária, para que conseguissem se integrar no ensino regular.

Pode-se dizer que, com esse movimento, as escolas especiais não foram completamente questionadas em suas funções e organização pedagógica, embora já tivessem seu compromisso primordial abalado.

Ao longo das últimas décadas, o imperativo de tornar a realidade nos países da América Latina às diretrizes contidas nas declarações de acordos internacionais, provocou relevante mudança conceitual na área da educação com vista à defesa e promoção do exercício do direito à educação, à participação e à igualdade de oportunidades para todos. Neste contexto, novos conhecimentos teóricos e práticos, gradualmente consolidam uma pedagogia voltada para a inclusão.

Diante da inclusão, o desafio das escolas comum e especial é o de tornar claro o papel de cada uma, pois uma educação para todos, não nega nenhuma delas. Se os compromissos educacionais dessas não são sobrepostos, nem substituíveis, cabe a escola especial complementar a escola comum, atuando sobre o saber particular que invariavelmente vai determinar e possibilitar a construção do saber universal.

A educação inclusiva é um processo que atenta para a diversidade inerente à espécie humana, busca atender as necessidades educativas de todos os sujeitos-alunos, em salas de aula comum e multifuncional, em um sistema regular de ensino; de forma a promover a aprendizagem, a satisfação, o desenvolvimento e a inserção social de todos. É também uma abordagem humana e democrática, que compreende o sujeito e suas singularidades.

A escola que se quer inclusiva não pode negar esta identidade e esta cultura distinta, no sentido de instrumentalizar-se de forma a oferecer uma formação integral, que vise o desenvolvimento de todas as potencialidades do indivíduo que busca novas formas de linguagens que lhe permita comunicar-se e integrar-se a sociedade com possibilidades de nela interferir, modificando-a (Batista y Mantoan, 2006, p. 09).

A educação inclusiva é na atualidade um dos maiores desafio educacional. Criada na década de setenta, os pressupostos da educação inclusiva fundamentam vários programas projetos da educação. Louro (2006), compreende que, "cabe à sociedade se adequar às necessidades das pessoas; cabe à escola promover adaptações,

sejam elas quais forem necessárias para incluir um aluno com deficiência". (p. 18). A escola inclusiva de acordo com as diretrizes educacionais vem do princípio que todos os alunos podem conviver, aprender e participar da comunidade escolar e social. As diferenças são respeitadas e a diversidade torna-se uma característica natural, que enriquece as relações e as experiências no processo de aprendizagem. A Constituição Federal e Estadual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 Artigo 58, assegura que: a educação especial para atendimento escolar de educandos portadores de necessidades especiais deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino, em classes comuns com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros de apoio regionais; a integração, permanência, progressão e sucesso escolar de alunos portadores de necessidades especiais em classes comuns do ensino regular representam a alternativa mais eficaz no processo de atendimento desse alunado. E, de acordo com o Art. 3º da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais;

II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva.

A inclusão nessa perspectiva prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas, com recursos e ferramentas que possam auxiliar a efetivação desse processo. Para que isso seja possível, é necessária a concepção de novos currículos, métodos, técnicas e que os professores tenham capacitação e especialização para que o atendimento às diferenças individuais seja efetivo, com respeito e valorização à diversidade e singularidade de cada aluno.

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos diferenciados. A lei é clara na garantia dos direitos do aluno com deficiência. Conforme Louro et al (2006) "(...) cabe ao professor ter conhecimento quanto às questões pedagógicas e estruturais que envolvam seu fazer em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais". (p. 18).

Segundo a Secretaria de Educação Especial-MEC, (2004):

A educação inclusiva é um movimento que compreende a educação como um direito humano fundamental e base para uma sociedade mais justa e solidária. Esse movimento preocupa-se em atender todas as crianças, jovens e adultos, a despeito de suas características, desvantagens e dificuldades, habilitando todos os profissionais da educação para atendimento na sua comunidade, concentrando-se naqueles que tem mais sido excluído das oportunidades educacionais. Incluir alunos com deficiências múltiplas e necessidades educacionais especiais nos centros de educação não requer um currículo especial, mas ajustes e modificações curriculares

envolvendo objetivos, conteúdos, procedimentos didáticos – metodológicos e de avaliação que propiciem o avanço no processo de aprendizagem desses alunos (p. 2).

A falta de conhecimento da sociedade em geral, faz com que a deficiência seja considerada uma doença, um peso ou um problema, vê o deficiente como incapaz, indefeso e sem direito. É bom lembrar que, o deficiente precisa ter um atendimento democrático, aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa na convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem através de cooperação. Portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações nos ambientes internos e externos, na mentalidade de todas as pessoas e também da própria pessoa com deficiência.

1.2.-Políticas Educacionais para Pessoas com Surdez .

A inclusão de alunos surdos no contexto regular de ensino, nos impõe um grande desafio uma vez que, dada a diferença linguística que lhes é peculiar, é muito difícil seu acesso aos conteúdos de ensino, de forma igualitária, em relação aos demais alunos. É importante que os sistemas educacionais estejam preparados para lidar com diferentes demandas socioculturais presentes nas escolas, planejando-se e implementando propostas pedagógicas que estejam, desde a sua concepção, comprometidas com a diversificação e flexibilização curricular, a fim de que o convívio entre as diferenças possa existir.

Por quase toda a Idade Média acredita-se que o sujeito surdo não fosse um ser educável, ou seja, o surdo foi visto durante muito tempo como um indivíduo incapaz, um ser imbecil. Foi somente no início do século XVI que se passou a acreditar que o surdo pudesse aprender sem nenhuma interferência milagrosa ou sobrenatural. Então começam a surgir relatos de diversos procedimentos utilizados para se trabalhar com essas pessoas. (Revista Espaço, 2011, p.08).

No caso de alunos com surdez, é importante pensarmos em adaptações curriculares em três níveis: na proposta pedagógica, na sala de aula e individual. De acordo com a Revista Fórum (2001) "Podemos observar que existe muito por fazer muito no currículo de Língua de Sinais e Cultura Surda". (p.13). É necessário que haja uma ampla discussão pela comunidade escolar das decisões a serem adotadas pela escola que conta com estudantes surdos em seu grupo de alunos.

Em outubro de 1993, os surdos brasileiros se reuniram na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENNEIS) e votaram para eleger o nome da nossa língua de sinais e escolheram a LIBRAS. Embora ela fuja dos padrões internacionais de denominação das línguas espaços-visuais, é importante respeitar os anseios dos surdos brasileiros em escolher este nome para sua língua nativa. (Forum, 2001, p.15).

A socialização é fator indispensável ao processo de desenvolvimento do ser humano, pois é através dela que o indivíduo apropria-se dos comportamentos produzidos pela sociedade na qual está inserido e, conseqüentemente, amplia suas possibilidades de interação.

Acreditamos, entretanto, que enquanto persistir a visão de surdez como "deficiência", haverá desvalorização e exclusão desse grupo de pessoas da sociedade. É imperativo que se respeitem as diferenças, mas que se criem cada dia mais oportunidades de permeamento social entre todos os indivíduos, independentemente de sua condição física. Enquanto a educação dos surdos for tratada como acompanhamento terapêutico, esses sujeitos não serão vistos pelo potencial que possuem. (Revista Espaço, 2011, p.11).

Se a escola optar por uma proposta de educação que valorize a língua de sinais e o contato com pares surdos, a identidade da criança será mais fortalecida. Oportunizarão futuras representações sociais e a interiorizarão de significados da cultura, que serão compartilhados socialmente em todos os momentos de sua vida. A interação deverá estar estruturada de modo a estimular o intercâmbio e a valorização das ideias, o respeito por pontos de vista contraditórios e a valorização da pluralidade e da diferença.

Em alguns casos, as escolas especiais poderão ofertar escolarização formal, desde que assegurada proposta de educação bilíngüe e as demais exigências. A passagem de uma língua a outra (língua de sinais/língua portuguesa), implica uma série de variáveis que englobam diferenças estruturais, nos planos cultural, ideológico e linguístico das línguas em questão. A educação escolar das pessoas com surdez nos reporta não só a questões referentes aos seus limites e possibilidades, como também aos preconceitos existentes nas atitudes da sociedade para com elas. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos.

As pessoas com surdez não podem ser reduzidas ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda. É no descentramento identitário que podemos conceber cada pessoa com surdez como um ser biopsicosocial, cognitivo, cultural, não somente na constituição de sua subjetividade, mas também na forma de aquisição e produção de conhecimentos, capazes de adquirir e desenvolverem não somente os processos visuais-gestuais, mas também de leitura e escrita, e de fala se desejarem. (Alves, 2010, p.10).

A proposta da educação escolar inclusiva é um desafio, que para ser efetivada faz-se necessário considerar que os alunos com surdez têm direito de acesso ao conhecimento. Novos paradigmas inclusivos, as pessoas com surdez têm conquistado atualmente direitos fundamentais que promovem a sua inclusão social. O reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira, em abril de 2002 e sua recente regulamentação, conforme o decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005, legitimam a atuação e a formação profissional de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa. Garante ainda a obrigatoriedade de ensino de Libras na educação básica e no ensino superior - cursos de licenciatura e de fonoaudiologia e

regulamenta a formação de professores de Libras, o que abre um amplo espaço, nunca antes alcançado, para a discussão sobre a educação das pessoas com surdez. A presença destes profissionais é de fundamental importância para a inserção das pessoas com surdez. Devemos sempre considerar que este espaço pertence ao professor e ao aluno e que a liderança no processo de aprendizagem é exercida pelo professor, sendo o aluno de sua responsabilidade. Tradutor e intérprete é apenas um mediador da comunicação e não um facilitador da aprendizagem.

De acordo com o Decreto 5.626, de 5 de dezembro de 2005, as pessoas com surdez têm direito a uma educação que garanta a sua formação, em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, constituam línguas de instrução, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo (Alves, 2010 , p. 09).

As línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social. As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue a uma criança em uma escola dependem de decisões político-pedagógicas. Há estados em que professores desconhecem libras e a escola não tem estrutura ou recursos humanos para garantir aos alunos surdos o direito à educação, à comunicação e à informação. No caso do aluno surdo, a educação bilíngue vai apresentar diferentes contextos dependendo das ações de cada município e de cada estado brasileiro.

A aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem essa língua na modalidade falada. Para Lacerda, 1998 apud Revista Espaço (2011) "O objetivo da educação bilíngue é o desenvolvimento cognitivo-linguístico da criança surda, de forma que ela possa conviver harmoniosamente com os ouvintes, tendo acesso às duas línguas, a de sinais e a oral, da comunidade em que se encontra". (p.09). A tarefa de ensino da língua portuguesa tornar-se-á possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida efetivamente a primeira língua.

1.3.-A Língua de Sinais Brasileira – Libras.

A questão cultural da pessoa surda na constituição da sua cidadania envolve questões como diferenças humanas, multiculturalismo, construção de identidade, educação e o desenvolvimento de tecnologias que resultam num panorama explícito de que, apesar de haver um lugar para a cultura surda e um lugar para a cultura ouvinte, não há fronteiras entre ambas, considerando o fato de convergirem para a formação de cidadãos brasileiros.

A interface e o convívio das duas culturas constituem cenários multiculturais, no qual não há melhores e nem piores, há diferentes. Conhecer a história das pessoas surdas, não nos proporciona apenas aquisição de conhecimentos, mas também reflexões e questionamentos dos diversos acontecimentos relacionados à educação em várias épocas, como por exemplo, por que atualmente apesar de se ter

uma política de inclusão a pessoa surda continua, em muitos meios sociais sendo excluída?

Antes de surgirem tais discussões sobre a educação, as pessoas surdas eram rejeitadas pela sociedade e posteriormente isoladas nos asilos para que pudessem ser protegidas, pois não se acreditava que pudessem ter uma educação em função da sua "anormalidade", ou seja, aquela conduta marcada pela intolerância obscura na visão negativa sobre os surdos como "anormais ou doentes".

Não podemos deixar de reconhecer que historicamente a pedagogia, as políticas e muitos outros aspectos relacionados às pessoas surdas tem sido organizadas geralmente, do ponto de vista dos sujeitos ouvintes e não dos sujeitos surdos que, quase sempre, são incógnitos uma vez que poderiam contribuir sobremaneira com suas competências.

Em 2002, é assinada a Lei de Libras 10.436, que foi regulamentada em 2005, por meio do Decreto 5.623. Essa lei reconhece a Língua Brasileira de Sinais como a língua dos Surdos do Brasil. Os movimentos surdos e as pesquisas sobre a língua de sinais sustentam as políticas linguísticas e educacionais, que vêm se estruturando nos últimos anos. Dessa forma, os surdos refletem nos seus discursos o quando a língua de sinais parte de ser surdo. (Forum, 2001, p.15).

Embora cada língua de sinais tenha sua própria estrutura gramatical, surdos de países com línguas de sinais diferentes comunicam-se com mais facilidade uns com os outros. A LIBRAS, como toda língua de sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual que utiliza como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais. Todas as línguas possuem diferenças quanto ao seu uso em relação à região, ao grupo social, à faixa etária e ao gênero. Conforme a Revista Fórum (2001) "A língua de sinais é a materna e natural dos surdos, e é diferente para cada povo. O bilinguismo reconhece a importância da língua de sinais para a identidade surda". (p.10). Portanto, não podemos dizer que as pessoas surdas fazem parte de uma cultura à parte ou uma comunidade surda.

Todas as línguas se edificam a partir de universais linguísticos, variando apenas em termos de sua modalidade (oral-auditiva ou gestual-visual) e suas gramáticas. As línguas se transformam a partir das comunidades linguísticas que as utilizam. Uma criança surda precisará se integrar à comunidade surda de sua cidade para poder ficar com um bom desempenho na língua de sinais desta comunidade.

Na verdade, os pontos de vista sobre a surdez, variam de acordo com as diferentes épocas e os grupos sociais nos quais são produzidos. Estas representações dão origem a diferentes práticas sociais, que limitarão ou ampliarão o universo de possibilidades e o exercício de cidadania das pessoas surdas.

Muitas pessoas já devem ter ouvido falar em surdez como falta de capacidade auditiva ou diminuição da capacidade de ouvir de indivíduo. Contudo, para compreendermos melhor a surdez e suas consequências, é necessário entendermos um pouco mais sobre o processo de audição do ser humano, que aqui trocaremos brevemente. (Revista Espaço, 2011, p.07).

A competência da pessoa auditiva é classificada como: normal, perda leve, moderada, severa e profunda. A surdez severa e profunda impede que o aluno adquira, naturalmente, a linguagem oral. O domínio da linguagem oral irá permitir sua plena integração na sociedade, uma vez que essa é a forma de comunicação entre as pessoas. O desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem está subordinado ao aprendizado da linguagem oral. Conforme a Revista Espaço (2011), "audição normal corresponde à habilidade de detecção de sons at 20 dB N. A. (decibéis, nível de audição). A surdez pode variar segundo alguns tipos". (p.07).

Os objetivos da educação das pessoas surdas reduzem-se às práticas corretivas e de estimulação oral-auditiva, em um encaminhamento metodológico que se convencionou chamar de oralismo. Durante anos, o mito de que a língua de sinais impediria a aquisição da língua oral pelas crianças surdas, impediu a sua utilização no processo educacional. A língua de sinais não era considerada uma língua, mas um conjunto de gestos icônicos, sem estrutura interna e com a função de comunicar apenas conteúdos concretos. Atualmente, a linguística da Língua de Sinais é uma disciplina em expansão no mundo todo e suas pesquisas demonstram a importância dessa língua na constituição do sujeito surdo.

Ao pensar na educação de surdos é importante refletir na postura do professor na sala de aula. É preciso ter cuidado para não tirar conclusões apressadas e infundadas no cotidiano escolar, atribuindo apenas ao aluno a culpa por seu "fracasso escolar". Se o aluno surdo não apresenta um desenvolvimento cognitivo compatível com aquele considerado próprio de seus colegas da mesma idade, isto pode não ser por conta de sua deficiência auditiva, mas sim, à deficiência cultural de seu grupo social que foi incapaz de proporcionar-lhe o acesso no momento devido a uma língua natural – a língua de sinais, que edificasse as bases para um desenvolvimento linguístico e, conseqüentemente, cognitivo normal.

Propiciar um ambiente educacional calcado na sua experiência visual, na sua forma de ver e perceber o mundo, respeitando a sua diferença linguística. Uma vez que a Língua de Sinais permite, por suas características viso-espaciais, a formação de uma sólida base linguística, esta língua é essencial para viabilizar o desenvolvimento desse indivíduo como um todo." (Fórum-Instituto Nacional de Educação de Surdos, p. 9).

Deve-se ter claro que a linguagem e o pensamento são processos interdependentes e desenvolvem-se mutuamente, alimentando um ao outro. Se tomarmos apenas a linguagem oral como requisito para o desenvolvimento do pensamento, veremos que muitos surdos apresentarão, generalizadamente, problemas de comunicação, conceituação, abstração, memória e raciocínio lógico. Somente através do acesso precoce à língua de sinais é que os surdos poderão desenvolver a linguagem nos mesmos padrões das crianças ouvintes, sem prejuízo ao seu processo de aquisição. O professor de alunos surdos que conhece a língua de sinais certamente terá ampliada a capacidade de interação verbal com seus alunos em todas as situações de aprendizagem. Além da língua de sinais, meio privilegiado de interação simbólica, diferentes formas de comunicação que utilizam outros códigos visuais deverão estar presentes na sala de aula, beneficiando a relação professor / aluno surdo e demais

alunos. Conforme a Revista Espaço, (2011) "Os estudos da fala, juntamente com a escrita, fizeram supor que eles eram os únicos representantes da comunicação e veículo do código linguístico historicamente constituído, a língua". (p.15).

Diante disso, o professor deve lançar mão de todos os recursos e estratégias visuais que acompanham a oralidade, pois, ao contrário, o aluno surdo não alcançará o aprendizado adequado.

A língua de sinais, oferecendo as possibilidades de constituição de significado, cumpre um papel fundamental no desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional dos alunos surdos, não podendo ser ignorada pelo professor em qualquer ato de interação com eles. Aí está a importância de o professor conhecer a história de vida dos seus alunos, compreendendo o seu completo desenvolvimento, a fim de tomar decisões educacionais mais adequadas em relação às suas necessidades.

1.4.-Atendimento Educacional Especializado – AEE.

O papel da educação formal são motivos de ampla discussão na sociedade, visto que ainda encontramos muitos problemas ao respeito às diferenças e à qualidade em si. Mudar esta realidade significa empreender um esforço coletivo para vencer as barreiras e entraves que inviabilizam a construção de uma escola pública eficiente, que eduque de fato para o exercício pleno da cidadania e seja instrumento real de transformação social, espaço em que se aprenda a aprender, a conviver e a ser com e para os outros.

Contraopondo-se ao atual modelo gerador de desigualdades e exclusão social que impera nas políticas educacionais, através da reflexão e de ações necessárias à construção de uma nova realidade que esteja além do regimento escolar e do plano de ação. Buscando novos paradigmas que levem a instituição escolar a empenhar-se na construção coletiva e politicamente definida em favor das necessidades dos alunos.

Uma escola estruturada que alcance a todos, é aquela que visa os aspectos democráticos. Para que as escolas brasileiras sejam realmente um espaço democrático e não se limite a reproduzir a realidade socioeconômica em que está inserida, lutando de forma objetiva para conquistar a sua autonomia, estabelecendo uma identidade própria, na solução dos seus problemas. Essa autonomia, porém, não deve ser confundida com um trabalho isolado, a autonomia implica responsabilidades e comprometimentos coletivos, ou seja, através da participação de todos. Para Alves (2010), "A escola tem uma contribuição muito importante na inclusão da pessoa com surdez na sociedade". (p.21).

Acredita-se que é este o papel principal da escola, proporcionar uma educação que transforme o aluno para que ele seja capaz de desenvolver-se e atuar frente às profundas desigualdades sociais de seu país.

A implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sem dúvida trouxe benefícios para os alunos com deficiência e pessoa com surdez, pois o seu objetivo é atender as necessidades desses alunos, melhorando com isso sua inclusão nas instituições de ensino.

O AEE deve ser visto como uma construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais, em que a organização do conteúdo curricular não deve estar pautada numa visão linear, hierarquizada e fragmentada do conhecimento. O conhecimento precisa ser compreendido como uma teia de relações, na qual as informações se processam como instrumento de interlocução e de diálogo. As práticas de sala de aula comum e do AEE devem ser articuladas por metodologias de ensino que estimulem vivências e que levem o aluno a aprender a aprender, propiciando condições essenciais da aprendizagem dos alunos com surdez na abordagem bilingue. (Alves, 2010, p.09).

O AEE é muito importante nas escolas, um grande avanço para a educação inclusiva. Faz necessário que o professor do AEE elabore o plano de atendimento, para isso é importante que o mesmo realize uma investigação da vida do aluno que será atendido. Na efetivação do estudo de caso, devem ser analisados com prioridade vários fatores relacionados ao aluno (família, patologia, educação e outras informações que colaborem para a sua evolução). Conforme Alves (2010), "O AEE promove o acesso dos alunos com surdez ao conhecimento escolar em duas línguas: em Libras e em Língua Portuguesa, a participação ativa nas aulas e o desenvolvimento do seu potencial cognitivo, afetivo, social e linguístico, com os demais colegas da escola comum. (p. 10). Ao estudar um aluno com deficiência e pessoa com surdez, o professor da sala multifuncional precisa estar envolvido com a realidade do aluno, ou seja, precisa ser sensível na compreensão e interpretação das causas relacionada ao seu problema.

O propósito maior de nossa escola é trabalhar por uma educação verdadeiramente inclusiva para os alunos surdos, o que implica um processo educacional que gera conhecimento e reconhecimento, desenvolvimento pessoal, bem-estar individual e inclusão social, que desenvolve autoconhecimento e ampla visão de mundo. Precisa ser um processo educacional que obtenha como resultado levar alguém a ser efetivamente incluído na sociedade, sendo capaz de fazer uma leitura de mundo e uma narração de si próprio (Fórum-Instituto Nacional de Educação de Surdos, pp.7-9).

Com dedicação o trabalho realizado na sala multifuncional - AEE transforma o mundo do aluno com deficiência e da pessoa com surdez. Pois, o simples fato estar neste ambiente utilizando materiais adequados, muda totalmente a realidade desses alunos, lhes proporcionando um sentido bem mais real na aquisição do conhecimento, pois lhes possibilita utilizar recursos adequados, além de terem um atendimento exclusivo, que facilita e propõe melhorias para aprendizagem. Sem dúvida, este recurso multifuncional constitui-se um elemento fundamental para a evolução. É necessário também que o Atendimento Educacional Especializado AEE, valorize as diferenças das pessoas com deficiência e surdez, não importando a diferença que a deficiência lhes impõe, mas pela condição humana de cada uma delas, pois é através da valorização das diferenças que a aprendizagem é assegurará. Dessa forma, o AEE para as pessoas com deficiência e surdez, na perspectiva da educação inclusiva, estabelece princípios e conceitos que

reconhecessem o potencial, as capacidades e o pleno desenvolvimento dessas pessoas no processo ensino-aprendizagem.

2.-Metodologia.

Os avanços sociais estão proporcionando mudanças em diversas áreas, implicando com isso a necessidade de se repensar as formas de atuação da educação inclusiva. Porém, a mudança não é uma tarefa fácil, envolve práticas e concepções no sistema educacional.

Toda mudança constitui-se em aprendizagens, algo que inclui alterações de valores, sentimentos, emoções e concepções que sem dúvida, irão também modificar a prática educativa. Nesse contexto, o professor assume uma responsabilidade central nas diversidades de como ensinar os alunos com surdez, e com certeza também aprender. Para ajudá-lo, a escola deve proporcionar ações que implementem e ampliem esse atendimento educacional.

Diante disso, a presente pesquisa de enfoque qualitativo pretende analisar mediante um estudo de caso, a partir da história de vida e do atendimento educacional do aluno com Surdez Paulo Augusto, atualmente inserido na 4ª série da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Frazão Souza Bueno. O processo do estudo de caso foi analisado, registrado e, ao término, proposto um Plano de Atendimento Especializado para ser aplicado ao aluno na sala multifuncional. Este estudo foi realizado no decorrer do ano de 2014.

Por ser algo novo o Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens e Adultos – EJA, surgiu o interesse de se realizar este estudo de caso com a intenção de descobrir as dificuldades encontradas por um aluno com surdez neste ambiente escolar, bem como, propor melhorias para o desenvolvimento integral de suas potencialidades através da elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado.

Assim, este estudo de caso analisa (01) um aluno com surdez através das técnicas de entrevistas e observações diretas do sujeito na escola, na sala de recursos, na sala de aula regular com a professora e colegas no ensino da EJA, no contexto familiar envolvendo os pais e os (03) três irmãos; registrando-se todos os dados obtidos nas entrevistas e observações em um diário de campo/registro dos dados.

3.-Desenvolvimento do estudo de caso.

3.1.-Caso Paulo Augusto.

Paulo Augusto tem 20 anos de idade, nasceu no dia 11/09/1994, com perda auditiva neurosensorial de grau profundo, tanto do lado direito como do esquerdo. Mora somente com os pais; é o caçula dos 04(quatro) irmãos. Seus 03 (três) irmãos já são casados, somente ele nasceu com surdez. Sua família morava no sítio, por esse motivo não teve oportunidade de ter enquanto criança atendimentos de estimulação precoce. Paulo Augusto enfrentou muitas dificuldades em relação a profissionais na área de saúde, pois tinha que ir à capital de Boa Vista Roraima para fazer tratamento.

Paulo Augusto gostava muito do Sítio, pois nele viveu a fase da sua infância e adolescência; ajudava muito o pai na roça e a mãe nos afazeres de casa quando era solicitado.

Seus pais eram de uma família muito humilde, não tiveram possibilidades de estudar e muito menos de oferecer a Paulo Augusto um estudo de qualidade. Os pais não tinham conhecimentos específicos para tratar com a dificuldade do filho, por esse motivo, Paulo Augusto não teve nenhum atendimento e acabou desistindo logo da escola.

Nas informações obtidas através das coletas de dados com os familiares e com Paulo, pode-se perceber que Paulo começou tardiamente os estudos, está com idade avançada na série; além disso, apresenta dificuldades de interação, pois ficou muito tempo morando no Sítio, é tímido demais; tem dificuldade de aprendizagem na leitura, escrita e cálculos matemáticos e não domina totalmente LIBRAS.

Aos chegarem à de Cidade Boa Vista em 2012, os pais perceberam que Paulo Augusto deveria participar do processo de escolarização para adulto. Assim, foi matriculado na Escola Municipal Frazão Souza Bueno e atualmente cursa a 4ª série da Educação de Jovens e Adultos. A EJA possui 100 dias letivos, isso lhe permite concluir 02 (duas) séries em 01 (um) ano.

3.2.-Esclarecimento do problema.

Conforme o relato dos familiares - os pais e os (03) três irmãos descrito na entrevista, a inclusão de Paulo Augusto no Ensino Regular aconteceu de fato quando ele tinha 07(sete) anos, mas logo no ano seguinte evadiu-se da escola, pois não conseguia se comunicar com os professores, funcionários e colegas. Eles não conseguiam entender os gestos que ele articulava. Na aprendizagem o processo era muito lento, pois Paulo não era alfabetizado, não conhecia a Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS.

A mãe frisa na entrevista que Paulo Augusto ao ser inserido na escola, a professora de sala de aula mencionou que Paulo Augusto não poderia estar ali, mas sim numa escola de classe especial destinada às pessoas com surdez. Relata ainda, que Paulo Augusto aprendeu a ler e escrever com a ajuda dos irmãos, mas só conseguia ler palavras e frases simples, além de possuir muitas dificuldades em resolver problemas lógico-matemático utilizando as quatro operações. Porém, adquiriu muita habilidade na leitura labial pois devido a sua surdez foi a forma que ele encontrou de entender e de ser entendido.

O pai e os irmãos de Paulo na entrevista frisam que, com o passar do tempo, a família teve que ir para a cidade de Boa Vista devido os outros filhos estarem crescendo e necessitando de um estudo mais avançado. Como já se sabe, possui dificuldades na leitura e na escrita, porém, vem desenvolvendo gradativamente habilidades nesses aspectos, bem como no lógico-matemático. Devido à sua surdez, quando estudava a 1ª série no primeiro semestre do ano de 2012, Paulo Augusto já possuía uma cuidadora que entende um pouco de LIBRAS, a mesma tinha como objetivo acompanhar de forma criteriosa todos os “passos” de Paulo na jornada educativa. Isso sem dúvida, o ajudou e fez muita diferença em seu aprendizado. Teve a companhia da cuidadora até o primeiro semestre do ano de 2014 quando

cursando a 3ª série. Atualmente, Paulo está cursando a 4ª série e está sendo acompanhado por uma interprete de LIBRAS oficial.

De acordo com o relato da professora na entrevista, que o acompanha desde a 1ª série, Paulo Augusto já reconhece as cédulas e moedas de dinheiro perfeitamente, consegue reproduzir a escrita das atividades trabalhadas no quadro, realiza algumas operações/cálculos simples e já lê com mais propriedade. Apesar de suas limitações, Paulo Augusto procura sempre realizar as atividades com muita dedicação.

Ainda segundo a professora, Paulo Augusto, apesar de ser tímido demais; é muito tranquilo, não gosta de brigas e nem de discussões, todos gostam muito dele, pois é uma pessoa sociável; gosta de ir à escola, é um aluno assíduo e pontual nas aulas. Adora atividades que trabalhem artesanato e pintura. Apresenta habilidades em manusear objetos concretos e aprecia aulas diversificadas. O aluno apresenta maior rendimento com atividades ilustrativas e concretas. Vale destacar que Paulo Augusto se sente muito a vontade na sala de aula, pois existem alguns colegas que também possuem deficiência.

Nesse período, Paulo Augusto também foi inserido no Atendimento Educacional Especializado – AEE; não pode participar deste atendimento antes devido o comprometimento com o seu trabalho diário. É atendido 02 (duas) vezes por semana, nos dias de quarta e quinta-feira. Conforme a professora do AEE, Paulo é um aluno muito dedicado e esforçado para desenvolver as atividades; apesar das suas dificuldades, sempre está disposto a executá-las. Ela está trabalhando algumas atividades que envolvem linguagens de sinais e LIBRAS para orientar Paulo Augusto no processo de comunicação e criação de signos que o faça interagir com as outras pessoas através da produção de textos escritos, bilhetes, cartas etc.

Seus irmãos mais novos, relatam que nos momentos de descontração Paulo Augusto gosta de dizer em LIBRAS, que gosta de ir à igreja nos finais de semana e que paquera uma garota dessa igreja e que gosta de passear na casa do irmão mais velho, pois se sente bem acolhido por ele. Além de mencionar o nome do sítio que morava.

Alimenta-se bem, gosta de tudo! Principalmente de peixe tambaqui assado com bastantes verduras. Gosta muito de jogar bola em um campinho próximo à sua casa no final da tarde. Não perde por nada!

Ainda conforme sua mãe na entrevista, Paulo Augusto no ano de 2012 foi encaminhado para o Centro de Atendimento para Pessoa com Surdez - CAS, para aprender a se comunicar através da Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS. Hoje, ele já se comunicar através dos sinais; porém, ainda sente dificuldades em articular de consegue maneira rápida os gestos.

Considerações Finais.

Trabalhar em favor da educação de pessoas surdas, é um desafio muito mais que especial, é uma oportunidade ímpar que a escola tem de abolir o preconceito e de promover a igualdade de direitos.

As questões educacionais relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado - AEE dos alunos surdos vem se acentuando a cada dia em nível mundial, esta é uma realidade inquestionável que aponta para a importância de se proporcionar

ambientes de aprendizagem heterogêneos, com a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas, com professores especializados, com recursos e equipamentos compatíveis. Ou seja, a necessidade de se ampliar e de se reestruturar a escola para que ela realmente seja uma escola inclusiva que assegure as políticas de educação de qualidade para todos. A educação para os alunos com surdez, nesse contexto, implica na estruturação, reconhecimento e valorização das culturas envolvidas; tendo como base, práticas pedagógicas do bilinguismo e da Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS, bem como, a interação e o diálogo entre os grupos envolvidos nesse processo educativo, e do reconhecimento das características próprias e do respeito mútuo.

As pessoas com surdez também querem estudar, trabalhar e atender as suas necessidades biológicas, psicológicas, sociais e culturais. Porém, conquistar tudo isso não é fácil, sabe-se que este é um processo complexo que inclui inúmeras variáveis, principalmente no âmbito educacional como aluno, professor, concepção social, organização curricular, metodologias, estratégias e recursos. Compreende-se assim, que a aprendizagem do aluno com surdez não depende somente dele, mas do envolvimento integrado entre os componentes do ambiente escolar, sua família e recursos necessários para seu atendimento.

Referências.

- Alves, Carla Barbosa, Ferreira, Josimário de Paula, Damázio, Mirlene Macedo - Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem bilingue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010. V. 4. 24p.
- Batista, C. A. M. Et Mantoan, M. T. E. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação especial. São Paulo, 2006.
- Bíblia Sagrada. *Antigo e Novo Testamento*. 2 ed. Tradução: João Ferreira de Almeida. Editora: Sociedade Bíblica do Brasil: 2008.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001b.
- Brasil. Constituição Federal (1988). Rio de Janeiro, FAE, 1989.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial- MEC/SEESP, 2001.
- Catão, Shirlei dos Santos - Artigo Publicado na Revista Internacional de Audição e linguagem fonoaudiologia e apoio à integração "Políticas Educacionais: Educação Para Todos e a Proposta Pedagógica". REVISTA Internacional de Audición y Lenguaje, logopedia y apoyo a la Integración Volume :2, N°3. Setembro de 2010 - RIALAI.
- Catão, Shirlei dos Santos, Catão, Simone dos Santos Catão, Marilene dos Santos e Rios, Rejane Risia Gonçalves - Artigo Publicado na Revista EXAMÁPAKU/Revista eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais "Educação, Cultura e Línguas" Volume :06, N°1. Setembro de 2013 – revista.ufr.br/index.php/examapaku/article/view/2014.
- Catão, Shirlei dos Santos, Catão, Simone dos Santos Catão, Marilene dos Santos e Rios, Rejane Risia Gonçalves Artigo Publicado na Revista Internacional de Audição e linguagem fonoaudiologia, apoio à integração e multiculturalidade. "Educação, Cultura

- e Línguas" REVISTA Internacional de Audición y Lenguaje, logopedia y apoyo a la Integración Volume : 3, N°. 3, Março de 2014- RIALAIM.
- Dificuldade de Aprendizagem e Família - Construindo Novas Narrativas. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp> Acesso dia 14 de abril de 2008.
- Fórum - Instituto Nacional De Educação De Surdos – Semestral vol. 19/20 (Janeiro/Dezembro). INES. ISSN 1518-2509. Rio de Janeiro-RJ-2009.
- Fórum - Instituto Nacional De Educação De Surdos – Semestral vol. 01 (Julho/Dezembro). INES. ISSN 1518-2509. Rio de Janeiro-RJ-2001.
- Louro, Viviane. S.; Alonso, L. G. Et Andrade, A. F. *Educação Musical e Deficiência: propostas pedagógicas*. São Paulo: Ed do autor, 2006.
- Minetto, Maria de F. *Curriculo Na Educação Inclusiva: Entendendo Esse Desafio*. Curitiba: Ibpex, 2008.
- Revista Espaço - Instituto Nacional de Educação de Surdos: Informativo Técnico Científicos do INES/ ISSN 0103-7668 – Semestral (N°35 de Jan-Jun/2011).Rio de Janeiro RR: INES-2011; pp.93.

UMA EXPERIÊNCIA COMPARTIDA: PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA DENTRO DO CONTEXTO LINGUÍSTICO CULTURAL E SOCIAL BRASILEIRO

(Una experiencia compartida: Portugués para extranjeros en el contexto de las lenguas y la cultura Brasileña social)

Ms. Ismael de Sousa da Silva

Em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Asunción (UAA)

Drª. Marlete Dacroce

Em Ciências da Educação, Pesquisadora e Coordenadora de grupos de Estudos.

Páginas 31 a 41

Fecha recepción: 15-01-2016

Fecha aceptación: 30-03-2016

Resumo.

Este artigo baseou-se na experiência profissional do ensino de português como língua estrangeira enfatizando o contexto linguístico, cultural e social brasileiro da disciplina "Língua, Cultura e Sociedade Brasileira", da Licenciatura Plena Letras Português, ofertada pela Universidad Nacional de Asunción (UNA), Paraguai e a interação com a Embaixada do Brasil em Assunção, no período de 2011 a 2015, neste trabalho ressaltou-se a importância da língua Portuguesa além-fronteiras enquanto uma abrangência incontestável Brasil a fora. Para fomentar o artigo a fundamentação teórica nos seguintes autores: Bagno (2004); Bakhtin (1981); Gois (2016); Hall (2003); Maingueneau, (2002). Com o intuito demonstrar a relevância do português enquanto língua estrangeira por médio da disciplina Línguas, Cultura e Sociedade Brasileira e o interesse de se preparar futuros professores de Português da Língua Estrangeira com base neste contexto Linguístico, Cultural, e social brasileiro, tendo como princípio qualidade na seleção dos recursos humanos, bem como, dos materiais didáticos a serem abordados na disciplina de línguas nas atividades de extensão.

Palavras-chaves: Português. Língua estrangeira. Cultura. Sociedade.

Resumen: Este artículo se basa en la experiencia profesional de la enseñanza del portugués como lengua extranjera enfatizando el contexto lingüístico, cultural y social de Brasil de la disciplina "Lenguaje, cultura y la Sociedad Brasileña", de la Licenciatura Plena Letras Português, ofertada por la Universidad Nacional de Asunción (UNA), Paraguay, y la interacción con la Embajada de Brasil en Asunción, en el período de 2011 hacia 2015. En él subrayamos la importancia de la enseñanza de Portugués allá de las fronteras algo está tomando un valor incontestable Brasil a fuera. Para formentar el artículo nos basemos en los siguientes autores: Bagno (2004); Bakhtin (1981); Gois (2016); Hall (2003); Maingueneau, (2002). Con el fin de demostrar la pertinencia de portugués como lengua extranjera a través de la disciplina Cultura lenguaje y la sociedad brasileña y el interés de preparar futuros profesores de

portugués de la lengua extranjera basado en este contexto Lengua, Cultura, y el brasileño sociales, con el principio de calidad la selección de los recursos humanos, así como los materiales de enseñanza que se abordarán en el curso de idiomas en las actividades de extensión.

Palabras-claves: Portugués. Lengua extranjera. Cultura. Sociedad.

Introdução.

A experiência profissional na disciplina iniciou-se em julho de 2011, enquanto prof. adjunto, seis meses depois no ano 2012 de posse de algumas capacitações, nomeado professor catedrático da disciplina. Buscou-se então mais aprofundamento sobre, pesquisas e estudos baseados no plano de curso da disciplina, e nas necessidades dos alunos, deste modo, houve algumas alterações nos conteúdos da disciplina de Línguas.

Por se tratar de uma disciplina relevante para a licenciatura, levou-se em consideração a ação "facilitar para uma compreensão crítica da linguagem e as práticas discursivas na sociedade contemporânea". Por outro lado, essencialmente, necessária a base teórico-metodológica fortalecida proporcionando mais compreensão e interpretação crítica dos discursos sociais, tanto no âmbito da investigação acadêmica como no ensino.

Objetivo geral.

O objetivo geral da disciplina: analisar a inter-relação da língua com a cultura e a sociedade, identificando como a língua reflete e representa aos movimentos culturais e as relações sociais. Valorizando os aspectos da cultura e as relações interculturais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Objetivos específicos.

- Interpretar a cultura das regiões do Brasil de forma geral destacando seus traços e importância para o ensino de Português como Língua Estrangeira;
- Identificar os principais fatores que influenciam nas mudanças sociais, reconhecendo-se nessa transformação o papel da cultura, da língua e da sociedade;
- Identificar o pluralismo cultural da linguística, a cultura popular e a produção da linguagem presente nos diferentes espaços sociais;
- Interpretar a cultura das regiões do Brasil de forma geral destacando seus traços e importância para o ensino de Português como Língua Estrangeira;
- Entender o fenômeno linguístico em seu contexto social, considerando que os fatores de ordem social, histórico e cultural enquanto essência para a observação, descrição interpretação das atividades da fala;

- Reconhecer a linguagem como uma prática social, inseparável do sujeito que fala e do grupo a que ele pertence.

Justificativa

A justificativa de deu pelo fato de o ensino de português enquanto língua estrangeira no Paraguai, sempre teve como objetivo ensinar dando ênfase na competência comunicativa, levando o aprendiz a falar com propriedade sobre todos os temas e, a se expressar como um nativo, levando-o a desenvolver as competências da língua para o seu uso social e profissional. Fugindo das tradicionais metodologias de ensino de língua estrangeira que muito das vezes se limitam em ensinar aos alunos frases montadas, preparadas e que quando os alunos realmente necessitam se comunicar diretamente usando aquela língua, eles se deparam com grandes dificuldades de comunicação, pois os mesmo não tiveram um aprendizado seguindo as necessidades reais e habituais para uma comunicação eficaz diante de momentos reais relacionados com suas realidades seja no dia-a-dia, em viagens, em passeios, no trabalho ou nos estudos.

A implantação da licenciatura plena em Letras Português, fora do Brasil, se deu como projeto-piloto inicialmente na cidade de Assunção, Paraguai, entre um acordo Diplomático entre dos dois países, Brasil e Paraguai. A Universidad Nacional de Asunción (UNA) foi à instituição de ensino superior selecionada para credenciar a Licenciatura e tramitar todos os processos acadêmicos educacionais, sendo de comum acordo entre os representantes diplomáticos dos países, os professores a lecionar na referida Licenciatura estariam a cargo e a disposição da Embaixada Brasileira e Governo Brasileiro, como um quadro de docentes brasileiros especialistas em letras e/ou Pedagogia, mestre e doutores, ou seja, uma equipe capacitada para desenvolver a Licenciatura dentro dos requisitos estabelecidos pelo Ministério de Educação dos referidos países.

1.-Fundamentação teórica.

1.1. Relato da experiência da língua, cultura e sociedade.

A Licenciatura em Língua Portuguesa do “Instituto Superior de Lenguas” da Universidad Nacional de Asuncion (UMA) criado como um curso superior no intuito de formar professores e tradutores. A primeira sede da licenciatura foi no CEB (Centro de Estudos Brasileiros), Assunção, por dois anos. O que é o CEB? Os Centros Culturais Brasileiros (CCBs) são extensões das embaixadas a que estão vinculados. Os primeiros centros resultaram de missões culturais enviadas pelo Itamaraty, nos anos 1940, a embaixadas na América do Sul. Atualmente, os 24 centros em atividade distribuem-se em quatro continentes: África (6), América (13), Europa (3) e Oriente Médio (2). As atividades dos CCBs concentram-se no ensino da língua portuguesa, em sua vertente brasileira. Abrangem, também, exposições, concertos, seminários, palestras, entre outras iniciativas voltadas à difusão da cultura brasileira. No que tange aos cursos de português, os CCBs oferecem módulos diversos, direcionados a diferentes objetivos. Destacam-se os cursos que preparam os alunos para o CELPE-Bras, bem como para o exercício de determinadas atividades profissionais que

demandam a proficiência em português brasileiro. Entre elas, destacam-se a diplomacia (há parcerias entre CCBs e escolas diplomáticas locais) e funções jurídicas e militares em países fronteiriços ao Brasil (na América do Sul, por exemplo, determinados CCBs capacitam membros das Forças Armadas locais).

Depois de dois anos a Licenciatura ganhou um novo espaço físico para receber os alunos, com salas de aulas amplas, espaço para uma secretária própria, uma biblioteca para os alunos da licenciatura e a doação 238 exemplares de diversos livros de gramática portuguesa, história e literatura brasileira, assim como livros de referência de língua portuguesa, que serão destinados a quem estuda esta língua a nível universitário.

A licenciatura em Letras Português, teve apoio de varias Universidades Publicas brasileira como: UFPR, UNB, UBA, PUC, UNILA etc. Tais universidades dispuseram de Professores Doutores para ajudar no processo de capacitação dos professores recém-ingressados na prática de português como língua estrangeira, bem como, para capacitar o grupo para melhor atuarem nas disciplinas novas do currículo da referida Licenciatura. Sabemos que a prática de português como língua estrangeira é uma novidade, algo que vem ocorrendo a pouco tempo, algo novo, ainda temos muito o que aprender para atuarmos como mais eficácia nesta área.

A implantação curricular disciplinar da Licenciatura ficou a cargo da UFPR (Universidade Federal do Paraná) sob a direção e coordenação da Dra. Terumi que muito nos apoio durante 4 (quatro) anos desde o inicio da licenciatura, com toda a sua experiência e conhecimentos acadêmicos. A implantação da Licenciatura em Letras Português mudou o cenário da Educação Superior paraguaia, pois como sabemos o Paraguai é um país em fase de desenvolvimento econômico, um país que embora seja considerado pobre economicamente é um país aonde a Educação tem um alto nível de qualidade e, a licenciatura em Letras Português veio enriquecer mais ainda a Educação do país, pois até então o país não tinha professores de nacionalidade paraguaia Licenciados em Letras Português, hoje já podemos contar com estes professores capacitados e bem reconhecidos pela sociedade.

A licenciatura em letras Português ofertada pela *Unividad Nacional de Asunción (UNA)*, tem a duração mínima de 4 anos, sendo que depois que os alunos terminam de pagar os créditos das disciplinas teóricas eles ainda tem mais um ano para apresentar a sua Monografia (trabalho de conclusão de curso), e serem titulados licenciados.

1.2.-A importância da língua portuguesa dentro do contexto cultural brasileiro.

Diante do pluralismo cultural da linguística, a cultura popular e a produção de linguagem presente nos distintos espaços sociais a importância de abordar e trabalhar de maneira, más amplas as fases da cultura brasileira, não somente por meio de textos más como um bom material audiovisual disponível nos acervos da internet.

As manifestações culturais dominantes receberam, durante séculos, contribuições advindas da chegada de outros povos, da importação de objetos, da utilização constante de termos associados a ações ou a expressões estrangeiras. Não há, entretanto, uma uniformidade em relação a se quantificar essa prática. (Gois, 2016: 1).

Diante dessas manifestações culturais e relatos sobre os movimentos no Brasil é que buscou-se trabalhar a disciplina abordando conteúdos originais sobre a cultura brasileira, propiciando aos alunos maior conhecimento não somente da língua como também da cultura brasileira, e levando-os a formarem opiniões a respeito dos temas abordados. Quando se aprende uma língua estrangeira não se aprende pensar somente "aprender a falar esta língua", se aprende a cultura, se aprende história, se aprende os comportamentos que dos falantes dessa língua, se aprende valores sociais relacionados a essa língua. Para dominar esta língua não basta somente saber falar, usar os vocábulos. Tem se também que saber usar a estrutura específica da língua e se isso se dar com base em estudos bem elaborados, trabalhados fundamentados em materiais específicos para tal aprendizado. Ressaltamos também que à convivência com os vários aspectos que esta língua apresenta o contato direto com falantes da língua portuguesa facilita o aprendizado do uso da língua e sua estrutura linguística.

Vale ressaltar que no ensino de língua estrangeira é de suma importância se trabalhar a cultura como um todo. A cultura de um determinado povo é a maior riqueza que este povo possui. A partir dos conhecimentos culturais que passamos a valorizar não somente o aprendizado da língua desse povo como também a valorizar as riquezas culturais que este povo passa para a sociedade. São vários os aspectos culturais que abordamos no ensino de português língua estrangeiro. A partir dos temas abordados os alunos vão desenvolvendo as competências da língua: comunicação, auditiva, escrita e oral. Reconhecer a linguagem como uma prática social, inseparável do sujeito que fala e do grupo a que ele pertence e inadmissível. A língua sempre foi e sempre será o principal veículo de comunicação entre as sociedades, entre as culturas, entre os homens. A língua tem um poder político incontestável através da linguagem o homem tem o poder de persuadir, interagir e governar a sociedade.

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (Hall, 2006, p. 7).

Neste caso, a língua foi relacionada à sociedade influencia muito na formação, evolução e identidade da sociedade. Ela é o veículo que une o passado ao presente e o futuro da sociedade. Mantém este vínculo direto social e dispõe de meios para que eles possam interagir no tempo entre si, mesmo distantes. Estabelecem imprevisível,

novos conceitos de sociedade, novos padrões que são revelados com o decorrer do tempo.

As manifestações da linguagem ultrapassam os mecanismos linguísticos e concretizam transformações sociais e delimitações culturais. Muitas vezes os agrupamentos sociais representam comunidades com interesses afins, cujos indivíduos moram-nos mais distantes países, e a terminologia comum os aproxima. (Gois, 2015:17).

Segundo Gois (2015), quando uma sociedade privilegia a inserção de valores de outra sociedade em seu contexto sociocultural, a adoção desses valores representa a vontade de tornar tal contexto o mais semelhante possível da ambiência vislumbrada. Um bom exemplo é a evolução histórica do Brasil bem demonstra como essa valorização de elementos pertencentes a outras sociedades está arraigada: o período de colonização supervalorizou o estilo de vida português, indubitavelmente; em seguida a França passou a ser o modelo a ser seguido. Mais à frente os Estados Unidos passaram a ser o alvo dessas aspirações.

Dentro do próprio país essa tendência é uma constante: as capitais ditam valores para as outras cidades, estados como São Paulo e Rio de Janeiro são referências para o resto do país. Essa valorização de determinadas culturas em detrimento de outras é reforçada pela mídia, que difunde largamente essa forma de imposição.

1.3.-Temática para o ensino de Língua Portuguesa, socializando língua e cultura.

As discussões sobre a identidade do homem moderno permeiam vários estudos e pesquisas, uma vez que a globalização sugere que finalmente todas as possibilidades de comunicação estão abertas a um maior público em vários lugares. É dessa forma que o processo de interação e troca de informações entre a humanidade é imensa e com certeza crescerá ainda mais. A importância de entender o fenômeno linguístico no seu contexto social, considerando os fatores de ordem social, histórico e cultural são essenciais para a observação, descrição e interpretação das atividades da fala.

A língua portuguesa falada no Brasil a partir de sua colonização fez aquisições da língua africana e da língua tupi. Essa adoção, além de enriquecer a língua portuguesa, distanciou-a da língua portuguesa em Portugal. É interessante notar, como bem adverte, "que os estrangeirismos não alteram as estruturas da língua, a sua gramática". (Bagno, 2004:74).

Identificando os principais fatores que influenciam nas mudanças sociais, reconhecendo nessa mudança o papel da cultura, da língua e da sociedade. Como podemos observar na citação anterior. A língua portuguesa do Brasil é uma herança de três povos de culturas diferentes: a indígena (originária do Brasil), a portuguesa e a africana.

Pode-se dizer que a língua portuguesa brasileira não é uma língua pura, sem influencia e extratos linguísticos de outras línguas. Ela é uma mescla de três culturas linguísticas riquíssimas que uma vez que se houve a “interación” surgiu o português brasileiro. Temos na nossa língua vocábulos advindos das três culturas e usados no continente brasileiro. Falando de linguagem também podemos aqui acrescentar outros aspectos que esta favoreceu por meio da linguagem para o nosso povo como as manifestações culturais expressas oralmente de família para família, no passar dos anos, e conservando assim os costumes desse povo.

É importante saber que outras relações permitem considerar a identidade cultural em parcelas dos agrupamentos, ou seja, por afinidades e interesses comuns ou por faixa etária e situação econômica, por exemplo. O ser humano é parte integrante de diferentes tramas sociais: a família, a escola, a comunidade, a classe social. E cada um desses reagrupamentos de que faz parte interfere nos conceitos e na construção linguística de um indivíduo, da comunidade e da sociedade.

Destacou-se importância de se trabalhar os conteúdos a baixo citados para alcançar os objetivos estabelecidos pela disciplina Língua, Cultura e Sociedade Brasileira:

Quadro 01: Temas abordados na disciplina Língua, Cultura e Sociedade Brasileira.

Temas abordados	Subtítulos
<ul style="list-style-type: none"> • Uma visão sobre língua portuguesa em relação à cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura e identidade cultural do Brasil. • Vídeos sobre a formação da língua portuguesa no Brasil. (Caramuru a invenção do Brasil) • A influência da língua tupi-guarani na formação da língua portuguesa. • A influência da língua africana na formação da língua portuguesa.
	<ul style="list-style-type: none"> • Língua portuguesa e integração. • Língua expressões linguísticas. • Gírias regionais de Brasil.
	<ul style="list-style-type: none"> • Expressões nordestinas e do sudeste de Brasil. • Dicionário nordestino e expressões regionais. • Dicionário carioca e expressões regionais.
	<ul style="list-style-type: none"> • A tradição oral. Cultura de tradição oral. A tradição escrita. • As festas populares do Brasil: O bumba meu boi; O Trevo; As “Quadrilhas; O Boi de Parintins; O Carnaval.

Fonte: Elaboração própria pesquisa.

Os conteúdos das disciplinas da Licenciatura são dados em dois momentos que são determinados pela direção do "Instituto Superior de Línguas (ISL)", no primeiro momento entre os meses de março a julho são ministrados os primeiros conteúdos das disciplinas e se culmina com a aplicação de um Exame Parcial, no mês de julho, durante este mês ocorrem os exames parciais da disciplina, e são repostos alguns conteúdos que por conta da carga horária não foram possíveis de repassar para os alunos no primeiro momento. O segundo momento da disciplina Língua, Cultura e Sociedade brasileira.

Quadro 02: Segunda parte dos conteúdos da disciplina LCS.

Temas Abordados	Subtítulos
<ul style="list-style-type: none"> A cultura e seus traços mais importante dentro das regiões brasileira: 	<ul style="list-style-type: none"> Vídeos sobre a formação da língua portuguesa do Brasil. A cultura e seus traços mais importante dentro das regiões brasileira: Diversidade cultura no Brasil. Cultura das regiões do Brasil. Aspectos da cultura da região Norte. Aspectos da cultura da região Nordeste. Aspectos da cultura da região Centro-oeste. Aspectos da cultura da região Sudeste. Aspectos da cultura da região Sul.
<ul style="list-style-type: none"> A contribuição da cultura europeia para a formação da cultura brasileira. 	<ul style="list-style-type: none"> A contribuição da cultura europeia para a formação da cultura brasileira. Cultura brasileira e culturas brasileiras. Artes e artistas importantes Alguns cantantes más importantes de la MPB. Alguns escritores de novelas más importantes que influenciam e a cultura brasileira. A arte barroco no Brasil. Aspectos do barroco brasileiro. Os representantes do barroco brasileiro e seus trabalhos. As cidades históricas aonde se encontra o acervo do barroco brasileiro.
<ul style="list-style-type: none"> A sociedade brasileira e seu complexo social. 	<ul style="list-style-type: none"> Ética e pluralidade cultural – Um aspecto social. As variantes da fala no contexto social. Conteúdos e identidade cultural na sociedade de informação: uma visão brasileira.

Fonte: Elaboração própria pesquisa

O segundo momento da disciplina se culmina no mês de novembro com a aplicação do segundo exame parcial da disciplina, e em dezembro com aplicação do Exame Final. A

avaliação da disciplina se dar com a média dos três (3) exames, os dois Parciais e o Final, a média para aprovação na disciplina é de 60% do valor de cada exame. O aluno que não obterem a media na disciplina tem ainda mais duas oportunidades para recuperar e ser aprovado na disciplina que se dão no ano conseqüente nos meses de fevereiro e março. Além dos temas trabalhados na disciplina, também elaborei.

2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nas "Atividades de Extensão" foi priorizado o aprendizado dos alunos a colocar em pratica os seus conhecimentos culturais. Deste modo, os alunos puderam participar de Feiras Culturais Internacionais Paraguai Brasil, organizada pelo Consulado Brasileiro e a Prefeitura de Assunción, Paraguai a qual foi divulgada a nível nacional pela rede de televisão SNT Canal 9, no programa "Las Mañanas de cada Día". Na feira os alunos puderam demonstrar seus conhecimentos sobre a culinária brasileira e as origens dos pratos típicos mais conhecidos do Brasil. Foi uma experiência impar aos alunos.

Essas atividades de Extensão como parte integrante do currículo da disciplina, a cargo de cada professor elaborar um projeto específico para trabalhar temas transversais para propiciar a participarem dos alunos nos projetos com atividades orientadas pelo professor tutor autor do projeto. Para o desenvolvimento integral o projeto segue os tramites legais a coordenação geral do Instituto Superior de Lengua, uma vez aprovado passa ser pratica como o apoio da Instituição.

Segundo Bakhtin (1981) a língua uma atividade social que só existe onde houver possibilidade de interação social, um trabalho empreendido conjuntamente entre os falantes Desse modo, a língua deixa de ser vista apenas como instrumento de comunicação e passa a ser estabelecida como atividade entre indivíduos de uma sociedade, como ato social cuja própria realidade é, permanentemente, constituída e/ou modificada por seus atores sociais e pelo contexto.

Entre a língua e a sociedade pode-se perceber que há um mundo de signos linguísticos e inúmeras possibilidades comunicativas que irão formar as mensagens, ou seja, para muitos esses empréstimos linguísticos funcionam como uma total ameaça à legitimidade da língua portuguesa, mas na verdade esses empréstimos linguísticos resultam de mudanças linguísticas relacionadas à história sócio-político-cultural de um povo, além de ser um fenômeno linguístico ligado ao prestígio de que determinada língua ou povo que fala.

Esses movimentos provocaram momentos singulares, marcados por avanços teóricos nos quais foi possível, por exemplo, pensar questões da cultura por meio de metáforas de linguagem, da textualidade e da significação; reconhecendo a heterogeneidade e multiplicidade dos significados; do simbólico como fonte de identidade. (Hall, 2003; p.19).

Como já citado em parágrafos anteriores os conteúdos trabalhados na disciplina permitiram aos alunos de licenciatura, conhecer amplamente a língua portuguesa e suas especificações, seus valores dentro de cada região do Brasil, suas expressões regionais, suas variantes, e o mais importante a estrutura da língua portuguesa no contexto usual pela sociedade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Demonstrou-se claramente como o trabalho disciplina Língua, Cultura e Sociedade Brasileira foi realizado no período de cinco (5) anos. Apresentou-se os objetivos da disciplina, os conteúdos propostos para alcançar os propósitos estabelecidos no plano de curso com o intuito de preparar os futuros professores de português como língua estrangeira dando os subsídios necessários para o domínio não somente da língua como nos aspectos gerais relacionados ao ensino de português valorizando a prática de tais profissionais. O bom desempenho da disciplina foi possível com a abordagem dos conteúdos em sua totalidade com grande relevância para aquisição do conhecimento dos alunos, bem como, para o ensino do Português como Língua Estrangeira.

Para a eficácia dos resultados não basta jogar conteúdos e cobrar os alunos para que eles estudem. Temos que analisar as necessidades do curso, dos alunos, a disposição dos materiais e fazer um levantamento e em conjunto buscar selecionar o melhor para alcançar os objetivos propostos pela disciplina. De suma importância a interação com os formadores (doutores enviados pelas IES brasileiras para nos dar apoio), como também para o análise do desenvolvimento dos alunos durante o curso.

A capacidade de comunicação oral, e as línguas seriam as formas particulares por meio das quais cada comunidade, cada sociedade ou grupo social realiza a linguagem. A questão do social, portanto, está diretamente ligada à noção de língua, porque é a noção de sociedade que vai permitir a delimitação desse particular que é a língua, à vista do universal que é a linguagem (Maingueneau, 2002; p. 41).

Deste modo pode-se destacar a relevância para a educação ao identificar no texto kantiano a importância da Formação para o desenvolvimento não só de indivíduos, mas de uma sociedade Esclarecida. Preconiza a possibilidade do uso público da razão que, para o filósofo, nada mais é que a possibilidade de qualquer pessoa expressar pública e livremente seus pensamentos, rompendo com as tutelas do poder vigente, como possibilidade de emancipação, não só individual, mas coletiva, de cidadãos Esclarecidos.

Contudo, o ensino de português como língua estrangeira no Paraguai, teve o objetivo alcançado de ensinar dando ênfase na competência comunicativa, levando o aprendiz a falar com propriedade sobre todos os temas, levando o aprendiz a se expressar

como um nativo, levando o aprendiz a desenvolver as competências da língua para o seu uso social e profissional. Fugindo das tradicionais metodologias de ensino de língua estrangeira. A formação de professores de português como língua estrangeira ainda é um desafio fora do Brasil.

4. Referencias.

- Bagno, Marcos. (2004). *Cassandra, fênix e outros mitos*. In: FARACO, Carlos A. (Org.). *Estrangeirismos: guerra em torno da língua*. São Paulo: Parábola.
- Bakhtin, Mikhail. (1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Gois, Miguel Ventura Santos (2016). *A influência dos estrangeirismos na língua portuguesa: um processo de globalização, ideologia e comunicação*. UFS e Univ. Tiradentes. Acessado em 06/03/2016.
- Hall, Stuart. (2003). *Da Diáspora: identidade e modificações culturais*. Belo Horizonte: UFMG. Acessado em 03/01/2016.
- Maingueneau, (2002). Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez,

A CONTRIBUIÇÃO DO PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO MÉDIO SOB A PERCEPÇÃO DOCENTE

(La contribución PCN idioma portugués en la producción de texto en educación secundaria en la percepción de educadores)

Ms. Angélica Dias Medeiros Junqueira

Em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Asunción (UAA)

Páginas 42 a 55

Fecha recepción: 15-01- 2016

Fecha aceptación: 30-03-2016

Resumen.

En este artículo busco reflexionar sobre la contribución de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) de la lengua portuguesa en la producción de texto bajo la percepción de la enseñanza. El documento oficial de Brasil es uno de los objetivos para el desarrollo de la competencia textual del estudiante. El enfoque metodológico incluye estudios bibliográficos sobre el tema, haciendo un análisis de las aportaciones teóricas a la posición del maestro en todo el texto, teniendo en cuenta la aplicabilidad de los principios que guían las actividades de análisis y reflexión sobre el tema, haciendo hincapié en las sugerencias de PCN de la lengua portuguesa. Así que este artículo es relevante, ya que podría ayudar al profesor a revisar sus conceptos y la postura como un individuo educador, que tiene como objetivo el aprendizaje del estudiante con eficacia y eficiencia, en la producción de su propia aprendizaje.

Palabras clave: Lengua Portuguesa PCN, la producción de textos, Competencia Textual.

Resumo.

Neste artigo buscou fazer uma reflexão sobre a contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua Portuguesa na produção de texto sob a percepção docente. Este documento oficial brasileiro tem como um dos objetivos desenvolver a competência textual do aluno. Na abordagem metodológica contempla estudos bibliográficos acerca do tema, fazendo uma análise das contribuições teóricas para a postura do professor em torno da questão do texto, levando em conta a aplicabilidade de princípios norteadores às atividades de análise e reflexão sobre o tema, priorizando as sugestões contidas no PCN de Língua Portuguesa. Portanto este artigo é relevante, pois poderá contribuir para que o professor possa rever seus conceitos e postura como indivíduo educador, que visa o aprendizado do aluno de forma eficaz e eficiente, produtores de seu próprio aprendizado.

Palavras chave: PCN de Língua Portuguesa. Produção. Competencia Textual

1.- Introdução.

Atualmente muito se tem falado dos avanços educacionais, discursos sobre um novo conceito de educação, de educador e de educando, destacando os Parâmetros Curriculares Nacionais, o qual inclui a interdisciplinaridade, as inteligências múltiplas, a ludicidade, a contextualização, a transdisciplinaridade, o os distúrbios de aprendizagem, a informática e outras, dadas às variedades de possibilidades que os Parâmetros Curriculares oferecem no ensino de Língua Portuguesa, consistindo no ensino, sua estrutura e funcionamento de forma dosada, numa escala crescente de aperfeiçoamento, desenvolvendo o processo de ensino aprendizagem de modo a não se perder de vista o caráter de continuidade que, necessariamente, deva nortear todo e qualquer processo educativo.

Os professores estão sendo orientados a mudar e a inovar, mas, Inovar com a intenção de atender às expectativas da atual sociedade. Transformar para adquirir novas formas de metodologias capazes de mudar ou transformar a escola proporcionando ao educando uma aprendizagem em algo dinâmico, significativo e participativo, aproximando a teoria da prática, pois o desafio dos professores continuam sendo, formar alunos competentes para que possam ler e entender aquilo que está registrado, nas diferentes situações de comunicação e nas diferentes relações em que estamos inseridos no mundo moderno

Assim, para esse trabalho é preciso que se tenha uma proposta metodológica que atenda às novas necessidades do processo de ensino e aprendizagem, com o propósito de ampliar os conhecimentos prévios dos alunos e organizá-los, realizando um trabalho diferenciado. Sendo que o professor deverá direcionar o entendimento para a vida com situações de aprendizagens concretas, e a escola deve oferecer um ambiente propício ao desenvolvimento desse conhecimento, pois o desenvolvimento da competência escrita nos alunos é a base de uma vida pessoal, social e profissional de sucesso, a forma e quando o aluno deve receber e adquirir as percepções do mundo que o próprio está ajudando a construir.

Este artigo tras uma temática relevante, pois, está poderá contribuir para que o professor possa rever seus conceitos e objetivos como educador que visa o aprendizado do aluno. Frente o momento em que vivemos não há dúvida de que as mutações e transformações são indispensáveis, se faz necessário rever uma nova postura do professor e um entendimento das coisas são necessários para que a educação possa favorecer à sociedade e os indivíduos como capazes de compreender e encontrar alternativas para resolver problemas.

Deste modo, a escolha do tema deu-se devido à observação de que não havia um interesse visível dos alunos quanto ao ensino da produção de texto, como professora de língua portuguesa despertou em mim a vontade de fazer uma investigação acerca

da contribuição do PCN na produção textual levando-se em conta a competência textual e a prática pedagógica dos docentes de língua portuguesa, para verificar se essa prática contribui para o processo de construção textual de forma eficiente, pois, a capacidade de ler e escrever torna-se cada vez mais necessária diante da proporção desta sociedade globalizada que se desenvolve culturalmente e economicamente em novas direções. Sendo que o ato de ler e o escrever valem sobre todos os demais, como instrumentos de libertação, proporcionado pela educação, pois são caminhos para apropriação do exercício da cidadania. Por isso, o propósito deste estudo crítico acerca da metodologia proposta pelo PCN de Língua Portuguesa em relação a produção de texto a qual poderá exercer influência na aprendizagem do aluno no que diz respeito à aquisição da competência textual e de acordo com a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores.

1.1 Problematização.

A preocupação maior se dá quanto carencia de aquisição da competência textual para o êxito no processo de ensino e aprendizagem no ensino médio, e o modo como o educador contribui para este processo. O professor não é mais a figura central, mas alguém mais experiente que ensina e aprende proporcionando ao educando aprender da maneira mais fácil possível. Isto remete a compreender e aceitar que as metodologias oferecidas ao aluno, devem ser exploradas pelos mesmos, em uma relação de interação em sua aprendizagem.

Assim Charolles (1989), declara que todo falante possui três capacidades textuais básicas: capacidade formativa; capacidade transformativa; capacidade qualificativa. Para Fávero & Koch (1983), se todos os usuários da língua possuem essas habilidades, podem ser nomeadas genericamente como competência textual, podendo justificar-se, então, a elaboração de uma gramática textual. O domínio destas estruturas e funções constitui nosso conhecimento de língua, a forma como manuseamos e a eficácia estes instrumentos para nos apropriar da comunicação que é a linguagem oral e ou escrita, no entanto, ao observar a metodologia adotada ou melhor, à atitudes dos professores de língua portuguesa Percebeu-se uma séries de regras e ordens a serem obedecidas, não se pode deixar de dizer que existe uma rejeição por parte dos alunos em relação à disciplina de língua portuguesa. Com isso a inquietação: Como os docentes de Língua Portuguesa percebem a contribuição do Parâmetro Curricular de Língua Portuguesa na produção de textos?

1.2 Objetivo geral.

Analisar a percepção dos docentes quanto a contribuição do PCN de Língua Portuguesa na produção de textual dos alunos do Ensino Médio

1.3 Objetivos específicos.

*Identificar se os professores de língua portuguesa utilizam o PCN como suporte metodológico na produção textual;

*Verificar a compreensão dos professores de Língua Portuguesa acerca da contribuição do PCN em sua disciplina;

*Descrever a contribuição do PCN de Língua Portuguesa na produção de texto.

1.2 Justificativa.

Tendo em vista a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas o PCN de Língua Portuguesa traz algumas sugestões sobre a prática pedagógica escolar, sua execução com respeito à travessia do ensino de uma gramática prescritiva para uma educação a qual o domínio da escrita é essencial, para que o educando possa se apropriar da linguagem através da qual possa desenvolver a competência textual tão almejada pelo processo de ensino aprendizagem, possibilitando a plena participação social, sendo que é pela linguagem que os homens e mulheres se comunicam se expressam e defendem pontos de vista, produzindo cultura.

Conhecer bem a língua significa conhecer um pouco da essência da vida humana. Não considerar a realidade do aluno e o seu processo histórico social e apenas repassar conteúdos linguísticos que não são vinculados ao seu cotidiano, não contextualizando significativamente a aprendizagem do aluno. Assim a necessidade dos professores compreender que o texto é algo que se forma na sociedade e desenvolver a competência textual possibilita que o aluno possa comunicar-se no meio em que está inserido se faz necessário, a reflexão estuda a Contribuição do PCN de Língua Portuguesa na Produção de Texto. Para tanto aborda-se no marco teórico o PCN de Língua Portuguesa, competência textual, produção de texto, metodologia do ensino de produção de texto no PCN de Língua Portuguesa.

1.4 Metodologia.

A temática para a elaboração desta pesquisa, aborda o PCN de Língua Portuguesa na Produção de Texto no Ensino Médio Sob a Percepção Docente. Descreve-se os procedimentos metodológicos utilizados para chegar a uma resposta a partir dos objetivos propostos. Dessa maneira verifica-se que os procedimentos na pesquisa representam o percurso cujo objetivo é a produção de conhecimentos com procedimentos traçado de maneira planejada para a concretização dos objetivos pretendidos.

A investigação tem um enfoque Qualitativo porque a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc." MARCONI e LAKATOS, (2006). O enfoque Qualitativo por ser uma pesquisa Descritiva que explora as particularidades e os traços subjetivos considerando a experiência pessoal do entrevistado. Esta investigação, com base nos objetivos terá um desenho Descritivo, onde iremos descrever os fatos e fenômenos Gil (2007) tendo como um dos objetivos Como os docentes de Língua Portuguesa compreendem a contribuição do Parâmetro Curricular de Língua Portuguesa na produção de textos. Quanto aos procedimentos da

pesquisa é Bibliográfica na qual foi efetuada uma análise dos conteúdos centrais dos PCN do Ensino Médio para o ensino de língua portuguesa. A pesquisa bibliográfica oferece informações subsídios para a realização destes estudos. De acordo com GIL (2002), o objetivo desse tipo pesquisa é proporcionar maior familiaridade com um problema, oferecendo uma visão abrangente e uma análise teórica de determinado tema.

2. O PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Os estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa, nos PCN (1997) como também nas propostas curriculares estaduais produzidas nos anos 80, foram orientados por fatores de caráter social, "externo" apropriada disciplina, como, por exemplo, a presença na escola de uma clientela diferente daquela que vinha freqüentando até então os bancos escolares; a questão da ordem social assumida a partir da década de 80 após anos de ditadura; e, pela constatação mais uma vez do fracasso da escola no enfrentamento de problemas relacionados à evasão, repetência e analfabetismo. No bojo das discussões um discurso voltado para uma "pedagogia sociológica", cuja vertente dialético-marxista enfoca as contradições da escola democrática, seu desejo de transformação e de superação em busca da emancipação das camadas populares da sociedade.

Por outro lado PCN (1997) o ensino de língua portuguesa passa a ser repensado por razões internas (inerentes ao desenvolvimento de novos paradigmas no campo das ciências e da linguagem) que orientam a discussão a partir de conhecimentos sobre quem ensina e quem aprende; como se ensina e como se aprende sobre linguagem e a língua. Pesquisas na área interdisciplinar, como psicologia, sociologia, linguística, psicolinguística e sociolinguística, desencadeiam um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação das noções de erro construtivo, de conflito cognitivo, de conhecimento prévio que o aluno traz para a escola, de construção do conhecimento de natureza conceitual através da interação com o objeto etc. Por outro lado, o campo das ciências da linguagem (em substituição ao estruturalismo e teoria da comunicação) aponta para a concepção da linguagem como forma de interação mediadora e constitutiva das relações sociais, para a percepção das diferenças dialeticas, para a necessidade de se ensinar a partir da diversidade textual, para adoção das práticas de leitura e produção e de análise linguística em suas condições de uso e de reflexão como conteúdo da disciplina.

Nesse discurso assumido pelos PCN (1997) pode-se ler uma crítica velada e explícita ao ensino tradicional, entendido como aquele que desconsidera a realidade e os interesses dos alunos, a excessiva escolarização das atividades de leitura e de escrita, artificialidade e fragmentação dos trabalhos, a visão de língua como sistema fixo e imutável de regras, o uso do texto como pretexto para o ensino da Gramática e para a inculcação de valores morais, a excessiva valorização da Gramática normativa e das regras de exceção, o preconceito contra formas de oralidade e contra as variedades não padronizadas, o ensino descontextualizado da metalinguagem apoiado em

fragmentos lingüísticos e frases soltas. Nessa perspectiva a finalidade do ensino de língua portuguesa, segundo o documento, deixa de ser exclusivamente o desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção ou o domínio da língua escrita padrão, para passar a ser o domínio da competência textual além dos limites escolares, na solução dos problemas da vida como no acesso aos bens culturais e à participação plena no mundo letrado. Pretende-se neste artigo, deter-se em apenas alguns aspectos ou noções referentes ao conceito de gênero do discurso assumido nos PCN segundo as exercitando algumas situações didáticas a partir da discussão desse conceito.

O PCN (1997) de Língua Portuguesa possui a seguinte estrutura: uma breve apresentação da obra, seguida de duas partes específicas com as temáticas a serem discutidas. A primeira parte apresenta quatro capítulos referentes à apresentação da área a ser trabalhada (Língua Portuguesa) e define as linhas gerais da proposta. Apresenta questões referentes à natureza e as características da área, suas implicações para a aprendizagem e seus desdobramentos no ensino. Explicita os objetivos gerais da Língua Portuguesa, a partir dos quais são apontados os conteúdos relacionados à língua oral, língua escrita e análise e reflexão sobre a língua. O último tópico dessa primeira parte apresenta e fundamenta os critérios da avaliação para o ensino fundamental. A segunda parte apresenta propostas para as quatro séries do ensino fundamental, com objetivos conteúdos e critérios de avaliação, de forma a apresentá-los com a articulação necessária para sua coerência.

Apresenta-se neste as formas mais eficientes de trabalhar os conteúdos da Língua Portuguesa no ensino fundamental. Que traz a caracterização geral e os eixos orientadores dos mesmos, sua sequência e organização de maneira que possam ser trabalhados juntos com os Temas Transversais. Como trabalhar e a forma correta de atuar em sala de aula; língua escrita - incentivar a prática da leitura, produzir textos; análise e reflexão sobre a língua - revisar textos, aprender com textos, alfabetizar, conhecer aspectos gramaticais; os recursos didáticos e sua utilização que são necessários para um bom desenvolvimento da aula.

Também descreve-se a forma de trabalhar a avaliação na Língua Portuguesa. Critérios estes que devem ser compreendidos "como aprendizagens indispensáveis ao final de um período, por outro, como referências que permitem a análise dos seus avanços ao longo do processo, considerando que as manifestações desses avanços não são lineares, nem idênticos" PCN (p.97). A maneira de ver o PCN da Língua Portuguesa não como algo difícil, onde os educadores, em sua maioria, criticam negativamente e se negam a compreender para aplicá-lo, sendo composto basicamente por orientações necessárias para o trabalho em sala de aula, ainda tras sugestões viáveis e possíveis que podem ser seguidas, desde que haja comprometimento da parte do professor em executá-las, para que a sala de aula se torne mais significativa e atraente para os alunos. Valorizando o contexto da escola, com aulas dinâmicas e criativas, com textos desafiadores para os alunos para aguçar a curiosidade desenvolvendo o hábito da leitura. Viabilizando o acesso dos alunos ao universo dos textos que circulam

na sociedade, ensinando-os a produzi-los e interpretá-los, com o mesmo acesso à informação escrita com autonomia é possível criar condições para bem produzi-la. Esses fatores são fundamentais, tanto para a leitura quanto para a escrita, se tornar um hábito prazeroso, pois “as pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura”. Por isso a adoção dos PCNs, não só de Língua Portuguesa, é importante para que possamos ter uma educação pública de qualidade, capaz de formar cidadãos autônomos, críticos e criativos atuando na sociedade.

2.1 Competência textual.

Conforme os PCN (1997) a competência Textual é o domínio da ação comunicativa que se dá através da apropriação das aptidões necessárias para a produção de textual. Assim, tanto quem educa quanto quem aprende, se tornam realmente usuários e donos da própria língua porque produzem significados em suas ações. A competência textual acontece por meio do fazer planejado e pensado, requer tempo e treino isto porque construir conhecimento necessita de minúcias e é por meio da investigação destas que se dá a concretude do poder de atuação aos sujeitos sociais que se enxergam como todo e parte dele, podendo agir e sofrer influências dos outros. Deste modo os gêneros textuais são atitudes concretas frente à sociedade, são as nossas ideias concretas e ordenadas, modelos mentais tipológicos que nos permitem argumentar. Os conceitos de competências e habilidades entram com muito vigor no documentos oficial do governo que dita os rumos sobre a educação brasileira, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Essas competências e habilidades devem ser refletidas no domínio da leitura e da escrita dos vários gêneros textuais que circulam socialmente, como os gêneros jornalísticos e literários, por exemplo, para assim desenvolvendo Habilidades e Competências no Processo de Leitura e Escrita, o texto deve ser o eixo central do processo ensino aprendizagem da língua materna. Perrenoud (2000) define competência como a capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação apoiando se em conhecimentos, mas sem se limitara eles. Já habilidade refere se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorre, diretamente, das competências já adquiridas transformam-se em habilidades, segundo Macedo (2009).

Diz ainda Macedo (2009) que a competência é uma habilidade de orden geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica. É a qualidade relacional de coordenar a multiplicidade (concorrência) à unicidade (competição). Para isso, supõe habilidade de tratar ao mesmo tempo diferentes fatores em níveis diferentes. O que não quer dizer que competência seja apenas um conjunto de habilidades: é mais do que isso, pois, supõe algo que não se reduz à soma das partes. Podemos definir com Perrenoud de outra forma: “[...] a competência é uma

capacidade que produzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, se já não estão 'constituídos', são 'constituíveis' a partir dos recursos do sujeito" (2000, p.69).

Como lembra Marcuschi (1998), no final da década de setenta, o enfoque deixa de ser a competência textual dos falantes e passa-se a considerar a noção de Textualidade, estabelecida por Begauan-de e Dressler (1981) como: "modo múltiplo de conexão ativado sempre que ocorrem eventos comunicativos".

A partir da década de 90, os estudos linguísticos tomaram novos rumos, com o surgimento do interacionismo, que abrangeu os diversos segmentos da Linguística como a Socio-linguística, a Pragmática, a Análise da Conversação, a Análise do Discurso e a Linguística Textual. De acordo com Morato (2004p. 316), a noção de interação em Linguística se coloca numa perspectiva de abordagem de alguns fenômenos como o processo de produção textual que passa a ser resultado de uma atividade interacional.

A Linguística Textual, neste momento, assume nitidamente uma feição interdisciplinar e passa a considerar texto como resultado do processo de interação de uma rede de elementos sociais, cognitivos e linguísticos. Surge portanto, a sua mais nova fase: socio-cognitiva interacionista em que o processamento textual só se configura desenvolvendo Habilidades e Competências no Processo de Leitura Escrita.

Em sua interrelação com outros sujeitos, sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, as convicções, atitudes dos interagentes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções sócio-culturais. (Koch, 2003, p. 10)

O domínio da ação comunicativa se dá através da apropriação das aptidões necessárias para a produção de um gênero textual. Assim, tanto quem educa quanto quem aprende, se tornam realmente usuários e donos da própria língua porque produzem significados em suas ações. A maestria textual acontece por meio do fazer planejado e pensado, requer tempo e treino isto porque construir conhecimento necessita de minúcias e é por meio da investigação destas que se dá a concretude do poder de atuação aos sujeitos sociais que se enxergam como todo e parte dele, podendo agir e sofrer influências dos outros. Deste modo os gêneros textuais são atitudes concretas frente à sociedade, são as nossas ideias palpáveis e ordenadas, modelos mentais tipológicos que nos permitem argumentar.

2.3 Produção de texto.

A escrita é uma invenção recente, historicamente falando, afirmam Grabe e Kaplan (1996:5-6). Os autores analisam que, comparada à fala que está ligada a toda a história da humanidade, a escrita foi documentada há menos de 6000 anos, e acrescentam que, embora a linguística aceite que certos aspectos da linguagem falada podem ser biologicamente determinados, o mesmo não pode ser dito sobre a escrita.

Os autores ressaltam que, enquanto, normalmente, todo povo desenvolvido aprende a falar em língua materna, talvez metade da população não saiba ler ou escrever. Na opinião dos autores, isso chama a atenção para um significativo contraste no desenvolvimento das habilidades da escrita e da fala. Vygotsky (1939/1970:99-107) também contempla a diferença entre a linguagem oral e escrita, assegurando que a escrita é uma forma de comunicação sem um interlocutor imediato, ou seja, direcionada a uma pessoa ausente ou imaginária ou a ninguém em particular, para a qual o escritor necessita criar a situação para representá-la.

Tanto a visão de Vygotsky (1970) a respeito da escrita como uma das formas mais elaboradas da linguagem que reflete o processo mental, quanto a de Grabe e Kaplan (1996) de que a escrita é uma tecnologia que necessita ser trabalhada e exercitada, nos faz perceber a complexidade existente no ato da escrita, fato que é merecedor de um olhar mais cuidadoso. Ao se produzir um texto, o autor precisa ter internalizado vários conceitos, pois, saber o que dizer e como fazer não é uma tarefa fácil para tornar esta produção significativa, formar o aluno experiente no uso da produção escrita é necessário inseri-lo em diversas produções de textos contextualizados com ambiente o qual está inserido. Para propiciar aos alunos o domínio no campo da escrita, fazendo dessa língua, o uso formal de fato, por meio de atividades que desenvolvam as habilidades necessárias para a formação do seu aprendizado. A fim de compreender melhor o fenômeno da produção de textos escritos, importante é entender previamente o que caracteriza o texto, unidade comunicativa básica, já que o que as pessoas têm para dizer umas às outras não são palavras nem frases isoladas.

Pode-se definir o texto como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidades sócio comunicativa, semântica e formal. A produção da escrita uma ocorrência linguística, precisa ser percebida pelo leitor com um significado. Assim, o texto se caracteriza por uma unidade formal e material. Os constituintes linguísticos devem mostrar-se reconhecidos e integrados, de modo a permitir que ele seja percebido como um todo, com coerência.

Um texto escrito tem parágrafos em suas unidades de construção, essa unidade é composta de um ou mais períodos reunidos em torno de ideias estritamente relacionadas. Nos textos bem-formados, em geral, a cada parágrafo deve relacionar-se com uma ideia importante, não havendo normas rígidas para a paragrafação. De fato, o locutor pode fazer uso da paragrafação para marcar a sua intencionalidade. No trabalho efetivo com textos, o professor pode iniciar a atividade com textos orais produzidos pelos próprios alunos, mostrar como esses textos se estruturam, quais as suas especificidades, qual a sua unidade de construção. A seguir, deve desenvolver atividades escritas, pode utilizar os mesmos temas tratados no exercício oral, buscando evidenciar como se estrutura o texto escrito, qual a sua unidade constitutiva, como ela deve ser tecida.

Talvez conhecendo um pouco mais como se processa a elaboração do texto oral, o professor possa não só compreender melhor as produções escritas de seus alunos,

como também aprimorá-las sem que percam a sua expressividade, fazendo do trabalho com textos uma atividade dinâmica e produtiva.

Os PCN (1997) reiteram ao longo de todo o documento que o texto deve ser tomado como unidade básica de trabalho, que dele devem partir e a ele devem se encaminhar todas as atividades relacionadas às práticas de linguagem. Uma primeira questão a ser considerada é que ao termo texto corresponde também a modalidade oral, frequentemente esquecida, atribuindo-se essa denominação somente ao objeto material produzido por meio da utilização da modalidade escrita da língua, limitando-se, quando muito, a pedir que os alunos apresentem seminários.

Os PCN (1997) por sua vez, mesmo valorizando, indicando e orientando o trabalho com textos orais, e embora apresente propostas e estratégias a serem utilizadas para esse fim, não oferecem exemplos concretos de procedimentos, como exercícios e atividades. Quanto à produção de texto os PCN orientam a articulação entre a leitura e a escrita para a promoção de atividades didáticas. A leitura, com base nos PCN (1998), fornece subsídios para a linguagem escrita. Ora fornecendo argumentos, isto é, o que escrever ora modelos de referência ou seja, como escrever remetendo, assim, à intertextualidade. Com isso, os PCN tras como objetivo formar escritores competentes.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

É preciso pensar que a metodologia não é um processo de etapas fácil quando se trata de captar e analisar as características dos vários métodos disponíveis para conduzir a Língua que falamos. A Língua Portuguesa é minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida, por isso, precisa-se entender que as práticas normativas de ensino devem considerar a realidade linguístico-social dos alunos e suas particularidades psico-sociolinguística de leitura, produção e interpretação de textos orais e escritos.

Possenti (1998)	O que o aluno produz ou fala reflete o que ele sabe (gramática internalizada). A comparação sem preconceito das formas é uma tarefa da gramática descritiva. A aceitação ou rejeição social de tais formas é uma tarefa da gramática normativa. As três podem evidentemente conviver na escola. Perante tais constatações, observa-se que a língua materna que deveria priorizar as atividades de leitura, produção textual e interpretação motivando sua prática constante; despertando no educando o espírito analítico e crítico através de textos sob as inúmeras variedades linguísticas e literárias, como também, textos jornalísticos, promovendo assim, o despertar do interesse pela leitura e escrita.
Bakhtin (1986)	Se faz necessário fazer uma revisão de novas metodologias e prática de ensino. Nesse sentido, o que

	se pondera aqui é uma tentativa de refletir sobre os problemas do ensino de Língua Portuguesa.
Freire (1981)	Verificou que a permanência de reformulação nos parâmetros de ensino é necessário, uma vez que se percebe a impossibilidade e a normatização de métodos de ensino, distanciando-se da realidade sociocultural do educando como agente principal na aquisição e edificação de conhecimento teórico-prático.
Travaglia (1997)	Destaca o principal objetivo do ensino de língua materna nas escolas de Ensino Fundamental e Médio é desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, onde para isso é necessário abrir a escola à pluralidade dos discursos, ou seja, à variação linguística.
PCN (1987)	o Parâmetro Curricular Nacional de língua portuguesa, destaca que o objetivo é desenvolver no educando o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao destinatário, bem como seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.
PCN (1988)	Os PCN (1998) proporcionam conhecimentos teórico-metodológico da língua materna incluindo não só a problemática do ensino de língua portuguesa em suas especificidades, mas também, criando possibilidades de desenvolvimento de alternativas que integram teoria e prática. O discurso pedagógico, a linguagem da produção textual, seja ela oral ou escrita, a análise linguística, a leitura e a literatura contribuem para construção da linguagem que aprofunda e estimula a interação de teoria-prática-teoria, criando espaços de interlocução que se refletem no processo de aquisição e desenvolvimento entre professor, aluno, e o objeto analisado.

Fonte: A própria pesquisa.

Questões importantes como uma revisão de uma fundamentação teórica e a capacitação efetiva e permanente dos professores, pesquisadores e estudiosos de uma maneira geral comprovam que a metodologia adotada para o ensino de língua portuguesa é a questão fundamental a ser analisada na aquisição de uma metodologia voltada para o ensino da leitura e da escrita, são instrumentos para desenvolver a competências e a habilidades que são instrumentos para o ingresso e a participação na sociedade letrada em que vivemos. São ferramentas para a compreensão e a

realização da comunicação do homem na sociedade contemporânea é a chave para a apropriação dos saberes já conquistados pela humanidade.

Em relação às orientações metodológicas, os PCN preconizam que o professor passe a ser considerado mediador na construção social do conhecimento do aluno. Essa nova concepção da função docente surge em contraposição à postura preconizada pelos modelos teóricos tradicionais, pelos quais o professor era concebido como centro dos processos de ensino e de aprendizagem. Com isso, o ensino focava no docente, estando o discente limitado a um papel passivo que se restringia à recepção/reprodução mecânica de conteúdo.

Outro aspecto abordado refere-se à avaliação, a qual, com base nos PCN, está diretamente vinculada à qualidade social da educação, buscando melhorias para os processos de ensino e de aprendizagem. O último aspecto abordado tange aos Recursos Didáticos. Os PCN preconizam a utilização de uma gama de recursos didáticos, isto é, a diversidade e a multiplicidade de linguagens. Dentro desse contexto, esse documento oficial se volta para uma perspectiva de diversidade de recursos didáticos sugerindo o uso de múltiplas linguagens nos processos de ensino e de aprendizagem, como charges, cinema, histórias em quadrinhos, jogos, jornais, literatura de cordel, redes sociais, revistas, tirinhas etc. Por tudo o que aqui foi exposto, é fácil verificar não só a possibilidade, mas a necessidade de um estreito intercâmbio entre a Linguística Textual e o ensino de língua materna, no sentido de explicitar os princípios e estratégias que devem orientar o trabalho com o texto nas aulas de língua materna, para que as sugestões do PCN possam ser postas em prática e alcançar os resultados esperados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O ensino de Língua Portuguesa precisa adequar-se a uma nova realidade educacional, para o professor de língua portuguesa, surge o desafio de ser mediador em torno de cultivar, nos alunos, a capacidade de resolver problemas reais. Mediar a construção do conhecimento em vez de ser mero transmissor, configurando uma nova realidade educacional que exige transformações não só do professor, mas da escola como um todo.

A Proposta do PCN de Língua Portuguesa, surge como o desafio de um grupo com uma caminhada de transformações que pretende orientar o trabalho que se faz com a língua materna, mas, sem a participação do professor, para a aplicabilidade das orientações proposta, pouco poderá ser feito, diante dos desafios. O comprometimento de cada professor com sua própria formação e o entendimento de aprender a aprender continuamente podendo despertar, o professor para que se aproprie da proposta na tentativa de operar mudanças em sua prática pedagógica.

Partindo da percepção dos professores, o nível de conhecimento, compreensão, aceitação e aplicabilidade da Proposta do PCN de Língua Portuguesa, bem como de que modo a proposta contribui para uma re orientação no ensino de Língua Portuguesa no ensino médio.

Concluiu-se, que os professores conhecem o documento, porém superficialmente. As leituras feitas pelos professores, foram muito superficiais, o documento em estudo, na interpretação dos professores, tem recebido aceitação da equipe docente e administrativa das escolas pesquisadas. Acredita-se que é possível a articulação entre os pressupostos teórico metodológicos do PCN e o desenvolvimento de práticas que promovam reflexão sobre aspectos da língua e da linguagem. O ideal é fazer da educação um caminho para a dignidade com novas posturas e atitudes frente à sua prática e o desejo de buscar alternativas para valorizar sua formação pessoal e profissional.

Referências bibliográficas.

- Andrade, M. L. C. V. O. (1994) *Unidades Constitutivas do Texto*. I: Diário de Classe 3, São Paulo, FDE – Secretaria do Estado da Educação, p.41-45.
- Castilho, A. T. de. (1989). *A Língua Falada no Ensino de Português*. São Paulo: Hucitec. C. V, Editora y Distribuição.
- Brasil. (1998). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>. Acesso em: 10/01/ 2016.
- Geraldi, João Wanderley (org). (2006). *O Texto na Sala de Aula*. 4ª Ed.- São Paulo: Editora: Ática, Guedes, Enildo Marinho, Fracasso Escolar. 1ª Ed. Curitiba, editora: HD Livros.
- Gil, Antônio Carlos. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Ilari, R. Basso, R. (2007). *O Português da gente: a língua que estudamos e a língua que falamos*. 1ª Ed. São Paulo: Contexto.
- Koch, Ingedore G. V. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009
- Marcuschi, L. A. (2002). "Gêneros textuais: definição e funcionalidade" In Dionísio, Â. et al. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marconi, Marina de Andrade e Lakatos, Eva Maria. (2006). *Metodologia científica*. 4ª ed revista e ampliada. São Paulo. Atlas.
- Masetto, M. Tarciso. (1997). *Didática: a aula como centro*. 4ª Ed. São Paulo: FTD.
- Matencio, Maria de Lourdes Meirelles. (1994). *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras.
- Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais:(1998). Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF.

- Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais: (2001). Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. 3ª ed. Brasília: MEC/SEF.
- Silvia, Rosa Virgínia Mattos e. (2004). "O Português são dois: Novas Fronteiras, Velhos Problemas", São Paulo: Parábola Editorial.
- Travaglia, L. C. (1991). *Um estudo textual-discursivo do verbo no português*. Campinas, Tese de Doutorado / IEL / UNICAMP, 1991. 330 + 124 pp.
- Travaglia, Luiz Carlos. (2000). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Pensamento e Linguagem*. 3ª edição. São Paulo. Martins Fontes.

O RECRUTAMENTO E A SELEÇÃO DE PESSOAS NA GESTÃO DE PESSOAS PARA O TRABALHO

(Reclutamiento y selección de personas en gestión de personas para el trabajo)

Esp. Aryana Luci Schwerz

Em MBA em Coaching e Liderança Executiva e Docência em Nível Superior

Páginas 56 a 67

Fecha recepción: 18-01- 2016

Fecha aceptación: 30-03-2016

Resumo.

Este artigo teve como objetivo buscar, por meio de dados bibliográficos, conhecimentos referentes ao assunto Recrutamento e Seleção de Pessoas na Gestão de Pessoas, assim como sua contextualização na sociedade moderna, em que as organizações têm que acompanhar a evolução do mercado e, através de profissionais de gestão bem capacitada na área, poder recrutar e selecionar candidatos a ocuparem as vagas que as empresas oferecem ao mercado de trabalho. Dessa forma, a gestão de pessoas é responsável por administrar os recursos humanos, que é o capital humano da empresa e que buscam alcançar a satisfação de suas necessidades, com vistas à retribuição pelo desempenho de seu trabalho. Pesquisaram-se autores como Chiavenato, Richter, Florentino e Rusignelli, entre outros, os quais esclareceram e direcionaram as considerações sobre o tema, concluindo-se que a gestão de pessoas é de fundamental importância na administração de pessoas, as quais são recrutadas, selecionadas por meio de entrevistas, provas de capacidade intelectual, psicológica e de personalidade, para que possam prestar serviços de qualidade e melhorar a qualidade do trabalho na organização.

Palavras-Chave: Gestão de pessoas. Recrutamento. Seleção.

Abstract.

This article aims to seek, through bibliographic data, knowledge concerning the subject recruitment and selection People in People Management, as well as its context in modern society, where organizations have to follow market developments and through well-trained management professionals in the area, to recruit and select candidates to occupy the vacancies that businesses offer to the labor market. Thus, people management is responsible for managing human resources, which is the human capital of the company and seeking to achieve the satisfaction of their needs, in order to return for performance of their work. If researched authors as Chiavenato, Richter, Florentino and Rusignelli, among others, which clarified any doubts that might have on the subject, concluding that people management is of fundamental importance in the management of people, who are recruited, selected by through interviews, tests of intellectual,

psychological capacity and personality, so they can provide quality services and improve the quality of work in the organization.

Keywords: People management. Recruitment. Selection

1.- Introdução.

O presente artigo tem como proposta apresentar um estudo bibliográfico sobre o tema do Recrutamento e a Seleção de Pessoas na Gestão de Pessoas, buscando entender como se dá esse processo e, quais as pessoas envolvidas dentro da organização.

Conceitua-se a organização, para que se conheça o que é e como ela é formada, qual o seu papel frente ao mercado de trabalho, pois o ser humano busca a satisfação de suas necessidades e a organização necessita deste para que tenha sucesso, portanto é de fundamental importância que se tenha na empresa esse departamento, o qual servirá de norte na resolução de problemas ligados ao recrutamento e seleção de pessoas que comporão o quadro de vagas para os cargos oferecidos.

O profissional responsável pela gestão de pessoas deve preocupar-se em fazer uma boa seleção, para que a organização não tenha prejuízos com a escolha errada, pois há uma expectativa que o candidato escolhido contribua para que a empresa aumente seus ganhos financeiros e haja retribuição pelo empenho deste. Assim, ver-se-á a seguir, por meio de diversos autores que versam sobre o tema, a importância de todo esse processo dentro de uma organização, visando a melhoria em sua qualidade do trabalho.

2.- Organização: Conceito.

Coelho (2004 *apud* Guedes, 2008) afirma que antigamente o que se consumia era produzido em casa, para uso dos moradores e o que sobrava era trocado com os vizinhos. Como a troca teve uma grande repercussão, houve estímulo para se produzir bens e serviços, expandindo-se, assim o comércio.

Nem sempre se necessitou que as pessoas se juntassem para produção, mas na atualidade houve aumento das organizações, que devido à competitividade do mercado, buscam melhorar sempre, segundo Guedes (2008). São vários os conceitos desenvolvidos sobre organização, entretanto há alguns que se destacam: Conforme Guedes (2008) há o conceito desenvolvido por Cury (2000), unindo-se conceitos de diversos autores, para se chegar à conclusão que se trata de um sistema planejado do esforço de pessoas que cooperam entre si e que cada um tem papel definido e executam tarefas e deveres; há, também, o conceito desenvolvido por Meireles e Paixão (2003, *apud* Guedes, 2008), que relaciona ideias de outros autores definindo que se trata de um conjunto articulado, em que pessoas, métodos e recursos materiais são projetados com objetivo determinado, de acordo com as crenças, valores e costumes.

Segundo a definição de Chiavenato (2009, p. 8), o ser humano não vive isolado, mas é social e interativo e, por ser limitado, necessita do outro para conseguir atingir alguns objetivos, sem o qual não alcançaria. Assim se forma a organização, que é “[...] um sistema de atividades conscientemente coordenadas de duas ou mais pessoas. A cooperação entre elas é essencial para a existência da organização” (Chiavenato, 2009, p. 8).

Ferreira e Soeira (2013) relatam a importância das organizações, pois elas possibilitam o atendimento às necessidades humanas. Segundo Knapik (2008 *apud* Ferreira e Soeira, 2013), os homens criaram as organizações e estas são perpetuadas por eles, pois sua composição é feita por pessoas, que também tem seus objetivos definidos e específicos, assim como as empresas.

Conforme Coradini e Murini (2009), a finalidade da organização é o atendimento às necessidades dos clientes, como forma de obtenção de retorno financeiro em troca da venda de produtos e dos serviços prestados e, para tal, ela necessita de pessoas que ocupem os cargos de gestão e pessoas que tenham a força do trabalho. A gestão de cada uma se dá de acordo com contexto social em que esteja inserida.

2.1.- Gestão de Pessoas: Contextualização.

Para Florentino e Rusignelli (2013) tem crescido a área de Recursos Humanos nas organizações, o que, outrora acontecia em menor escala, com pouquíssimas funções inerentes ao setor. Entretanto, atualmente, esse termo tem se caracterizado como Gestão de Pessoas.

Drucker (2002 *apud* Florentino e Rusignelli, 2013) afirma que a atividade de administrar pessoas iniciou-se a partir da Primeira Guerra Mundial, realizando-se por meio de treinamento e pagamento dos que faziam parte da economia de guerra.

Para Knapik (2008 *apud* Lira e Busse, 2012), a gestão de pessoas tem sofrido transformações contínuas devido à globalização, levando-se a uma grande concorrência entre os diversos países e continentes, o que exige que se tenha maior produtividade, qualidade e redução de custos. É nesse contexto que as pessoas demonstram seus talentos e competências no sentido de conseguir sobreviver em um mundo competitivo e globalizado.

Chiavenato (1999), afirma que a Gestão de Pessoas constitui-se na formação de pessoas e organizações, as quais passam grande parte de suas vidas dentro destas. As pessoas dependem do trabalho, que lhes toma tempo e esforços consideráveis, no intuito de proporcionar sua subsistência. Dessa forma, o trabalho desenvolvido por elas nas organizações é um meio para que atinjam objetivos pessoais e individuais.

Chiavenato (1999) conceitua a Gestão de Pessoas como:

[...] uma área muito sensível à mentalidade que predomina nas organizações. Ela é extremamente contingencial e situacional, pois depende de vários aspectos, como a

cultura que existe em cada organização, da estrutura organizacional adotada, das características do contexto ambiental, do negócio da organização, da tecnologia utilizada, dos processos internos, do estilo de gestão utilizado e de uma infinidade de outras variáveis importantes. (Chiavenato, 1999, p. 8).

Assim sendo, Chiavenato vê cada organização com suas particularidades, sua cultura predominante e as propõem às pessoas que nela trabalha. Segundo Richter (2003), há algumas tendências que fizeram com que as organizações buscassem melhorias na forma de gerir os recursos humanos, havendo mútua dependência entre os que empregam e os que trabalham, proporcionando reciprocidade nos benefícios.

Para Chiavenato (1999 *apud* Richter, 2003), as pessoas buscam melhores salários, benefícios, conforto e segurança no trabalho, bem como desenvolver-se e progredir e, as empresas buscam por maiores lucros, produção, aplicar melhor seus recursos físicos e financeiros, reduzindo seus custos.

Campos (1999; Manssour et al 2001 *apud* Richter, 2003) afirmam que é necessário liderar pessoas e não impedi-las, considerando-as como recursos e oportunidades, não devendo controlá-las ou dirigi-las, pois isso tem a ver com motivação.

A área de RH deve procurar tratar as pessoas como pessoas e não apenas como importantes recursos organizacionais, rompendo a maneira tradicional de trata-las meramente como meios de produção. Pessoas como pessoas e não simplesmente pessoas como recursos ou insumos. (Chiavenato, 2009, p. 46).

Dutra (2001 *apud* Richter, 2003) afirma que se descreve a gestão de recursos humanos como processos, políticas e práticas utilizadas para gerir ou administrar o trabalho das pessoas nas organizações. Para que a Gestão de Recursos Humanos cumpra com seu objetivo, é necessário o desempenho de algumas funções e para tal, Chiavenato (1999) classifica-as como sendo para:

- Agregar pessoas: incluem-se pessoas nas organizações por meio de recrutamento e seleção;
- Aplicar pessoas: nesse processo se definem as atividades que serão desempenhadas pelas pessoas, orientando-as e acompanhando-as. É onde se desenham e se descrevem os cargos e avaliação do desempenho pessoal;
- Recompensar pessoas: incentivam-se as pessoas à satisfação de suas necessidades por meio de recompensas, remuneração e benefícios;
- Desenvolver pessoas: nesse processo se capacita e se incrementa o desenvolvimento profissional e pessoal através de treinamento das pessoas e programas de mudanças;

- Manter pessoas: para se manter pessoas nas organizações são criadas condições que satisfaçam suas necessidades, por meio de administração da disciplina, higiene, segurança e qualidade de vida;
- Monitorar pessoas: nesse processo acompanham-se e controlam-se as atividades, verificando-se os resultados. Inclui-se um banco de dados com informações gerenciais.

Assim, alguns processos são seguidos no intuito de que as pessoas que trabalham nas organizações tenham suas necessidades satisfeitas, podendo dessa forma, se manterem motivadas ao trabalho. Chiavenato (1999) relata que as pessoas podem contribuir com a organização visando à retribuição pelo seu empenho e, da mesma forma, a organização busca parceria no sentido de alcançar o sucesso, fortalecer seus negócios e expandi-los. O autor ainda afirma que os parceiros investem recursos dentro do esperado retorno, desde que tenham bons resultados, dando continuidade aos negócios e, dessa maneira, as organizações procuram privilegiar os parceiros que mais contribuem. Entretanto, na atual situação, as empresas já começaram a entender que seu parceiro mais próximo é o empregado, pois é ele que as dinamizam.

Logo, olhando-se por essa perspectiva, Chiavenato (1999) traz a opção de como se devem tratar as pessoas que trabalham nas empresas, devem ser tratados como recursos humanos, ou como parceiros? Se forem tratados como recursos devem ser administrados e dirigidos, dependendo do planejamento em todas as áreas, visto serem considerados passivos. Porém, se forem tratados como parceiros fornecerão conhecimentos, habilidades, capacidades, etc. Assim, empresas bem sucedida já visualizaram essa estratégia e tratam seus empregados como parceiros em suas atividades.

Nesse sentido, para Chiavenato (1999), a gestão de pessoas possui três aspectos importantes:

- Pessoas como seres humanos: têm personalidade própria, possuindo conhecimentos e capacidades diferenciadas entre si;
- Pessoas como ativadores inteligentes de recursos humanos organizacionais: impulsionam as organizações, dotando-as de recursos indispensáveis à competitividade, em que se exigem grandes desafios;
- Pessoas como parceiras da organização: levam-na à excelência e ao sucesso, pois investem todos os seus recursos, esforços e conhecimentos na obtenção de retorno.

As pessoas são diferentes entre si e dotadas de personalidade própria, com uma história pessoal particular e diferenciada, possuidoras de habilidades e conhecimentos, destrezas e competências indispensáveis à adequada gestão dos recursos organizacionais. (Chiavenato, 2009, p. 3).

Dessa forma, a organização poderá chegar ao sucesso, de maneira que seus empregados colham os bons resultados deste.

2.1.2.- Objetivos da gestão de pessoas.

Chiavenato (1999) afirma que a gestão de pessoas é muito importante para as organizações e, portanto, ela contribui para que elas sejam eficazes, devem cumprir com os seguintes objetivos:

1. Auxiliar para que a organização alcance suas metas, objetivos e realize sua missão;
 2. Tornar a empresa competitiva;
 3. Treinar e motivar as pessoas com vistas ao bem estar da empresa;
 4. Oportunizar aos funcionários a satisfação de suas necessidades;
 5. Melhorar e manter a qualidade de vida do trabalho;
 6. Manter políticas éticas e comportamento socialmente responsável.
- Dessa forma, a organização procura agregar valor à empresa, para que todos os envolvidos fiquem satisfeitos e saiam ganhando com o retorno.

Como a organização necessita do ser humano para desempenhar com sucesso suas atividades, Fischer (2002 *apud* Florentino e Rusignelli, 2013) entende que a melhor forma de gerenciar e orientar o comportamento das pessoas na empresa é a gestão de pessoas, cuja finalidade é gerir o capital humano nas organizações.

2.2.- Recrutamento de Pessoal.

De acordo com Chiavenato (2006, p.134), os processos de suprimento de pessoas são responsáveis pelos insumos humanos, relacionando-se à pesquisa de mercado, recrutamento e seleção de pessoas, assim como integrá-las nas atividades das empresas, abastecendo-as com os talentos que elas precisam.

Assim, para se prover os recursos humanos há o mercado de trabalho, que é o mercado de emprego e, se constitui das ofertas das organizações, em determinado lugar ou época. Quanto mais organizações há, maior será o mercado de trabalho ofertado, que pode ser segmentado em diversos setores, categorias, tamanho ou regiões, cada segmento com suas características, funcionando de acordo com a oferta. (Chiavenato, 2009, p. 135).

Há, também, o mercado de recursos humanos, o qual se constitui no conjunto de pessoas aptas ao trabalho em determinado lugar e época. Define-se pela população que trabalha ou que pode trabalhar (empregados e desempregados), ou seja, candidatos reais e potenciais que podem aproveitar oportunidades de emprego, que as buscam mesmo que não estejam trabalhando, mas com condições satisfatórias de ocupar as vagas quando surgirem. (Chiavenato, 2009, p. 138).

Pela sua amplitude e complexidade, pode se segmentar por grau de especialização (médicos, advogados, engenheiros, técnicos, operários especializados ou não) e, por regiões (São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, etc.).

Para Ferreira (1999 *apud* Coradini e Murini, 2009), o termo recrutar define-se como chamar, atrair, encontrar pessoas que sejam capazes de atender as necessidades da organização, sendo um processo em que as pessoas em condições de trabalharem são convidadas a participar da seleção de pessoal para ocuparem vagas ofertadas pela empresa e, isso se dá por meio de pesquisas a fontes que podem fornecer à empresa o número necessário ao preenchimento destas.

Essa etapa é o início do processo para atrair mão de obra para a organização, portanto, toda atenção é merecida durante esse processo, para que não se tenha prejuízos com funcionários que não satisfarão as necessidades futuras da empresa, ocasionando despesas, conforme Coradini e Murini (2009).

O recrutamento é realizado a partir de uma necessidade interna da organização na contratação de novos profissionais, tratando-se de atrair um grupo de candidatos para cargos determinados, sendo que a empresa anuncia a disponibilidade do cargo com o fim de atrair candidatos que tenham condições de disputá-los, afirma Chiavenato (2006 *apud* Coradini e Murini, 2009). Chiavenato (2006) divide o recrutamento de três formas: recrutamento interno, externo e misto:

Recrutamento Interno.

As vagas são preenchidas com funcionários da própria empresa, oportunizando aos que nela trabalham serem valorizados, entretanto, isso só será efetivado se o modelo de gestão assim o permitir, bem como se atenderem aos requisitos estipulados pela organização, tais como os testes seletivos realizados; avaliações de desempenho; aperfeiçoamento; condições para que sejam promovidos e substituídos.

Para Chiavenato(2006), esse tipo de recrutamento oferece algumas vantagens, entre elas: é mais econômico, o índice de validade e de segurança é maior, é uma forma de manter a motivação dos funcionários, investe-se em treinamentos na própria empresa, desenvolvendo, ainda, um saudável espírito de competição entre o pessoal.

Marras (2004 *apud* Coradini e Murini, 2009) afirma que nesse processo otimiza sua velocidade, porque os interessados estão mais próximos, agiliza-se o processo de admissão, pois é dispensado ao empregado vários exames e testes que seriam realizados em outra situação, diminuindo-se, assim, os custos para a organização. Entretanto, para Chiavenato (2006), o recrutamento interno pode trazer algumas desvantagens também, como: o bloqueio de novas ideias, experiências e expectativas; há o fechamento em torno somente dos funcionários que trabalham na empresa, mantendo o quadro de recursos humanos sem alteração, favorecendo, ainda a atual rotina.

Além das já citadas desvantagens podem ocorrer conflitos de interesses e ressentimentos daqueles que não são promovidos e, com isso, se reduzir a criatividade no trabalho. E de acordo com Chiavenato (2006 *apud* Coradini e Murini, 2009).

[...] pode até levar os empregados a uma progressiva limitação às políticas e diretrizes da organização. Também exige que os novos empregados tenham potencial de desenvolvimento para ser promovidos a alguns níveis acima do cargo onde estão sendo admitidos e motivação suficiente para chegar lá.

Nesse tipo de processo, pode haver alguns cargos, cujos níveis de escolaridade não permitem haver recrutamento dentro da organização, assim, se faz necessário que se recrute pessoas de fora, conforme Bohlander; Scott; Sherman (2005 *apud* Coradini e Murino, 2009).

Recrutamento Externo.

De acordo com Chiavenato (2006), o recrutamento externo se dá por meio da busca a candidatos de fora da empresa, que estejam disponíveis ou que ainda estejam atuando em outras empresas, bem como através de empresas especializadas em recrutar e seleção de pessoas para integrá-las ao mercado de trabalho.

Para o autor, essa busca pode ser realizada por consultas a arquivos de candidatos, apresentação por meio de outro funcionário, por cartazes e anúncios em jornais e revistas ou na própria empresa, sindicatos e associações de classe. Isso é feito de acordo com as necessidades da organização. O recrutamento externo se dá a partir da tomada de decisões, quando se define qual caminho se deverá seguir na prospecção de candidatos.

Esse tipo de recrutamento tem suas vantagens e desvantagens. As vantagens consistem em criar novas ideias e melhoramentos, aumentando o nível de conhecimento e habilidades que a organização atual não dispõe, reduzindo os custos com pessoal, pois teoricamente a pessoa contratada já se encontra qualificada.

É positivo quando novos profissionais que chegam à empresa com novas ideias possuem potencial, entretanto não possuem experiência necessária, entretanto e, essa pode ser conseguida pelo recrutamento externo, conforme Chiavenato (2006). As desvantagens encontram-se no fato de que o custo é maior, podendo-se errar mais quanto aos funcionários recrutados, levam maior tempo para adequar-se com a cultura organizacional e, o fato de os outros funcionários se sentirem desvalorizados.

Recrutamento misto.

Para Coradini e Murini (2009) o recrutamento misto se caracteriza pela vaga da pessoa que se transferiu devido ao recrutamento interno, ocasionando, então, um recrutamento externo, nesse tipo de recrutamento pode ocorrer de duas formas para a contratação do novo funcionário, pode-se recorrer ao recrutamento externo como ao interno.

As autoras colocam que se divulgam as vagas em aberto para o mercado de trabalho interno e externo, cujas vantagens e desvantagens desse processo já foram descritas anteriormente. Assim, os dois tipos de recrutamento se completam, pois quando o funcionário de desloca para outra vaga, a dele deve ser ocupada. Neste sistema não há vantagens ou desvantagens.

Dessa forma, não há uma receita pronta para se resolver os problemas de recrutamento, devido ao fato de os dois primeiros tipos apresentarem vantagens e desvantagens, portanto, o gestor do setor de recursos humanos deve analisar qual é a melhor opção quando se apresentar a necessidade de recrutar pessoas para a organização.

2.3.- Seleção de Pessoas.

A seleção de pessoas é, fundamentalmente, uma estratégia utilizada pela gestão de pessoas, com o objetivo de buscar pessoas com perfis exigidos pela organização, pois apenas aquelas que possuem as características necessárias aos cargos ofertados, ingressarão na empresa, afirma Chiavenato (2006).

De acordo com Marras (2011 *apud* Sformi e Oliveira, 2014), a seleção de pessoas trata-se de atividade que pretende selecionar os candidatos que chegaram até a empresa por meio do recrutamento, com o intuito de atender suas necessidades. Esse processo é realizado através de metodologia própria, que compara as exigências do cargo com as características do candidato recrutado, a fim de verificar se são compatíveis.

Esse processo, segundo França (2007 *apud* Sformi e Oliveira, 2014) agrega pessoas à organização, assim diferencia-se do recrutamento, cuja finalidade é trazer vários candidatos com suas especificidades, dentre os quais serão selecionados os mais qualificados ao preenchimento das vagas ofertadas, funcionando como um filtro.

Para Chiavenato (2004 *apud* Sformi e Oliveira, 2014), a seleção é uma forma de adequar a necessidade da organização com o que as pessoas oferecem. Entretanto, para que isso aconteça, é necessário que ambos estejam interessados nos objetivos propostos. Deve haver reciprocidade. Chiavenato (2005) classifica as técnicas mais utilizadas, em cinco grupos, que são:

- Entrevistas: Essa é a técnica mais utilizada e consiste em obter informações do entrevistado, comprovando-as em um segundo momento;
- Provas de conhecimento ou de capacidades: Nessa fase são analisados os conhecimentos do candidato, com testes que verificam seu desempenho. Essas provas podem ser escritas ou orais sobre assuntos gerais ou específicos;
- Testes psicológicos: Esses testes procuram focar as aptidões dos candidatos, com a finalidade de conhecer quantas e quais possuem, bem

como as diferenças individuais, como física, intelectual ou personalidade. Há dois tipos: psicométrico e de personalidade;

- Testes de personalidade: Constitui-se na compreensão da personalidade individual, conforme seus traços de personalidade inatos ou adquiridos;
- Técnicas de simulação: Caracterizam-se como dinâmica de grupo, uma vez que sua aplicação é grupal.

Dessa forma, é de fundamental importância que se tenha profissionais capacitados nessa área, pois para ingressar na organização, o candidato selecionado passa pelo recrutador e, se não for bem escolhido, acarretará prejuízos financeiros e com o tempo desperdiçado no processo, afirmam Sformi e Oliveira (2014).

Conforme Pereira, Primi e Cobero (2003 *apud* Sformi e Oliveira, 2014), a seleção vai muito além de mera contratação, pois ela determina o sucesso da empresa, por isso é necessário conhecer e adequar os testes, para que a seleção se dê corretamente, sem causar maiores prejuízos à organização.

Para Coradini e Murini (2009), o profissional responsável pela gestão de pessoas deve atentar-se para a forma como se dá a seleção de pessoas, os valores e o respeito ao ser humano, que é o princípio básico desse setor da empresa, devendo haver coerência no processo, recaindo sobre esse profissional a tarefa de decidir sobre a vida profissional de outra pessoa, portanto, deve ser sensível aos anseios do indivíduo diante do mercado de trabalho.

3. Discussão dos resultados.

Para melhor discussão e entendimento elaborou-se a seguinte tabela.

OBJETIVOS	AÇÕES	ESTRATÉGIAS
1. Auxiliar para que a organização alcance suas metas, objetivos e realize sua missão; 2. Tornar a empresa competitiva; 3. Treinar e motivar as pessoas com vistas ao bem estar da empresa; 4. Oportunizar aos funcionários a satisfação de suas necessidades; 5. Melhorar e manter a qualidade de vida do trabalho; 6. Manter políticas éticas e comportamento socialmente responsável.	Recrutamento de pessoal	Integrá-las nas atividades da empresas, abastecendo-a com os talentos que ela precisa.
	Recrutamento interno	As vagas serão preenchidas com funcionários da própria empresa
	Recrutamento externo	Dá-se por meio da busca a candidatos de fora da empresa.
	Recrutamento misto	Caracteriza-se pela vaga da pessoa que se transferiu devido ao recrutamento interno, ocasionando, então, um recrutamento externo.
	Seleção de pessoas	Uma estratégia utilizada pela gestão de pessoas, com o objetivo de buscar pessoas com perfis exigidos pela organização.

Fonte: Chiavenato (2006) e Coradini e Muriana (2009).

4.- Considerações finais.

Este trabalho teve como finalidade demonstrar, por meio de pesquisa bibliográfica, a fundamental importância que tem a Gestão de Pessoas em uma organização, pois devido à modernidade no sistema de gerenciamento, torna-se necessário que as empresas busquem modernizar seus processos no que se refere aos recursos humanos.

Assim, o trabalho propôs buscar informações sobre o tema em questão, no sentido de conhecer como é realizado o recrutamento e a seleção de pessoas dentro de uma organização. Entendeu-se que o recrutamento trata-se da fase em que se busca um maior número de pessoas que se candidatam a vagas oferecidas pelas empresas ao mercado de trabalho, o qual se divide em: recrutamento interno, externo e misto, cada qual com suas vantagens e desvantagens.

Quanto à seleção de pessoas, é a fase que segue ao recrutamento, em que se verificam quais são os melhores candidatos entre os que foram recrutados, os que melhor se qualificam para ocuparem as vagas para os cargos disponíveis.

Nesse processo, há que se ter um bom funcionário na área de gestão recrutamento, pois deve ter sensibilidade suficiente em contratar de forma correta, para que o futuro funcionário dê bons resultados para a organização, o que, certamente lhe trará a retribuição pelo seu esforço e dedicação, ajudando a empresa alcançar o sucesso esperado.

5. Referências.

- Brasil. Instituto Brasileiro de Coaching. (2015). *A excelência em Coaching*. In: <http://www.ibccoaching.com.br/nossos-cursos/pos-graduacao-em-gestao-de-pessoas-com-coaching/>. Acessado em: 04 Abr.
- Cardoso, Vanuza. (2015). *Coaching & Gestão de Pessoas*. In: <http://www.vanusacardoso.com.br/>. Acessado em: 03. Jun.
- Chiavenato, Idalberto. *Gestão de Pessoas. (1999). O novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus.
- _____. (2005). *Gestão de pessoas*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- _____. (2006). *Recursos humanos: o capital humano das organizações*. 8. ed., São Paulo: Atlas.
- _____. (2009). *Recursos humanos: o capital humano das organizações*. 9. ed., São Paulo: Atlas.
- Coradini, Joziane Rizzetti; Murini, Lisandra Taschetto. (2015). *Recrutamento e Seleção de Pessoal: Como agregar talentos à empresa*. Disponível em: <[sites.unifra.br/.../04%20RECRUTAMENTO%20E%20SELEÇÃO%20DE...>](http://sites.unifra.br/.../04%20RECRUTAMENTO%20E%20SELEÇÃO%20DE...)
Acesso em: 02. Jun.
- Ferreira, Sidneis Francisco; Soeira, Fernando dos Santos. (2015). *A Importância do Recrutamento e Seleção de Pessoas em uma Empresa de Pequeno Porte do*

- Setor de Móveis. Disponível em: < <http://www.uniesp.edu.br/fnsa/revista>>
Acesso em: 30. Maio.
- Florentino, Marcia Manochio Florentino; Rusignelli, José Benedito. (2015). Gestão de Pessoas: Recrutamento e seleção. Disponível em: <www.lyfreitas.com.br/ant/pdf/Recrutamento_Selecao.pdf> Acesso em: 03. Jun.
- Lira, Messias Rocha de; Busse, Angela. (2008). Gestão de Pessoas: Uma Nova Perspectiva. Disponível em: <www.rhportal.com.br/.../Gestao-De-Pessoas-Uma-Nova-Perspectiva.htm> Acesso em: 02. Jun.
- Marques, Jose Roberto. (2015). Coaching, apoio eficaz na melhoria da gestão de pessoas. 2013. In: <http://www.catho.com.br/carreira-sucesso/colunistas/coaching-apoio-eficaz-na-melhoria-da-gestao-de-pessoas>. Acessado em: 02. mai.
- Richter, José Roberto. (2015). A Gestão de Recursos Humanos em Empresas Construtoras Envolvidas na Implantação de Sistemas de Gestão da Qualidade. Disponível em: <www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/> Acesso em: 02. Jun.
- Sformi, Gilcimar Vicentini; Oliveira, Edi Carlos de. (2015). O Papel e a Importância do Processo de Recrutamento e Seleção nas Organizações. Disponível em: <www.fcv.edu.br> Acesso em: 01 Jun.

APLICANDO A LEI 10.639/03 NO ENSINO de história, DE ACORDO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES.

(Aplicación de la Ley 10.639 / 03 en enseñanza de la historia conforme con las directrices del plan de estudios)

Ms. Relindes Dalva de Assis
Em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Asunción (UAA)

Páginas 68 a 80

Fecha recepción: 15-01- 2016

Fecha aceptación: 25-03-2016

Resumen.

Bajo la ley federal 10.639/2003 y la Ley de Directrices Nacionales con vistas a las demandas que surgen de la aplicación de esta ley, este artículo va a discutir propuestas para reparar la población negro, en aquellas políticas de acción afirmativa, y la forma en que puede ser efectiva practica dos en las escuelas, a partir de la construcción de un plan de estudios que cumpla con estas exigencias. El objetivo será determinar la aplicabilidad de la Ley 10.639 / 2003, la enseñanza de la historia de Brasil en la escuela primaria y secundaria, el tipo de investigación como el enfoque tendrá carácter cualitativo del tipo descriptivo, los procedimientos se basa única mente en la literatura. Para ello, vamos a discutir la educación, la Ley y las Directrices Curriculares para la educación étnica racial.

Palabras clave: Ley 10.639 / 03, Educación, directrices, planes de estudio.

Resumo.

Tendo em vista a Lei Federal 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais com vistas às demandas que surgem para implantação da lei, este artigo vai discorrer sobre as propostas de reparação à população negra, presentes nas políticas de ações afirmativas, e como poderão ser efetivamente praticadas dentro das escolas, a partir da construção de um currículo que atenda aos objetivos das leis. O Objetivo será averiguar a aplicabilidade da lei 10.639/2003, na disciplina de História do Brasil no ensino fundamental e médio. O tipo de investigação quanto a abordagem terá caráter qualitativo, do tipo descriptivo, quanto aos procedimentos será baseado unicamente em pesquisa bibliográfica. Para isso, estaremos discorrendo sobre educação e a Lei e as Diretrizes Curriculares para uma educação étnica racial.

Palavras-chave: Lei 10.639/03, Educação, Diretrizes, Currículo.

1.- Introdução.

A lei Federal 10.639/2003, veio para alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96) tornando obrigatório o estudo sobre a cultura e história afro-brasileira e africana nas instituições públicas e privadas de ensino e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a implantação da Lei, são políticas de ações afirmativas, fruto de anos de luta do Movimento Negro para que o estado brasileiro reconhecesse o racismo e traçasse estratégias para combatê-lo.

Em 2003 o então presidente da República promulgou essa Lei para ser um instrumento para enfrentar os problemas das relações raciais no Brasil. Ao colocar a obrigatoriedade na educação formal, o governo convoca as instituições de ensino para se envolverem com a luta antirracismo no Brasil. Ao pesquisarmos sobre esse assunto estaremos reivindicando que a proposta de reparação à população negra presente na Lei e nas Diretrizes sejam praticadas dentro das escolas, a partir da construção de um currículo que atenda essa imposição.

A referida Lei constitui uma das políticas curriculares, estruturadas em dimensões históricas, sociais, antropológicas advindas da realidade brasileira, onde a construção de uma identidade nacional, tem inquietado a mente dos brasileiros na busca de combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros silva, (2004). Na Constituição Federal, no seu Artigo 5 temos que "todos são iguais perante a lei" (Brasil, 1988). No entanto, é importante que saibamos que a realidade de nosso país é totalmente outra, o que torna contraditória essa igualdade afirmada na lei.

Nosso cotidiano nos mostra que o fim da escravidão em 1888, mas, que não resolveu a questão do negro brasileiro, que foi retirado de sua terra natal, sem condição de retornar, se depara com uma nação construída com seu trabalho, mas que não o aceita. Mesmo porque com o advento do trabalho livre, chega uma nova leva de trabalhadores, os imigrantes europeus, que recebem "apoio" para a produção. O próprio parecer introdutório do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF de nº 003/2004, expressa em sua minuta a importância da Lei 10.639/03, no sentido de política a ações afirmativas e de reparações, reconhecimento e valorização da História, cultura e identidade da população negra.

1.1.- A problematização do estudo.

O problema se dá no ensino de história e de como vem sendo abordada enquanto cultura afro-brasileira e africana no Brasil até então, lembrada nas aulas de História simplesmente com a temática "a escravidão negra africana". Nesta análise pretende-se observar com um novo olhar acerca da Lei 10.639/03 alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares do ensino fundamental ao médio. Desde modo o questionamento principal: "Existe uma atenção diferenciada por parte dos professores

quanto a disciplina de história nas escolas públicas e particulares sobre a questão afro-brasileira e africana nas instituições?

Uma vez que a Lei 10.639/03 propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Como, os professores devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas. Com a Lei 10.639/03 também foi instituído o dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), em homenagem ao dia da morte do líder negro Zumbi do quilombo dos Palmares. O dia da consciência negra é marcado pela luta contra o preconceito racial no Brasil.

1.2.- Objetivo geral.

Deste modo, a aplicabilidade da lei 10.639/2003, na disciplina de História do Brasil tornou-se obrigatória no ensino fundamental e médio, diante do contexto elencou-se objeto de pesquisa: Instigar a atenção que os professores da disciplina de história dão a temática nas escolas públicas estaduais, municipais, e escolas particulares sobre a questão afro-brasileira e africana nas instituições.

1.2.1.- Objetivos específicos.

*Descrever os fatos e fenômenos da realidade acerca da implantação da Lei 10.639/03, nas escolas estaduais e municipais de ensino fundamental e médio;

*Verificar a aplicabilidade da lei enquanto geradora de conhecimentos prática, tendo em vista que o conteúdo programático da disciplina deve abordar o estudo de História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à história do Brasil.

Descrever os caminhos para a construção da Lei 10.639/03, apresentação das Leis anteriores e seus caminhos até a promulgação outro tema será a Lei 10.639/03.

1.3.- Metodologia.

O tipo de investigação quanto a abordagem será a pesquisa Bibliográfica e terá caráter predominantemente qualitativo, sendo que Minayo (2001), vê esse tipo de pesquisa que trabalha com o universo de significados, motivos e aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. Envolvendo verdades e interesses locais. Este artigo, com base nos objetivos terá um desenho descritivo Gil (2007).

Segundo Fonseca (2002), os procedimentos na pesquisa científica, são os resultados de uma pesquisa minuciosa, realizada com o objetivo de resolver um problema, com procedimentos científicos, onde temos o sujeito da investigação, o objeto da investigação para abordar um aspecto da realidade na investigação descritiva, Fonseca (2002), coloca que qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite conhecer o que já se estudou sobre o assunto, entretanto este artigo será baseado unicamente em pesquisa bibliográfica, tendo estudado os teóricos publicados com o objetivo de buscar informações sobre o problema estudado. Tendo como objetivo geral, averiguar a aplicabilidade da Lei 10.639/03, na disciplina de História fundamental e médio de acordo com as diretrizes curriculares.

1.4.- Justificativa.

A justificativa de dá pela busca por mudanças no ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, após a aprovação da Lei 10.639/03, fez-se necessário para garantir uma nova concepção e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Portanto, os professores devem exercer importante papel no processo da luta contra o preconceito e a discriminação racial. Dada a contribuição para a pluralidade cultural, esta pesquisa é relevante, pois busca a valorização, e enriquecimento dos projetos pedagógicos das escolas e o ensino de História do Brasil, neste âmbito, pode propiciar a vivência desses conteúdos de forma emblemática no sentido da preservação de nossa cultura e de ilidir posturas conflitantes com o princípio da igualdade racial, perpetuando conhecimento através das futuras gerações.

Assim, surge o interesse por este campo de pesquisa que se deve ao fato de que as transformações, as inovações, são indispensáveis para uma nova postura do professor no entendimento necessário para que a educação possa fornecer à sociedade indivíduos capazes de entender o meio em que vive na busca por caminhos ou alternativas para resolver problemas quanto a sua identidade pessoal. Esse interesse aumenta pelo fato de que o Docente é o disseminador de ideias e responsável pela formação de indivíduos pensantes e comprometidos com as mudanças no processo de ensino. Para que essas práticas sejam evidenciadas e transmitidas há que se rever currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino no Município de Barra do Bugres, Mato Grosso, Brasil, tendo em vista que não há na região pesquisada, estudos a esse respeito.

O trabalho será dividido em caminhos para a construção da Lei 10.639/03, onde buscaremos apresentar as Leis anteriores e seus caminhos até a promulgação outro tema será a Lei 10.639/03: Educação Antirracismo no Brasil, como os movimentos mostraram as lutas desenvolvidas no Brasil que levaram ao desenvolvimento da Lei; bem como as Diretrizes curriculares e o ensino de História no ensino fundamental e médio, que norteiam os modelos para que as escolas possam cumprir com os objetivos da Lei, para promover mudanças na sociedade e construir um Brasil mais justo e

coeso, estaremos fazendo as considerações finais desta análise bibliográfica e o referencial Bibliográfico.

2.- Caminhos para a construção da Lei 10.639/03.

Há Leis anteriores a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4024/61, no entanto, estaremos usando esta que estabeleceu um currículo básico para todo o território nacional e manteve a estrutura tradicional de ensino das legislações anteriores. Podemos observar que a LDB não veio para mudar o currículo da escola. O seu benefício foi não ter fixado um currículo fechado para todo o território nacional, em cada nível e ramo do ensino. Isso foi necessário porque possibilitaram aos Estados anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo do Conselho Federal de Educação (CFE), conforme os recursos materiais e humanos disponíveis. No entanto isso agravou os regionalismos nacionais. A maior contribuição da Lei 4024 foi a estruturação da educação primária, uma vez que a política educacional do país não havia feito nenhum plano ou diretrizes para a educação primária.

A Lei 5692/71, além de promover alterações na estrutura organizacional da educação nacional, ela foi bastante clara quanto à determinação e ordenação dos períodos, séries, faixas ou etapas a serem vencidas pelos alunos para completar seus estudos, em todos os graus de ensino. Segundo o texto da Lei, o currículo tinha como pressuposto proporcionar ao aluno a formação necessária ao desenvolvimento de sua potencialidade como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

A Lei 5692/71 e seus respectivos Pareceres tiveram por mérito introduzir na legislação escolar brasileira o trabalho científico de alguns autores, como Jean Piaget para delimitar as 'séries' do ensino de 1ª grau em séries inicial e final. Ao apresentar os períodos das 'operações concretas' e das 'operações formais' como critério para a classificação metodológica dos alunos em 'séries iniciais' e 'séries finais' para efeito da aplicação das categorias curriculares.

A Lei 5692/71 além de promover alterações na estrutura organizacional da educação nacional, ela é bastante clara quanto à determinação e ordenação dos períodos, séries, faixas ou etapas a serem vencidas pelos alunos, para completar seus estudos, em todos os graus de ensino.

Enfim, segundo estas determinações, a instituição escolar ou o sistema que a contém, têm liberdade para decidir sobre a forma da organização escolar, entretanto e não por coincidência, não exclui a necessidade de uma ordenação com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse de processo de ensino assim o determinar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional do Brasil. Na história do Brasil, essa é a segunda vez que a educação cria uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que regulamenta todos os seus níveis. A primeira LDB que fazia menção a todos os níveis foi promulgada em 1961 a de número 4024/61.

A LDB 9394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Segundo a LDB 9394/96, a educação brasileira é dividida em dois níveis: a educação básica e o ensino superior.

Na educação básica temos o Ensino Fundamental - anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano)-É obrigatório e gratuito. A LDB estabelece que, gradativamente, os municípios serão os responsáveis por todo o ensino fundamental. Na prática os municípios estão atendendo aos anos iniciais e os Estados os anos finais. E o Ensino Médio - O antigo 2º grau (do 1º ao 3º ano). É de responsabilidade dos Estados. Pode ser técnico profissionalizante, ou não. BRASIL (1996).

A Lei 10.639/03, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96), e torna obrigatório o estudo sobre a cultura e história afro-brasileira e africana nas instituições públicas e privadas de ensino, foi instituído no governo do Presidente da época, que aceitou as reivindicações do Movimento Negro que por muitos anos lutou para que o Estado reconhecesse o racismo à superfície que existe no Brasil, e ainda pudesse derrubar a ideia de democracia racial que, por muitos anos sobrevoou o imaginário brasileiro. Ao longo do tempo, crescem as mobilizações por parte de representações dos movimentos negros e demais seguimentos da sociedade empenhados em ações conjuntas para atingir de fato a igualdade de direitos para todos no Brasil, como podemos comprovar:

Durante o século XX intensificam-se as reivindicações e as demandas por educação pelos afro-brasileiros, através de suas organizações e representações políticas, intelectuais e culturais. Um dos grandes apelos à educação dos negros no Brasil veio a Frente Brasileira, a mais importante entidade negra da época, por sua duração, ações concretas realizadas e pela presença em diferentes estados brasileiros. [...]. Figueiredo (2007, p.46).

Assim sendo, temos como marco o século XXI para o avanço da política educacional brasileira, com a realização do ato público do presidente da República Federativa do Brasil no ano em questão, ao sancionar a lei 10.639/03 e depois a lei complementar, 11.645/08, ambas tratam da inserção na educação brasileira da história dos demais protagonistas dela. Mas não devemos esquecer de que:

[...] a promulgação da lei 10.639/03 altera a LDB, incluindo o artigo 26-A, o qual torna obrigatória a temática história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino, e, ainda, o artigo 79-B, que estabelece para o calendário escolar o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. (SOUZA e CROSO, 2007,p.78).

Podemos ver que as leis referem-se a diversas temáticas para serem aplicadas nas disciplinas de Educação Artísticas, Literatura e História Brasileira, dentre outras. Portanto, dessas temáticas podem ser destacadas, a História da África e dos

Africanos, a luta dos negros e dos índios no Brasil, a culinária, as datas comemorativas do calendário afro-brasileiro, a dança, a capoeira dentre outros aspectos. Recentemente, com a promulgação da Lei nº 10.639/03, todas as escolas, públicas e privadas, de ensino fundamental e médio ficaram obrigadas a trabalhar aspectos da cultura Africana e Afro-Brasileira (BRASIL, 2003). A supracitada lei altera a Lei nº 9.394/96, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial das instituições de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 1996).

Outro instrumento legal que contribui na fundamentação da Lei nº 10.639 é a Resolução I de 2004, do Conselho Nacional de Educação a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Vale citar também a Lei nº 11.645/08 que traz os conteúdos alusivos à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar (BRASIL, 2008).

2.1.- Lei 10.639/03: Educação antirracismo no Brasil.

Para entender a educação brasileira, temos como ponto de partida a chegada dos portugueses ao Brasil, trazendo os Jesuítas para implantar uma educação europeia em nosso país. Uma educação voltada para os interesses portugueses, sem respeito pelas práticas educacionais das populações indígenas, sendo ignorados seus costumes e cultura, o mesmo acontecendo com os povos africanos que foram trazidos para o Brasil entre os séculos XVI e XIX.

Neste contexto, dois ativistas do movimento negro brasileiro trazem informações acerca do ser negro, índio e branco no Brasil, visto que ainda fica evidente a confusão entre as pessoas para a definição dessas três etnias que de certa forma contribuíram para a construção do legado histórico do Brasil.

Os negros brasileiros de hoje são descendentes de africanos que foram trazidos para o Brasil pelo tráfico negreiro. Muitos deles são mestiços resultantes da miscigenação entre negros e brancos, negros e índios. No censo brasileiro, os mestiços são classificados como pardos, mas alguns deles, por decisão política ou ideológica se consideram negros ou afrodescendentes. MUNANGA e GOMES, (2004).

Continuando com essa linha de raciocínio, pertinente à contextualização da formação da sociedade brasileira no que tange aos aspectos desempenhados pela população negra como processo de resistência. Nas Diretrizes Curriculares de Inclusão da Educação Étnico-Raciais de Salvador, afirma que:

Os diferentes grupos africanos escravizados no Brasil, no período colonial, assumiram formas de lutas diversificadas, que foram herdadas por sucessivas gerações até a queda do escravismo. O quilombo, as revoltas, a reinvenção de religiões de matriz africana foram expressões da ação política e da busca de re-humanização dos povos negros. DCIES, (2005).

É importante salientar que a maior parte desses acontecimentos históricos ocorreu na Bahia, pelo fato da cidade do Salvador ter sido a primeira capital do Brasil. Mas hoje na Carta Magna da Bahia no Art. 288 e Parágrafo 3º do Art. 291, respectivamente, tratam no Estado sobre ações afirmativas para a educação do povo negro e indígenas. Portanto, rezam que: "A rede estadual de ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público civil e militar incluirão em seus programas disciplina que valorize a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira". "Será incluído no currículo das escolas públicas e privadas, de 1º e 2º graus, o estudo da cultura e história do Índio".

Conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases, a educação brasileira organiza-se por níveis e modalidades de ensino. Os níveis compreendem educação básica, composto por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, educação superior. Para qualquer nível de ensino, os dados revelam significativas diferenças de acesso e permanência quando analisados sob o aspecto das distinções entre brancos e negros.

O Programa Diversidade e Raça na Educação da Ação Educativa apresentou um panorama histórico dos processos de luta que resultaram em tal marco legal. Ele ressalta que a construção desta pauta começou há mais de um século, quando negros do pós-abolição viram na educação formal uma maneira de ascender socialmente. Hoje, podemos dizer que o ambiente escolar é responsável pela manutenção das desigualdades e da discriminação, tendo em vista logo ao longo do tempo, a educação foi muito valorizada como forma da população negra alcançar novos postos e enfrentar os brancos numa sociedade em pleno processo de modernização. A história começa a mudar quando acontece a percepção de que a educação eurocêntrica, amplamente praticada nas escolas, inferiorizava racialmente os negros. Era preciso romper, e encontrar um novo significado para a África. A vontade de mudança cresce com a promulgação na Constituinte de 1988, quando o ensino da história do Brasil considerando as diferentes culturas e etnias passou a ser exigência comum das entidades negras.

Na primeira metade da década de 90 do século XX, foi realizado um dos eventos mais significativos para o movimento negro brasileiro, a Marcha Zumbi dos Palmares, Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida. Recebidos no Palácio do Planalto, os organizadores entregaram ao presidente o "Programa de Superação do Racismo e Desigualdade Racial", ato que culminou em mudanças como a revisão dos livros didáticos ou mesmo eliminação daquelas obras que traziam negros de forma estereotipada, vinculados a valores pejorativos. Mais do que isso, a contínua pressão e mobilização conquistou, por meio de leis, a inclusão de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e do Continente Africano nos ensinos fundamental e médio das redes estaduais e municipais de estados como a Bahia e cidades como Belo Horizonte, Porto Alegre, Belém, Aracaju, São Paulo, Teresina e Brasília. Mas apesar da obrigatoriedade do estudo da história dos negros, pouco se fez para que ocorresse uma efetiva implantação destas normas estabelecidas regionalmente.

Especificamente no âmbito escolar, observa-se que o cumprimento da Lei necessita ainda de muitas melhorias, onde docentes e discentes tenham plena consciência da necessidade em se conhecer a constituição étnico-racial de um país como o Brasil com o máximo de profundidade possível, conforme a série e idade dos educandos. Certamente, existem e existirão os “resistentes” a trabalharem essa temática e a executarem projetos diretamente relacionados à mesma. Um aspecto que merece atenção é o fato de que a ênfase à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é nitidamente dada nas semanas que antecedem o Dia Nacional da Consciência Negra. Evidente que os docentes têm seus conteúdos e planejamentos a serem cumpridos, porém, retoma-se aqui a questão que envolve a interdisciplinaridade, pois sempre que possível é interessante fazer menção a esta importante temática, que é componente curricular obrigatória nas instituições de ensino.

No plano pedagógico, o fazer interdisciplinar atrelado à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é de fundamental importância. Dessa forma, sugere-se aqui o “exercício” da interdisciplinaridade como alternativa metodológica no processo ensino-aprendizagem, pois vigoram ainda na educação em geral os métodos tradicionais, os quais ainda primam pela especialização do conhecimento e a desconexão com a realidade. O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, após a aprovação da Lei 10.639/03, fez-se necessário para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira.

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil sempre foi lembrado nas aulas de História com o tema da escravidão negra africana. No presente texto pretendemos esboçar uma reflexão acerca da Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental e do ensino médio. A Lei 10.639/03 propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Por exemplo, os professores devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas.

Com a Lei 10.639/03 também foi instituído o dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), em homenagem ao dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares. O dia da consciência negra é marcado pela luta contra o preconceito racial no Brasil. Sendo assim, como trabalhar com essa temática em sala de aula? Os livros didáticos já estão quase todos adaptados com o conteúdo da Lei 10.639/03, mas, como as ferramentas que os professores podem utilizar em sala de aula são múltiplas, podemos recorrer às iconografias (imagens), como pinturas, fotografias e produções cinematográficas.

2.2.- As Diretrizes Curriculares e a Lei 10639/03.

São inegáveis os avanços que a educação brasileira vem conquistando nas décadas

mais recentes. Considerando as dimensões do acesso, da qualidade e da equidade, no entanto, pode-se verificar que as conquistas ainda estão restritas ao primeiro aspecto e que as dimensões de qualidade e equidade constituem os maiores desafios a serem enfrentados neste início do século XXI.

A implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Elas visavam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação. Os PCN foram criados em 1997 e funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola até a definição das diretrizes curriculares.

A Lei 10639, o Parecer do Cne03/2004 e a resolução 01/2004 são instrumentos legais que orientam ampla e claramente as instituições educacionais quanto a suas atribuições. No entanto, considerando que sua adoção ainda não se universalizou nos sistemas de ensino, faz-se necessário fortalecer e institucionalizar essas orientações, através das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). As alterações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 pela Lei 10639/2003, geraram uma série de ações do governo brasileiro para sua implantação, visando inicialmente contextualizar o texto da Lei. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicoraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004), onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino. A Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004, e detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implantação da Lei 10639/2003.

As Diretrizes Curriculares Nacionais são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. As DCN têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União "estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum".

As Diretrizes Curriculares Nacionais são normas obrigatórias para a Educação Básica que têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, nortear os currículos e conteúdos mínimos. Assim, as diretrizes asseguram a formação básica, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), definindo competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O processo de definição das diretrizes curriculares conta com a participação das mais diversas esferas da sociedade. Dentre elas, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), além de docentes, dirigentes municipais e estaduais de ensino, pesquisadores e representantes de escolas privadas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As diretrizes buscam promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos. As diretrizes curriculares visam preservar a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, incentivando as instituições a montar seu currículo, recortando, dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que lhe convêm para a formação daquelas competências explícitas nas DCN.

Desse modo, as escolas devem trabalhar os conteúdos básicos nos contextos que lhe parecerem necessários, considerando o perfil dos alunos que atendem a região em que estão inseridas e outros aspectos locais relevantes. O Brasil conta com mais de 53 milhões de estudantes em seus diversos sistemas, níveis e modalidades de ensino. Os desafios da qualidade e da equidade na educação só serão superados se a escola for um ambiente acolhedor, que reconheça e valorize as diferenças e não as transforme em fatores de desigualdade. Garantir o direito de aprender implica em fazer da escola um lugar em que todos se sintam valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade.

Segundo a última PNAD/IBGE, (2010) 47,7% da população brasileira se autodeclarou da cor ou raça branca, 7,4% preta, 42,3% parda e 0,8% de outra cor ou raça. A população negra é formada pelos que se reconhecem pretos e pardos. Esta multiplicidade de identidades nem sempre encontra, no âmbito da educação, sua proporcionalidade garantida nas salas de aula de todos os níveis e modalidades. O país precisa mobilizar sua imensa capacidade criativa e sua decidida vontade política para adotar procedimentos que, no tempo, alcancem a justiça pela qual lutamos. A educação, como um direito que garante acesso a outros direitos, tem um importante papel a cumprir e a promulgação da Lei 10639, ea 11645, apontam nesta direção.

A Lei 10639, de 10 de janeiro de 2003, é um marco histórico. Ela simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira. Ciente desses desafios, o Conselho Nacional de Educação, já em 2004, dedicou-se ao tema e, em diálogo com reivindicações históricas dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, elaborou parecer e exarou resolução, homologada pelo Ministro da

Educação, no sentido de orientar os sistemas de ensino e as instituições dedicadas à educação, para que dediquem cuidadosa atenção à incorporação da diversidade etnorracial da sociedade brasileira nas práticas escolares, como propõe a Lei 10639.

3.- Considerações finais.

Desde então, já se passaram 13 anos da promulgação da Lei 10639/2003, esse tempo pode ser encarado como suficiente para muitos avanços na área educacional, e também, na própria sociedade. Contudo, em um país cuja história foi fundamentada na relação direta com o preconceito e a discriminação racista de quase 400 anos de escravidão, podemos dizer que é pouco tempo para mudar nosso sistema educacional de forma a impactar nossas relações sociais de maneira determinante.

O acompanhamento por parte dos órgãos superiores da educação, principalmente em nível estadual e municipal e as direções escolares e equipes pedagógicas possuem um papel fundamental no que tange ao cumprimento da Lei. O aumento de publicações com relatos de experiência e atividades desenvolvidas nas diferentes regiões do país estão aumentando significativamente. O poder público nas diferentes esferas (federal, estaduais e municipais), bem como a iniciativa privada, devem estimular a produção de docentes e pesquisadores para que haja um aprimoramento do conhecimento e das próprias técnicas que envolvem a execução de projetos.

A capacitação docente, envolvendo todas as disciplinas existentes nas matrizes curriculares das instituições de ensino deve estar presente. A realização de minicursos e oficinas, por exemplo, pode permitir o intercâmbio de informações entre os docentes, provenientes de diferentes campos do conhecimento, de diferentes escolas e até mesmo municípios.

Urge a necessidade em superar os desafios existentes na efetivação da Lei 10.639/03 para que cada vez mais escolas públicas e privadas trabalhem esta temática, preferencialmente de uma forma contínua e não somente no Dia Nacional da Consciência Negra, como tem ocorrido com frequência.

4.- Referências bibliográficas.

Brasil. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. (2015). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> (Acesso em 05). Dez.

_____. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> (Acesso em 05. dez. 2015).

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da

- temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br> (Acesso em 05.dez.2015).
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> (Acesso em 05.dez.2015).
- _____. Lei 5692/71 de 11 de Agosto de 1971 – LDB: Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. Disponível em: <portal.mec.gov.br>
- _____. Lei 4024/61 de 20 de Dezembro de 1961 – LDB: Lei de Diretrizes bases da educação nacional. Disponível em: <portal.mec.gov.br>
- _____. (2008). Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico- raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. [Brasília]: [s.l].
- Figueiredo, Otto Vinícius Agra. (2007). *O movimento social negro no Brasil e o apelo à educação dos afro-brasileiros*. In.: Conferência Internacional a Reparação e descolonização do conhecimento. Salvador (Bahia): [UFBA]. Anais, 25-27 de maio de.
- Fonseca, J.J.S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC. Apostila.
- Gil, A.C. (2007). Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas.
- Minayo, M.C.S. (2007). *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. (2004). *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.
- Salvador. (2005). *Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador*. Salvador: Secretaria de Educação e Cultura.
- Silva, Ana Célia. (2004). *A discriminação do negro no livro didático*. 2ªed. Salvador: EDUFBA.
- Souza, Ana Lúcia Silva e CROSO, Camila (Coord.). (2007). *Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003*. São Paulo: Petrópolis: Ação Educativa, CEAFRO e CERT.

NÍVEL DE APTIDÃO FÍSICA E PERFIL ANTROPOMÉTRICO DE MENINOS E MENINAS NO 1º, 2º E 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

(Nível de condição física y perfil antropométrico de los niños y niñas en 1º, 2º y 3º año secundario)

Esp. Izabel Maia da Silva

Em Atividades Físicas

Drª Marlete Dacroce

Em Ciências da Educação, pesquisadora escritora -palestrante

Páginas 81 a 96

Fecha recepción: 01-03- 2016

Fecha aceptación: 30-03-2016

Resumo.

Esta pesquisa do tipo quantitativa tendo como enfoque analisar perfil de aptidão física dos alunos de idades de 14 a 17 anos do ensino médio, da escola Adventista de Sinop, feito através do teste de cooper sendo capaz de demonstrar qual a capacidade cardiorrespiratória, através do VO^2 máx. Avaliação da composição corporal onde envolvem componentes que identificam o nível de gordura. A educação física enquanto disciplina deve despertar a hábitos saudáveis através de seu conteúdo relacionados ao conhecimento fisiológico e anatômico podendo as temáticas ser relacionadas aos resultados de testes que foram realizados a fim de despertar o interesse em pratica de atividade física regular, hábitos que não prejudicam saúde foi identificado de acordo com os resultados dos testes cardiorrespiratório e de percentual de gordura, que os alunos não estão em condições ideais recomendado pela "OMS" para se ter boa saúde, e que provavelmente este perfil de resultado são indicadores de que há pouca rotina de atividade física em seu cotidiano. Entende-se também que a escola e principalmente as aulas de educação física não serão suficientes para tornar os alunos saudáveis e ativos fisicamente. Precisam de mais informações e temáticas ligadas a este assunto. Só assim poderá torná-los mais cientes dos habito de vida saudável. A inserção da prática dessa avaliação física por parte dos professores seria uma peça fundamental para acompanhar os níveis de condicionamento dos alunos.

Palavras-chave: Perfil físico, avaliação física, educação física escolar.

Abstract.

This survey of the quantitative type having as focus analyzing profile fitness of students ages 14-17 years of high school, school Adventist Sinop, done through Test cooper being able to demonstrate that cardio respiratory fitness through VO^2 max. Assessment of body composition which involve identifying the components fat level. Physical

education as a discipline should arouse healthy habits through your content related to physiological and anatomical knowledge can be the themes related to the results of tests that were performed in order to arouse interest in the practice of regular physical activity habits that do not harm health was identified according to the test results cardio respiratory and fat percentage, that students are not in ideal conditions recommended by the "WHO" to have good health, and probably this profile loss are indicators that there is little routine physical activity in their daily lives. It is also understood that the school and especially the physical education classes are not enough students to make healthy and physically active. Need more information and topics related to this subject. Only then can make them more aware of the habit of healthy living. The insertion of this practice physical assessment by teachers would be a critical piece to accompany the fitness levels of students.

Keywords: Physical Profile, physical assessment, physical education.

1.- Introdução.

O estudo em questão trata das orientações e o conhecimento que temos sobre o ensino da educação física bem como da natureza e de sua formação são os quais são poucos explorados. Assuntos esses ligados à saúde, Psicomotricidade, desenvolvimento motor entre outros assuntos, que tratam as questões do desenvolvimento físico, sendo capaz de abordar conteúdos, sobre o corpo como características anatômica, fisiológicas e biomecânicas.

A escola enquanto espaço educativo pode despertar através da educação física, temas ligados a componentes corporais relacionados à saúde, melhorando condicionamento físico através de suas aulas praticas. Sendo que dentro dessas praticas é que podemos monitorar os níveis físicos de cada aluno através de avaliações periódicas, direcionando esses resultados de maneira positiva para as mudanças de hábitos numa perspectiva preventiva. Pensando nisso, é que a avaliação física é um meio de esclarecer componentes de condicionamento físicos relacionados à saúde dos alunos, como condição aeróbica e percentual de gordura proposto na avaliação antropométrica viu-se então que a educação física pode fazer essa relação entre seus conteúdos. A avaliação física antes de qualquer pratica de atividade facilita na elaboração das aulas numa perspectiva de resultados significativos, vindo de encontro com as necessidades da turma.

Desta forma esse trabalho científico justifica-se devido a esses resultados podendo-se obter uma análise de grande valia para o monitoramento dos níveis de mudanças bem como das características físicas e habituais, identificando possíveis problemas causados pela inatividade física, ou então identificando bons resultados de condicionamento físico, já que a escola é um lugar que gera muita influência na vida de adolescentes, tanto na formação de comportamento social e físicos, visto que estes alunos passam boa parte de seu tempo no ambiente escolar. Entende-se que o professor de educação física tem contato com todas as fases e níveis no ambiente

escolar dos alunos no que diz respeito à idade e as características físicas. Sendo que dentro dos conteúdos de educação física o professor pode planejar uma aula que comente sobre os fatores da composição corporal, aumento de massa muscular, densidade óssea, flexibilidade incremento da força utilizando as medidas antropométricas como ponto de partida para analisar o condicionamento e percentual de gordura desses alunos.

O objetivo geral desta pesquisa será de analisar o nível de capacidade aeróbia (cardiorrespiratória) e perfil antropométrico, em turmas do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio com idades entre 14 e 17 anos, sendo que os objetivos específicos identificarão nível de condicionamento aeróbico e percentual de gordura, avaliando as diferenças entre os gêneros masculinos e femininos seguindo as variáveis antropométricas e de condicionamento cardiorrespiratório. Dessa forma a proposta de educação física é de promover a saúde dos alunos através de suas atividades, e da possibilidade de realização dos testes de aptidão física, descrevendo as várias informações que compreende as mudanças ocorridas no crescimento e desenvolvimento humano, bem como a possibilidade de detectar possíveis anormalidades, distúrbios de sobrepeso, entre outros.

1.1.- História da antropométrica.

Segundo Waltrick (1996, p.3) "A antropometria é uma atividade ou prática científica relativa a observações, quantificações e análise do crescimento somático humano, para uma construção da normativa, seja clínica ou epidemiológica", fazendo que através desta medida possamos ter descoberta em relação ao corpo humano verificando questões relativas ao estado do corpo humano. De acordo com Hespanha (2004, p. 1) "O objetivo da antropometria tem como objetivo estudar o movimento humano em relação a atividade física, o desenvolvimento psicomotor, composição corporal, descrição morfológica e análise do somático", além de medidas de estrutura física a antropometria vem analisar o processo de maturação corporal diante do movimento corporal.

Encontrado por Hespanha (2004, p. 1), diz que "a curiosidade de medir o próprio corpo remoto dos primórdios da humanidade. Os antigos têm participação muito importante na história de medidas corporais e sua relação com o tipo físico ideal", sendo que hoje com os avanços, verificamos a necessidade de se saber questões de medidas do corpo. De acordo com Waltrick (1996, p.3) encontram-se relatos sobre os "Egípcios Gregos onde se identifica o uso das dimensões de certas partes do corpo como o primeiro padrão de medida, na tentativa de estabelecer o perfil das proporções do corpo humano". O povo grego possivelmente tenha sido os primeiros a povo a cultivar a forma corporal como sinônimo de beleza, estética e saúde, nota-se que ao verificar figuras de deuses sendo como perfeita forma corporal.

1.2.- Tipos de avaliações.

Avaliação diagnóstica. Para Fontoura (2008) esta tem como objetivo identificar pontos fortes e fracos do avaliado, sendo feita geralmente no início de programas, com

intenção de conseguir determinar as necessidades individuais e elaborar plano de atividade, onde busca melhorar características individuais, aplicando exercícios de intensidades adaptada ao perfil do aluno observado através de testes físicos.

Avaliação formativa. Fontoura (2008) nos orienta sobre o progresso do individuo durante a realização do processo ensino/aprendizagem ou treinamento, qual a resposta diante da atividade proposta, se os objetivos estão sendo atingidos de maneira certa, para pessoa certa e no tempo certo. O que poderia identificar como uma reavaliação onde confirma se o profissional esta trabalhando de forma a alcançar objetivos propostos dentro de uma melhor condição física.

Avaliação somativa. Segundo Charro (2010), a somativa é o resultado de todas as avaliações realizadas onde mostra um quadro geral da evolução do individuo, levando o professor a identificar a eficácia de seu programa de treinamento, ou seja, seria um gráfico daquilo que se foi mensurado e avaliado observando pontos fortes e fracos do plano de exercício.

O método direto. Segundo (Miqueleto, 2006, p.15) "Consiste em uma técnica em dissecar cadáveres e outra forma utilizada onde o corpo é dissolvido em uma solução química, que em seguida se analisa a quantidade de gordura".

Método indireto. De acordo com (Miqueleto, 2006, p. 15) "existem varias técnicas de mensuração indireta da composição corporal são elas de pesagem hidrostática, bioimpedância elétrica, medidas de pregas cutâneas com variáveis de (circunferências, diâmetros ósseos, resistência muscular e VO² máx) e nos raios-X", sendo este método uns dos mais utilizados na análise da com posição corporal por sua acessibilidade em relação á outros testes.

Critérios de seleção de testes. Segundo Charro (2010) antes que se comece a fazer uma avaliação é preciso traçar objetivos do que se pretende descobrir nos testes, e depois selecionar testes e instrumentos adequados, onde apresentam melhores resultados e validade, buscando sempre literaturas especializadas para que os torne mais valida sua avaliação física.

Exatidão de Medidas. De acordo com (Guedes &Guedes, 2006, p.7)"Define o quanto as medidas estão em conformidade com a verdade", visto que para uma avaliação mais confiáveis é preciso que se estejam em sintonia e precisao dos instrumentos de medidas e pontos anatomicos, escolhendo o equipamento adequado para cada tipo de avaliado e objetivo, seguindo orientações quanto á procedimento e protocolos dos testes, visto que: Podemos classificar as principais medidas utilizadas em educação física: medidas lineares longitudinais (altura e comprimento) e transversais (diâmetro e envergaduras); medidas circunferenciais ou paquímetros, e medida de massa ou pesso (compasso de dobras). (Fernandes Filho, 2008, apud Marins E Giannichi, 1998, p. 54.) Para uma avaliação mais confiáveis e preciso que se esteja em sintonia e precisao do instrumento de medidas, escolhendo o equipamento adequado para cada tipo de avaliado, seguir orientações quanto ao procedimento dos testes.

Instrumentos Necessários. Fernandes Filho (2008), evidente que para se fazer avaliações são necessários instrumentos específicos para o quer medir, cabe salientar ao profissional de educação física, pesquisar marcas, preços e instrumentos de fácil utilização. Existem instrumentos específicos para cada tipo de avaliação, na antropométrica, por exemplo, a Balança, o estadiometro, paquimetro, compasso de

dobras e fita métrica são os mais básicos para se começar uma avaliação.

1.3.- Aptidão física / exercício físico.

Aumentar a capacidade do corpo em realizar atividades constantes de esforços e intensidades diferentes leva a mudanças de nível de aptidão física, que se estimulados de maneira organizada e objetiva os efeitos são ainda mais benéficos para melhorar a qualidade de vida. De acordo com Nieman (2011) é considerável a relação que se existe entre aptidão física e exercício físico, visto que exercício físico consiste em fazer atividades físicas, estruturadas, planejadas, e com objetivos definidos, e com capacidades físicas treinada, a fim de um objetivo pré- estabelecido. Alguma pratica como caminhar, correr, nadar, fazer esportes, fazem com que indivíduos saem de estado sedentário provocando um gasto maior de energia, portanto aumentar a capacidade do corpo em realizar atividades constantes de esforços e intensidades diferentes leva a mudanças de nível de aptidão física, que se estimulados de maneira organizada e objetiva os efeitos são ainda mais benéficos para melhorar a qualidade de vida.

1.4.- Composição corporal.

A preocupação em estudar analisar a composição corporal de acordo com Awad (2010) surge da necessidade de melhor entendermos a distribuição e a quantificação dos principais componentes estruturais do corpo, referente à distribuição da estrutura corporal de massa magra (água, ossos e músculos), massa gorda (tecido adiposo/gordura), sendo que este última componente tem-nos preocupado devido a crescente associação de seus componentes corporais com doenças degenerativas ligadas a obesidade, doenças cardiovasculares, diabetes entre outras. Já que um dos componentes físicos ligados à saúde esta ligados a quantidades relativas de distribuição corporal de músculos, gordura, osso e outros tecidos vitais.

O interessante na mensuração da composição corporal aumentou de maneira extraordinária desde o início da década de 1970, quando se deu o início do fitness dos dias atuais. Atletas de elite, pessoas envolvidas em programas de controle de peso e pacientes em hospitais foram todos beneficiados com a popularidade e a prescrição crescentes da mensura da composição corporal. (Nieman, 2011, p.123). De acordo com (McArdle et al., 2001, apud Miquelato, 2006. p.10), uma "avaliação da composição corporal tem o objetivo de quantificar os diferentes compartimentos corporais", em uma divisão que varia, segundo as diferentes abordagens, em dois, três ou mais compartimentos, os quais somados correspondem ao peso corporal total do indivíduo.

Sendo que em análise de dois compartimentos podemos destacar a gordura corporal e a massa isenta de gordura, da qual podemos identificar através das espessuras das dobras cutâneas, um componente de medida antropométrico comumente utilizado pelo baixo custo e pela facilidade de aplicação em relação aos outros métodos de avaliação.

1.5.- Risco do Sedentarismo.

Segundo Vaisberg (2010,p.13)“ Uma das áreas relevantes no campo da fisiologia exercício é o estudo da produção de energia humana, pode-se melhorar a saúde e o desempenho físico por meio de treinamento “,parece curioso mais, o corpo humano não nasceu para ficar estático o tempo todo, vivemos em processo de desenvolvimento desde nascimento ate a velhice, e não ha de admirar que a descoberta de falta de movimento venha causando riscos à saúde, e como se todo o dia precisássemos de exercício constante para nos manter em processo vital, visto que já esta em evidencia alguma doenças já por sintomas do sedentarismo, como Hipertensão, diabetes e outras doenças decorrentes do coração. “A própria OMS reconhece que a vida sedentária é um importante fator de risco para doenças cardiovasculares, estimulando a prática de exercícios físicos em todo o mundo, como fator positivo para o bem -estar físico psíquico” (Hespanha, 2004, p.65). Para Robergs (2002) seria ideal compreender que hábitos errôneos como excesso a bebidas alcoólicas, fumos, dietas hipercalóricas e com pouca condição nutritiva, contribui para existências de doenças e pouca resistência física.

1.6.- Obesidade.

A obesidade é uma condição clínica caracterizada pelo excesso de gordura no organismo, dificultando o bom funcionamento do mesmo, considerando que um sujeito obeso esta exposta a fatores de risco, interferindo não só na qualidade, mais também na expectativa de vida. Acredita-se que a obesidade se constitua um problema de saúde publica de maior importante da nossa época, devido ao estilo de vida moderno.

Há muito tempo se suspeita que a obesidade esta associada com muitos riscos para saúde, inclusive morte prematura [...] Todavia, não foi senão 1985 que os riscos para a saúde decorrentes da obesidade foram oficialmente reconhecidos pela primeira vez pelo NationalInstitutesofHealth[...] e vários outros órgãos revisores resumiram o grande numero de problemas de saúde associados a obesidade. (Nieman, 2011, p. 515). Hespanha (2004, p.132.) classifica a “obesidade em dois grupos, andróide que representa uma distribuição do tecido adiposo na região abdominal e tronco, sendo a região mais perigosa e geóide gordura que se acumula na região das coxas e nádegas, encontradas mais facilmente em mulheres, visto que os homens têm maior gordura de risco que e aquela da região abdominal”.

1.7.- Sistemas cardiovascular e o exercício.

Entender sobre este assunto e relevante, quando se ira trabalhar Vaisberg (2010)com atividades de características aeróbicas, para se entender sobre quais aspectos que se pode trabalhar com seu aluno na precaução dos excessos de exercício lhe fazer um efeito contraria a saúde, sendo que podemos destacar sobre sua definição com o autor a baixo. De acordo com Robergs (2002, p.143.) diz que o sistema circulatório, como e mais conhecido, é “composto pelo sangue, coração e vasos dentro dos quais o sangue

é bom bombeado pelo corpo". Para Vaisberg(2010, p.21) "O sistema cardiovascular reage ao exercício promovendo os ajustes necessários diante das demandas impostas pelo esforço físico", através de respostas agudas com elevação da frequência cardíaca ou crônicas advindas de estímulos físicos.

1.8.- Avaliação/ saúde na escola,tema transversal.

Quando se fala em tema transversais dentro dos novos parâmetros curriculares Nacionais (PCNs), encontramos assuntos que incluem ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual, dos quais tais temas orientam ações que possibilitam fazer juízo crítico sobre o que se toma como objeto de análise que está sendo estudado. A área de educação física hoje contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. Entre eles, se consideram fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde. Trata-se, então, de localizar em cada uma dessas manifestações (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) seus benefícios fisiológicos [...] e formular a partir daí as propostas para a Educação Física Escolar. (Brasil/PCNS, 2001, p. 27). De acordo com Robergs (2002) é notável que aprendizagem de valores e atitudes é pouco explorada do ponto de vista pedagógico, visto que tema transversal exige que se tome uma posição diante de problemas fundamentais e urgentes da vida social, buscando melhorias de condições de vida, saúde, meio ambiente, meio social de trabalho e educação. Uma nova tendência é a inclusão de temas relacionados à educação física e saúde como meio de promoção à saúde e hábitos saudáveis ligados à atividade física.

Na avaliação e prescrição de atividades físicas para nossos alunos, faz necessário saber de históricos de risco e doenças, que podem influenciar no tipo de atividade física para estar apto a fazer do qual devemos ter cuidados e ter conhecimento de como lidar, a exemplos de doenças cardiovasculares, aquelas que afetam as artérias e o coração, que tem como principal característica a presença da aterosclerose, acúmulo de placas de gorduras nas artérias que podem ter origem genética ou comportamental, alimentação e maus hábitos. Vaisberg(2010).

1.9.- Estratégia de ensino/avaliação.

Infelizmente ainda não podemos contar apenas com as quantidades de carga de horas semanais proposto pela disciplina de educação física escolar, para que contribua para que o indivíduo se torne fisicamente ativo e menos sedentário, visto que atividade física regular os torna indivíduos ativos. A educação física enquanto uma disciplina capaz de associar conteúdos ligados à saúde, pelo seu notável conteúdo de conhecimento em fisiologia, cinesiologia, biomecânica, anatomia humana que entendem o funcionamento corporal.

De acordo com o CDC, " Programas escolares comunitários que incentivam a atividade física regular entre jovens são provavelmente a estratégia mais eficaz para se reduzir o ônus das doenças crônicas associadas a estilo de vida sedentário. Programas que propiciem aos estudantes conhecimentos, atitudes, habilidades motoras e comportamentos e confiança para participar de atividades físicas podem estabelecer entre os jovens estilos de vida ativo que serão mantidos ao longo de suas vidas adultas. " (Nieman, 2011, p.38). Fazer aplicação de testes de resistência cardiorrespiratória, de acordo com Nieman (2011) é para mostrar níveis de gordura através de testes de medidas, e verificar resultados individuais, mostrando tabelas e gráficos de níveis ideais de um melhor condicionamento e da situação atual de cada aluno, fazem com que tenham a capacidade de discernir qual e a melhor escolha para um caminho mais saudável.

2.- Metodologia.

Este estudo científico teve abordagem quantitativa, para Gil (2002) significa trabalhar com dados numéricos para a melhor análise dessas medidas; pois a avaliação antropométrica serve para mensurar e comparar medidas corporais que necessitam obter informações sobre dados numéricos de tamanho corporal, espessura de dobras cutâneas, circunferências, comprimento ósseo, estatura e peso corporal. A abordagem quantitativa, segundo Lakatos (2001, p. 125) significa "quantificar opiniões, dados, nas formas de coleta de informações, assim como o emprego de recursos e técnicas estatísticas desde as mais simples até as de uso mais complexas".

O presente estudo é de importância científica Segundo Gil (2002, p.19), "é um processo formal sistemático de desenvolvimento científico" e têm por finalidade analisar, as medidas antropométricas nas aulas de educação física para a melhoria da qualidade de vida dos alunos.

2.1.- Tipo de Pesquisa.

Esta pesquisa teve como características coletar informações através das avaliações antropométricas feita em alunos para compreenderse os mesmos encontra-se em boa saúde em uma determinada realidade, o que se identifica a pesquisa de campo. Na pesquisa de campo, o objetivo/fonte e abordado em seu meio ambiente

A coleta de dados e feitos nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos. (Severino, 2007, p.123). O contato direto foi através da pesquisa de campo, segundo Gil (2002, p.11) "apresenta objetivos muito mais amplos que os de levantamento", do tipo, descritiva, onde possibilitará registrar e analisar todas as medidas coletadas nas aulas educação físicas para a verificação da saúde.

2.2.- População e amostra.

A pesquisa foi realizada no Colégio Adventista (CASIP) localizado a Avenida das Acácias, bairro Jardim Botânico de Sinop-Mato Grosso, onde foram avaliados alunos do 1º, 2º e 3º ano com idades entre 14 a 17 anos. Tendo um total de 53 escolares participantes da pesquisa, sendo composto de 29 do sexo feminino e 24 do sexo masculino, com características apresentadas na tabela 01 abaixo:

TABELA 01: Amostra total da população investigada/Características da Amostra

Total de alunos	Idade (anos)		Estatura(m)		Peso (kg)	
	X	±	X	±	X	±
53	15,7	0,9	1,7	0,1	61,8	6,1

Fonte: Próprio Autor (x – média), (± - desvio padrão)

A população investigada foi em sua totalidade de 53 alunos do ensino médio da Escola Adventista de Sinop/MT. Essa amostra compreende meninos e meninas, tendo como média de idade dos 14 á 17 anos (média 15,7), estatura (1,7cm) e o peso médio ficou em 61,8 kg.

2.3.- Coleta de dados.

Antes de começar a coleta de dados houve um contato prévio com a escola explicando a natureza e os objetivos da pesquisa. Após a liberação da direção, foi feito contato com o professor e alunos, após isso foi passado aos alunos a de consentimento livre que especifica sobre a pesquisa, informando a parte de sua colaboração e sobre resultados a qual se pretende chegar através dos dados coletado, somente após isso os dados foram coletados. Durante a coleta de dados foi utilizados dois protocolos distintos, um para avaliar o percentual de gordura e outro para avaliar o nível de condicionamento cardiovascular, sendo estes protocolos aplicados em dias alternados.

2.4.- Protocolo de avaliação antropométrica.

Para a avaliação antropométrica foi utilizado o protocolo de (Slaughter et al., 1988. apud Hespanha, 2004, p.142.), sendo este ideal para crianças e pessoas brancas e negras, onde foram colhidas dobras cutâneas do tríceps e da panturrilha tanto para mulheres quanto para os homens, com as seguintes equações a baixo.

Equação 1 - Slaughter et al. Desenvolvida para percentual de gordura de mulheres = $0,610 (DT+DPant) + 5,1$. Equação 2 - Slaughter et al. Desenvolvida para percentual de gordura de homens $0,735 (DT+DPant) + 1,0$

(DT- dobra tricipital)

(DP- dobra da panturrilha).

- Técnica de medição do tríceps:

Na dobra do tríceps foi medida na linha média da parte posterior do braço do músculo do tríceps, sendo que o avaliador fica de pé, atrás do avaliado, e segura a dobra com a mão esquerda, ficando com os dedos polegar e indicador apontado para baixo. (Fontoura et. al. 2008, p.71.)

- Técnica de medição da perna (panturrilha)

A dobra vertical, e feita na face medial da perna, no ponto de maior circunferência, sendo que o avaliado deve estar sentado com os pés apoiados no solo ou suspenso de maneira que fique com o músculo sem contrair. O resultado dos dados do percentual de gordura obtida na execução das formulas serão analisadas de acordo com as tabelas de classificação. (FONTOURA et. al. 2008, p.81).

2.5.- Protocolos de aptidão física - Teste de Cooper.

De acordo com Fontoura, et. al (2008), este teste foi elaborado por Cooper (1968) utilizados pelas forças armadas para verificar o nível de condicionamento físico. O teste consiste em correr ou andar por durante o tempo de 12 minutos, procurando manter constante a velocidade. Ao final do teste, o avaliador deve soar o apito indicando o fim do teste e que os avaliados parem de correr para que seja marcado a distância da corrida (Fontoura, et. al. 2008, p.174.). Para converter os resultados, utilizamos da equação a baixo onde os valores são associados ao VO² máx apresentados em unidades absolutas, calculada em litros/ minutos ou em relação a massa corporal do VO² máx. (Guedes, 2006, p.370).

Para converter em Vo² máx utilizamos a seguinte equação:

$$VO^2 \text{ max. (ml/kg.min)} = (D - 504) / 45$$

(D- Distância).

2.6.- Instrumentos de coleta.

Na avaliação antropométrica foram utilizados tais instrumentos: Adipômetro Científico, Mede a espessura do tecido adiposo subcutâneo em regiões específicas do corpo, sendo que a precisão da leitura depende do modelo, pois geralmente é feita em milímetros.

- Adipômetro Científico Digital Prime Vision DGI - Prime Med = (Balança Digital, para medir a massa corporal; Balança Digital de Vidro 150 kg; Fita Métrica para medir a estatura.

No protocolo de Cooper foram utilizados os seguintes instrumentos para organização do teste. (Fita métrica para medir o comprimento da quadra e Cones onde foram

utilizados como base de onde os escolares tinham que fazer a volta dentro da marcação e contagem do total de 106 metros de quadra.

3.- Discussão dos resultados.

Percentual de gordura: A média de percentual de gordura encontrado nas meninas do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio ficou em 25,9, o que se resulta em uma classificação moderadamente alta, visto que também observamos que algumas meninas se encontram em níveis bastante alto de percentual de gordura da gordura considerada ideal. É possível observar os resultados da pesquisa através das tabelas abaixo relacionadas. Sendo que 5 meninas estão com nível muito alto de percentual de gordura.

Segundo Robergset. al (2002), nos ajuda a entender mais sobre os níveis de gordura e da importância da avaliação da composição corporal como meio de determinar e monitorar saúde, além de auxiliar na montagem de programas de exercício físico, visto que ficou estabelecido que uma alta porcentagem de gordura corporal, significa riscos de doenças do coração. Deste modo elaboramos tabelas com as medidas coletadas nas amostras, verificando o nível considerado ideal do percentual de gordura e aptidão física, primeiramente coletamos as medidas das meninas e depois dos meninos. A tabela 02, abaixo mostra o percentual de gordura das meninas e a media de todas as meninas: Ao compararmos os níveis de gordura entre meninas usando como base dos dados, verificou-se que as meninas se encontram com maior percentual de gordura moderado alto para suas idades.

TABELA 02: Comparativo percentual de Gordura /meninas

	Tabela Meninas (abaixo de 18 anos)	
Classificação	Soma de Dobras	% de Gordura
Baixo	5	7
Baixo	10	14
Ideal	15-25	18-25
Moderadamente Alto	25-35	25-30
Alto	35-45	32-36
Muito Alto	45-55	39-43

Fonte: Fontoura (2008, apud Lohman et. Al. 2000, p.239).

De acordo com Robergset. al (2002) a massa corporal está diretamente relacionada a doenças principalmente a doenças do coração, diabetes, hipertensão, câncer entre outros, pois a massa gorda significa que o indivíduo necessita de cuidados especiais de monitoramento de níveis físicos, sendo que a avaliação da composição corporal nos ajuda a entender o estado de condicionamento físico do aluno, principalmente ao

praticar exercícios onde se necessita de planejamento para qual melhor atividade para cada individuo.

Percentual de gordura dos meninos: De acordo com a observação a media foi de 15,1 que de acordo com tabela 05, dos meninos encontra-se em nível ideal de percentual de gordura, mas nota-se também, que três meninos estão em classificação á baixo do recomendado de porcentagem de gordura, visto que quando os níveis de gordura ficam muito abaixo dos percentuais ideais as funções fisiológicas e biológicas ficam prejudicadas de acordo com Robergs (2002), notando também que dois deles estão em nível moderadamente alto.

Segundo Robergs (2002) fala a respeito dos componentes da gordura, expressão em quantidades de massa gorda e massa magra, sendo dentro da massa gorda encontramos tanto a gordura essencial quanto a armazenada, "a essencial são encontradas na medula óssea, no cérebro, nos músculos e em outros órgãos internos que são indispensáveis pra o funcionamento fisiológico e biológico normal", visto que os homens possuem maior massa corporal magra, o que influencia em exercícios de características aeróbicas. Ao compararmos os níveis de gordura entre meninas e meninos, nota-se que as meninas se encontram com maior percentual de gordura em relação aos meninos. Segundo Wilmore (2010, p.400), existem justificativas fisiológicas que contribuem com estes resultados. Desde nascimento 12% do peso corporal é feito de gordura, sendo que na maturidade esse valor atinge cerca de 15% em homens e 25% em mulheres. Essa diferença entre ambos os sexos, esta atribuída a diferenças hormonais, sendo que esses percentuais aumentam nas meninas na chegada da puberdade, ocorrendo um nível de estrogênio¹ onde promove a distribuição de gordura, com produção do hormônio de testosterona os meninos se tornam mais musculosos que as meninas, do qual essa diferença continua ate a vida adulta, já que antes da puberdade o porte físico e composição corporal são muito parecidos.

3.1.- Análise da aptidão física.

O consumo máximo de oxigênio, ou capacidade que um indivíduo consegue captar do ar alveolar, transportar aos tecidos pelo sistema cardiovascular e utilizar a nível celular na unidade de tempo são denominados VO₂ citado por Pereira (2007, apud MARINS, 1998). Na sequência as amostras da aptidão física das meninas. Em seguida a tabela 06 abaixo mostra o nível de aptidão física:

Diante das amostras é possível notar que as meninas se encontram em média de 20.1 é consideradas bastante fraco em relação ao VO₂ máx, se verificarmos na tabela 07 de classificação duas das meninas conseguiram chegar ao nível de classificação como baixo, visto que dependendo da qualidade e quantidade de treinamento a melhora

¹O estrogênio também exerce influência significativa no crescimento do corpo ao alargar a pele, estimular o desenvolvimento das mamas e aumentar a deposição de gordura, particularmente nas coxas e nos quadris. WILMORE (2010, p 440).

pode acontecer, a critério da intensidade e do tempo para desenvolver o condicionamento, sendo reconhecidas melhoras significativas, principalmente em pessoas com baixo nível de condicionamento onde as mudanças são mais claramente notadas em relação á uma pessoa treinada freqüentemente. Abaixo a tabela 03 de classificação de condicionamento:

TABELA 03: Classificação de nível de condicionamento meninas

	Idade (Anos) / Meninas					
Categoria	13-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60+
Muito Fraco	25,0*	23,6*	22,8	21,0-24,4	20,2-22,7	17,5
Fraco	25,0-30,9	23,6-28,9	22,8-26,9	24,5-28,9	20,2-22,7	17,5-20,1
Regular	31,0-34,9	29,0-32,9	27,0-31,4	24,5-28,9	22,8-26,9	20,2-24,4
Bom	35,0-38,9	29,0-32,9	31,5-35,6	29,0-32,8	27,0-31,4	24,5-30,2
Excelente	39,9-41,9	37,0-40,9	35,7-40,0	32,9-36,9	31,5-35,7	30,3-31,4
Superior	42	41,9	40,1	37	35,8	31,5

Fonte: Hespanha, (2004, apud Nórdica, 1982, p.73).

Ao compararmos o VO² máx, ou seja, a capacidade que o corpo pode consumir durante um exercício de intensidade máxima, observou-se que as meninas encontram-se com a classificação muito fraca, sendo que o sistema cardiorrespiratório esta associado aos níveis de capacidade física de cada indivíduo.

Desta forma a resistência respiratória e a capacidade de realizar exercícios de intensidades leves, moderada á alta estão ligadas a qualidade do coração, pulmão, sangue e vasos sanguíneos bem como da capacidade das fibras musculares transportarem oxigênio para produção de energia.

O consumo máximo de oxigênio dos meninos encontra-se na media de 26.4 de acordo conforme a tabela 08, esta em nível de classificação muito fraco, sendo que também podemos observar outros resultados encontrados na tabela a baixo, sendo que dois meninos alcançaram nível fraco, tendo como característica ainda de baixo nível de resistência cardiorrespiratório. De acordo com Robergs (2002) o VO² máx constitui um parâmetro fisiológico significativo para se analisar a capacidade funcional do individuo, visto que através de resultados de teste de VO² máx servem como indicadores de nível resistência á atividades aeróbicas. Abaixo a tabela 04 de classificação de condicionamento dos meninos:

TABELA 04: Classificação de nível de condicionamento dos meninos

	Idade (Anos)/ Meninos					
Categoria	13-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60+
Muito Fraco	< 35,0*	< 33,0*	< 31,5	< 30,2	< 26,1	< 20,5
Fraco	35,0-38,3	33,0-36,4	31,5-35,4	30,2-33,5	26,1-30,9	20,5-26,0

Regular	38,4-38,3	33,0-36,4	35,5-40,9	33,6-38,9	31,0-35,7	26,1-32,2
Bom	45,2-50,9	42,5-46,4	42,0-44,9	39,0-43,7	35,8-40,9	32,3-44,2
Excelente	51,0-55,9	46,5-52,4	45,0-49,4	43,8-48,0	41,0-45,3	36,5-44,2
Superior	> 56	> 52,5	> 49,5	> 48,1	> 45,4	> 44,3

Fonte: Hespanha (2004, apud Nórdica, 1982, p.73).

Ao compararmos o VO² máx, ou seja, a capacidade que o corpo pode consumir durante um exercício de intensidade máxima, observou que tanto meninas como meninos encontram em classificação muito fraca, sendo que o sistema cardiorrespiratório esta associado aos níveis de capacidade física dos indivíduos. Sendo que a resistência respiratória e a capacidade de realizar exercícios de intensidades leves, moderada a alta estão ligadas a qualidades do coração, pulmão, sangue e vasos sanguíneos e da capacidade das fibras musculares transportarem oxigênio para produção de energia.

Robergs (2002, p. 411), diz que a "capacidade cardiovascular varia de acordo com os sexos, e que mulheres tem menor volume pulmonar, e capilar do pulmão que os homens causando uma menor ventilação máxima pulmonar", ou seja a mulher esta em desvantagem para o transporte de oxigênio para os músculos durante o exercício, e declara essa diferença como sendo reflexo de resultado de maior massa corporal em mulheres, relevando as diferenças hormonais que exercem diferentes funções metabólicas e reguladoras sobre o corpo que fazem com que as mulheres tenha maior quantidade de gordura em relação aos homens.

4.- Considerações finais.

A proposta de avaliação na educação física escolar, esta em diagnosticar elementos relacionados à saúde e apresentar possibilidades de promoção à saúde e bem-estar através de sua praticas. Sabe que as aulas estão voltadas a pratica de esporte, de brincadeiras, ludicidade, componentes motor entre outros, mais além desses temas o condicionamento físico, como sugere este trabalho, como meio de proporcionar condições para que os alunos entendam a relação entre atividade física e saúde, buscando intervenções para que se possa melhorar o nível de condicionamento do aluno.

A avaliação física vem como meio de entender a condição física de cada um e de que maneira a aulas pode contribuir para valorização e promoção da saúde seja de maneira prática, envolvendo atividade em se destacam a melhoras capacidades físicas relacionadas à saúde, ou de maneira teórica, discutindo com alunos a ligação da

melhora de condicionamento físico através do exercício físico. A avaliação física cria um banco de dados do perfil físico de cada aluno, dados estes necessária para acompanhamento dos níveis de aptidões do aluno. Assim como propôs este trabalho em saber o nível habitual de alunos de ensino médio, notou-se que os resultados não foram tão satisfatórios, visto que as meninas ficaram com media de percentual de gordura de 25,1%, onde na tabela de classificação indicou o risco como sendo moderado alto para saúde, sendo que os meninos se encontraram com media de 15,1% de gordura na classificação de nível ideal, e destacaram na tabela dos avaliados do sexo masculino que três dos meninos se encontraram com nível abaixo do ideal de gordura, observando através destes resultados que alguns dos avaliados precisam ser alertados através do educador físico dos riscos decorrentes de aumento de gordura corporal.

Quanto aos resultados da avaliação cardiorrespiratórios, as meninas obtiveram média de consumo de VO_2 máx classificado em muito fraco, sendo que a media dos meninos ficou em 26,4 onde na tabela masculina também se classifica com o nível muito fraco de consumo de VO_2 máx, observando que em questões numéricas da tabela os meninos estariam com números mais altos em relação as meninas , isso se deve pela maior ventilação pulmonar que homens tem em relação as mulheres. Diante destes resultados imaginamos através da analise de educador físico capaz de identificar pontos fracos do perfil físico de alunos, e notório através destes resultados, que mesmo sem fazer uma anamnese dos alunos a respeito de históricos de atividades físicas que a falta de atividade física os tornam individuos menos condicionados e com níveis muito fracos de aptidão física. Para incluir a pratica do exercício físico, com intenção de tornamos mais saudáveis, e maior expectativa de vida com qualidade, importante o conhecimento das inúmeras doenças causadas pela falta de pratica de atividade física e hábitos modernos e tecnológicos da vida contemporânea.

5.- Referências bibliográficas

- AWAD, Hani. *Educação física escolar: Múltiplos caminhos*. 1ª Ed. Jundiaí/ SP: Fontoura, 2010.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- CHARRO, M. A; BACURAU, R. F. P; NAVARRO, F; PONTES JR, L. F. *Manual de Avaliação Física*. São Paulo: Phorte, 2010.
- FONTOURA, A. S; FORMENTIN, C. M; ABECH, E. A. *Guia Prático da Avaliação Física: uma abordagem didática, abrangente e atualizada*. São Paulo: Phorte, 2008.
- FERNANDES FILHO, J. *A Prática da Avaliação Física: testes, medidas avaliação física em escolares, atletas e academias de ginástica*. Rio de Janeiro, Shape, 1999.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo/ SP: Atlas, 2002.

- GUEDES, P; JOANA ELISABETE, P. G. *Manual Prático para Avaliação em Educação Física*. Barueri, SP: Manole, 2006.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo/SP: Atlas, 2010.
- MIQUELETO, B. C, *Métodos de Avaliação e Controle da Composição Corporal por Meio de Exercícios Resistidos e Aeróbios*. Bauru, USP, Faculdade de Ciências Departamento de Educação Física, 2006.
- PEREIRA, M. M. *Análise da aptidão cardiorrespiratória, composição corporal e da Capacidade de Trabalho dos oficiais, subtenentes e sargentos do 18º Batalhão Logístico*. Campo Grande, 2007.
- ROBERGS, ROBERT. *A.Princípios Fundamentais de Fisiologia do Exercício: para Aptidão, Desempenho e Saúde*. São Paulo, Phorte, 2002.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. Ed. São Paulo: Phorte, 2008.
- VAISBERG, M; MELLO, M. T. *Exercícios na Saúde e na Doença*. Barueri, SP: Manole, 2010.
- WALTRICK, A. C. A. *Estudo das Características Antropométricas de Escolares de 7 a 17 anos - Uma abordagem Longitudinal Mista e Transversal*. Florianópolis, 1996.

EL MUNDO DE LA TECNOLOGÍA ESPECIAL: LAS TICS EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

(Special technology's world: TICS in the Special Education.)

María Jesús Alcalá Balboa

Páginas 97 a 105

Fecha recepción: 01-03- 2016

Fecha aceptación: 30-03-2016

Resumen.

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) se están convirtiendo en un elemento fundamental para nuestro sistema educativo. Su incorporación en la educación surge de la necesidad cada vez mayor del uso de la información. La incorporación de las TIC en las aulas permite nuevas formas de acceder, generar y transmitir información y conocimientos, a la vez que permite flexibilizar el tiempo y el espacio en el que se desarrolla la acción educativa. Se establecen así algunas características resaltantes de las TIC que permiten seleccionarlas como medio de instrucción y hasta en ocasiones como un ambiente ideal para el desarrollo del acto educativo, dependiendo del tipo de tecnología que se utilice. Finalmente se hace referencia a las ventajas y limitaciones que ellas presentan.

Palabras clave: educación, enseñanza, aprendizaje, proceso educativo, discapacidad, inclusión, materiales y recursos, metodología, tecnologías de la información y la comunicación, integración, cooperativo, ventajas.

Abstract.

The new technologies of information and communication technologies (ICT) are becoming a key element for our education system. Incorporation in education arises from the growing need of the use of information. The incorporation of ICT in the classroom allows new ways to access, generate and transmit information and knowledge, while allowing flexibility in time and space in which the educational action unfolds. Some salient features of ICTs to select them as a medium of instruction and even sometimes as an ideal development environment educational act, depending on the type of technology used is well established. Finally reference to the advantages and limitations they have done.

Key words: education, teaching, learning, educational process, disability, inclusion, materials and resources, methodology, information and communications technology, integration, collaborative work, advantages.

1.- Introdução.

La educación especial ha ido adquiriendo un mayor valor tanto en teórica como en la práctica, ya que se han ido produciendo que considerables desarrollos y progresos positivos en actitudes de nuestra sociedad. Hoy día es más común la adquisición de un conocimiento teórico y de organización de servicios que demanda la atención educativa. Por tanto esto ha dado lugar a que se abra una nueva ventana hacia aportaciones de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los diferentes ámbitos de la sociedad, para así acrecentar nuestra cultura y abrir nuevas oportunidades para la investigación y la atención de personas con discapacidad.

Las tecnologías de información y comunicación (TIC) están produciendo cambios en nuestra vida personal y profesional. Están desarrollando distintas formas de acceso al conocimiento y de aprendizaje, a los diferentes modos de comunicación y la manera de relacionarnos con otra gente. Este desarrollo está dando lugar a que se convierta en un factor de gran poder y que se produzca en este ámbito una gran producción y competitividad, para así poder crear una mayor capacidad para su aplicación basada en el conocimiento.

La información se presenta como una característica que constituye a la construcción del conocimiento. Para la expresión, sino que también debe contribuir a la educación especial. La base de la educación institucional se basa en la competencia de sus profesionales están especializados en la educación u otras áreas de conocimiento.

Las TIC, han dado lugar a profundas reflexiones sobre la base de percepciones del mundo que pasan las personas y la posibilidad que ofrecen a los individuos para actuar en la formación de la historia contemporánea. A medida que la sociedad global tiende a la informatización, el estudio y comprensión del lenguaje y las posibilidades de la informatización en el ámbito educativo son importantes.

Las TIC, son cada vez más un factor, accesible y adaptables de herramientas que los centros educativos integran y hacen suyos para conseguir con ellas una mayor rendimiento personal y organizacional, así como incrementar la posibilidad de una mayor aceptación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay escuelas que incorporan los ordenadores para así conseguir el propósito de hacer cambios pedagógicos en la enseñanza tradicional hacia un aprendizaje más constructivo. Por tanto los ordenadores como otras tecnologías tratarán de dar la información para promover el desarrollo de habilidades y destrezas de cada uno de los alumnos.

El uso de las nuevas tecnología hoy día es tan importante que se ha convertido en una cuestión de un peso bastante alto tanto, dando lugar a la implantación de estas en las diferentes aulas de los centros, de modo que las nuevas tecnologías sean un gran recurso para apoyar, potenciar y facilitar, el proceso de enseñanza aprendizaje para todo el alumnado con o sin discapacidad. Dicha implantación es un reto en el cual debemos tener presente la inclusión o exclusión de los alumnos dependiendo de sus características, de la planificación de la comunidad escolar, las administraciones públicas las diferentes intervenciones que hagan las empresas en este ámbito.

Sin duda cuando hablamos de tecnologías ya estamos estableciendo una relación donde los niños y niñas gran una capacidades cognitivas que se orientan hacia el

pensamiento de desenvolverse en la sociedad y de la función de cada uno de ellos y ellas.

El dotar de herramientas y materiales para poder desarrollar una acción educativa accesible está siendo un factor determinante en la actualidad, para poder así llevar a cabo una escuela inclusiva pero tanto de la comunidad educativa como de la legislación. Al dotar de herramientas y materiales, también se tiene en cuenta el punto de vista metodológico y didáctico.

La escuela inclusiva supone la toma de decisiones, la búsqueda de estrategias, la innovación educativa, la toma de contacto con la realidad de aula, todo ello para que las escuelas sean de todos y para todos, pero para ello se hace necesario que los sistemas educativos y las entidades que lo gestionan y mantienen aseguren que los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo. La escuela inclusiva debe hacer frente a todas y cada una de las necesidades de los alumnos que la componen con independencia de las características y circunstancias de estos.

El esfuerzo que a lo largo de la historia se ha llevado por la integración de los alumnos con discapacidad en las aulas ordinarias ha sido continuo y ha supuesto un gran reto para mantener a estos niños y niñas en el ámbito educativo.

El desarrollar y el querer implantar las tecnologías de la información y la comunicación ha facilitado y podría seguir facilitando a lo largo de los años que vienen un futuro mucho más próximo para los alumnos en especial para todos aquellos que presenten necesidades o condiciones de accesibilidad que les permitan una inclusión en el aula. Por consiguiente las tecnologías digitales elaboraran herramientas muy potentes para que se pueda facilitar la inclusión de estos alumnos.

Para los alumnos que presenten discapacidades, el uso de estas tecnologías digitales le supondrá una mayor posibilidad y acceder de forma mucho más fácil a la información, a los materiales y recursos didácticos y así como ampliar los diferentes campos para sus expectativas tanto formativas como laborales y sin duda poder realzar la socialización.

1.1.- Como se establecen las TIC en el currículo.

En la actualidad las instituciones educativas no son entes aislados sino que pueden estar en permanente conexión con otras fuentes de información y comunicación para poder así acceder a la información sin tener que entrar en valoraciones de tipo cualitativo. Las diferente redes de comunicación se irán que se han ido desarrollando a lo largo e este tiempo son cada vez más, lo que ha hecho se haya ido expandiendo diferentes programas tecnológicos.

Cada uno de los periodos de evolución ha tenido sus herramientas así como se han desarrollado diferentes modelos de utilización de estos. A principios de los sesenta, el modelos pedagógico se basaba solamente en el individualización del aprendizaje, mientras que en los ochenta se pasó a empezar hablar de necesidad de un aprendizaje por descubrimiento, ya en la década de los noventa se empezó hablar de aprendizaje cooperativo, el cual desarrollo diferentes tipos de comunicaciones.

Estos modelos de utilización de las TIC tienen profundas implicaciones desde el punto de vista curricular. En un comienzo se percibe la informática como algo separado de los contenidos del currículo y poco a poco las TIC se han venido integrando en algunas áreas (especialmente científicas y tecnológicas), poniendo en evidencia que pueden ser un soporte de gran pertinencia para el desarrollo de contenidos transversales e interdisciplinarios.

Para la integración de las TIC no tenemos que adquirir necesariamente una formación como informáticos sino como usuarios. Ante la incursión de los ordenadores en diversos ámbitos de la vida social, la escuela respondió, en un principio, con la alfabetización informática, para el uso de diversos lenguajes de programación. Ahora es cuando nos estamos dando cuenta que los ordenadores además de ser un objeto de estudio en sí mismos, constituyen un medio para la enseñanza y el aprendizaje, logrando así el desplazamiento del uso instrumental de la tecnología hacia la utilización pedagógica dentro del proceso de desarrollo de las instituciones educativas. Esta transformación obedece a múltiples circunstancias, entre las que destacamos a título ilustrativo que los sistemas hipertextuales se acercan a las formas de pensamiento humano y, por lo tanto, permiten que el estudiante acceda a la información en forma libre, lo cual ayuda a su apropiación, y que el uso del correo electrónico e Internet proporcionan al estudiante experiencias de acercamiento a realidades poco conocidas, lo que supone una nueva forma de conocimiento social.

En la actualidad hablar de un modelo de integración curricular supone dar respuesta a preguntas como ¿qué significa la integración curricular de las TIC? Esta es la pregunta que tienen que formularse quienes quieran utilizar las tecnologías de información en educación. La integración se da cuando éstas se incorporan en forma habitual y natural en el ambiente de aprendizaje, sin forzarlas artificialmente. Cuando, como señala Gross (2000), lo visible del ordenador no será el ordenador sino la tarea que se esté realizando. Según esta autora la integración no termina con satisfacer las funciones educativas de informar, intervenir, comunicarse o evaluar sino que esta integración

Para que la integración de las TIC en educación pueda efectuarse de una manera apropiada es necesario profundizar las acciones orientadas a la formación de los docentes. Los usos educativos de las TIC no surgen de forma automática porque exista la posibilidad técnica, sino porque hay profesores con proyectos educativos que aprovechan la potencia comunicativa del ordenador para llevarlos a cabo.

Se aduce que los profesores no están suficientemente preparados ni motivados para utilizar nuevos medios, aun cuando hay pocas evidencias al respecto. Lo que parece lógico es la reticencia que pueden tener algunos docentes si no han usado ninguno, porque no imaginan qué hacer con él en la clase. Sólo en la medida que tengan la experiencia directa y que perciban sus posibilidades reales, podrán cambiar su práctica pedagógica habitual.

La formación inicial de los profesores en la universidad acerca de las TIC, así como la de los docentes en servicio, es muy escasa. La formación suele referirse al mero uso

instrumental, olvidando los aspectos metodológicos y de integración curricular que permitan construir propuestas didácticas en áreas específicas del saber.

Los profesores deben tener la oportunidad y el apoyo necesario para emplear las TIC en resolver problemas reales vinculados estrechamente con sus tareas docentes, ya sea en el diagnóstico, selección y organización de contenidos, en la evaluación del aprendizaje, asesoramiento, estrategias instruccionales, etc. La reflexión acerca de la pertinencia y del impacto de las estrategias implementadas puede convertirse en fuente para estructurar nuevas estrategias para el desarrollo de contenidos.

Hasta ahora, no se había hecho evidente un aprendizaje continuo en los diversos ámbitos profesionales y en especial los relacionados con los procesos educativos. Según McLuhan, toda tecnología nueva impone cambios en las funciones cognitivas, afecta la memoria, la imaginación, la percepción y la comunicación misma.

El entender y asimilar el aprendizaje, es consecuencia, de las estrategias de enseñanza que van dirigidas a promover distintos cambios que produzcan beneficios en cada uno de los alumnos y alumnas. La enseñanza siempre ha tenido un papel fundamental para ofrecer información, mientras que la función de cada alumno y alumna se basada en asimilar dicha información a través de la práctica y la sucesiva repetición, independientemente del contexto que fuera.

Hoy sin embargo esto no es así, se establece y se considera al aprendizaje como que no puede ser transmitido, por el sujeto, de modo que los diferentes sistemas de la enseñanza pondrán todo su énfasis en un aprendizaje significativo.

Las teorías actuales del aprendizaje destacan la naturaleza activa del mismo, subrayan como cualidades centrales la abstracción y la transferencia, que sólo son posibles cuando el alumno aplica sus conocimientos a una actividad plena de sentido y en contextos variados que permitan la generalización. Las exigencias que hoy se están planteando en nuestras sociedades requieren, más que aprender contenidos, ser capaces a lo largo de la vida de aprender en forma independiente, es decir, determinar en forma autónoma qué debe ser aprendido, buscar, evaluar críticamente, seleccionar la información relevante y saber utilizarla para realizar tareas o solucionar problemas.

Estos cambios en los objetivos del aprendizaje suponen modificar radicalmente las estrategias de enseñanza privilegiando una participación más activa del alumno. Es lo que se denomina la "enseñanza centrada en el alumno" o "aprender a aprender". Los cambios en las estrategias de enseñanza exigen que el docente, además de dominar el contenido curricular, tenga conocimiento de los procesos implicados en el aprendizaje; y requieren el concurso de métodos flexibles adaptados a las necesidades individuales y basados en el diálogo, para poder ofrecer la realimentación necesaria durante el proceso instruccional. Es aquí, precisamente, donde las TIC pueden jugar un rol importante apoyando a los docentes en los procesos dirigidos a superar las dificultades que presentan los alumnos.

El impacto creciente de las TIC se debe en buena medida a su versatilidad, por cuanto pueden adoptar las características de cualquier otro medio, poseen además una capacidad de representación y expresión antes impensados (Kaye, 1984) y permiten

liberar a los docentes de tiempo que pueden dedicar a otras actividades académicas donde su intervención directa es indispensable.

Asimilar tanto el impacto creciente de las TIC como de los cambios sustanciales que se han operado en la manera de concebir el aprendizaje, requiere profundas transformaciones en las instituciones educativas, en lo que respecta a las estructuras organizativas y también, por otra parte, en el manejo de los saberes, de las actitudes y de los valores. Sin embargo, desde la introducción de las máquinas de enseñanza en la década de los setenta, la preocupación ha estado más centrada en el uso instrumental de las herramientas que en la reflexión acerca de la concepción educativa más pertinente. La escuela ha utilizado las tecnologías sin una debida apropiación que dé respuesta a las interrogantes relacionadas con el por qué y el para qué.

Para que pueda darse una eficiente apropiación y gestión de las TIC a la luz de la nueva visión de los procesos de aprendizaje, es necesario un enfoque integrado que contribuya a orientar las políticas educativas, la organización de la institución, los recursos materiales y los actores involucrados. No se trata de hacer lo mismo de otra manera, sino de modificar los propios objetivos en función de los requerimientos que plantea el uso de las tecnologías para articular la práctica pedagógica con los procesos y productos tecnológicos. Este es el marco de preocupaciones que justifica el presente trabajo donde se discuten ideas y se hacen propuestas relacionadas con la gestión de las TIC en el ámbito educativo, haciendo especial referencia a los problemas vinculados con su integración en el modelo pedagógico y sus consecuencias en la formación del profesorado, considerando las características y necesidades de nuestro entorno sociocultural.

1.2.- La influencia de las TIC en todas las personas con discapacidad.

En lo últimos tiempo se ha ido afirmando que las TIC han pasado a ser un elemento de vital importancia en la mejora de la calidad de vida, de la normalización y de la integración social y laboral de cada una de las personas que presentan discapacidad. Pero el desarrollo de las tecnologías no ha tenido en cuenta cada una de las características y necesidades de estas personas, ya que puede favorecer en diferentes formas de exclusión social.

Las personas con discapacidad que usan casa una de las TIC pueden enfrentarse a diferentes dificultades. La accesibilidad y las ayudas técnicas se presentan como vías más adecuadas para poder saltar y resolver hasta llegar a la superación de estos problemas.

Las diferentes barreras y soluciones que se nos pueden presentar en función de los diferentes tipos de discapacidad son:

- Discapacidad visual

Las personas con deficiencia visual o ciega, a la hora de utilizar el ordenador tienen problemas en la accesibilidad. En la actualidad, para poder utilizar el ordenador, las personas con esta discapacidad están utilizando los "revisores de

pantalla", que permiten interpretar la pantalla a través de una línea Braille añadida al teclado y un sistema de voz.

Para aquellas personas que solo tengan deficiencia visual, las diferentes adaptaciones del monitor serán: cambio del tamaño de fuentes, los contrastes y colores, la resolución de la pantalla o las adaptaciones del puntero del ratón.

- **Personas sordas**

Para hacer de una forma más fácil el uso del ordenador y el acceso a internet de las personas sordas, se establece de forma muy adecuada un vocabulario y una estructura de navegación sencilla. Esta sería: agregar a la barra de herramientas un nuevo icono para así poder adaptar la escritura. La información en audio deberá ir siempre acompañada de una descripción alternativa en texto o bien utilizar un sistema de subtítulo.

- **Discapacidad física**

Las personas que presentan discapacidad física se enfrentan a dificultades de acceso y de accesibilidad.

Como aspectos primero, destacar que surge un problema con la silla, es decir, encajar la silla de ruedas con el mobiliario informático es complicado. Para ello existe la solución de adaptar el ordenador al usuario o bien acudir a las numerosas ayudas técnicas que existen para el uso del ordenador para estas personas.

- **Discapacidad intelectual**

El poder utilizar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje del aula, hace que cada vez más vaya en aumento la autoestima y la motivación de los alumnos, lo que les ayuda a poder integrarse en la clase ordinaria. De este modo también se incrementa el desarrollo de las habilidades cognitivas.

El poder enseñar a través de las TIC resulta especialmente bueno para este tipo de alumnado, ya que se le permite adaptar sus necesidades a su ritmo de aprendizaje sin hacer perjudicar al resto del alumnado que puedan ir más adelantados.

1.3.- Las diferentes ventajas del uso de las TIC en el Sistema Educativo.

Tres grandes sistemas de información y comunicación conforman las TIC un espacio en el ámbito educativo mundial: el video, la informática y las telecomunicaciones que unidas con un solo fin son herramientas valiosas para la materialización del conocimiento que adquirirá el educando. "Los rápidos progresos de las tecnologías de la información y la comunicación modifican la forma de elaboración, adquisición y transmisión de conocimientos" (UNESCO, 1998). La educación debe hacer frente a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran

la manera de producir, organizar, difundir, controlar el saber y acceder al conocimiento. Para ello debe garantizarse un acceso equitativo a las diferentes tecnologías en todos los niveles de los sistemas de enseñanza.

Dentro de las opciones que ofrecen las TIC, al maestro, le ayuda a ser participe de la creación de contextos educativos en los que es eminente la interacción entre los participantes, aumentando así la construcción de los aprendizajes. Bricall (2000) y Márques (2002), señalan que las funciones de las TIC serían: propicia y mantiene el interés, motivación, interacción mediante grupos de trabajo y de discusión que se apoyen en las nuevas herramientas comunicativas; la utilización del correo electrónico, de la videoconferencia y de la red; desarrollo de la iniciativa, aprendizaje a partir de los errores y mayor comunicación entre profesores y alumnos. Además promueven el desarrollo de competencias y de habilidades prácticas por parte de los estudiantes en laboratorios virtuales de investigación, la provisión de la posibilidades de retroacción en la comunicación entre los estudiante y el acceso de éstos a recursos educativos (Bricall, 2000 y Márques, 2002). Sin embargo, si no se guía de forma correcta pueden presentar limitaciones tales como: distracciones, dispersión, pérdida de tiempo, la recopilación de información no confiable, aprendizajes incompletos y superficiales, diálogos muy rígidos, visión parcial de la realidad, ansiedad y dependencia de los demás.

Las TICs no supone la desaparición del profesor como actor principal de los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque exige establecer un nuevo equilibrio en sus funciones. En este entorno, el profesor ha de tender a reemplazar su función de mero emisor y transmisor de información que con el advenimiento del cognitivismo y constructivismo han ido perdiendo vigencia en las aulas de clases, por la función de tutor del proceso de aprendizaje. Esto hará que se les exiga una mayor competencia pedagógica y un mayor grado de motivación. En cuanto a las ventajas y limitaciones para el docente, Márques (op cit.) señala que las ventajas son: mayor fuente de recursos educativos, permitir la individualización, dar facilidades para formar grupos, mayor contacto con los estudiantes y liberan al profesor de trabajos repetitivos.

También señala el autor que las TIC facilitan la evaluación y el control, promueven la actualización profesional y le proporciona mayor posibilidad de contacto con otros profesores, compañeros y centros, además atienden a los diferentes estilos de aprendizaje, ya que abordan estímulos para todos los sentidos, imágenes de todo tipo y coloridas para el visual, música y sonido para todos los gustos de los auditivos y movimientos impactantes para los Cinestésicos, casi se siente, casi se huele, así se abordan las preferencias al momento de procesar información y en muchos casos se atienden las diferentes tipos de inteligencias que tenga desarrollado el usuario, ampliando así las maneras de mediar el aprendizaje. En cuanto a las limitaciones es importante destacar, que las TIC pueden producir estrés por desconocimiento, desarrollar en el educando estrategias de mínimo esfuerzo, dependencia a los sistemas informáticos, el desfase con respecto a otras actividades escolares y problemas de mantenimiento de las computadoras por la exigencia de una mayor

dedicación y necesidad de actualizar equipos y programas (Máques, 2002), a lo que se puede agregar que estas limitaciones no son exclusivas para docentes que trabajan con TIC, pueden ocurrir en otros casos, porque el buen docente se actualiza, sabe delimitar, organizar y planificar sus experiencias de aprendizaje de forma que no haya desfases ni estrategias poco dinámicas y que no representen un reto para el alumno.

2.- Conclusiones.

Para que pueda haber un verdadero impacto de las TIC en los diferentes modos de enseñanza y aprendizaje se hace necesario una visión integradora de las políticas educativas, la organización de la institución, recursos materiales y actores involucrados que se inscriban en el desarrollo de un proyecto educativo claramente definido y compartido. Por tan tanto es importante la Incorporación de las TIC al currículo de la carrera docente, como contenido, eje transversal y uso de las TIC.

Se debe seguir impulsando la creación de nuevos materiales y contenidos dirigidos a la educación con TIC en el aula, en especial para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales ya que ayudan de manera favorable para mejorar las habilidades cognitivas, su normalización e integración.

3.- Bibliografía.

Bricall, J., (2000) Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE) Informe Universidad 2000 Organización de Estados Iberoamericanos Biblioteca Digital de la OEI disponible en [http:// www.campus-oei.org/oeivirt/bricall.htm](http://www.campus-oei.org/oeivirt/bricall.htm) [Consultado 2016, Marzo 30].

Cárdenas, A., (1995). La educación que Necesitamos.

De Pablos, J., (2002) La Tecnología Educativa en el marco de la Sociedad de la Información. Revista en Línea Fuentes N° 2 disponible en <http://www.cica.es/aliens/revfuentes/presentacion.htm> [Consultado 2016,Abril 01].

Marqués, P., (1999). Diseño Y Educación De Programas Educativos Disponible En <http://www.xtec.es/pmarques/edusoft.htm>. Consultado 2016, Abril 01.

Unesco (9 de octubre de 1998) Declaración Mundial Sobre La Educación Superior En El Siglo XXI: Visión Y Acción disponible en [http:// www.Unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm](http://www.Unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) [Consultado 2016, Abril 03]

TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: CONHECIMENTO SIGNIFICATIVO PARA UMA NOVA PRÁTICA AVALIATIVA

(Multiple Intelligences Theory: significant knowledge to a new evaluative practice)

Luiz Carlos Rodrigues da Silva

Coordenador Polo UAB/UEMANET/BARRA DO CORDA/MA

Doutorando da Universidad Autónoma de Assunción - UAA

solracro9@hotmail.com

Páginas 106 a 119

Fecha recepción: 01-03- 2016

Fecha aceptación: 25-03-2016

Resumo.

O artigo versa sobre a avaliação escolar vigente em nossa sociedade que se apresenta ainda dominada por uma concepção tradicional, conteudista e classificatória, dificultando avanços significativos no processo ensino-aprendizagem. A pesquisa revela dados sobre a prática avaliativa do professor de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Barra do Corda-MA, no que se refere a: instrumentos utilizados, procedimentos, conhecimentos acerca da inteligência humana e da Teoria das Inteligências Múltiplas, com vistas a um redirecionamento do processo avaliativo. Apontam-se algumas recomendações metodológicas que otimizam o processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chaves: Inteligências Múltiplas. Conhecimento significativo. Avaliação.

Abstract.

This article is about the current school evaluation in our society is presented in even one dominated by traditional design, content and classification, making significant advances in the teaching-learning process. The survey shows data on the practice of evaluation teacher of school of public municipal the Barra do Corda –MA, in relation to: tools, procedures, knowledge of human intelligence and the Theory of Multiple Intelligences, to a redirect the evaluation process. Suggest a few methodological recommendations that optimize the teaching-learning process.

Key words: Multiple Intelligences. Knowledge significant. Evaluation.

1.1.- Introdução.

As novas exigências da sociedade contemporânea incidem sobre a escola como uma ameaça à sua função de sintetizar informações para a construção de conhecimentos significativos. Nesse novo cenário, as instituições educacionais buscam superar paradigmas para tornar-se um espaço de geração de conhecimentos a partir da participação dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Nesse contexto, uma área que tem se mostrado pouco sensível às mudanças é a avaliação educacional, pois sua prática tem se evidenciado como classificatória e excludente, devendo ser redimensionada para acompanhar os avanços científicos, bem como cumprir seu papel na educação como agente impulsionador de reflexões e ações destinadas à formação de mulheres e homens críticos, ativos e transformadores de uma sociedade mais humana, justa e solidária, como afirma Luckesi (2000, p. 42):

"Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não a conservação"

Retomando a concepção de Luckesi (2002), a avaliação, diferentemente da verificação, é envolvida por um ato que transcende a mera configuração do objeto, exigindo uma tomada de decisão sobre ele. A verificação tem uma força implícita de "congelar" o objeto; a avaliação, no entanto, metodologiza o objeto num devir dinâmico.

Portanto, pesquisas recentes mostram que a escola que pretende formar cidadãos e cidadãos críticos deve romper com ideais tradicionais que moldam indivíduos num pensamento único de aprendizagem. Não basta apenas desenvolver o conhecimento linguístico ou lógico-matemático para sobressair na sociedade como sujeito ativo. A escola ideal deve ser centrada no educando a partir da construção dos saberes; uma escola em que o educador não privilegie o ato mecânico de memorização do conteúdo, em detrimento da valorização dos vários tipos de conhecimento, das diversas modalidades de inteligências e das várias formas de manifestação destas inteligências por parte dos educandos. Nesse contexto, o professor deve primar pela observação e diversificação dos instrumentos aplicados na avaliação. Porém, para que isso aconteça de fato, é imprescindível "quebrar" a uniformidade e as avaliações unidimensionais que as escolas hodiernas apresentam.

Levanta-se a hipótese de que uma educação de qualidade se faz utilizando diversos instrumentos avaliativos, pautados no desenvolvimento dos diferentes perfis dos educandos, tendo como eixo norteador a teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner.

Diante desses fatos, pretende-se desenvolver uma pesquisa de natureza acadêmica intitulada "Teoria das Inteligências Múltiplas: conhecimento significativo para uma nova prática avaliativa", objetivando sistematizar recomendações metodológicas que

busquem otimizar o processo ensino-aprendizagem a partir do conhecimento dessa teoria, com vistas a implementar uma nova concepção de avaliação.

Para melhor aprofundamento nessa área do conhecimento, além da revisão bibliográfica, adotou-se o método estatístico através da aplicação e tabulação de questionários com uma amostra de 20 (vinte) professores das escolas-campo: Escola Municipal A, Escola Municipal B, Escola Municipal C e Escola Municipal D* de Barra do Corda – MA, atuantes nas séries iniciais (1º a 5º ano) do Ensino Fundamental.

1.1.- Avaliação Escolar: conflitos e desafios.

O mundo pós-moderno vive a quarta revolução industrial. Presencia-se acontecimentos não imaginados décadas atrás, devido aos avanços tecnológicos. Reflexos são percebidos em todos os setores: sociais, econômicos, culturais, políticos e educacionais, ainda que, na educação, esses reflexos tenham incidido basicamente na teoria e superficialmente no fazer pedagógico. A partir deste contexto histórico de transformação holístico, é que Galvão e Silva (2016, p. 102) afirmam que

“Torna-se necessário entender o que está sendo efetivamente privilegiado no atual debate sobre a avaliação, pois estamos vivendo em um momento de construção de proposta para a redefinição do cotidiano escolar, e a avaliação é uma questão significativa nesse processo, portanto, precisamos conscientizar os professores que consiste sempre em seguir rotinas transmitidas que não servem de garantia para uma ação eficaz, havendo um distanciamento da formação do professor com um contexto atual no qual o aluno está inserido”

Em meio a tantas mudanças, o sistema avaliativo brasileiro ainda esmera pelos aspectos quantitativos e reduz um complexo processo a números, embora a LDB 9.394/96 enfatize que os aspectos qualitativos devam prevalecer no processo avaliativo. Na prática, a avaliação sempre se constitui atividade de controle de conhecimentos. Nessa óptica, a validação da aprendizagem ocorre quando se utiliza, na maioria das vezes, o instrumento prova e quantifica-se a inteligência do educando, visando basicamente a seleção dos inteligentes, que poderão futuramente ter sucesso em suas vidas. A grande maioria serão condenados ao fracasso escolar e profissional. Essa prática é histórica e tem suas raízes na Ratio Studiorum e na Didática Magna de Comenius.

Em uma perspectiva meramente tradicional, a inteligência é conceituada como a capacidade de responder a testes de inteligência, o famoso Q.I. (TRAVASSOS, 2001), demonstrado que de modo geral é inata do ser humano, não passa por modificações ao longo do tempo e nem dialoga com as experiências. Para Gardner, o conceito de inteligência é holístico, sendo a capacidade de solucionar problemas ou elaborar produtos que são importantes em um determinado ambiente ou comunidade cultural (SMOLE, 1996).

*Usamos nomes fictícios (A, B, C e D) para preservar a identidade e/ou individualidade das escolas pesquisadas.

Pesa sobre educadores e educandos uma herança de séculos de uma prática avaliativa classificatória e excludente. Avaliar constitui-se instrumento utilizado para aprovar ou reprovar e não para detectar necessidades e comprometer-se com sua superação. Galvão e Silva (2016, p.103) assertivam que:

“o processo avaliativo deverá ocorrer em favor do discente, sujeito e protagonista do processo, aliado de sua aprendizagem e promover o desenvolvimento de sua autoestima, gerando o desejo contínuo de conhecer o seu vínculo com a escola.”

O educando não é respeitado em sua individualidade, no seu ritmo de aprendizagem e, quando isso acontece, muitas vezes a causa reside no fato de o professor estar examinando e não avaliando. O termo avaliação é utilizado na maioria das vezes por ser “acadêmico”; denomina-se essa prática de avaliação, mas, de fato, o que se pratica são exames. Ou seja, ocorre apenas uma troca de nome, embora a prática continue a mesma. A distinção feita por Luckesi (2000) demonstra claramente a grande diferença entre avaliar e examinar. Enquanto o exame tem como características básicas ser final, factual, classificatório e seletivo, em oposição a ele, a avaliação processual não é factual, e sim diagnóstica e inclusiva.

Através dessa comparação, percebe-se como é complicado e contraditório avaliar a aprendizagem do educando como um ser singular, embora não é impossível fazê-lo. Como assertiva Antunes que:

“ Uma prática avaliativa incluyente e diagnóstica só não acontece quando não existe razão no ensinar”. (2001, p.18).

Várias pesquisas foram realizadas sobre a prática avaliativa com o objetivo de redirecioná-la. Avanços já são percebidos, mas mudanças profundas ainda são necessárias. Os resultados de pesquisas feitas pelo governo e outros órgãos evidenciam o baixo nível de conhecimento dos educandos. Medidas precisam ser tomadas e são vários os aspectos que precisam mudar, um deles refere-se à formação profissional do professor. É imprescindível buscar novos conhecimentos para aprimorar a prática docente e redimensionar a avaliação da aprendizagem, entendendo o professor e os alunos como sujeitos, na sua multidimensionalidade.

Mas, como avaliar o aluno na sua totalidade sem observar suas capacidades e dificuldades? Pautar a prática educativa no desenvolvimento das várias inteligências que todo ser humano possui e esmerar suas práxis pedagógica na formação de pessoas empreendedoras, competentes e autônomas. A instituição escolar precisa desempenhar essa função e “aposentar” a escola classificatória excludente, que concebe a avaliação escolar como um instrumento de dominação, de poder.

Luckesi (2000) afirma que a avaliação educacional, tal como é desenvolvida hoje, serve como mecanismo mediador da reprodução e conservação da sociedade. Para

reverter essa situação, educadores e a própria sociedade vem exigindo da escola a diversificação das estratégias e dos instrumentos avaliativos para tornar possível um conhecimento mais fidedigno dos perfis dos educandos, detectando potencialidades e dificuldades.

As novas exigências educacionais, somadas às inquietações dos educadores, resultaram em um novo enfoque dado ao ato de avaliar, apontando para as necessidades de um sistema de avaliação que não dê tanta importância para a nota, mas sim para o desenvolvimento do educando. O ato de avaliar deve propiciar ao educador o refletir sobre sua prática, sobre a aprendizagem do aluno, objetivando o repensar das ações que realiza, o que perpassa pela necessidade de mudança de postura em que, ao invés de restringir o processo a examinar, a avaliar, ele acompanhe, mediatize, diagnostique e redimensione a aprendizagem.

Elevar a qualidade da educação pública brasileira perpassa por um modelo de avaliação democrático e por um professor que busque o novo, não como condição para abandonar o velho, mas como forma de tornar-se sujeito cognoscente.

1.2.- A avaliação e a Teoria das Inteligências Múltiplas.

A partir do final do século XIX, a Psicologia Clássica caracterizou a inteligência como única, hereditária e mensurável, através da capacidade do indivíduo em resolver questões linguísticas e lógico-matemáticas. Em 1908, em Paris, Alfred Binet criou o teste de Q.I. Na contemporaneidade, surge a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, psicólogo construtivista, neurologista, professor e pesquisador da Universidade de Howard nos Estados Unidos da América que defende a inteligência como fator não mensurável, mas possível de ser desenvolvida. Segundo Gardner, as pessoas apresentam várias tipologias de inteligências, umas mais e outras menos afloradas. A Teoria das Inteligências Múltiplas se baseia numa visão pluralista da inteligência, onde há várias habilidades cognitivas e não somente verbal e lógica em que o teste de Q.I. avalia. Portanto, os seres humanos apresentam capacidades e dificuldades diferenciadas e, estes aspectos não podem ser medidos ou padronizados. A avaliação, instrumento fundamental ao processo ensino-aprendizagem, deverá valer-se dessa teoria.

Howard Gardner compreende a inteligência como *"um potencial biopsicológico para processar informações que podem ser ativadas num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que são de valor de uma cultura"*. Esta definição salienta a importância de se considerar a inteligência em termos de potencial, que poderá ser "ativado" mediante as características do indivíduo e do meio envolvente. (OLIVEIRA, 2007).

A Teoria das Inteligências Múltiplas procura fazer uma abordagem pluridimensional, holística e pragmática da inteligência, na perspectiva de ultrapassar a dimensão psicométrica dos testes de Q.I.(GARDNER, 1994). Independentemente do modelo

educacional, esta teoria permite aos indivíduos uma performance em qualquer área de atuação. (GAMA, 1998).

Segundo Gardner (2003, p. 16), é enfatizada a necessidade de desenvolver meios de avaliação que sejam justas para com a inteligência dos educandos: " *meios que observem diretamente uma inteligência e não indiretamente, através das lentes conhecidas do pensamento linguístico e/ou lógico*".

Essa nova prática avaliativa deve fundamentar-se no conhecimento fidedigno das capacidades e limitações do educando que perpassa pelas várias inteligências, as quais os seres humanos são capazes de desenvolver.

A teoria de Gardner tem como base a pluralidade da mente. As sete primeiras inteligências estudadas e mapeadas por Gardner foram a lógico-matemática, linguística, corporal-cinestésica, musical, espacial, interpessoal e intrapessoal. A posteriori, a partir de ressonâncias magnéticas, foram acrescentadas duas novas formas, a naturalista e a existencialista. (GARDNER, 1995; ALMEIDA, 2007).

Howard Gardner (1995; 1996) assim define as Inteligências Múltiplas:

1- Lógico-matemática: por meio do raciocínio lógico-matemático o ser humano pensa, esquematiza e compreende os modelos que o são socialmente expostos, e é a partir da vivência de aventura é que ele pode provar sua existência de manter esse modelo que lhe foi imposto ou transformá-lo. O indivíduo com essa inteligência resolve um problema de forma rápida. A solução é encontrada antes mesmo de ser verbalizada. Sua área cerebral é o Centro de Broca. A criança com aptidão particular nesta inteligência mostra facilidade para contar e fazer cálculos matemáticos e para criar notações práticas de seu raciocínio.

2- Linguística: a associação homem-natureza é permitida a partir da prática física que o homem realiza em ambientes naturais. E com isso ele expressa com linguagem própria que rompeu as barreiras e começa a viver sua própria natureza. É intrínseca aos poetas e escritores. Sua região cerebral é o Centro de Broca, onde há a elaboração das sentenças gramaticais e se ocorrer dano nesta área, o indivíduo terá dificuldade de formular frases mais complexas e elaboradas. Em crianças, esta habilidade exibida se manifesta através da capacidade para contar histórias originais ou para relatar, com precisão, experiências vividas.

3-Naturalista: habilidade conforme a vivência do homem com a natureza, possibilitando-o a reconhecer as várias divisões desta como, planta, vegetais, minerais, e assim ele reconhece como parte integrante do espaço ecológico. Aquele aluno que tem maior inclinação pela natureza, pelas Ciências Naturais, que gosta de colecionar objetos, pesquisar a vida animal e dissecar animais.

4-Interpessoal: quando o homem consegue compreender os outros na aventura compartilhada, ele desenvolve o respeito, a paciência, a solidariedade entre outras. Sendo que cada um desses valores tem sua característica única e incomparável. Crianças especialmente dotadas desta inteligência demonstram muito cedo habilidades para liderar outras crianças, uma vez que são extremamente sensíveis às necessidades e sentimentos dos outros.

5-Intrapessoal: a partir do contato com a natureza, pelas atividades que o homem realiza nela, ele consegue perceber o mundo e percebe-se no mundo. É a habilidade como a pessoa tem acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias, discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais. Essa inteligência é observável através dos sistemas simbólicos de outras inteligências, como linguísticas, musicais ou cinestésicas

6-Espacial: usada por engenheiros, marinheiros, cirurgiões, pois tem a capacidade de formar um mundo espacial em sua mente, manobrar e operar utilizando esse modelo. O processamento espacial é feito pelo hemisfério direito. Nas crianças, o potencial nesta inteligência é percebido através da habilidade para quebra-cabeças e outros jogos espaciais e a atenção a detalhes visuais.

7-Corporal-cinestésico: é a capacidade de utilizar o corpo para resolver problemas ou elaborar produtos. O córtex motor, com um hemisfério dominante (nos destros, o hemisfério esquerdo) controla os movimentos corporais. Esses movimentos são desenvolvidos durante a infância. E muito do cognitivo se expressa através do corpo. A criança especialmente dotada desta inteligência demonstra uma grande habilidade atlética ou uma coordenação fina apurada.

8-Musical: com forte presença da natureza do homem, ele consegue utilizar sons naturais como forma de expressão. E com essa convivência, ele consegue um estado de alerta que faz com que, o ouvir-ver-sentir dos ritmos de seu próprio corpo se harmonize com o exterior. As áreas do hemisfério direito do cérebro são ativadas na percepção e produção de música. A criança com habilidade musical percebe desde cedo diferentes sons no seu ambiente e, frequentemente, canta para si.

9-Existencialista: quando começa a refletir sobre o quanto ele é finito, transitório, ele próprio levanta questões sobre sua própria existência, ampliando assim as possibilidades de elevar-se além da realidade, extrapolar os limites sociais, o qual precisa resistir. É a habilidade do ser como pessoa integral.

A Teoria das Inteligências Múltiplas pode ser largamente utilizada por educadores através de seu conhecimento e do uso da criatividade de cada um dentro de uma perspectiva de crescimento pessoal e coletivo. Gardner enfatiza que criou uma teoria das inteligências voltada para a Psicologia, portanto, não existe uma metodologia específica, bem como ele não aborda como deve ser o planejamento curricular, calendário escolar e outros elementos pertencentes a este processo.

No entanto, a perspectiva de multiplicidade da mente abre um leque de possibilidades educacionais e traz relevantes contribuições, pois, sabendo da existência de várias inteligências e de como identifica-las, será bem mais fácil para o educador possibilitar às crianças aceitarem-se como são e perceberem que podem evoluir e desenvolver novas inteligências. Os profissionais da educação perceberão também que a riqueza do ambiente escolar reside na diversidade dos seres e de suas competências.

Avaliar os educandos segundo essa perspectiva é conduzir o processo ensino-aprendizagem tendo como ponto essencial a observação para oferecer o auxílio

pedagógico necessário, evitando o processo de exclusão típico daqueles que sentem dificuldades na escrita ou no cálculo. As inteligências são interdependentes; não existe uma mais importante que a outra; conhecendo-as, pode-se mobilizar várias delas e, a partir das mais afloradas, provocar a superação das dificuldades dos educandos num processo denominado por Gardner de rotas secundárias.

A avaliação, nesta períclope, será diagnóstica, processual e contínua, conforme o que preconiza a LDB 9394/96, valorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Tendo por base essas inteligências que estão presentes na sala de aula, pode-se avaliar o educando pelo que ele faz de melhor, elevando sua autoestima, tornando-o um construtor e reconstrutor do seu conhecimento, tendo como eixo norteador uma prática avaliativa incluyente, pautada nos estudos de Gardner (1995), em que dados sobre as Inteligências Múltiplas são informações fundamentais para avaliar o aluno de forma a subsidiar seu desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual.

A contribuição da Teoria das Inteligências Múltiplas vai além, pois nos projetos criados e implantados por Gardner, o processo avaliativo está embasado no acompanhamento dispensado a cada aluno (a). Sabendo sempre que as pessoas são diferentes, portanto, aprendem de formas diferenciadas e em tempos diferentes. A aprendizagem nunca será igual para todos os alunos; alguns aprenderão só o essencial para dar continuidade aos estudos, enquanto outros se sobressairão. Haverá sempre diferentes formas e graus de aprofundamento do que se aprendeu, e o professor, no sentido de otimizar o processo ensino-aprendizagem, deverá respeitar essa diversidade, procurando conhecer individualmente cada um, para detectar seu nível de progresso, suas necessidades, interesses e habilidades mais latentes e imediatas.

Para esse fim, deverão ser utilizados instrumentos diversificados para avalia-los em diversas ocasiões: provas escritas, trabalhos de pesquisa, debates, seminários, relatórios, autoavaliações, portfólios e tantos outros. A diversificação dos instrumentos possibilitará abranger várias etapas do desempenho de um educando e acompanhar seus avanços e dificuldades com vistas a subsidiar seu desenvolvimento.

A pedagogia conteudista e classificatória precisa ser repensada para dar espaço a uma pedagogia emancipadora, em que a aprendizagem significativa garanta a detenção das informações e a capacidade para estudar, pensar, refletir e dirigir as ações que são indispensáveis para se viver e exercer a cidadania. Segundo Gardner (1995, p. 151) *"em vez de ser imposta externamente em alguns momentos durante o ano, a avaliação deveria tornar-se parte do ambiente natural da aprendizagem"*.

1.3.- Perfil da Avaliação da Aprendizagem em Barra do Corda – MA.

Para melhor contextualizar de como se constitui o processo avaliativo nas escolas públicas municipais nas séries iniciais (1º a 5º ano) no Ensino Fundamental em Barra

do Corda-MA, pois acreditamos que é nesta faixa etária que a criança está rebuscando uma visão holística de mundo, recebendo uma gama significativa de informações que serão decisivas no seu desenvolvimento cognitivo, procurou-se conhecer mais de perto essa realidade através de pesquisa de campo, visitando aleatoriamente um total de oito escolas. Dessas escolas foram escolhidas quatro, localizadas em bairros diferentes da cidade e a amostra contou com vinte professores, pois o objetivo principal da pesquisa era saber se estes já possuíam algum conhecimento e até aplicavam processos avaliativos embasados na Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner.

Os professores entrevistados possuem graduação e alguns pós-graduação *Latu Sensu*. Lecionam nos mais variados componentes curriculares (Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História, Ciências, Artes etc.). A média de tempo dedicada à arte de ensinar é de dezesseis anos e, quanto ao ato de planejar as atividades educativas, fazem tanto no ambiente escolar quanto em casa e manifestaram satisfação com os recursos didáticos disponibilizados pela escola onde atuam.

Na pesquisa de campo, utilizou-se o questionário com perguntas abertas e fechadas como instrumento de coleta de dados. Foi elaborado a partir de um referencial teórico e os resultados estão detalhados a seguir.

2.- Resultados e discussões.

TABELA 1 – Dados sobre os instrumentos utilizados na prática avaliativa.

INDICADORES	QUANTIDADE	%
Provas	01	05
Trabalhos individuais e em grupo	02	10
Assiduidade, participação e pontualidade	02	10
Outros	04	20
Provas, trabalhos individuais e em grupo, assiduidade, participação e pontualidade	07	35
Trabalhos individuais e em grupo, assiduidade, participação e pontualidade.	03	15
Trabalhos individuais e em grupo, outros	01	05
TOTAL	20	100

Fonte: Escolas Públicas Municipais de Barra do Corda.

Observa-se através dos dados coletados que 35 % dos educadores entrevistados já utilizam instrumentos diversificados ao avaliar. Porém, um dado relevante detectado foi que 60 % afirmaram utilizar outros instrumentos, excluindo a prova, como se esta

fosse a grande vilã ou um instrumento incorreto para avaliar os discentes. O equívoco seria a utilização única e exclusiva desta forma, como apenas 5 % afirmaram usar.

TABELA 2 – Conceito de avaliação.

INDICADORES	QUANTIDADE	%
Uma forma de medir conhecimentos.	02	10
Uma forma de detectar avanços e dificuldades.	01	05
Acompanhamento de avanços, dificuldades e uma possibilidade de rever sua prática.	16	80
Uma forma de detectar avanços e dificuldades, acompanhamentos de avanços e dificuldades e uma possibilidade de rever sua prática.	01	05
TOTAL	20	100

Fonte: Escolas Públicas Municipais de Barra do Corda.

Analisando a tabela supracitada, encontram-se pontos positivos, visto que os professores, em sua maioria, conseguiram identificar o verdadeiro sentido da avaliação, requisito essencial para aplicação dos conhecimentos da Teoria das Inteligências Múltiplas que se caracteriza pela visão pluralista da inteligência e por isso permitirão o desenvolvimento das diversas inteligências dos educandos, refletindo numa aprendizagem significativa. Uma parcela significativa dos professores entrevistados (80 %) concordou que a Teoria de Gardner propicia alternativas positivas para o acompanhamento dos avanços dos discentes, bem como um repensar contínuo da práxis docente, no que tange à avaliação.

TABELA 3 – Como utiliza os resultados das avaliações.

INDICADORES	QUANTIDADE	%
Faz registro nas cadernetas e dá continuidade ao conteúdo programático.	01	05
Registra somente as notas aproveitadas e faz nova avaliação com os que não atingiram a média	01	05
Faz o registro e ao mesmo tempo planeja e aplica	16	80

novas estratégias para recuperar a defasagem de aprendizagem dos alunos.		
Registra somente as notas aproveitadas e faz nova avaliação com os que não atingiram a média, planeja e aplica novas estratégias para recuperar a defasagem de aprendizagem dos alunos.	02	10
TOTAL	20	100

Fonte: Escolas Públicas Municipais de Barra do Corda.

Apesar de 80 % dos professores inquiridos afirmarem que fazem o registro e concomitantemente planejam e aplicam novas estratégias para recuperar a defasagem dos alunos, dados hodiernos sobre o nível de aprendizagem dos discentes das escolas públicas evidenciam o contrário: que a aprendizagem está bastante deficitária e os alunos chegam ao Ensino Médio com dificuldades graves na leitura e interpretação de textos.

Em relação ao grau de satisfação dos professores com a forma de avaliação que utilizam para acompanhamento do processo ensino-aprendizagem de seus educandos, observou-se que a maioria, ou seja, 60 % afirmaram estar satisfeitos, enquanto 40 % responderam estar insatisfeitos. Os dados coletados são, de certa forma, preocupantes, pois se a maioria fosse de insatisfeitos, geraria inquietação, fomentando desejo de mudanças, o que seria mais indicado para este caso.

Ao justificarem suas respostas, percebeu-se uma outra nuance do professor sobre a avaliação; mas, na prática, ainda são necessários mais subsídios para uma mudança significativa. Percebe-se que o grupo de professores conhecedores da teoria diferenciam as diversas inteligências em seus alunos.

Quando inquiridos se no momento da avaliação as diferentes habilidades dos discentes são consideradas, 95 % responderam que "sim", apenas 5 % responderam que não. No entanto, quando foi solicitado que eles exemplificassem, somente 25 % conseguiram. Isso caracteriza falta de conhecimento por parte dos professores acerca do que sejam habilidades e quais precisam ser desenvolvidas nos seus alunos. Evidencia-se, assim, uma fragilidade no fazer pedagógico-docente, reafirmando a dicotomia teoria/prática.

Ao serem questionados se a inteligência pode ser medida através de testes e por que, assim como Gardner defende e acredita na incapacidade de mensuração da inteligência humana, 75 % dos docentes entrevistados reafirmaram sua concepção. Entretanto, ao justificarem o seu "não", apenas 45 % foram coerentes ao responderem com cientificidade, e 30 %, ao justificarem, deixaram claro que o momento influencia na obtenção de dados precisos sobre a inteligência. Conclui-se, portanto, que, controlando as variáveis, pode-se medir o Q.I.

Da amostra pesquisada, 100 % afirmaram que já ouviram falar da Teoria das Inteligências Múltiplas. Mas o referido conhecimento revelou-se insuficiente a responder as próprias indagações do questionário, o que leva a crer na impossibilidade de adequá-la ao fazer pedagógico pela ausência de referencial teórico sobre a temática.

TABELA 4 – Para você um educando é:

INDICADORES	QUANTIDADE	%
Tem bom raciocínio lógico-matemático e boa expressão oral e escrita.	14	70
Todas as habilidades dos alunos permitem considerá-lo inteligente.	03	15
Habilidade para pintura e desenho, bom raciocínio lógico-matemático e boa expressão oral e escrita.	03	15
TOTAL	20	100

Fonte: Escolas Públicas Municipais de Barra do Corda.

O resultado da tabela acima demonstra de forma clara o que Gardner critica com veemência: a supervalorização da inteligência linguística e lógico-matemática em detrimento das demais. Apenas 15% identificaram as diversas formas de inteligências. Portanto, fica evidente a necessidade de provocar um novo olhar do professor sobre o processo ensino-aprendizagem que poderá ocorrer através do conhecimento da Teoria das Inteligências Múltiplas com vistas a um redimensionamento da prática avaliativa.

A realidade de educandos que apresentam extrema dificuldade em leitura ou interpretação, afetando o desempenho nas outras áreas do conhecimento pode ser superada, uma vez que eles podem apresentar outras modalidades de inteligências bastante afloradas, como fazer amizades com facilidade, desenhar, dramatizar entre outros. Os educadores precisam aproveitar estas inteligências para integrá-las ao processo ensino-aprendizagem, fazendo-os avançar. É pertinente que o educador visualize o educando na sua totalidade para possibilitar que cada um receba uma

educação que maximize seu potencial intelectual.

3.- Considerações finais.

A avaliação, conforme foi apresentado neste artigo, é um processo holístico e complexo, que pode ser um poderoso instrumento de mudança, colocando-se a serviço da autêntica aprendizagem e do desenvolvimento mais pleno do ser humano, pautada num projeto de libertação radical. Por isso, a avaliação praticada no âmbito escolar é um desafio que exige mudanças urgentes por parte do professor. Mudança esta que requer do professor a busca incessante pela inovação, uma postura ética e epistemológica em relação à avaliação, bem como à educação e à sociedade que o limita.

A avaliação é o eixo norteador do processo ensino-aprendizagem. Mudanças significativas só acontecerão quando os educadores construírem mais conhecimentos acerca da estrutura cognitiva do ser humano e usarem uma prática educativa que diversifica instrumentos, avalia habilidades e procura subsidiar seu fazer pedagógico através dos resultados coletados. Mas, embora tenha-se observado uma diversificação dos instrumentos avaliativos, nota-se que estes não têm objetivos claros e definidos, haja vista que os professores não buscam identificar inteligências diversas, reforçando em suas práticas somente a linguística e a lógico-matemática. Portanto, propõe-se a pesquisa sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas por ser dotada de informações importantes acerca da inteligência humana, da pluralidade da mente e da valorização das diferenças.

De posse desse conhecimento, o educador observará melhor seus educandos para identificar suas habilidades e deficiências e, com base no resultado das observações, buscará formas diversificadas para apresentar os componentes curriculares e estimular o maior número possível de competências, permitindo que os alunos aprendam usando os pontos fortes de cada um; estará também atento às diferentes maneiras em que eles exibem as inteligências, bem como levará esses aspectos em consideração nos vários momentos em que efetivar as avaliações, utilizando instrumentos diversificados.

Nessa perspectiva, o papel do educador será redefinido e ele passará de mero repassador de informações para um colaborador, inovador, que sugere, aceita e interage diretamente na evolução do educando. Este, por sua vez, é o centro do processo, em torno do qual os demais instrumentos trabalham para auxiliá-lo por meio de múltiplas interações e interfaces, facilitadas e estimuladas constantemente para que ele construa, por si mesmo, sua aprendizagem.

Por isso é que consideramos imprescindível a elaboração e a implementação de práticas educativas inovadoras, atrelada a uma atuação pedagógica que esteja em sintonia com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e assim, apesar dos conflitos, paradoxos, fissuras, reminiscências, produzamos vozes que formem a sinfonia do cenário escolar para provocar novos ares às práxis da avaliação.

4.- Referências.

- Antunes, Celso. (2001). *Trabalhando Habilidades: construindo ideias*. São Paulo, SP: Scipione.
- Antunes, Celso. (1998). *As Inteligências Múltiplas e seus estímulos*. Campinas, SP: Papyrus.
- Esteban, Maria Teresa (Org.) (2001). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Galvão, Agnaldo Fernandes; Silva, Luiz Carlos Rodrigues da Silva. (2016). *Avaliação Escolar: como avaliar para ensinar melhor*. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad. Jaén, vol. 2, n. 1, jan.2016. < www.riai.jimdo.com > data de acesso: 29.fev.2016.
- Gardner, Howard. (1994). *Estruturas da mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, Howard. (2003). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Luckesi, Cipriano Carlos. (2000). *Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Vozes.
- Luckesi, Cipriano Carlos. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, Ema Patrícia de Lima. (2007). *Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa*. Tese de Doutorado em Psicologia – 278 p. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em < <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7081?locale=pt> > Acesso em: 29/02/2016.
- Travassos, Luiz Carlos Panisset. (2001). *Inteligências Múltiplas*. Revista de Biología e Ciências da Terra, vol. 1, n. 2. Disponível em < <http://www.uepb.edu.br/eduep/rbct/sumarios/pdf/inteligencias> > Acesso em 27/01/2016.
- Smole, Kátia Cristina Stocco. (1996). *A Matemática na Educação Infantil: a teoria das Inteligências Múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gama, Maria Clara S. Salgado. (1998). *A teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para a Educação*. Disponível em: < <http://www.homemdevermelho.com.br/psicologia/intelmut.html>> Acesso em: 23/01/2016.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE DIFERENTES REGIÕES DO BRASIL

(Education challenges: Teacher insight differents regions of Brazil)

Amanda Nunes Gomes Meira

Professora de Arte – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
amanda.meira@ifpb.edu.br

Hermano Gomes Lopes Nunes

Professor de Biologia – EEEM Profª Olivina Olívia Carneiro da Cunha
hermano.gomes@gmail.com

Páginas 120 a 131

Fecha recepción: 01-03- 2016

Fecha aceptación: 25-03-2016

Resumo.

A situação da educação é bastante variável nas diferentes regiões do Brasil, mas alguns desafios parecem ser comuns a todo o território nacional. Neste trabalho, discutimos alguns destes problemas a partir da percepção de professores espalhados pelo país. Foi realizada uma enquete com 37 professores brasileiros cursistas da disciplina "Educação Comparada" do mestrado em Ciência da Educação da Universidade Autônoma de Assunção. Em sala de aula, os professores foram separados em duplas e solicitados que apontassem os principais problemas da prática docente no Brasil. Foram contabilizadas e discutidas as palavras-chaves mais citadas, em que os empecilhos mais apontados para uma educação de qualidade foram: "sistema", "infraestrutura", "gestão", "salários", "formação profissional" e "família". Posteriormente, 7 meses depois, foi aplicado um questionário online composto por três perguntas para que os mesmos professores respondessem. A análise do questionário revelou resultados similares à enquete anterior. Tanto para questões relacionadas à educação numa escala ampla, como para a prática diária, os entrevistados citaram problemas de ordem mais conjuntural e de ordem sócio-política do que aspectos estritamente relacionados à dinâmica em sala de aula. Neste contexto, discutimos a ligação entre alguns destes elos da cadeia educacional.

Palabras clave: Desafios da Educação, Professores, Gestão Escolar, Sociologia da Educação

Abstract.

The situation of education is quite variable in different regions of Brazil, but some challenges seem to be common to all the national territory. In this paper, we discussed some of these issues from the perception of teachers around the country: a sample composed by 37 Brazilian teachers, participants of the "Education

Compared" course of the masters in Science education at the Autonomous University of Asuncion. In the classroom, teachers were separated in pairs and asked to point the main problems of the teaching practice in Brazil. The keywords most cited were accounted and discussed, where the obstacles more pointed to a quality education were: "system", "infrastructure", "management", "salaries", "professional training" and "family". Later, 7 months later, an online questionnaire was made up of three questions for the same teachers. The analysis of the questionnaire revealed results similar to previous poll. Whatever for issues related to education in a wide range, or for daily dynamics, respondents cited more economic problems and socio-political order than aspects strictly related to classroom. In this context, we discussed the relationship between some of these educational factors .

Keywords: Problems of Education, Teachers, School management, Sociology of Education

1.- Introdução.

No âmbito educacional, há diferentes conjunturas ao redor do mundo, cada localidade com diferentes formas de pensar e agir em relação ao desenvolvimento da educação, o que influencia os níveis de investimentos públicos, formação profissional, valorização da educação e dos profissionais da área, utilização de tecnologias, planejamento para a diversidade, infraestrutura, currículo básico, entre outros itens que interferem nos resultados da educação na região. No Brasil, é possível encontrar diversos cenários educacionais, e diferentes níveis de desenvolvimento nesta área, porém, alguns desafios são comuns ao longo do país.

Muitos fatores podem interferir nos resultados educacionais. Por exemplo, de acordo com Sonia Penin (1995, p. 16), algumas dimensões que constituem o cotidiano escolar são: o espaço, a organização dos materiais e do tempo, a relação professor-aluno, a comunicação família-escola, a metodologia de ensino, a gestão, esses são, as quais se ligam a outros níveis da realidade em escala local e global.

Reconhecer e refletir sobre tais dificuldades aumenta a capacidade de lidar com elas. Através da auto-avaliação é possível adotar novas posturas e práticas, para que seja possível alcançar novos resultados. Assim, é importante refletir: quais são os principais empecilhos para o desenvolvimento da educação no Brasil?

O professor é uma peça chave do ambiente educacional, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem através de suas reflexões, decisões e ações, por exemplo, a partir de sua expressão, metodologia, maneira de priorizar os conteúdos e currículo, forma de avaliar, valores, visão social, atitudes. Além disso, o professor-pesquisador, com sua dinâmica de ação-reflexão-ação, é um dos participantes da comunidade escolar em melhor condição para discutir sobre os desafios no alcance de uma educação de qualidade, pois possuem uma formação acadêmica e prática

profissional adequada (Paulo Freire, 1997). Neste sentido, levamos em conta as percepções de professores de diferentes regiões do Brasil a respeito de sua prática como ponto de partida para discutir as principais dificuldades da educação nacional.

Neste trabalho, apresentamos aspectos que geram dificuldades para o desenvolvimento da educação brasileira a partir de relatos de professores e discutimos sobre as questões conflitantes e algumas perspectivas para a melhoria da educação nacional de acordo com a visão docente.

2.- Metodologia.

Para investigar algumas dificuldades da educação brasileira, analisamos relatos de professores através de uma abordagem qualitativa (enquete e formulário online), em que é mais importante o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou uma organização do que a representatividade numérica (Goldenberg, 1997, p. 34). Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Além disso, esta pesquisa é exploratória, pois tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (Gil, 2007).

2.1.- Sujeitos do estudo.

O grupo de professores pesquisado foi composto por homens (N=7) e mulheres (N=11), 77,8% da rede pública municipal e estadual, nas diversas disciplinas da formação no ensino básico. A amostra que participou voluntariamente do questionário representa opiniões de professores que atuam nas diversas regiões do país, exceto da região sul, (Norte: 4; Nordeste: 5; Centro-oeste: 2; Sudeste: 7; Sul: 0). A maioria dos professores mostrou uma razoável experiência de ensino, 11 deles tinham mais de 11 anos na área de ensino.

2.2.- Coleta e análise de dados.

O ponto de partida e provocação para esta discussão aconteceu em uma aula de mestrado em ciências da educação, durante a disciplina Educação Comparada com o professor Dr. Tomás J. Campoy, na Universidade Autônoma de Assunção, no Paraguai, onde aconteceu uma enquete sobre as dificuldades na educação.

A enquete presencial foi realizada em janeiro de 2015 e teve a participação de 43 alunos, sendo 37 professores brasileiros de diversos estados e regiões do Brasil, 1 coreano, 3 angolanos e 2 brasileiros que atuam em outras áreas profissionais. Durante a disciplina Educação Comparada, o professor espanhol Dr. Tomás Campoy propôs que a turma de mestrandos em educação se dividisse em duplas e apontassem as principais dificuldades da educação, conforme suas realidades.

Com o objetivo de fazer um estudo um pouco mais específico com relação às dificuldades na educação brasileira foi aplicado um questionário¹ por meio da ferramenta "formulários" do Google Drive (Google®), com perguntas relacionadas ao debate, utilizando as respostas anteriormente citadas como alternativas das questões. Para responder o formulário foi feito um filtro no grupo, e os convidados a participarem foram apenas os professores brasileiros. Assim, a partir dos dados obtidos na enquete, foi aplicado um formulário fechado, que ficou acessível apenas aos 37 professores brasileiros durante dez dias na internet.

Percebeu-se que nem todos os convidados puderam responder ao formulário por motivos diversos: alguns não observaram a comunicação, dificuldades de acesso a internet, dificuldades no uso da tecnologia, falta de motivação para participar da pesquisa, falta de atenção ao prazo de respostas, entre outros, que resultou em um número de 18 participantes, o que representa a opinião de quase 50% dos docentes que compõe o grupo.

O trabalho contou com investigação bibliográfica para verificar o que autores e pesquisadores compreendem sobre os dilemas e dificuldades e da educação, em que foi dada atenção especial a alguns diagnósticos e estudos encontrados em relatórios nacionais e internacionais. Do ponto de vista nacional, a pesquisa usou como referência as publicações do MEC (Ministério da Educação) e INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas). Quanto à visão internacional, foram obtidas informações através do Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (EPT), autorizado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), resultado de um esforço colaborativo, envolvendo agências, instituições e governos.

O citado relatório é uma publicação baseada no *"Fórum Mundial de Educação em Dakar, no Senegal, em 2000, governos de 164 países, junto com representantes de grupos regionais, organizações internacionais, agências financiadoras, organizações não governamentais (ONGs) e sociedade civil, adotaram um Marco de Ação para lançar os compromissos de EPT. O Marco de Dakar compreende seis objetivos e suas respectivas metas a serem alcançadas até 2015, além de 12 estratégias com as quais todas as partes envolvidas deveriam contribuir"* (UNESCO, 2015). As informações obtidas nos formulários e revisão bibliográfica possibilitaram análise e reflexão sobre as dificuldades da educação.

3.- Resultados e discussão.

Apesar de cada contexto traduzir a sua realidade, ou seja, apesar dos diferentes cenários educacionais ao longo do Brasil, existem evidências de que algumas das dificuldades enfrentadas nas instituições educativas ocorrem de forma global. Alguns pontos de tensão têm sido motivos de conflitos para os professores e dificultado a prática cotidiana do ensino nas diversas regiões do país.

O resultado da enquete presencial aponta diversos fatores como dificuldades da educação, todos retratam situações relevantes e pertinentes vividas dentro da realidade educacional. Entre as dificuldades apontadas com maior frequência estão: "Sistema" (organizacional e político), "Infraestrutura", "Gestão", "Salários", "Formação profissional" e "Família" (tabela 1).

DIFICULDADES NA EDUCAÇÃO NAS REGIÕES E CONTEXTOS DOS MESTRANDOS:		
Ranking	Dificuldades apontadas pelas duplas	Quantidade / Dificuldade.
1º	Sistema	12
	Infraestrutura	12
2º	Gestão	11
3º	Salário	10
4º	Formação	9
	Família	9
5º	Democracia	5
	Aluno/professor (Recursos Humanos)	5
6º	Evasão	3
	Compromisso	3
	Diversidade	3
7º	Enfermidade profissional	2
	Avaliação	2
	Carga Horária	2
	Desvalorização da Educação	2
8º	Corrupção	1
	Aprendizagem	1
	Escolarização	1
	Inovação	1
	Indisciplina	1

Tabela 1 - Resultado da enquete com turma de mestrandos em educação.

Através de um questionário fechado e com a opção de escolher apenas três itens os professores foram novamente confrontados com a pergunta: Quais as maiores dificuldades encontradas na educação em sua região? Novamente a gestão foi apontada como um dos maiores problemas, a questão salarial foi colocada em destaque, empatadas em primeiro lugar, em seguida a desvalorização dos profissionais de educação, e em quarto o sistema político (Tabela 2).

DIFICULDADES DA EDUCAÇÃO DE ACORDO COM A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES BRASILEIROS

Dificuldades	Questão 1 Quais as maiores dificuldades encontradas na educação em sua região? (Global)		Questão 2 Quais destes itens interferem mais na sua prática de ensino do dia-a-dia? (Cotidiano)	
	#	%	#	%
Gestão	10	55,3	6	33,3
Salários	10	55,3	4	22,2
Desvalorização dos profissionais	7	38,9	6	33,3
Sistema Político	6	33,3	4	22,2
Infraestrutura	3	16,7	5	27,8
Compromisso/ Motivação	4	22,2	4	22,2
Formação de Professores	4	22,2	2	11,1
Indisciplina	1	5,6	5	27,8
Carga Horária	3	16,7	5	27,8
Família	3	16,7	2	11,1
Planejamento para a Diversidade	1	5,6	2	11,1
Evasão	1	5,6	2	11,1
Relacionamento professor/aluno	0	0	2	11,1
Inovação e criatividade	2	11,1	2	11,1
Enfermidade profissional	0	0	1	5,6
Avaliação	1	5,6	1	5,6
Democracia	0	0	0	0

Tabela 2 – Respostas dos professores ao formulário para as questões 1 e 2.

A aplicação do formulário aconteceu cerca de sete meses depois da enquete realizada anteriormente, sem nenhuma menção à discussão realizada durante a disciplina educação comparada, porém os resultados de ambos são semelhantes, apontando como maiores dificuldades da educação nas diversas regiões do Brasil: "Gestão", "Salários" e "Sistema político". "Infraestrutura" havia empatado com o primeiro lugar na enquete anterior, caiu de posição, dando lugar à "desvalorização dos profissionais de educação".

A segunda pergunta representa uma visão menos global da educação, a prática de ensino dos professores: será que na prática de ensino do dia-a-dia, estes problemas interferem com o mesmo grau de prioridade? (tabela 2).

A intenção de se perguntar sobre a prática de ensino no cotidiano foi abordar a situação educacional num contexto bem mais restrito. A partir desta nova abordagem percebemos que a gestão continua sendo uma dificuldade, juntamente com a

desvalorização dos profissionais de educação, seguidos por infraestrutura e indisciplina empatados, e, posteriormente, sistema político, salários e carga horária.

De acordo com as respostas, percebe-se como os diversos fatores, em diferentes escalas, estão interligados, os problemas globais (na escala macro) da educação não estão desconectados dos problemas enfrentados no cotidiano dos professores, e especificamente em sala de aula (na escala micro), portanto não são esquecidos dentro da prática de ensino.

A vida não acontece como uma peça de teatro onde os problemas são deixados da porta pra fora quando se abrem as cortinas, ao contrário, quando se abrem as cortinas da sala de aula o problema com a gestão, a desvalorização profissional, a questão salarial, entre outros, continua afetando diretamente nos resultados, afinal todos os atores do palco educacional são também sujeitos sociais.

Outro ponto destacado é a indisciplina, um tipo de comportamento que *"sempre existiu, mas a opressão que o professor exercia sobre os alunos – na "educação de antigamente" –, era maior que a existente na atualidade, e o aluno que estava sendo formado era diferente do atual"*. Brito e Santos (2009). De fato, o aluno de hoje não é o mesmo de antes, a sociedade mudou bastante, e quando tratamos deste assunto, percebemos que outras variáveis aparecem indiretamente ligadas, tais como: família, sociedade, violência, realidade social, entre outras.

Os professores também foram questionados sobre o que interfere mais no planejamento (anual, bimestral, aula). A gestão mais uma vez foi citada como tendo uma grande participação, interferindo através das normas e imposições, empatando com os interesses e motivações dos alunos. De acordo com as respostas, outro ponto a se discutir quando se fala em planejamento é a infraestrutura da escola, esta também tem um papel importante na hora do planejamento, (tabela 3).

DESAFIOS DO PLANEJAMENTO DE ACORDO COM A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES.

Questão 3

Quais destes itens interfere mais no seu planejamento (plano anual, bimestral, plano de aula)?

	Normas impostas pela gestão da escola	
	Interesse e motivação dos alunos	
	Infraestrutura da escola para desenvolver as	
	Contexto e realidade dos alunos	
	Carga Horária	
	Inovação e criatividade	
	Currículo e conteúdos	
	Metodologias, Fundamentos e teorias	
	Interesses das famílias	
	Relações interpessoais	
	Leis e normas, orientações dos Parâmetros	
	Praticidade de execução das atividades	
	Objetivos	
	Formação docente	
	Novas Tecnologias	
	Diversidade	
	A avaliação que pretende fazer durante a	
#	9	9
	6	5
	4	3
	3	3
	3	3
	2	2
	2	2
	2	1
	1	1
	1	0
	0	0
	0	0

Tabela 3 – Respostas dos professores ao formulário para a questão 3.

Gestão Escolar.

Gestão escolar foi citada pelos professores como um dos maiores desafios na educação, como dificuldade na prática de ensino cotidiana dos professores e também como interferência no planeamento do professor através das imposições.

“Entende-se por gestão da educação o processo político-administrativo contextualizado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada” (Bordignon; Gracindo, 2001, p. 147). Conforme esta definição, a gestão é um apoio fundamental às ações dentro das instituições de ensino, porém esta gestão parece deficiente e conflituosa de acordo com a percepção dos professores. Provavelmente, as dificuldades do trabalho de gestão educacional começam no relacionamento com a comunidade escolar e no entendimento do papel da gestão pelos próprios gestores.

A sociedade atual exige uma nova forma de administração das instituições educativas. Para Luís Fernando Dourado (2006), *“a efetivação de novas dinâmicas de organização e gestão escolar, baseadas em processos que favoreçam a participação coletiva na tomada de decisões, é fundamental para que a escola cumpra com as suas finalidades sociais. A participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar e local é a base para a democratização da escola e de sua gestão”*.

De acordo com o debate dos professores durante a enquete presencial, os gestores da atualidade ainda não absorveram os modelos descentralizados de gestão, isto promove conflitos entre eles e a comunidade escolar. Segundo relatos, a hierarquia é

ainda muito presente e arbitrária, sendo a maior parte das decisões trazidas de cima para baixo, dificultando assim a prática da gestão democrática.

A gestão democrática implica, portanto, a efetivação de novos processos de organização e gestão, baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão (Dourado, 2006, pag. 59). De acordo com o Relatório EPT (UNESCO, 2015), a descentralização na educação visa a melhorar a qualidade, fortalecendo a responsabilização entre escolas e comunidades locais. Os resultados dependem de diversos fatores como alocação financeira, recursos humanos, liderança escolares forte, envolvimento dos pais e apoio de funcionários do governo.

Observa-se que gestão escolar é algo de extrema importância no processo educacional. É necessário que os papéis da gestão estejam bem claros, e que esta assuma uma posição mais democrática e participativa, assim, as responsabilidades podem ser mais divididas entre os envolvidos em todo processo educativo.

O Profissional da educação.

As respostas do grupo pesquisado também levam a discussão para as dificuldades sofridas pelos profissionais da educação, principalmente: salários, desvalorização dos profissionais da educação, compromisso/motivação, formação docente. Salário e desvalorização profissional nesta pesquisa estiveram entre os itens mais apontados como dificuldade na educação e na prática docente do dia-a-dia. A valorização do profissional da educação reflete o grau de importância que está sendo dada à educação.

O Marco de Dakar recomenda o investimento na qualidade da educação: "Políticas que aumentam o profissionalismo e a motivação de professores deveriam ser prioritárias." Segundo o relatório, os governos devem melhorar a formação dos professores e alocá-los de forma mais justa oferecendo incentivos na forma de salários apropriados e criar carreiras atraentes, (UNESCO, 2015) .

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, através de aperfeiçoamento profissional continuado; piso salarial profissional; progressão funcional considerando titulação, habilitação e desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho. (LDB, Lei nº 9394/96).

Infraestrutura.

Infraestrutura é uma das primeiras características possíveis de se perceber ao visitar uma instituição educativa. Este aspecto é ainda mais sentido pelas pessoas que desenvolvem atividades nestes espaços. As respostas dos professores reportaram aos problemas de infraestrutura existentes em escolas diversas.

“Muitas crianças frequentam escolas cujas condições não são favoráveis ao aprendizado – sem água potável, instalações para lavar as mãos e banheiros limpos e seguros” O Marco de Dakar estabelece como estratégia: ambientes educacionais seguros, saudáveis, inclusivos e homogeneamente equipados, capaz de contribuir para o alcance de objetivos relacionados à equidade de gênero e à boa qualidade da educação. Pode-se considerar também parte da infraestrutura a implantação de tecnologias. De fato, o potencial das tecnologias de informação e comunicação (TIC) também são enfatizados pelo Marco de Dakar para a EPT. (UNESCO, 2015).

Provavelmente, quanto melhor a infraestrutura é possível proporcionar aos alunos experiências diversas: o uso de tecnologias, laboratórios, aulas práticas, esportes, espaços confortáveis, entre outros. Esta questão passa prioritariamente pelos interesses e investimentos privados ou públicos. As instituições particulares tendem a investir bastante nesta área, pois assim conseguem atrair um maior número de alunos. No caso das instituições públicas, dependem dos investimentos públicos, ficando a mercê dos interesses políticos.

Sistema Político.

Grande parte da responsabilidade sobre as dificuldades, de acordo com as opiniões dos professores, cai em cima do sistema político. As decisões tomadas pelas esferas federais, estaduais e municipais têm grande influência nos resultados da educação. Observa-se também que nem sempre as pessoas determinadas para assumir as secretarias de educação ou outros órgãos estão preparadas para exercer a função. Em consequência disto, muitas decisões importantes acabam sendo estabelecidas e impostas sem a participação democrática, havendo assim uma grande carência na construção e planejamento a nível local, baseada nas características regionais, ou seja, contextualizado com a cultura da região.

“O século XX foi marcado pela expansão das oportunidades de educação em todo o mundo. Foi o século da educação, e o papel do Estado na promoção da educação pública foi decisivo. Entretanto, na virada do milênio, os esforços para reduzir o papel do Estado no campo da educação provocaram mudanças rápidas nessa área, especialmente no que diz respeito ao papel que ela desempenha na democracia” (Olmos e Torres, 2012, Pág. 90).

Segundo o Marco de Dakar a corrupção continua sendo um problema nos sistemas políticos e deve ser drasticamente combatida. De acordo com UNESCO (2015) as Organizações da sociedade civil (OSCs) desempenham um papel importante na contenção de práticas de corrupção. Os prejuízos desta prática são sentidos principalmente pelos mais pobres, que geralmente têm menos escolhas quanto ao acesso a serviços fora do setor público.

Segundo o relatório, "não é suficiente simplesmente destinar mais recursos domésticos à educação: os recursos devem ser gastos de forma equitativa. Isso significa direcionar os gastos públicos aos grupos que estejam mais distantes de alcançar os objetivos de EPT, como as pessoas mais pobres, as com deficiências, as que moram em áreas remotas e as minorias étnicas". (UNESCO, 2015)

Para as autarquias políticas, o relatório de monitoramento de EPT deixa uma série de recomendações, destacamos algumas delas: 1) Investir na qualidade da educação; 2) reforçar o financiamento da educação e destinar recursos aos mais marginalizados; 3) aumentar o foco na equidade. (UNESCO, 2015).

4.- Conclusão.

Educação é um tema bastante complexo, que possui diversos desafios. Através deste estudo foi possível vislumbrar um pouco da visão dos professores sobre os dilemas e desafios da educação.

Conforme o que foi apresentado, observou-se o quanto a gestão influencia as instituições e as atuações dos professores dentro delas, porém as gestões não atuam sozinhas e estão sujeitas a autarquias de poderes superiores governamentais. Aos sistemas políticos cabem as principais decisões quanto aos investimentos em infraestrutura, salários, capacitações, valorização dos profissionais da educação, entre outros.

Porém, não devemos esquecer-nos do papel dos profissionais da educação, especialmente os professores, no enfrentamento dos diferentes desafios educacionais do país. Como disse um professor que contribuiu com a pesquisa: "não podemos simplesmente culpar gestão ou sistema, devemos nos dedicar inovando nosso processo de ensino e acreditar que a educação vai melhorar no passar dos anos. Nosso compromisso é grande". Para o professor é mais simples culpar a gestão como dificuldade do que assumir as carências de sua própria formação, é mais fácil dizer que não executa uma aula mais dinâmica por falta de infraestrutura, jogar a culpa da falta de motivação no salário que é definido pelo sistema, e até jogar a culpa na sociedade, na família e nos alunos.

É importante salientar que algumas destas variáveis não deveriam ter tanta influência na prática de ensino do dia-a-dia, por exemplo, o salário não estar adequado não deve servir de justificativa para que a aula não seja planejada, a gestão pode até direcionar as normas e regras da escola, porém existe um limite que determina a liberdade do professor em criar e adotar suas próprias estratégias.

Um dos professores participantes da pesquisa expressou: "*Que se repensasse numa educação para todos e com qualidade. Somente através de uma boa educação nossa sociedade vai conseguir ser transformada, pois seres humanos unidos de uma boa educação conseguem ser verdadeiros cidadãos*".

De acordo com o Relatório de Monitoramento Global da EPT desde o ano 2000 muito foi alcançado, é necessário que os esforços continuem para garantir educação de qualidade e aprendizagem para todos, pois não há investimento mais poderoso ou duradouro do que o que é feito em inclusão social, dignidade e direitos humanos, e no desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2015). Neste sentido o Brasil *“vivencia, desde o final do século XX, um período de melhoria significativa em todos os indicadores que medem as oportunidades de acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica.”* (Silva, 2011).

Por uma educação de qualidade para todos, é importante conhecer as dificuldades não como uma forma de encontrar culpados para os problemas, sim como um meio para se encontrar soluções e construir uma nova história.

5.- Referencias.

- Bordignon, Genuíno. (2004) *Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica.
- Brasil, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- Brito, Clovis da Silva e Santos, Lucélia Gonçalves dos, *Indisciplina e Violência na Escola*. PUC PR 2009, IX Congresso Nacional de educação – Educere – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.
- Dourado, Luiz Fernandes. (2006). *Gestão da educação escolar. Brasil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília : Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância. 88 p. – Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Profucionário; 6
- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Goldenberg, M. (1997). *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record,
- Minayo, M. C. S. (2001). (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Olmos, Lilliana Esther e Torres, Carlos Alberto. (2012) *Teorias do Estado, Expansão Educacional, Desenvolvimento e Globalizações: Abordagens Marxista e Crítica. Educação comparada: panorama internacional e perspectivas; volume um*. organizado por Robert Cowen. Andreas M. Kazamias e Elaine Ulterhalter. – Brasília: UNESCO. CAPES.
- Penin, Sonia Teresinha de Sousa. (1995). *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 2ª ed.
- Silva, Maria do Pilar Lacerda Almeida. (2011). *A Educação Básica, Avanços e Desafios*. Secretária de Educação Básica. Ministério da Educação.
- UNESCO. (2015). *Relatório de Monitoramento Global de EPT 2000-2015*. França: Paris.

EL MUNDO DEL AUTISMO

(The Autism's world)

Antonio Daniel Fernández Morales

Páginas 132 a 139

Fecha recepción: 01-03- 2016

Fecha aceptación: 25-03-2016

Resumen.

En este artículo hacemos una revisión de la definición, características, la etiología y de los antecedentes históricos del Trastorno del Espectro Autista, en otros, con el objetivo de establecer el contexto teórico sobre dicho trastorno. Dicho trastorno no es comúnmente conocido pero, poco a poco, está cada vez siendo más conocido y la gente se interesa por ello. También incluyo aspectos relacionados con la atención temprana en los niños y niñas con TEA. En la actualidad, este trastorno ha sido cada vez más conocido pero, siempre es importante conocer toda la información relacionada con él. El trato que han sufrido los niños y niñas con dicho síndrome, ha ido, por suerte de forma favorable, evolucionando y, además, cada vez más y gracias a las incansables investigaciones, se va conociendo más sobre él.

Palabras clave: Trastorno del Espectro autista, Educación, Diferenciación.

ABSTRACT.

In this article we review the definition, characteristics, etiology and the historical background of Autism Spectrum Disorder in others in order to establish the theoretical context of the disorder. Such disorder is not commonly known but little by little, is becoming more known and people are interested in it. I also include aspects related to early intervention in children with ASD. Currently, this disorder has been increasingly known but it is always important to know all the information related to it. The treatment suffered by the children with the syndrome, has, fortunately favorably, evolving and also more and thanks to the tireless research, will know more about it.

Keywords: disorder of autism spectrum, Education, Differentiation.

1.- Concepto.

En el año 1943 L. Kanner, en Estados Unidos, y, por otro lado, H. Asperger, en Austria, describieron unos cuadros clínicos que en la actualidad se conocen como los denominados Trastornos del Espectro Autista. A lo largo de los años, la comprensión y clasificación de estos trastornos ha ido cambiando en función de las investigaciones y hallazgos científicos.

En los años cincuenta, fueron considerados como un trastorno psicogénico: el "autismo", con márgenes claros y presentación clínica similar en todos los pacientes. En algunos países fueron concebidos como el resultado de un deficiente trato familiar y cercano a la psicosis.

A partir de los años setenta, a través de los estudios disponibles de la época, se demostró la falsedad de estas nociones y se comenzó a entenderlos como unos trastornos del desarrollo de ciertas capacidades infantiles, como por ejemplo la de la socialización, la comunicación y la imaginación, y las clasificaciones internacionales los ubicaron en el eje correspondiente a otros problemas ligados al desarrollo, como el retraso mental. A raíz de esto, se acuñó el término de Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), término desafortunado ya que, no "todo" el desarrollo está afectado, pero que aun es retenido en los manuales vigentes.

Actualmente, se ha incorporado el término de Trastorno del Espectro Autista (TEA), a partir de la aportación de L. Wing y J. Gould, el cual parece más adecuado. Además de los aspectos ya aceptados en la denominación TGD, el término TEA resalta la noción dimensional de un "continuo" (no una categoría), en el que se altera cualitativamente un conjunto de capacidades en la interacción social, la comunicación y la imaginación.

Este término ayuda en la comprensión de la realidad social de estos trastornos e impulsa el establecimiento de apoyos para las personas afectadas y sus familiares.

1.1.- Etiología.

Actualmente, no existe respuesta evidente ante la causa o etiología que produce el cuadro clínico del autismo.

Desde que en 1943 se realizasen los primeros aportes sobre el autismo, han sido multitud de teorías las que han proliferado no aportando pruebas concluyentes, aunque sí es seguro que "el autismo constituye un peculiar modelo de una enfermedad de naturaleza fundamentalmente cultural pero de un origen probablemente biológico" (Riviere, 1989).

Cantweel, Baker y Rutter (1984), defienden que son cuatro los factores que intervienen en los orígenes del autismo:

- Trastorno psiquiátrico parental o características de personalidad anómalas de los padres.
- Cociente intelectual y la clase social de los padres.
- Interacción anómala padres e hijos.
- Intenso stress y sucesos traumáticos en una fase temprana de la vida del niño.

Todas estas teorías, actualmente, son pocos los autores que las defienden ya que resultan insostenibles.

A nivel fisiológico, no existe en la mayoría de los casos una causa evidente. Tampoco está claro si es debido a un agente etiológico o a una combinación de ambos.

1.2.- Clasificación.

En el DSM-V, tanto los términos "trastornos autista", "trastorno de Asperger" y "trastorno desintegrativo de la infancia" han sido sustituidos por "trastorno del espectro autista". Partiendo de las ideas de éste, también hay que considerar el trabajo que realizó el Dr. Ángel Rivière, conocido como el I.D.E.A Inventario del Espectro Autista, y basado en la investigación de Lorna Wing y colaboradores, que detallaron las dimensiones alteradas en el Espectro Autista es que se comienza a hacer una distinción entre los distintos grados que se presentan dentro del autismo.

Una descripción general de esos distintos grados es la siguiente.

Trastorno Autista (TA – Primer grado).

Se refiere al grado más profundo del trastorno, conocido como el Trastorno de Leo Kanner, quien describió el trastorno por primera vez, en 1941, dándole el Nombre de Autismo Infantil Precoz. Algunas de las características son que evita mirar a los ojos; falta del desarrollo del lenguaje; Tendencia al aislamiento; Movimientos repetitivos recurrentes; ausencia de comunicación alternativa y; aislamiento.

Autismo Regresivo (AR – Segundo Grado).

Se refiere a una de las formas más características en que hoy se presenta el Trastorno Autista. Se piensa como el prototipo de la forma más característica que se manifiesta en la actualidad y se denomina Regresivo por la pérdida de capacidades adquiridas. Características: Pérdida y evitación del lenguaje del Contacto Ocular; Pérdida del lenguaje; pérdida del Juego y la Interacción Social; Pérdida de la comunicación; Aislamiento progresivo; y aparecen conductas repetitivas.

Autismo de Alto Funcionamiento (AAF – Tercer Grado).

Este es un tipo particular de manifestación del TEA donde sus primeras manifestaciones, suelen ser confundidas con déficit de atención o trastornos de otro tipo, ya que no se presentan las manifestaciones agudas del trastorno desde el inicio. Se percibe una dificultad para relacionarse con sus iguales y unos comportamientos e intereses rutinarios que progresivamente se van transformando hacia características que la mayoría suele sostener como del tipo obsesivas. Sus principales características: Lenguaje aparentemente normal; torpeza motora generalizada; aprendizaje casi normal; Ideas obsesivas; Conductas rutinarias; Gran capacidad de memoria; Rigidez mental; Dificultad para expresar emociones.

Síndrome de Asperger (SA – Cuarto Grado).

Las personas que lo padecen pasan desapercibidas entre la gente "normal". Sólo en su entorno se nota que son "raros", se aíslan, hablan siempre de sus intereses, son fríos y en ocasiones dicen cosas muy duras sin parecer que les afecte nada. Algunas de sus características: Lenguaje aparentemente normal; Aprendizaje normal con dificultades de Atención; Dificultad para expresar y entender las emociones; Son rutinarios, solitarios y tienen ideas de tipo obsesivas; pueden ser muy inteligentes en un área del desarrollo; Son literales; y torpeza motora generalizada.

1.3.- Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la atención, percepción y memoria.

Percepción.

Una de las características que el autismo presenta, es la inusual receptividad a la estimulación sensorial. En algunas ocasiones, estos niños pueden confundirse con niños parcialmente ciegos y sordos. Además de no ser totalmente receptivos a la estimulación ambiental, los niños autistas realizan algunas estereotipias motoras, parecidas a las que muestran los niños con déficit sensoriales (Bryson, Wainwright-Sharp y Smith, 1990). Por otra parte, los registros anecdóticos suelen incluir episodios en los que un mismo niño se observa hipo e hiper-receptividad.

Algunos autores han analizado las respuestas del sistema autónomo de los niños autistas ante distintos tipos de estimulación sensorial. Los resultados de estos análisis, apuntan a que estos niños tienen una menor sensibilidad a la estimulación auditiva inicial. En concreto, muestran demoras a la hora de responder ante tonos de intensidad normal o incluso no responden en el primer ensayo (van Engeland, 1984; Stevens y Gruzelier, 1984). Ante la estimulación visual, el panorama resulta diferente. James y Barry (1980) comprobaron que los niños autistas tenían dificultades para habituarse a la información visual; además, la magnitud de la respuesta vascular era

de mayor amplitud, lo que indicaba una mayor sensibilidad ante este tipo de estimulación.

Atención.

Algunos investigadores también han estudiado los problemas que muestran los niños autistas en componentes básicos de la atención. La conclusión que actualmente prevalece es que las personas con autismo tienen dificultades para orientar la atención y, concretamente, para desenganchar la atención de un estímulo y cambiarla rápidamente y con exactitud a otro. Además, estas personas parecen tardar más en crear expectativas a partir de una clave informativa (Burack, Enns, Stauder, Motron y Randolph, 1997).

Tras una serie de experimentos, Courchesne y colaboradores comprobaron que las personas autistas tenían dificultades para cambiar la atención de una modalidad sensorial a otra. De esta manera, encontraron una peor ejecución por parte de estas personas, cuando se les pedía que respondieran a los estímulos presentados en una modalidad sensorial e ignorasen los presentados en otra modalidad a la que habían atendido previamente. Posteriormente Courchesne y cols. (1991) han comprobado en grupos de pacientes con lesiones en el neocerebelo los mismos problemas atencionales que muestran las personas autistas. Este patrón de resultados, junto con otros datos, obtenidos mediante resonancia magnética que indican ciertas anomalías en el cerebelo, se toma como evidencia de la existencia de un problema para cambiar la atención, mediado por el cerebelo.

Función ejecutiva.

Entre los síntomas conductuales del autismo se incluyen: conducta rígida e inflexible, dificultad para realizar tareas en las que se debe alternar entre varias respuestas, respuestas inapropiadas en situaciones sociales, incapacidad para aprender mediante la experiencia y para adaptarse a ambientes cambiantes, falta de iniciativa y concreción en los procesos de pensamiento. Estas dificultades de comportamiento, podrían explicarse planteando la existencia de ciertos déficits en las habilidades recogidas bajo la etiqueta de función ejecutiva. El término de función ejecutiva, se refiere a conductas orientadas hacia el futuro o dirigidas hacia una meta, que implican planificación, empleo flexible de estrategias, inhibición y búsqueda organizada (Welsh y Pennington, 1988).

Una evidencia de la existencia de problemas en la función ejecutiva es la deficiente ejecución en tareas como el "Wisconsin Card Sort Test" (WCST). Esta prueba se basa en ordenar un conjunto de cartas, de acuerdo a una norma (color, forma o número) que el sujeto tiene que descubrir a través del feedback que se le proporciona a lo largo de los ensayos. La norma cambia cada vez que se emiten 10 respuestas correctas consecutivas, con lo cual la persona debe cambiar en ese momento su estrategia para lograr el éxito en la tarea. Rumsey (1985), empleando

esta tarea, encontró diferencias entre autistas y un grupo de comparación normal, consistentes en que los adultos autistas ordenaban menos categorías, cometían más errores, muchos de los cuales eran perseveraciones, y era menos probable que ordenasen de acuerdo con reglas.

Atención conjunta.

La atención conjunta hace referencia a la formación de una relación triádica entre uno mismo, otra persona y un objeto (Hobson, 1993). Esta relación se pone de manifiesto en la conducta de mirar hacia donde otra persona está mirando. Esto sucede cuando el niño capta que una persona ha vuelto sus ojos o su cabeza hacia cierta dirección y, seguidamente, él a su vez mira en la misma dirección. También ocurre cuando el niño dirige su cabeza o vuelve sus ojos hacia la dirección en la que está señalando otra persona.

Una aproximación para comprender la aparición de la atención conjunta, que a su vez podría dar cuenta de las dificultades que experimentan los niños autistas en esta área, sostiene que estas habilidades se relacionan con el desarrollo de ciertas capacidades atencionales que aparecen al comienzo de la vida (por ejemplo Leekam, López y Moore, 2000). La investigación realizada con bebés indica que los sistemas de orientación atencional experimentan considerables cambios en la primer año, cambios que son paralelos a los observados en la atención conjunta. Así, en los primeros meses de vida, los bebés son incapaces de seguir la mirada. Poco a poco, a medida que van creciendo los bebés van mejorando esto.

1.4.- Atención temprana.

Existe una aprobación internacional de que la atención temprana puede mejorar o modificar, al menos en ciertos casos, el mal pronóstico tradicionalmente viene asociado a los TEA. Actualmente, se considera que es muy eficaz en algunos casos determinados, pues ayuda a favorecer su integración escolar en un número considerable de niños y niñas. Una investigación sobre la eficacia de la intervención temprana intensiva constató marcadas diferencias individuales en la respuesta al tratamiento. Se demostraron mejoras en cuanto al CI, las capacidades visuoespaciales y el lenguaje, pero no en cuanto a las capacidades socioadaptativas.

Para fomentar estas capacidades, nuestra propuesta es incorporar objetivos como coregulación social, iniciación y mantenimiento de la atención conjunta, teoría de la mente, coordinación emocional, flexibilidad del pensamiento, etc. La intervención desde el momento del diagnóstico tiene además un indudable efecto positivo en la familia, que recibe el apoyo necesario en un momento crítico de su vida, y en la propia comunidad, ya que permite a las autoridades planificar con antelación las respuestas a las necesidades educativas especiales de este alumnado. Sin embargo,

en nuestro medio se constatan deficiencias como la ausencia de programas específicos para los TEA en la mayoría de las unidades de intervención temprana; la dispersión teórica sobre el enfoque terapéutico que se debe seguir; la ausencia de control sobre los tratamientos aplicados, y la falta de formación específica y de directrices adecuadas con respecto a los métodos de intervención. Si bien es cierto que la atención debe ser temprana, no parece claro que el simple hecho de ser temprana sea suficiente. El Grupo de Estudio defiende la necesidad de definir programas de intervención temprana avalados científicamente, así como la supervisión de dichos programas desde equipos y centros con experiencia en TEA.

2.- Conclusión.

Para concluir este artículo, quiero destacar que, gracias a la gran cantidad de avances que se han realizado en los últimos años, tanto en lo referente al conocimiento del Trastorno autista (aunque todavía conocemos muy poco), como en sus características y en las técnicas pedagógicas con la finalidad de ayudarles, deben servir de motivación para que todos nosotros nos informemos sobre este problema que quizás dejaría de serlo cuando esta información llegase a nuestras manos.

Este artículo sirve de ayuda para conocer algo más sobre el Trastorno del Espectro Autista, pero a esta sociedad le falta mucho camino por andar hasta llegar a un conocimiento que sirva para educar a muchas personas que se encontrarán a nuestro lado de una forma inclusiva.

Gracias a la mejora de los servicios médicos y educativos, ahora muchos niños con TEA pueden formarse para participar de lleno en su comunidad, acudiendo a escuelas regulares y encontrando trabajo en el mercado laboral, lo cual les facilitará la vida en un futuro, pero por desgracia, todavía no hemos mejorado lo suficiente.

3.- Referencias.

- Bautista, R. (1993). Necesidades educativas especiales. Málaga: Aljibe.
- De Barros, C., Hernández, A. (2014). Aspectos pedagógicos de la cognición la comunicación. Editorial: Ole libros
- Frith, U. (1998). Autismo. Madrid: Alianza.
- Fuentes-Biggi, J.; Ferrari-Arrollo, M.J.; y otros. (Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III. Ministerio de Sanidad y Consumo, España). (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. REV NEUROL 2006; 43 (7): 425-438
- Hernández, A. De Barros, C. (2015). Fundamentos para una educación inclusiva. Valencia: Olélibros.com
- Mata, S. (2001). Enciclopedia psicopedagógica de las Necesidades Educativas Especiales. Málaga: Aljibe.

Parada Navas, J.L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio*. Siglo XXI, 28(1), pp. 17-40.

Riviére, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.

Riviére, A. y Belinchón, E. (1985). *Lenguaje y autismo*. Madrid: Alhambra.

TIC'S: UMA FERRAMENTA MOTIVADORA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS DE QUÍMICA DO ENSINO MÉDIO - EJA.

(TIC son un elemento motivador en el proceso de aprendizaje y la influencia de esta motivación aumentará el interés en el contenido cubierto química en la escuela EJA)

*Alexandre Abdo Filho*¹

Páginas 140 a 152

Fecha recepción: 01-03- 2016

Fecha aceptación: 30-03-2016

Resumen.

Esta investigación tiene como foco central estudio de investigación si las TIC son un elemento motivador en el proceso de aprendizaje y la influencia de esta motivación aumentará el interés en el contenido cubierto química en la escuela EJA, dado que en los últimos años, el número cada vez mayor de los estudiantes sin motivación e incrédulos en métodos y contenidos adoptado en el plan de estudios para la educación pública brasileña ha llamado la atención de nosotros los educadores, especialmente en los cursos nocturnos de la educación de jóvenes y adultos, destacando la forma en que se realiza la búsqueda es de suma importancia para el su relevancia global y su éxito, como un estudio guiado en contexto científico pedagógica a continuación, identificar la población, que caracterizan la muestra y definen el diseño más apropiado para este estudio fue un enfoque mixto dentro de un paradigma interpretativo y positivista en una realidad descriptiva , comparativa que tenía el análisis documento de subvención, casi experimento en el que era posible hacer un análisis comparativo de antes y después de la introducción de la variable que se mide por el promedio obtenido por los estudiantes en los dos períodos de investigación y un cuestionario semi abierta que servía para consolidación de la información obtenida a través de la triangulación de datos.

Palabras-clave: TICs, jóvenes y adultos, motivación y el aprendizaje de la química.

RESUMO.

Esta pesquisa tem como foco central de investigação estudar se as TICs são um elemento motivador no processo de aprendizagem e se a influência desta motivação vai aumentar o

¹ Mestrando em Ciência da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção. Paraguai - PY. E-mail do autor: abdo_156@hotmail.com. Orientador: Professor Dr. Antônio Hernández Fernández.

interesse pelos conteúdos abordados de química do ensino médio EJA, tendo em vista que nos últimos anos o número crescente de alunos desmotivados e descrentes nos métodos e nos conteúdos adotados no currículo pela educação pública brasileira tem chamado a atenção de nós educadores principalmente nos cursos noturnos da Educação de Jovens e Adultos, o delineamento do modo que será feita a pesquisa é de suma importância para a sua total relevância e o sucesso da mesma, por ser um estudo pautado num contexto científico pedagógico então identificamos a população, caracterizamos a amostra e definimos o desenho mais apropriado para este estudo que foi de enfoque misto dentro de um paradigma interpretativo e positivista numa realidade descritiva, comparativa que teve como subsidio a análise documental, um quase experimento onde foi possível fazer uma análise comparativa do antes e depois da introdução da variável que foi medida através das médias obtidas pelos alunos nos dois momentos da pesquisa e um questionário semi aberto que serviu para consolidação das informações obtidas através da triangulação dos dados.

Palavras-Chaves: TICs, Ensino de Jovens e Adultos, Motivação, Química e Aprendizagem.

1.- Introdução.

A abordagem deste trabalho está centrada em estudar se a introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação conhecida como TICs, em sala de aula será uma ferramenta motivadora ao ponto de integrar, facilitar e despertar o interesse dos alunos em torno dos conteúdos abordados de química do ensino médio – na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos conhecido como EJA, por tentar tornar esses conteúdos mais próximo ao cotidiano dos alunos e assim encontrar sentido nos conteúdos abordados por se tornar uma aprendizagem significativa e com isso diminuir o desinteresse constatado nos últimos anos em que lectionei química a esta classe de alunos, as aulas serão apresentadas de uma forma mais atual e atuante, proporcionando uma nova forma no processo de aprendizagem procurando colocar o aluno como o centro da educação e com essa nova visão, procurar alternativas que tente minimizar as várias causas que levam essa classe de alunos a se desinteressar pela matéria de química, e também procurando soluções que levem a maior integralização entre todos no processo de aprendizagem dentro e fora da sala de aula, que também seja uma alternativa que facilite o entendimento e que desperte um maior interesse em aprender os conteúdos abordados devido a novas formas de apresentar e de abordar os conteúdos de química tornando o processo mais dinâmico que o tradicional (giz, lousa e apostila) que ainda faz parte do cotidiano das escolas públicas brasileiras aproximando os conteúdos abordados a vivência no seu dia a dia e com isso elevar os índices de aproveitamento dos alunos em química.

Este estudo se deu com os alunos do curso noturno do Ensino Médio - EJA – Ensino de Jovens e Adultos na matéria de química, com a intenção de se tentar motivar esses alunos aproximando a química do cotidiano do seu dia a dia com o uso das TICs que estão disponíveis nos dias atuais, através das várias mídias sem fio e portáteis que podem tornar o processo de aprendizagem mais interessante e mais significativo e com isso possam entender o porquê se está aprendendo e qual é o uso dos conteúdos na sua vida prática visto que o não entendimento é um fator relevante na desmotivação dos alunos.

Vários são os trabalhos referentes às metodologias aplicadas ao Ensino de Jovens e Adultos devido a sua especificidade no contexto histórico e social brasileiro e as dificuldades encontradas pelos professores em motivar esses alunos ao entendimento e compreensão dos conteúdos no processo de aprendizagem, as dificuldades apresentadas por esses alunos no interesse, na absorção e compreensão dos conteúdos apresentados de química, são de extrema relevância visto que influenciam diretamente no rendimento do aprendizado desses alunos, dificuldade essa advinda de vários fatores, que provêm da sua realidade histórica e social e que merece destaque neste estudo.

As TICs já fazem parte do dia a dia de todos através dos diversos aparelhos eletrônicos disponíveis no mercado como: smartphones, tablets, ipads, computadores e etc., tanto da parte dos nativos digitais que já nascem se integrando a todas as tecnologias desde muito cedo quanto dos imigrantes digitais que também querem estar sempre integrados e nas salas de aulas não são diferentes também na sua grande maioria fazem uso das TICs em sala de aula para os mais diversos fins e foi a partir deste contexto que se viu que o uso destas ferramentas em sala de aula pode ser um fator que pode vir a contribuir no processo de aprendizagem fazendo do ensino um momento mais prazeroso, dinâmico, interessante, facilitando o processo através de uma maior integração entre os alunos e o professor que se dará com esta ferramenta dentro e fora da sala de aula.

Neste estudo foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto que desse suporte ao tema desenvolvido, tendo base nos estudos epistemológicos de: Almenara (2000), Freire (1996), Kenski (2007), LDB (1996), Maslow (1970), Moran (1998), Moran (2000), Oliveira (1997), Piaget (1978), Vygotsky (1984), entre tantos outros que contribuíram para evolução do processo de aprendizagem. Foi feito também um quase experimento que se desenvolveu com duas salas do primeiro termo do ensino médio supletivo na Modalidade Ensino de Jovens e Adultos – EJA, do curso noturno da Escola Estadual de 1º e 2º grau Senador Adolfo Gordo, Escola pública situada na Zona Oeste da capital de São Paulo.

O Estudo se desenvolveu no primeiro e segundo bimestre de 2015, onde no primeiro bimestre o processo de aprendizagem se deu através da metodologia usual Giz, Lousa, Livros, Apostilas, Trabalhos de Pesquisas, Avaliações e Recuperação no final de cada assunto abordado, tudo feito em sala de aula dentro dos 45 minutos de cada aula e assim pude observar e identificar ao final do bimestre as dificuldades que os alunos tiveram em absorver e entender todos os conteúdos apresentados de química e assim no final do primeiro bimestre eu propus as duas salas do primeiro termo do ensino médio EJA, o uso de uma nova metodologia com a inserção novas ferramentas as chamadas TICs no contexto das aulas do segundo bimestre a fim de tornar as aulas mais atrativas, interessantes, dinâmica e com isso facilitar a vida daquele aluno que por algum motivo não pode comparecer na aula pois através das nova metodologia implantada os conteúdos vão de encontro ao aluno através das mídias digitais, assim os alunos recebem aula e as atividades propostas através das TICs, utilizadas no processo a principio ficariam só com a falta e assim a perda não seria total, apesar que a presença em sala é um fator relevante no processo escolar as explicações dadas em sala referente ao assunto proposto poderiam

através das TICs ser sanada através de um canal de comunicação criado para cada sala pois com a implantação da TICs buscou uma maior interação com o público alvo, procurando fazer da aula além de um momento de adquirir conhecimento, mas um momento de desabafo, descontração e relaxamento e prazer em participar da atividade de uma forma mais participativa e atuante, ao final do segundo bimestre foi feito as avaliações pertinentes com todos afim de obter o desempenho naquele bimestre e após o fechamento das médias bimestrais e médias finais pois por se tratar de curso EJA, ensino de jovens e adultos a evolução se dá a cada semestre e assim foi feito uma análise completa com gráficos comparativos entre os dois bimestres de algumas variáveis como gênero, frequência, idade, médias bimestrais e resultado final ou seja a média final de aprovação ou reprovação afim de obter um resultado a respeito da metodologia implantada e quanto ao nível de satisfação dos alunos em relação a nova metodologia foi verificado através de um questionário padronizado que foi dado a todos alunos das duas salas participantes do quase experimento no sentido de avaliar a posição deles a respeito da metodologia apresentada no decurso do bimestre, onde puderam expressar suas opiniões e críticas a respeito do processo implantado com a finalidade de melhorar o mesmo e com isso avaliar e melhorar as aulas dadas, sobre a metodologia aplicada, sobre o entendimento dos alunos, e a aprovação dos trabalhos propostos no decorrer dos bimestres avaliados.

Considera ser que este trabalho seja de grande valia a profissionais da educação por testar mais uma ferramenta no processo de aprendizagem de jovens e adultos esta classe tão carente de atenção e com tantas particularidades que trazem dificuldades individuais advinda do seu histórico familiar e social.

2.- Revisão da literatura.

Neste capítulo apresenta-se as ideias de vários autores iniciando pelo relato de Oliveira (1997) como se refere em seu livro que a educação no Brasil só começou a andar a passos largos a partir do momento em que houve a abertura política possibilitando ao Brasil um desenvolvimento maior em todos os setores com uma visão mais globalizada e com grandes interesses econômicos em dominar essa tecnologia que estava despontando no cenário mundial e com isso toda trajetória da informática na educação que começa a surgir a partir dos anos 70 pela necessidade da formação de mão de obra desta nova realidade.

E a partir destes fatos inicia se a primeira discussão a respeito do surgimento da informática e de como o Brasil se posicionaria diante desta nova realidade que estava batendo em nossas portas, criando sua própria política de informática com garantias de reserva de mercado, pois como diz Kenski (2007) a relação do domínio das tecnologias aqui no caso o nascimento da informática no Brasil e o poder são quase que indissociáveis, pois como diz a autora "Os vínculos entre conhecimento, poder e tecnologias estão presentes em todas as épocas e em todos os tipos de relações sociais".

Kenski (2007) traz em seu livro uma retrospectiva histórica da Tecnologia e sua evolução no decorrer das épocas, discute ainda sobre a relação entre a educação, poder e tecnologias dentro do processo de ensino, utilizo também as experiências relatadas nas palavras de Moran (1998, 2000) um reforço das mudanças proporcionadas pelas tecnologias e de como a educação está mudando e quais são os benefícios proporcionados pelas TICs quando bem

utilizadas no processo de aprendizagem, Moran que é um dos pioneiros defensores e incentivadores do uso das TICs no processo educacional da atualidade reforçado por Tajra (2012) e Almenara (2000) que também defende o uso da TICs, demonstrando que agora o saber não tem mais nem tempo nem espaço, e podemos ensinar e aprender em qualquer hora e lugar pois com o advento da internet que despontou por volta dos anos 2000 evento este que nos proporcionou uma rapidez nos processos de comunicação e informação nunca antes alcançados e com todos esses avanços que temos na atualidade quebrando todas as barreiras físicas e temporais e por essas e outras razões que vários autores defendem a utilização destas ferramentas no processo de aprendizagem, como diz Behrens (2000) que defende uma aprendizagem colaborativa dentro deste paradigma emergente, chamado também de sociedade tecnológica por Oliveira (1997) e sociedade do conhecimento intitulada por Moran (2000), demonstrando que precisamos mudar nossa práxis educativa pois os métodos de hoje já não fazem mais sentido, mudando o foco da educação saindo daquela visão centrada no professor para nos centrarmos no aluno que é o centro de nossos objetivos e com essas atitudes evoluirmos como profissionais e como seres humanos e por último um breve relato de Masetto (2000) onde discute o uso destas tecnologias como ferramentas mediadoras no processo de aprendizagem, o que venho demonstrar através da releitura destes autores é que o mundo está muito mudado e todas concepções de educação de outrora já não fazem mais sentido por estarem obsoletas e nós educadores temos que evoluir juntos para não nos tornarmos tão obsoletos quanto aos métodos que aplicamos pois através destas novas alternativas disponíveis estamos dando vazão a esse novo paradigma que já emergiu mudando todas as formas do ensinar e do aprender e nós como educadores temos a obrigação de acompanhar essas evoluções para não nos perdermos no meio do caminho e assim fazermos uso das TICs como uma aliada para facilitar o nosso trabalho e também aumentar a eficácia do processo de aprendizagem.

3.- Materias e métodos.

Para atingir os objetivos e conseguir dados significativos foi feito uma pesquisa bibliográfica que deu embasamento ao tema, e que justificasse a escolha do mesmo e também uma comparação dos dados obtidos através do uso de métodos tradicionais que servirão de padrão e dos resultados obtidos com a aplicação de TICs com o fim de motivar os alunos e assim tornar esta turma mais interessada na matéria, integrada e ainda facilitar o entendimento dos conteúdos propostos de química, a princípio foi explanado aos alunos o que se pretendia fazer e como iria ser feito além de justificar o porquê da introdução desta nova ferramenta e também que poderíamos voltar as aulas tradicionais em qualquer momento que assim desejarem com a aprovação quase que unânime, pois teve dois alunos que hesitaram no início na utilização da nova metodologia no processo de aprendizagem pois o novo sempre assusta e assim foi passado uma lista de autorização da implantação da nova metodologia naquele bimestre como teste com uma breve introdução e com algumas regras para manter o foco e o direcionamento dos trabalhos e assim foi criado quatro grupos no aplicativo WhatsApp sendo dois para cada sala, onde cada sala teria um grupo de estudos para o envio dos materiais, onde se poderia fazer questionamentos sobre os materiais introduzidos no sentido de como manuseá-los, e um grupo de discussões que seria o nosso canal de comunicação e de interação dentro e fora da sala de aula para todo tipo de

dúvidas, e interações entre todos a partir deste ponto se começou o trabalho com a introdução de aulas virtuais abordando o mesmo conteúdo do currículo do estado que seriam abordados em sala de aula, através de giz e lousa e os cadernos pedagógicos fornecidos, trabalhos propostos durante o bimestre, exercícios de avaliação, exercícios de fixação e de recuperação assim com apenas 15 minutos de vídeo e mais uma leitura adicional sobre as tarefas, o aluno poderá estar a par de tudo que será discutido em sala de aula em qualquer lugar que ele estiver, com esta ferramenta é possível proporcionar momentos extraclasses que servirão para uma interação e uma interatividade mais eficaz e atuante no processo de aprendizagem dos conteúdos apresentados, ao final do bimestre, após terem sido feitas todas as avaliações pertinentes ao bimestre e fechado as médias bimestrais e as médias finais do semestre foi passado a todos alunos participantes um questionário padronizado composto de vinte e sete questões sendo vinte e cinco abordando a influência da introdução das TICs avaliando se ela contribuiu para o entendimento da matéria, os graus de interesse nas aulas que tiveram as TICs como suporte inserido, o grau de entendimento dos assuntos abordados, o método utilizado pelo professor, o nível do aproveitamento em relação ao método e dos conteúdos abordados, nível de satisfação dos alunos com o método usado, e duas questões de auto avaliação sendo uma do processo e uma do próprio aproveitamento dos estudos o questionário que foi passado aos alunos e teve a finalidade de buscar a opinião dos alunos acerca de obtermos juntos melhorias no processo de aprendizagem tornando a aprendizagem mais significativa na vida de cada aluno.

QUADRO N°1

Quadro Resumo da Metodologia

Título:	Definição/características
CONTEXTO:	Utilizar as TICs como ferramenta motivacional no processo de aprendizagem.
POPULAÇÃO:	Alunos de duas salas do primeiro termo do ensino médio na modalidade EJA da Escola Estadual de 1 e 2 graus Senador Adolfo Gordo
AMOSTRA:	Amostra coincide com a população.
PARADIGMA:	Interpretativo e positivista
TIPO DE PESQUISA:	Descritiva e quase experimental.
DESENHO:	Quali-quantitativa.
FERRAMENTAS:	Quase Experimento e um questionário semiaberto
VALIDAÇÃO:	Para validação do instrumento da pesquisa, a análise foi realizada por 08 professores doutores especialista na área, sendo 04 brasileiros e 04 espanhóis que responderam a este questionário de validação. Fizemos uma prova piloto, aplicando este questionário a uma pequena seleção da amostra.
MÉTODO DE COLETA DE DADOS:	Através do pré-teste e pós-teste e por um questionário semiaberto.
ANALISE DE DADOS:	Feita com o uso de softwares para tabulação dos dados e representado através de gráficos, tabelas e quadros.

4.- Resultados e discussão.

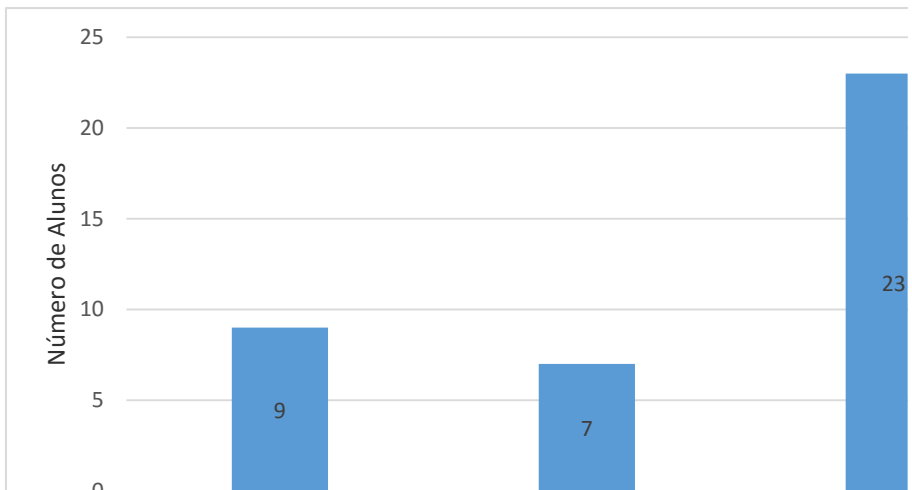
Neste capítulo iremos proceder à apresentação, análise e interpretação dos dados da pesquisa, que foram recolhidos a partir da pesquisa documental e dos resultados de um quase experimento em que foi aplicado após a autorização da direção da escola e dos alunos participantes uma nova metodologia que fez uso das TICs como ferramenta motivacional no processo de aprendizagem dos conteúdos abordados de química em duas salas do primeiro termo do ensino médio EJA, da Escola Estadual de 1° e 2° Graus Senador Adolfo Gordo, os resultados serão apresentados em dois momentos, sendo que no primeiro momento apresento uma análise comparativa do antes e do depois onde compararemos as médias obtidas pelos alunos nos dois bimestres e também será mostrado a evolução dos alunos, ao qual no primeiro bimestre que foi considerado padrão por ter sido utilizado no processo de aprendizagem apenas os meios tradicionais de ensino disponíveis na escola e no segundo bimestre após explanação e aprovação dos alunos e da direção foi implantado a nova metodologia que fez uso das TICs, já no segundo momento apresento uma análise feita em cima dos resultados obtidos do questionário padronizado que foi aplicado aos alunos através de uma amostragem de conveniência abordando questões que foram de encontro com os objetivos específicos desta pesquisa afim de obter uma fiel opinião dos alunos para melhoria do processo e por estas razões que apresentamos a maioria dos dados através de gráficos e tabelas, que justificam os objetivos específicos deste trabalho, conforme se apresentam a seguir.

Quanto as Médias dos Alunos:

Vamos analisar cada sala individualmente e ao final fazemos uma somatória das duas salas analisadas para vermos a que percentual de melhoria conseguimos chegar no total do processo introduzido nas duas salas. Começamos esta análise pelos (39) trinta e nove alunos frequentes do 1 TA onde no 1 bimestre se fez uso das metodologias tradicionais no processo de aprendizagem composto de quatro atividades avaliativas aplicadas no decorrer do bimestre e ao final do mesmo obtivemos os seguintes resultados dos alunos frequentes como demonstra o gráfico abaixo:

GRÁFICO N° 01

GRÁFICO DA QUANTIDADE DE ALUNOS EM RELAÇÃO A SUAS MÉDIAS DIVIDIDO PELOS PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS FREQUENTES DO 1 TA.

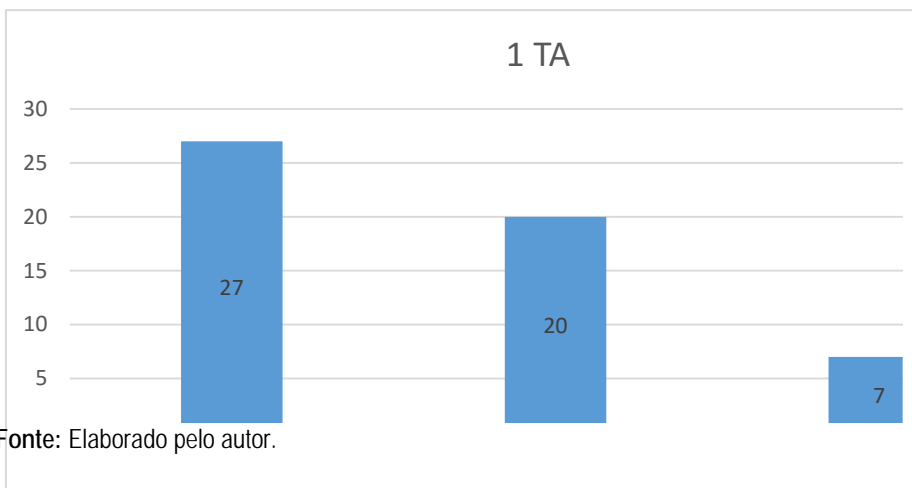


Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos (27) vinte e sete que aderiram a proposta no 1 TA, (20) vinte alunos seguiram em frente e foram aprovados e (7) sete alunos mesmo com todas as inovações desistiram e foram reprovados como mostra o gráfico n°02:

GRÁFICO N°02

GRÁFICO DA ADESÃO E DOS APROVADOS E DESISTENTES DO 1 TA

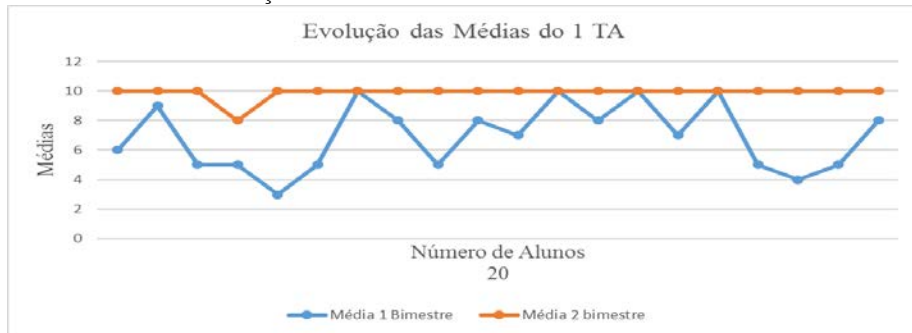


Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico n°03 que está abaixo nos mostra a evolução das Médias do 1 TA onde podemos observar que dos 20 alunos presentes 16 deles tiveram suas médias melhoradas como demonstra o gráfico comparativo das médias do 1 e 2 bimestres do 1 TA.

GRÁFICO N° 03

GRÁFICO DE COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DO 1TA.



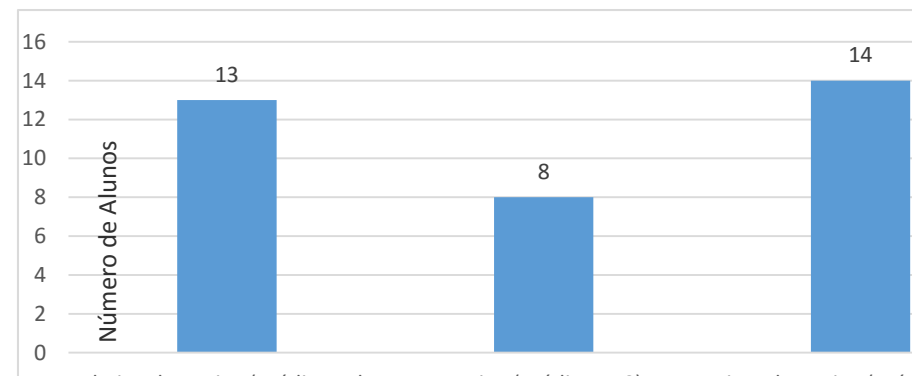
Fonte: Elaborado pelo autor.

E assim podemos concluir com base no gráfico abaixo que dos (20) vinte alunos aprovados ao final do semestre no 1 TA, 80% melhoraram e 20% mantiveram suas Médias o que mostra que a introdução de novas tecnologias como ferramenta motivacional foi bem sucedida por todos que aceitaram e entenderam a proposta.

No 1 TB dos 35 alunos que frequentaram o 1 Bimestre 37% ou seja, (13) treze alunos não atingiram o nível básico e este fato se deve a diversas razões que explanamos na análise do 1 TA, e 63% atingiram o nível básico ou acima do básico e esses números nos demonstra que o número de alunos com dificuldades é muito grande o que faz elevar o número de desistentes e nós como educadores temos a obrigação de rever nossos atos e tentar de alguma forma tentar motivar nossos alunos afim diminuir esses números tão expressivos na Educação de Jovens e Adultos – EJA, como demonstra o gráfico n°04 pelos seus números:

GRÁFICO N°04

GRÁFICO DA QUANTIDADE DE ALUNOS EM RELAÇÃO A SUAS MÉDIAS DIVIDIDO PELOS PARÂMETROS OFICIAIS DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS FREQUENTES DO 1TB.

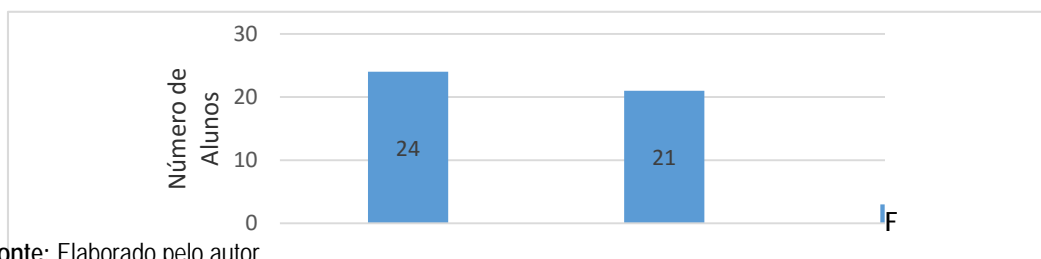


Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos (24) vinte e quatro alunos do 1 TB que aderiram a proposta, (21) vinte alunos seguiram em frente e foram aprovados e (3) três alunos mesmo com todas as inovações desistiram e foram reprovados como mostra o gráfico n°05 que vem abaixo:

GRÁFICO N°05

GRÁFICO DA ADEÇÃO E DOS APROVADOS E DESISTENTES DO 1 TB.

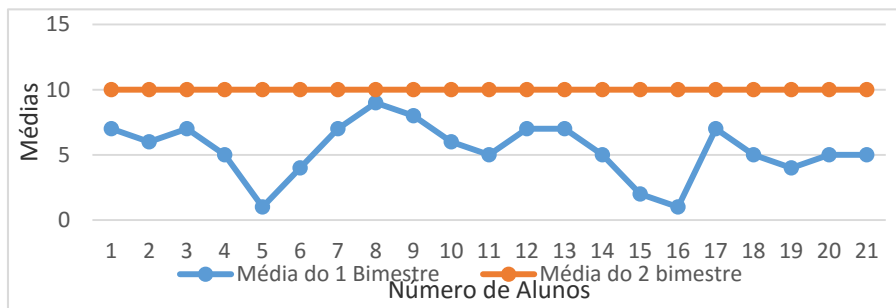


Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico n°06 que está abaixo nos mostra a evolução das Médias do 1 TB dos alunos que aderiram a nova metodologia como demonstra o gráfico comparativo com as médias do 1° e 2° bimestre.

GRÁFICO N°06

GRÁFICO DE COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DO 1TB.



Fonte: Elaborado pelo autor.

E assim como podemos observar no gráfico n°06 que está acima que dos (21) vinte e um alunos aprovados no 1TB, 100% melhoraram suas Médias o que demonstra mais uma vez que a introdução de novas metodologias no processo de aprendizagem como foi o caso da introdução de novas tecnologias no processo funcionou perfeitamente como uma ferramenta motivadora que deu um novo sentido no processo de aprendizagem integrando e facilitando todo o processo, indicando que na introdução de novas tecnologias como ferramenta motivacional que foi bem aceita por todos que aceitaram e entenderam a proposta.

Dos 41 alunos aprovados que participaram de todo o processo, 34 entregaram o questionário respondido ao final do processo que após a tabulação foi a base para a análise que está apresentada abaixo.

QUADRO N°2

MÉDIA SIMPLES DOS RESULTADOS OBTIDOS NA ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO.

Objetivos Específicos	(%) Percentual de resposta positivas
A. Identificar se o uso das TICs foi um elemento motivador dos conteúdos apresentados de química.	86%
B. Verificar se após o uso das TICs houve uma maior integração entre os alunos e entre os alunos e o professor	76%
C. Comparar se houve um maior interesse pelos conteúdos de química quando foram apresentados no formato digital em comparação ao modo tradicional.	80%
D. Demonstrar se houve um melhor aproveitamento nos conteúdos apresentados de química após o uso das TICs.	80,59%
E. Confirmar se a ferramenta facilitou no entendimento dos conteúdos apresentados de química.	79,41%
Média Simples das Respostas Positivas	402% /5= 80,40%

Fonte: Elaborado pelo autor.

E assim finalizamos está análise do questionário onde obtivemos uma média de 80,40% de respostas positivas, demonstrando que os objetivos específicos foram todos atendidos com uma média de aprovação muito boa, demonstrando que cada vez mais nós educadores precisamos estar sempre atualizados para que possamos elevar o nível de qualidade do ensino público.

5.- Conclusão.

E assim na conclusão deste estudo após a análise da parte documental e da parte experimental onde foram avaliados alguns critérios que se inicia com a análise da lista de presença dos alunos matriculados enviadas pela escola e a presença deles na sala de aulas nos primeiros dias de aula, onde já no primeiro momento nota-se que uma parte considerável desses alunos, que por sinal não se sabe o motivo já que desistem antes mesmo de frequentar o primeiro dia de aula, diante deste item exposto já perdemos uma quantidade de alunos considerável que não frequentaram nenhum dia diminuindo a minha população, dos 91 alunos registrados na lista de frequência para 74 que começaram a frequentar as aulas e ao final do semestre só tinha 41 alunos o que mostra um número alarmante de desistências, para a comprovação da eficiência da ferramenta proposta foi analisado dois parâmetros o primeiro foi à comparação das notas bimestrais do primeiro e segundo bimestre e o segundo foi a tabulação do resultado do questionário aprovado e proposto a todos os alunos que participaram da nova metodologia que se fez uso das TICs e NTICs como ferramenta motivacional nos conteúdos abordados de química e avaliados ao

final de cada bimestre do primeiro semestre de 2015 onde após a tabulação dos dados obtive os seguintes resultados: dos 74 alunos que frequentaram o primeiro bimestre que foi usado como padrão por ter sido aplicado a metodologia usual 50% dos alunos obtiveram médias acima do básico, 20,27% básico e 29,73% abaixo do básico e no segundo bimestre dos 74 alunos que obtiveram média no primeiro bimestre apenas 41 seguiram em frente mostrando mais uma vez um número expressivo de desistentes e dos 41 alunos que terminaram o semestre 37 deles melhoraram suas médias devido a nova metodologia utilizada atingindo o percentual de 90,24% de aprovação que significa que o quase experimento obteve êxito, bastando apenas mudar alguns pontos para que se obtenha uma melhoria no processo para que atinja percentuais maiores de aprovação.

No quesito questionário os resultados analisados foram divididos de acordo com os Objetivos específicos que obtiveram no final uma média de 80,40% muito boa como é demonstrado no Quadro N°02 demonstrando que os objetivos específicos foram todos atendidos com uma média de aprovação excelente que mostra que cada vez mais nós educadores precisamos estar sempre atualizados para que possamos elevar o nível de qualidade do ensino público.

Então só podemos dizer que as TICs vieram para dar mais sentido e significância nas formas de ensinar e aprender não nos prendendo mais em um determinado tempo e local e que vem comprovar que as TICs como uma ferramenta de muita eficiência no sentido de motivar os alunos no processo de aprendizagem do público adulto dos cursos noturno do Ensino de Jovens e Adultos e com notável significância tendo em vista os resultados crescentes obtidos no segundo bimestre em que foi feita a introdução da nova metodologia que se absorveu dos recursos disponíveis provenientes das TICs no processo de aprendizagem onde a química foi vista de uma forma mais descontraída e mais próxima do seu dia a dia que também contribuiu para o relacionamento entre professor e aluno desmitificando essa parede intransponível do saber onde o aprender se dá numa via de mão dupla, com um aluno motivado disposto a ir de encontro ao conhecimento por ver sentido nos conteúdos a eles apresentados de uma forma diferenciada e próxima do seu dia a dia em que o processo de aprendizagem é o elemento que contribui para uma melhor socialização dos alunos uma maior participação com um interesse que antes não tinha se presenciado um entendimento mais dinâmico com interação de todos na sala e principalmente fora dela fazendo deste momento além de um espaço de conhecimento e aprendizado dos conhecimentos abordados mas também de conhecimento pessoal de respeito de ajuda ao próximo.

Nos dias de hoje o educador tem uma grande variedade de opções metodológicas e tecnológicas, de possibilidades de organizar sua relação com os alunos, de introduzir um contexto, de trabalhar com os alunos presencial e virtualmente, de avaliá-los.

O que recomendo a todos aqueles que fizerem uso deste trabalho é que cada docente possa encontrar a forma mais adequada e mais confortável de integrar as diversas tecnologias que estão disponíveis com os procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemática por serem mais atuais e mais próximas do nosso

público. O meu desejo é que se inspirem em tomar uma atitude em relação a utilização de todas ferramentas tecnológicas disponíveis para a melhoria da educação, mas o mais importante é que cada docente encontre o que lhe ajuda mais a sentir-se bem, a comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a que aprendam melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar.

Porque nós como educadores não podemos ficar inertes diante de tantas mudanças significativas que estão acontecendo e deixar que todos esses avanços tecnológicos disponíveis nesta nova sociedade “a sociedade emergente, da informação, da tecnologia” passem por nós sem que façamos uso, aguardando iniciativas políticas na aplicação das TICs no processo de aprendizagem tornando o ensinar e o aprender um momento de discussão, debates e bate papos afim de que aja uma interação e integração entre alunos e professor construindo um elo forte de conhecimento para sempre.

6.- Referências.

- Almenara, J. C. (2000) *La aplicación de las tic. Esnobismo o Necesidad Educativa?* Universidad de Sevilla, publicado na Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas, número 1). Disponível online em: <http://reddigital.cnice.mec.es/1/cabero/01cabero.html>. Consultado em fevereiro de 2015.
- Almenara, J. C. (2007). *Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades*. Publicado na Revista Tecnología y Comunicación Educativas Año 21- No. 5. Julio-Diciembre de 2007 Disponível online em: <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/articulo1.pdf>. Consultado em fevereiro de 2015.
- Alvarenga, E. M.de. (2012) *Metodologia da Investigação quantitativa e qualitativa: normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos*. 2ª Ed.1º Reimpresion Versão em português: César Amarilhas.
- Behrens, M. A. (2000) *Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente*. In: Moran, José Manuel (org.) *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido*. (44a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Kenski, V. M. (2007). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus.
- Masetto, M. T. (2000) *Mediação pedagógica e o uso da tecnologia*. In: Moran, José Manuel (org.) *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus.
- Moran, J. M (1998). *Mudanças na comunicação pessoal*. São Paulo: Paulinas.
- Moran, J. M. Masetto, M., Behrens, M. (2000) *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. São Paulo: Papirus.
- Oliveira, R. de. (1997). *Informática educativa: Dos planos e discursos à sala de aula -* Campinas, SP: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- Piaget, J. (1978). *A Epistemologia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética*. In.: *Piaget*. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda A. Daeir, Celia E.A. Di Pietro. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 426p. (Os Pensadores).
- Tajra, S. F. (2012). *Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade*. 9a ed. São Paulo: Érica.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

(The inclusive education in the context of basic education)

Ademir Guilherme de Oliveira¹

(Mestre em Educação Básica-UFPB/Br e Doutorando pela UAA-Universidade Autônoma de Assunção-Py), E-mail: ademirguilhermeufpb@gmail.com

Luis Ortiz Jiménez²

(Orientador), Professor da Universidade de Almería-Es, E-mail: lortiz@ual.es

Páginas 153 a 168

Fecha recepción: 21-03- 2016

Fecha aceptación: 30-03-2016

Resumo.

O Presente artigo tem por objetivo estudar a educação inclusiva no contexto da educação básica. A investigação foi realizada com base no método teórico, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (documentos oficiais), livros de autores ícones, artigos publicados em revistas especializadas e textos da internet em relação ao tema. Diante dos resultados obtidos, concluiu-se que a educação inclusiva não se limita apenas a educação especial estabelecida nas Diretrizes e Programas voltados para os portadores de necessidades especiais. Ela envolve uma dimensão ampla que contempla as modalidades de educação especial, educação do campo, educação étnico-raciais e cultura afro-brasileira e, educação de jovens e adultos.

Palavras-chave: Investigação, educação, inclusão, diretrizes curriculares, modalidades de educação.

Abstract.

This article aims to study inclusive education in the context of basic education. The investigation was carried out on the basis of the theoretical method, from the National curriculum guidelines (official documents), books of authors icons, articles published in specialized journals and internet texts in relation to the theme. Before the results, it was concluded that the inclusive education is not limited only to special education established in guidelines and programs for individuals with special needs; It involves a broad dimension that includes the procedures for special education, education of ethnic-racial education field and Afro-Brazilian culture and education of young people and adults.

Keywords: Research, education, inclusion, curriculum guidelines, modalities of education.

Introdução.

A educação inclusiva constitui um tema presente nas diversas discussões realizadas, atualmente, no interior dos sistemas de ensino. Ela está inserida nas políticas públicas para a educação nacional que contempla a inserção e permanência das crianças, adolescentes e jovens na educação básica e da incorporação de políticas afirmativas, voltadas para a educação dos portadores de necessidades especiais, comunidades camponesas, populações étnico-raciais (afrodescendentes, quilombolas, indígenas) e trabalhadores jovens e adultos oriundos das classes populares. Portanto, o processo de inclusão na educação, a partir da diversidade cultural, envolve os conhecimentos, as experiências, os hábitos e valores e as práticas sociais dos educandos. Nessa concepção, o art. 1º da LDB nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecido por Brasil (1996, p. 14) afirma:

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Pelo exposto, constata-se que no seu sentido mais amplo, a educação envolve os saberes e as experiências adquiridas e, não apenas, a educação escolarizada. Essa ideia é compartilhada com o art. 3, incisos I e X, da referida lei (p.14), em relação aos princípios do ensino, conforme a seguir: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e valorização da experiência extra-escolar”.

Nosso propósito quanto a realização do aludido estudo resultou de diálogos informais com alunos e outros docentes de nossa instituição e de nossa atuação com projetos acadêmicos desenvolvidos junto aos professores e alunos da educação básica da rede pública de ensino.

A importância quanto ao estudo do tema resulta das exigências legais previstas na constituição federal e na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na medida em que apontam para a necessidade urgente quanto a oferta e atendimento das crianças, adolescentes, jovens e adultos na escola pública. Entretanto, a partir da edição da LDB nº 9.394/96 foram elaboradas diretrizes gerais que contemplam não apenas a Educação Infantil, mas também, as demais modalidades de ensino. Nessa perspectiva, com base nas políticas públicas e no Plano Nacional de Educação emanados do Ministério da Educação, através do Sistema de colaboração com os demais entes federativos, estamos diante do desafio da implementação de uma política educacional afirmativa que contempla a democratização para o acesso e permanência de todas as crianças, os adolescentes, os jovens e demais grupos sociais das classes populares que, anteriormente, não tiveram acesso à escola pública.

As recentes pesquisas no campo da educação inclusiva mostram que apesar de aumento do acesso das crianças em idade escolar na educação básica nas últimas

décadas, no Brasil ainda existe muitas dessas crianças fora da escola pública. Nesse sentido, de acordo com o CENSO ESCOLAR-2012 publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC) constante de Brasil (2012), o número de crianças em idade escolar matriculadas na educação básica era de 42.222.831 e, desse contingente, 1.477.799 ainda encontravam-se fora da escola.

A apresentação do conceito de educação inclusiva é precedida de uma compreensão em torno do que seja a educação especial. Segundo Noronha et. al., (2014, p.3), a educação especial ocupa-se do atendimento e da educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas. Ela é organizada para atender especificamente aos alunos com necessidades especiais por educador físico, professor, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional. A partir da edição da nova LDB nº 9.394, os sistemas de ensino orientam no sentido de que o atendimento de crianças com necessidades especiais seja realizado em uma perspectiva de inclusão, possibilitando a que elas sejam integradas às demais crianças no ambiente escolar. Diante do exposto, na atualidade, o conceito de educação inclusiva se amplia, conforme Noronha et. al., (2014, p.3):

é um processo em que se amplia à participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Portanto, diante do sistema educacional brasileiro, o contexto da maioria absoluta das crianças em idade escolar é representado por famílias das classes populares com precária situação sócio-econômico-cultural; portanto, é preciso superar a visão reducionista, segundo a qual, o processo de educação inclusiva envolve especificamente os portadores de necessidades especiais. Além da oferta de educação especial prevista na legislação e nas políticas voltadas para os portadores de necessidades especiais, a escola deve contemplar os demais segmentos das classes populares populares; sobretudo, através das modalidades: educação do campo, educação dos afrodescendentes, educação indígena e a educação de jovens e adultos. Esse pensamento é compartilhado por Connell (1995, p.11) da seguinte forma:

esse segmentos são os que têm menos poder na escola, são os menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são por outro lado, as que mais dependem da escola para obter sua educação.

A partir do que foi evidenciado, busca-se respostas para os seguintes questionamentos: qual a concepção de educação especial prevista na legislação e nas políticas públicas educacionais? de que forma a educação inclusiva é concebida? como o conceito de educação inclusiva é ampliado para outras modalidades de ensino e que contemple a diversidade das classes populares?

O presente estudo é caracterizado como uma pesquisa teórica com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (documentos oficiais), livros de autores ícones, artigos publicados

em revistas especializadas e textos da internet em relação ao tema. Nessa perspectiva, o referido estudo tem por objetivo realizar uma abordagem teórica sobre a educação inclusiva no contexto da educação básica com ênfase nas modalidades de educação especial, educação do campo, educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e, educação de jovens e adultos(EJA).

Educação especial.

A questão da educação inclusiva tem sido amplamente discutidas nos fóruns em relação ao atendimento educacional às crianças com necessidades especiais. Apesar da constituição federal, expressa por Brasil (1988) estabelecer que a educação é um direito de todos e dever do estado e que o ensino será ministrado com base no princípio de igualdade para o acesso e permanência na escola, muitas das crianças portadoras de algum tipo de deficiência não estão tendo seus direitos plenamente atendidos. Nesse sentido, o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC) constante de Brasil (2005) mostra que "o número de crianças com deficiência matriculadas na escola era de apenas 640.317".

A apresentação de uma proposta curricular adotada para a educação infantil, especialmente, quanto ao atendimento das crianças portadoras de necessidades especiais é precedida dos princípios legais assegurados na LDB Nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa perspectiva a nova LDBEN, expressa em Brasil(1996), estabelece que,

art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Por outro lado, as Diretrizes Nacionais para a educação Especial na Educação Básica, contidas na Resolução CNE/CEB Nº 2/001, expressa em Brasil (2001, p.1), estabelece,

art. 3º. Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação

escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Art. 4º. Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I.a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II.a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III.o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

Art. 5º. Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a)aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II. dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis

III.altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Diante da legislação educacional vigente, a inclusão não é suficientemente compreendida quando se trata de espaço escolar no cotidiano das unidades de ensino. O preconceito e a falta de conhecimento sobre as leis contribui para que um grande

contingente de crianças portadoras de necessidades especiais estejam fora da rede regular de ensino. O mais comum é as escolas recusarem a matrícula, alegando não ter condições de receber a criança com esse perfil. Entretanto, os pais devem ter uma compreensão, segundo a qual, esses argumentos não são válidos e não podem impedir a criança de estudar, na medida que o acesso está legalmente respaldado. Essa análise nos leva ao seguinte questionamento: as crianças com algum tipo de deficiência devem ou não ter acesso às classes regulares juntamente com outras crianças? A legislação educacional brasileira assegura que elas têm o direito de serem matriculadas em escola comum, convivendo com quem não tem deficiência e, caso seja necessário, inclusive, atendidas no contraturno em uma dessas classes especiais ou instituições, cujo o papel é buscar recursos, terapias e materiais para ajudar o estudante no seu percurso de aprendizagem na escola comum.

Além do mais, é preciso esclarecer que o principal documento sobre os princípios da Educação Inclusiva, a Declaração de Salamanca (1994), estabelece que a escola inclusiva é aquela que contempla muitas outras necessidades educacionais especiais: crianças que têm dificuldades temporárias ou permanentes, que repetem de ano, sofrem exploração sexual, violação física ou emocional, são obrigadas a trabalhar, moram na rua ou longe da escola, vivem em extrema condição de pobreza, são desnutridas, vítimas de guerras ou conflitos armados, têm altas habilidades (superdotadas) e as que, por qualquer motivo, estão fora da escola (em atendimento hospitalar, por exemplo). Sem esquecer daquelas que, mesmo na escola, são excluídas por cor, religião, peso, altura, aparência, modo de falar, vestir ou pensar. Tudo isso colabora para que o estudante tenha cerceado o direito de aprender e crescer.

Educação no Campo.

Historicamente, as escolas do campo têm se constituído em um instrumento de manutenção do poder político e ideológico. As recentes pesquisas do INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais) e do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) apontam para o aumento das distorções nos indicadores sociais, entre as populações das áreas rurais e urbanas. Essa distorção tem afetado, diretamente, a educação das escolas do campo, contribuindo para a queda da qualidade da educação ofertada aos educandos das áreas campestinas. Via de regra, percebemos a baixa qualidade de vida das famílias dos educandos, infra-estrutura das escolas inadequadas, salas multisseriadas, ausência dos pais nas escolas, dicotomia entre o currículo formal e a realidade dos educandos e, utilização de uma prática pedagógica que não atende as necessidades dos educandos.

Apesar da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apontar para a necessidade da oferta de educação básica nas escolas do campo, de acordo com as peculiaridades do meio rural, poucas mudanças ocorreram na educação destas escolas do campo. Portanto, o art. 28 da LDB nº 9.394 (1996, p. 22) estabelece que,

na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adequações às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares

e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos educandos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolas às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Diante da necessidade da oferta de uma educação básica, diferenciada, para o meio rural, a sociedade organizada e os movimentos sociais encaminharam, junto ao governo federal uma proposta de políticas educacionais para o campo, culminando com a edição, pelo MEC, das Diretrizes Operacionais para a educação das escolas do campo. Nessa direção, o documento oficial estabelecido por Brasil (2002, p. 1) afirma:

art. 4º - O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Na realidade presente, mesmo com as edições da LDB nº 9.394/96 e da Resolução CNE nº 01/02, os currículos e as práticas pedagógicas nas escolas do campo são praticamente as mesmas empregadas nas escolas urbanas. É imprescindível, que os sistemas de ensino criem políticas públicas para a oferta de educação nas escolas do campo, envolvendo: plano ou diretriz sócio-econômico-cultural voltado para a melhoria das condições de vida das famílias dos educandos, incremento dos P.P.P – Projetos Político-Pedagógicos das escolas articulados com os recursos naturais e as atividades produtivas, melhorias das infra-estruturas das escolas, oferta de recursos didáticos e equipamentos adequados a realidade e ao cotidiano das escolas, qualificação dos professores das escolas do campo e, criação de disciplinas de técnicas agrícolas nas séries finais do ensino fundamental.

Educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira

Até o final do Século XX, as políticas públicas educacionais não contemplavam parcela significativa da população brasileira pertencentes aos grupos raciais de negros, mestiços, caboclos, etc. Até então, esses grupos eram marginalizados e excluídos dos bens sociais e culturais, concebidos pela sociedade. Quanto à questão educacional, além das dificuldades de acesso à escola pública, as suas produções artístico-culturais não eram atendidas na formação curricular. Com a edição da LDB nº 9.394/96 foi ampliada a concepção de educação, estabelecida por Brasil (1996): “art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações civis e nas manifestações culturais”. Nessa perspectiva, a educação envolve não apenas o processo de escolarização, mas também, os saberes e as manifestações artístico-culturais que ocorre no cotidiano dos grupos sociais.

A lei nº 10.639, de Janeiro/2003, altera a Lei nº 9.394, de Dezembro/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), possibilitou a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira". Portanto, a Lei nº 10.639/03, expressa em Brasil (2003), estabelece que:

art. 1º - A Lei nº 9.394/96, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B.

"art. 26 A – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"art. 79 A: (VETADO)"

"art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." Art. 2º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

A partir das políticas públicas implementadas com a edição da Lei nº 10.639/03, era preciso ampliar o nível de inclusão no currículo oficial das escolas da rede de ensino, com a inserção do estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil. Nessa perspectiva, a Lei nº 11.645/08 altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, passou a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira e indígena". Portanto, a nova redação da Lei nº 10.645/08, estabelecida por Brasil (2008, p.1), passa a ser a seguinte:

art. 1º - O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade

nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras". (NR)

art. 2º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

A regulamentação da legislação pertinente, abriu a perspectiva para o sistema educacional brasileiro concretizar políticas públicas que contemplasse a diversidade cultural, as manifestações artísticas, os saberes e o resgate da história dos grupos étnicos afro-brasileiros. Diante do exposto, em junho de 2004, o Ministério da Educação (MEC), através do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesse sentido, as referidas diretrizes contidas na Resolução CP Nº 1/2004, expresso por Brasil (2004, p.1) estabelece que:

art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.)

A partir dessas Diretrizes, é imprescindível que os sistemas de ensino e as escolas públicas viabilizem planos e propostas, cujas ações, conte com a participação das

comunidades escolar e extra-escolar, tendo como base os aspectos filosóficos, antropológicos e pedagógicos. Nessa perspectiva, Brasil (2004) explicita os seguintes princípios que norteiam as ações educativas no cotidiano das unidades de ensino público: “consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”.

Mesmo diante das possibilidades oriundas das Políticas Públicas de inclusão na educação dos grupos étnico-raciais, é preciso avançar mais ainda em torno do currículo vinculado a pluralidade dos grupos excluídos pela cultura erudita, na medida em que são protagonistas da construção histórica, cultural e social das diferenças. Para Gomes (2008), “a educação dos negros trata-se de outro campo político-pedagógico que nos ajuda a avançar na relação entre ética e diversidade e traz mais indagações ao currículo”. Na visão da autora, a concretização de um currículo com base na diversidade cultural precisa superar a estrutura rígida que norteia a escola; a organização verticalizada dos tempos e espaços escolares e; as variações linguísticas, raciais, étnicas etc. Nessa ótica, o processo de maior ou menor construção, depende do contexto político-pedagógico, do alcance das políticas e práticas de educação inclusiva no interior das escolas públicas, as formas como as diferenças dos grupos são vistas no interior das unidades de ensino e, as formas de organização escolar.

Educação de Jovens e Adultos (EJA)

❖ Contexto educacional da Educação de Jovens e Adultos

A EJA-Educação Básica de Jovens e Adultos começou a ser evidenciado na história da educação brasileira a partir de 1930. Mesmo com o surgimento dos Pioneiros da Escola Nova (1932) e a edição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024 (1961), a Educação de Jovens e Adultos sempre foi concebida como um direito presente na Legislação Educacional; no entanto, os trabalhadores e os indivíduos pertencentes às classes populares não tinham acesso à modalidade EJA na escola pública. É importante ressaltar que os avanços ocorridos na EJA na década de 60 e início dos anos 70 foram obtidos graças ao engajamento de entidades não-governamentais na alfabetização de jovens e adultos, influenciada pelo Método Paulo Freire. Dentre essas entidades que assumiram o papel do estado em relação à alfabetização daqueles que não tiveram acesso a educação básica na idade adequada, destacamos: MEB – Movimento de Educação de Base(CNBB), CPC – Centro de Cultura Popular(UNE), Sindicatos, etc. Por outro lado, o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização teve valiosa atuação na alfabetização, a partir de sua criação em 1967: entretanto, com a vigência do golpe militar de 1964, o referido programa foi gradativamente se afastando das concepções e dos objetivos pelos quais fora criado, resultando na sua substituição pela Fundação EDUCAR em 1975, a fim de atender às diretrizes impostas pelo regime militar instalado no Brasil.

Com o fim do regime militar, em meados da década de 80, surgiram novos paradigmas educacionais influenciados pelo avanço do neo-liberalismo e a globalização da economia mundial. Esse processo levou o Brasil a promulgar a Constituição Federal (1988) que

desencadeou a luta pela criação de uma nova lei educacional que contemplasse a educação em todos os níveis e, especialmente, destinada aos jovens e adultos na escola pública, a fim de atender as necessidades básicas em relação ao mundo do trabalho. Esse novo cenário de possibilidades para a concretização de uma política pública indispensável ao atendimento de parcela significativa dos trabalhadores, resultou nos seguintes acontecimentos na década de 90: Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990), Criação do Plano Nacional de Educação para Todos (Brasil, 1993), Edição da LDB Nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e, Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA (Alemanha, 1997).

Finalmente, segundo o parecer nº 11/2000 e a Resolução nº 1/2000 do CNE/CEB, estabelecido em Brasil (2000), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos consolidou a abertura de possibilidades para a garantia da efetivação de políticas públicas da EJA, a fim de contemplar os segmentos menos favorecidos que não tiveram acesso a escola pública na idade ideal. Entretanto, é a partir das referidas diretrizes que a EJA é reafirmada enquanto modalidade de ensino agregada a educação básica e vinculada ao mundo do trabalho.

❖ A LDB Nº 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA

A criação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e das Diretrizes para a Educação Básica, estabeleceram a vinculação entre educação e trabalho. Essa visão é compartilhada por LDB nº 9.394 (1996, p. 21-22) que afirma:

art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda as seguintes diretrizes: I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos deveres e direitos dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento: orientação para o trabalho, promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Diante do exposto, verifica-se que de acordo com os artigos 27 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os currículos da Educação Básica, sobretudo, nas modalidades ofertadas aos educandos oriundos das classes trabalhadoras, devem ser vinculadas ao mundo do trabalho ou ocupação desenvolvida pelo educando no seu convívio social. Essa análise é justificada pelo fato da escola pública de educação básica ser o espaço privilegiado para a oferta de educação de jovens e adultos.

O educando pertencente à modalidade de ensino de “educação de jovens e adultos”, trata-se de um jovem ou adulto dotado de capacidades específicas, de conhecimentos, de experiências e de valores adquiridos no cotidiano de sua prática de vida. Portanto, a LDB nº 9.394, estabelecida em Brasil (1996, p. 24) descreve que,

art. 37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino

fundamental e médio na idade própria. § 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º - O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

O sentido do princípio legal em relação ao educando da EJA é concebê-lo como sujeito ativo de conhecimentos adquiridos nas suas práticas de ocupação e de atividades produtivas de trabalho. Nessa concepção, a escola da educação básica que contempla a oferta da educação de jovens e adultos deve priorizar uma prática educativa, necessariamente, tendo como base o mundo da ocupação do educando durante a sua prática de vida. Logo, o cotidiano dos alunos da EJA na sala de aula deve ser realizada a partir da articulação dos conteúdos curriculares da educação profissional com as experiências do trabalho no cotidiano da prática social, conforme estabelecido na LDB nº 9.394, contido em Brasil (1996, p. 25): "o conhecimento adquirido na Educação Profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos". Nesse sentido, Brasil (2000, p. 58), constante do Parecer CNE/CEB 11/2000, estabelece que,

o projeto pedagógico e a preparação dos docentes devem considerar sob a ótica da contextualização, o trabalho e seus processos e produtos desde a mais simples mercadoria até os seus significados na construção da vida coletiva. Mesmo na perspectiva da transversalidade temática tal como proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental vale a pena lembrar que cabe aos projetos pedagógicos a redefinição dos temas transversais aí incluindo o trabalho ou outros temas de especial significado. As múltiplas referências ao trabalho constantes da LDB têm um significado peculiar para quem já é trabalhador.

Diante das Diretrizes Curriculares e das políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos, percebe-se a necessidade das escolas que oferecem essa modalidade de ensino, incluírem em seus Projetos Político-Pedagógicos, os conteúdos curriculares associados às experiências de trabalho e as expectativas de vida dos educandos. Entretanto, apesar de envolver um público tão diverso, Rivero (2007) assinala que a EJA é uma modalidade educativa que deve expressar de forma clara sua opção por setores vulneráveis em condições de marginalidade socioeconômica e de desigualdades de oportunidades educativas. Hoje, a EJA, seja no domínio das práticas, seja no âmbito da sua sistematização teórico-metodológica, tem priorizado algumas temáticas em suas discussões, que podem ser concebidas como desdobramentos daquelas que se colocavam nas décadas anteriores: necessidade de se estabelecer um perfil mais apropriado do aluno, a tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas, o repensar de currículos com metodologias e materiais didáticos

adequados às suas necessidades e à formação de professores condizente com a especificidade da EJA, são algumas delas.

A EJA, no cenário educacional atual, necessita ser repensado como uma educação permanente e contínua, capaz de promover a inserção do educando no processo de escolarização e assegurar a aprendizagem de conhecimentos básicos indispensáveis e conhecimentos específicos. Deve-se, ainda, levar em consideração os interesses, necessidades e experiências de vida do adulto, valorizando e repensando esses conhecimentos táticos, associando-os aos problemas econômicos, sociais e políticos do contexto em que o sujeito está inserido.

Material e método.

O estudo em pauta teve como propósito a realização de uma abordagem teórica em torno da educação inclusiva no contexto da educação básica. Trata-se de uma pesquisa teórica com base em documentos oficiais e outros referenciais teóricos já existente. Segundo Demo (2000), a pesquisa visa a construção de um modelo teórico, ou seja, trata-se de uma investigação voltada para a construção da teoria, de conceitos e de idéias(...), tendo em vista aprimorar fundamentos teóricos. Nessa perspectiva, o autor (1994, p.36) se posiciona da seguinte forma: “o conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade aplicativa”. Os procedimentos utilizados na pesquisa constou de 03(três) momentos: o primeiro deles, através de levantamento bibliográfico; o segundo, a partir da revisão de literatura com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (documentos oficiais), livros de autores ícones, artigos publicados em revistas especializadas e textos da internet em relação ao tema e; o terceiro, com base na realização da análise da coleta dos dados.

Resultados.

Os resultados da pesquisa foram obtidos a partir da descrição e da interpretação a luz dos conceitos em relação aos pressupostos teóricos sobre a educação inclusiva; sobretudo, nas modalidades de educação especial, educação do campo, educação étnico-raciais e cultura afro-brasileira e, educação de jovens e adultos. A educação especial contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece e orienta a oferta de uma modalidade de ensino destinada aos portadores de necessidades especiais, ou seja, as crianças superdotadas e àquelas portadoras de patologias físicas e não físicas. Entretanto, atualmente, o conceito de educação inclusive se amplia e vai além da educação especial, contemplando outras modalidades de ensino, de conformidade com a Declaração de Salamanca (1994).

A educação do campo prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Operacionais para a Educação das Escolas do Campo propõe uma prática educativa que contemple metodologias, conteúdos curriculares e calendário escolar adequados à realidade campestre e a especificidade dos alunos das unidades de ensino do campo. Por outro lado, as recentes pesquisas educacionais apontam para a queda da

qualidade da educação ofertada aos educandos dos núcleos campestres, na medida em que nesse contexto evidencia-se baixa qualidade de vida das famílias, infraestrutura inadequada das escolas, salas multisseriadas, ausência dos pais nas escolas, dicotomia entre o currículo formal e a prática social dos alunos e, utilização de prática pedagógica que não atende às necessidades dos alunos.

Após a edição das Leis de Diretrizes e Bases da educação Nacional e da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, as escolas públicas passaram a incluir nos seus currículos oficiais, a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira". Portanto, com a criação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira foi inserida nas políticas públicas afirmativas que estabelece a inserção no conteúdo programático de vários aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação e a luta dos grupos africanos e negros.

A busca por uma educação de jovens e adultos enquanto modalidade de ensino público que contemple as classes populares trabalhadoras tem sido marcada por uma trajetória histórica desde a década de 30. Mesmo diante da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no início dos anos 60 (Lei nº 4.024/61), a EJA não foi assumida pelo Estado como política pública. A garantia do acesso à educação das classes trabalhadoras ficou evidenciada nos termos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e consolidada através da edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que garantiu a adoção de políticas públicas educacionais para àqueles que não tiveram acesso ao ensino regular na idade certa.

Diante da obtenção dos resultados constata-se que as modalidades de ensino pesquisadas são favorecidas pela legislação e por programas educacionais que contempla a implementação de políticas públicas que assegure a democratização para o acesso a uma educação inclusiva em uma dimensão ampla, voltada para as crianças portadoras de necessidades especiais, os filhos oriundos das populações campestres; os negros, quilombolas e afrodescendentes e; trabalhadores oriundos das classes populares.

Conclusão.

A partir dos resultados obtidos e do objetivo proposto, conclui-se que a educação inclusiva não se imita apenas a oferta do ensino público para as crianças portadoras de necessidade especiais, estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Após a Declaração de Salamanca (1994), o conceito de educação inclusiva é concebida em uma concepção ampla que possibilita o acesso de outros grupos, anteriormente marginalizados, ou seja, as modalidades de educação especial, educação do campo, educação étnico-raciais e cultura afro-brasileira e educação de jovens e adultos.

Por último, as políticas públicas destinadas às modalidades de educação ora pesquisadas, devem assegurar a democratização para o acesso pleno e condições básicas para a permanência na escola, das crianças, dos jovens e dos adultos, oriundos

das classes populares, resultando na oferta de uma educação inclusiva e qualitativa no ensino público.

Referências.

- Bello, J. L. DE P.(2008). **Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar.** In: Pedagogia em foco. Vitória: 1993; Disponível em: <http://www.educacaoemfoco.pro.br/heh10a.htm>. Acesso em: 20/06/2008. 86 p.
- Brasil. LDB nº 4024/61.(1961). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Conselho Federal de Educação. Brasília-DF: MEC. 23 p.
- Brasil. LDB nº 9.394/96.(1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Conselho Nacional de Educação. Brasília-DF: SEB/MEC. 23 p.
- Brasil. Lei nº 10.639.(2003). Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todos os sistemas e modalidades de ensino. In: Conselho Nacional de Educação. Brasília-DF: CP/MEC. 1 p.
- Brasil. Lei nº 11.645/08.(2008). Nova redação que altera as Diretrizes e Bases da Educação Nacional através da inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena". In: Conselho Nacional de Educação. Brasília-DF: CEB/MEC. 1 p.
- Brasil. Parecer nº 11/00.(2000). Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. In: Conselho Nacional de Educação. Brasília-DF: MEC. 64 p.
- Brasil. Resolução nº 1/00.(2000). Cria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. In: Conselho Nacional de Educação. Brasília-DF: MEC. 4 p.
- Brasil. Resolução nº 1/02.(2002). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. In: Conselho Nacional de Educação. Brasília-DF: CEB/MEC. 3 p.
- Brasil. Resolução nº 1/04. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: Conselho Nacional de Educação. Brasília-DF: CP/MEC. 2 p.
- Brasil. Resolução nº 2/01.(2001). Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. In: Conselho Nacional de Educação. Brasília-DF: CEB/MEC. 68 p.
- Brasil.(1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília-DF: Presidência da República. 05 Out. 1988. 358 p.
- Brasil.(1993). PNE-Plano Nacional de Educação para Todos. In: Conselho Nacional de Educação. Brasília-DF: Portal MEC. 98 p.
- Brasil.(2005). Censo Escolar: Sinopse Estatística da Educação Básica. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília-DF: INEP/MEC. 365 p.

- Brasil.(2012). Censo Escolar da Educação Básica. Resumo Técnico. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília-DF: INEP/MEC. 41 p.
- CMEPT.(1990). Conferência Mundial de Educação Para Todos. Tailândia: 129 p.
- CONFINTEA.(1997). Conferência Internacional de Educação de Adultos. In: Declaração de Hamburgo-Alemanha: 66 p.
- Connell, R. W.(2001). Pobreza e educação. In: APPE, M. W... [et al.]; GENTILE, P. (Org.). Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação. 8ª Edição. Petrópolis-RJ: Editora Vozes. 303 p.
- Declaração de Salamanca: Princípios da Educação Inclusiva. In: Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca-Es: 1994. 17 p.
- Gomes, N. L.(2008). Diversidade e Currículo. In: Indagações sobre currículo. vol. 4. Brasília:DF: SEB/MEC. 47 p.
- Noronha, E. G.; Pinto, C. L.(2014). Educação especial e educação inclusiva: Aproximações e convergências. Artigo SEDUC. Cuiabá-MT. 2014. Disponível em: <http://www.catolicaonline.com.br>. Acesso em: 17/09/2014. 8 p.
- Rivero, J.(2007). Leitura crítica e propositiva sobre a alfabetização latinoamericana. In: Piragua: Revista do CEAAL. Panamá: Editora do CEAAL. 20-31 p.
- Teixeira, et al.(1932). Manifesto dos Pioneiros Escolanovista. Rio de Janeiro-RJ: 5 p.