

5

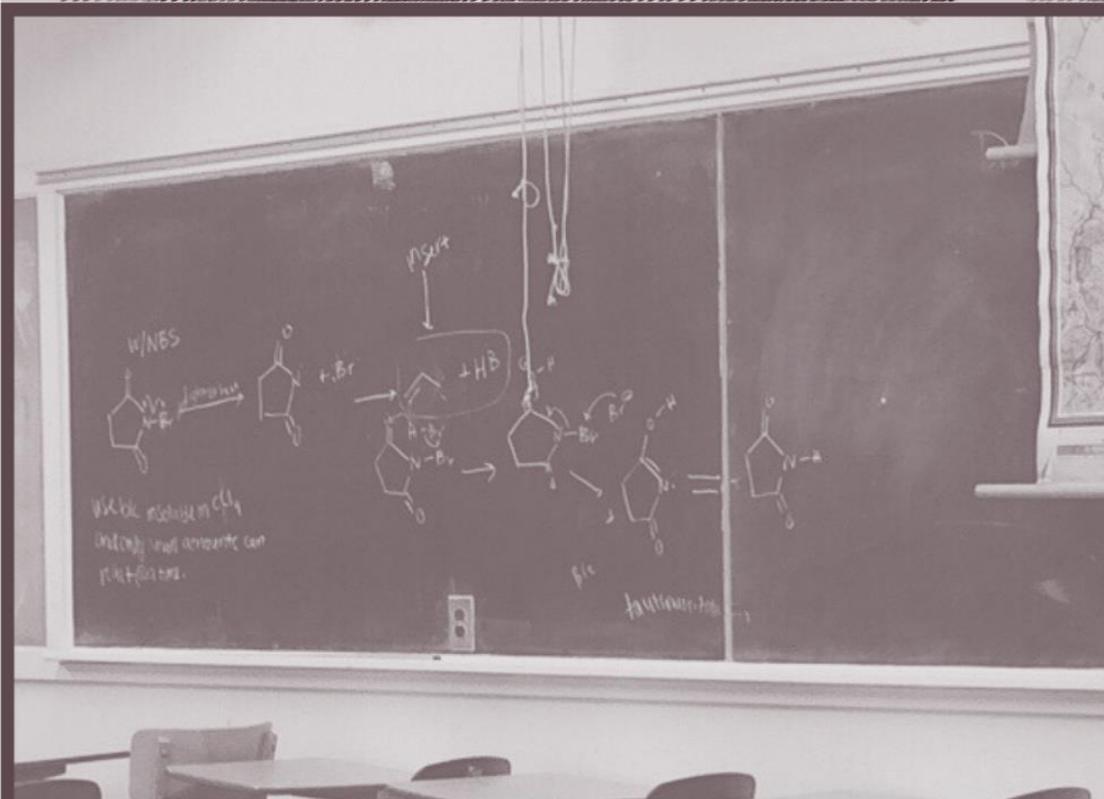
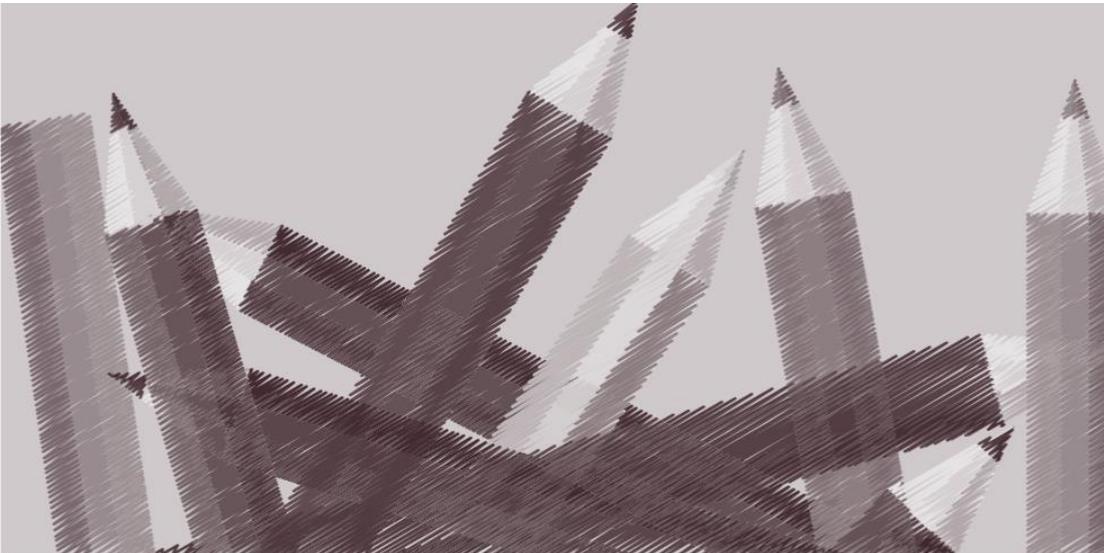
Saberes, experiências e práticas

NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

ROGER GOULART MELLO
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
(ORGANIZADORES)



2020



5

***Saberes,
experiências
e práticas***

NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

ROGER GOULART MELLO
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
(ORGANIZADORES)



2020

2020 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar
pelos autores.

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Roger Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os Autores

SABERES, ESPECIÊNCIAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, Vol. 5.

Todo o conteúdo dos artigos, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta

Conselho Editorial

Dr^a Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Dr^a Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dr. Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dr. Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Dr^a Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Me. Doutorando Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo

Me. Doutorando Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Me. Doutorando Francisco Orícelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

M^a Doutoranda Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

M^a Doutoranda Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Me. Doutorando Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes

M^a Doutoranda Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas

M^a Doutoranda Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará

M^a Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

M^a Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Me. Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais



Me. Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense
Me. Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
M^a Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes
Dr^a. Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista
Dr. Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz
Dr. Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins
Dr^a. Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará
Dr^a. Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

S115 Saberes, experiências e práticas na educação contemporânea [recurso eletrônico] : vol. 5 / Organizadores Roger Goulart Mello, Patrícia Gonçalves de Freitas. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2020.

Formato: PDF.

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-87207-96-4

1. Aprendizagem. 2. Educação – Pesquisa – Brasil. 3. Prática de ensino. I. Mello, Roger Goulart, 1992-. II. Freitas, Patrícia Gonçalves de, 1992-.

CDD 371.2

Elaborado por Maurício Amormino Júnior | CRB6/2422

Editora e-Publicar
Rio de Janeiro – RJ – Brasil
contato@editorapublicar.com.br
www.editorapublicar.com.br



2020



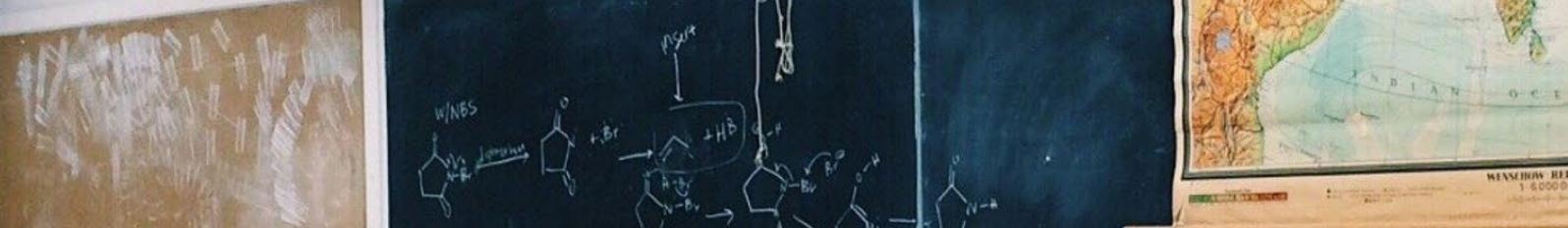
Apresentação

É com grande satisfação que a **Editora e-Publicar** vem apresentar a obra intitulada “**Saberes, experiências e práticas na educação contemporânea, Volume 5**”. Neste livro, engajados pesquisadores da área de educação contribuíram com estudos, pesquisas e práticas educacionais.

É consenso de que a educação é uma área essencial para o pleno desenvolvimento de uma pessoa. Com a aspiração de contribuir para o desenvolvimento da educação enquanto campo de pesquisa e possibilitar o compartilhamento de saberes, experiências e novas práticas educacionais que possam ser aplicadas no processo de ensino-aprendizagem a fim de elevar a qualidade da educação, a presente obra promove diálogos acerca do currículo, formação de professores, metodologias de ensino, desafios e problemáticas da área da educação com abordagens metodológicas diversas, incluindo estudos de caso e experiências pedagógicas.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Patrícia Gonçalves de Freitas
Roger Goulart Mello
Equipe e-Publicar



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....05

CAPÍTULO 1 – CIÊNCIA DE DADOS COM PROGRAMAÇÃO EM PYTHON: APRENDIZAGEM AUTORREGULADA APOIADA POR VÍDEOS E MATERIAIS DIGITAIS.....13

DOI: 10.47402/ed.ep.c202019921964

[Anibal T. Azevedo](#)
[Joni A. Amorim](#)

CAPÍTULO 2 – AGILE CYBER TRAINING SYSTEM: MULTIMODALIDADE NA INTERAÇÃO PARA CAPACITAÇÃO EM SEGURANÇA CIBERNÉTICA..... 32

DOI: 10.47402/ed.ep.c202019912964

[Joni A. Amorim](#)

CAPÍTULO 3 - O CONCEITO DE HABITUS EM BOURDIEU EM PERSPECTIVA DIALÓGICA COM OS CLÁSSICOS DA SOCIOLOGIA54

[Fernanda Azevedo da Silva](#)
[Walace Ferreira](#)

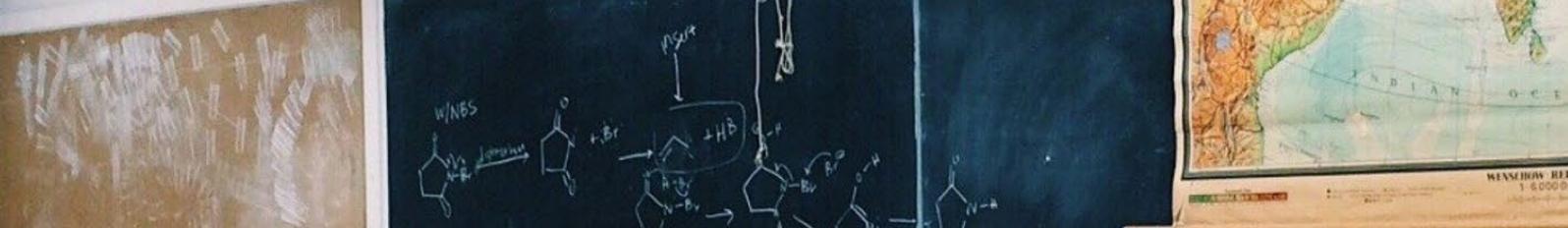
CAPÍTULO 4 – A RELEVÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO E DIALOCIDADE NA ABORDAGEM DE COTEÚDOS DE ASTRONOMIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS..... 65

[Josiney Farias de Araújo](#)
[Erival Gonçalves Prata](#)
[Renan Ferreira de Sousa](#)
[Leandro Marques Correia](#)
[Adriana de Almeida Sanches](#)

CAPÍTULO 5 – NAS REDES DO INSTAGRAM: AS PAISAGENS-ON-LINE COMO CAMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....74

[Juliana Oliveira Andrade](#)





CAPÍTULO 6 – ÉTICA ENTRE SERVIDORES PÚBLICOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO: UTOPIA OU DESAFIO NA PÓS-MODERNIDADE? 91

André Hellvig da Silva
Angela Maria Andrade Marinho

CAPÍTULO 7 – GESTÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: APONTAMENTOS SOBRE PERSPECTIVAS E DESAFIOS.....106

Kristina Desirée Azevedo Ferreira
Daniel Mill

CAPÍTULO 8 – PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS E APOIO AOS ESTUDANTES DURANTE A PANDEMIA..... 117

Roberta Kelly Santos Maia Pontes

CAPÍTULO 9 – CONSTRUÇÃO DE PARCERIA E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES EM ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES..... 129

Leandro Martins Mendes

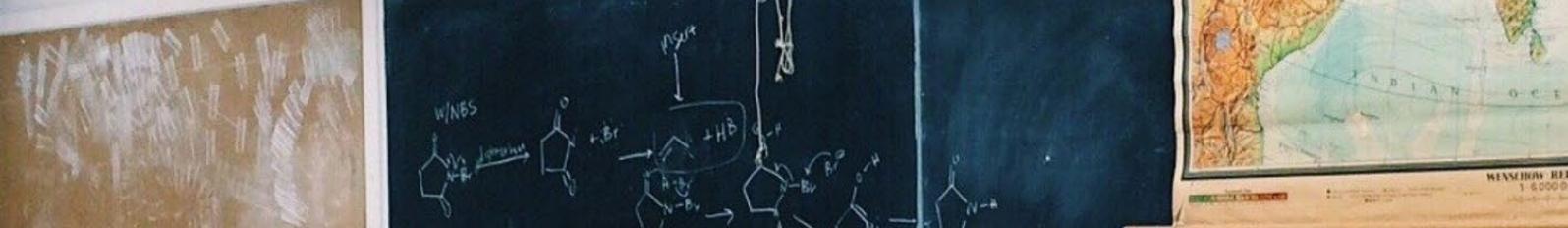
CAPÍTULO 10 – A UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIGITAIS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: POSSIBILIDADES DE MELHORIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM..... 137

Leandro Martins Mendes

CAPÍTULO 11 – AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (RP) NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR – CAMPUS PARANAGUÁ..... 150

Leociléa Aparecida Vieira
Elizabeth Regina Streisky de Farias





CAPÍTULO 12 – O ENTRELAÇE ENTRE TECNOLOGIA E CURRÍCULO: MARCO CONCEITUAL..... 161

Leociléa Aparecida Vieira
Elizabeth Regina Streisky de Farias
Roseneide Maria Batista Cirino

CAPÍTULO 13 – TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO SOB O PRISMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 170

Vanessa Machado Rodrigues
Geane das Chagas da Silva
Glória Cristina Fialho Cabral
Cleverton José Farias de Souza
Lúcio Fernandes Ferreira

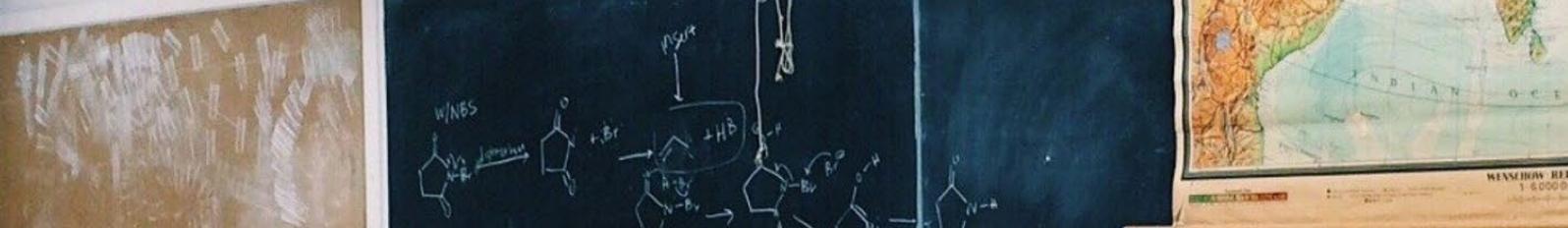
CAPÍTULO 15 – A LEITURA COMO PRÁTICA DE RESSOCIALIZAÇÃO EM CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS..... 205

Sonieli Pedroso Lascoski
Marcio José de Lima Winchuar

CAPÍTULO 16 – ATUAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR: UMA NARRATIVA À LUZ DA ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL 219

Maritza Waleska Arruda
Jorge Alberto Fernandes De Medeiros





CAPÍTULO 17 – O ENSINO DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTRATÉGIA DIDÁTICA COM O AUXÍLIO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS..... 232

Diego Eduardo da Silva
Elane da Silva Salvador
Juan Clayton Reis de Lima
Maria da Conceição de Menezes Torres

CAPÍTULO 18 – O XADREZ COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA DE INTERVENÇÃO PARA AUXILIAR O DESEMPENHO ESCOLAR NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA..... 252

Fernanda Suely Barata
Claudia Milena Silva Dias
Maria Suely de Freitas Silva
Natasha Mendonça Nogueira
Renan Rodrigues do Vale
Victoria Martins de Jesus

CAPÍTULO 19 – EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: VISÃO DOCENTE E DISCENTE..... 268

Graciele Silva Borges Campos
Rita Rodrigues de Souza
Láisse Lemos Silva

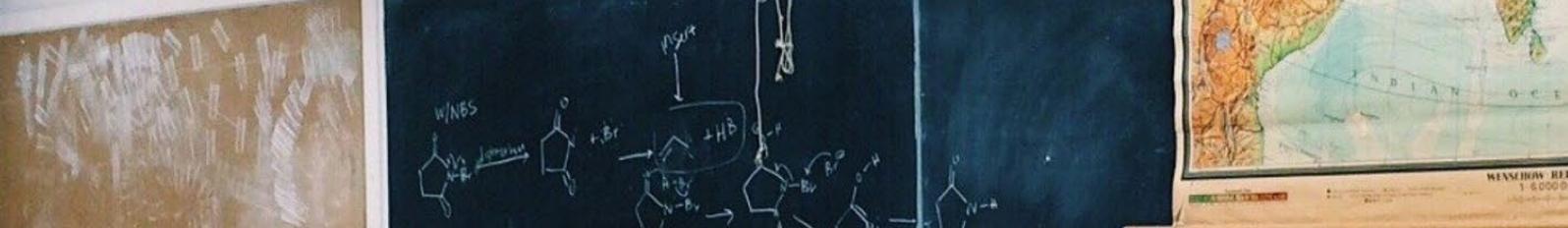
CAPÍTULO 20 – EDUCAÇÃO NO CÁRCERE E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE..... 291

Orlando Ragner Semblano
Ronne Clayton de Castro Gonçalves
Fabiano Hector Lira Muller
Carlos Felipe dos Santos Eller
Sônia Maria Caetano

CAPÍTULO 21 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UTILIZANDO O SOFTWARE DE AUTORIA VISUAL CLASS PARA A PRODUÇÃO DE CONTEÚDO EDUCACIONAL MULTIMÍDIA..... 307

Sâmara Santarém Pereira
Luiz Sergio de Oliveira Barbosa





CAPÍTULO 22 – PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES ALFABETIZADORES?..... 320

DOI: 10.47402/ed.ep.c2020194322964

Severina Andréa Dantas de Farias

CAPÍTULO 23 – CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO IMAGINÁRIO NA ESCOLA PARA UM MELHOR APROPRIAÇÃO DOS SABERES DA HUMANIDADE PELOS ESTUDANTES..... 341

Sidney A. da C. Damasceno

Cláudia Patrícia F. da C. Damasceno

Marinilson Barbosa da Silva

CAPÍTULO 24 – AS PERCEPÇÕES DOS USUÁRIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL SOBRE A PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, CAMPUS DE PARNAÍBA..... 355

Grazielle Rodrigues Lopes Soares

Simone Maria de Sousa Silva

CAPÍTULO 25 – BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO E CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL: CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO..... 269

Luana Alves da Silva

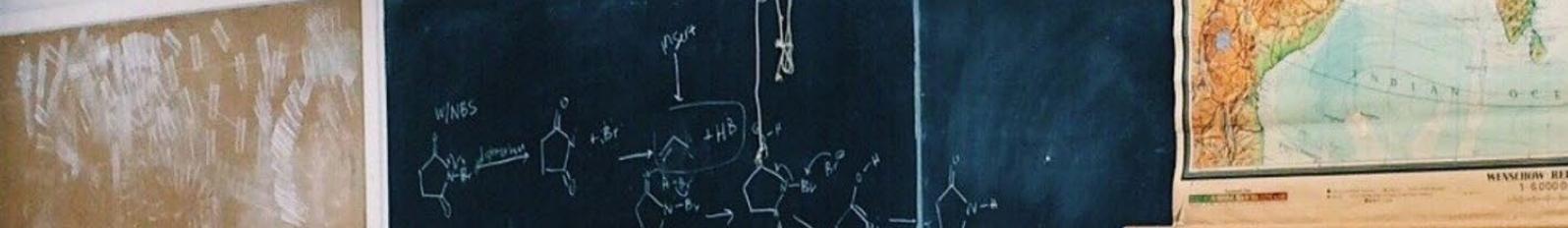
Solange Alves de Oliveira-Mendes

CAPÍTULO 26 – JOGOS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DO PAPEL EXERCIDO NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA..... 388

Suellen Rosa de Santana

Solange Alves de Oliveira-Mendes





CAPÍTULO 27 – AS RODAS DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O IMPACTO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....408

Ana Beatriz Brito Alves
Izabela Soares Abreu Ramos
Solange Alves de Oliveira-Mendes

CAPÍTULO 28 – A UTILIZAÇÃO DE SOFTWARES NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO..... 427

Paul Symon Ribeiro Rocha
Carlos Vieira Ramos
Tainara Antunes Brasil

CAPÍTULO 29 – SAÚDE OCUPACIONAL COM EDUCADORAS E EDUCADORES PROJETO DE INTERVENÇÃO: CUIDAR DE QUEM CUIDA.....440

Analúcia dos Santos
Kéciada Silva Moreira Alves
Quéziade Santana dos Santos de Jesus
Mona Pinho Damasceno
Taise dos Anjos Santos
Taíza Saturnino dos Santos
Viviane Rodrigues de Oliveira

CAPÍTULO 30 – O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL/LOCAL: REFLEXÕES SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO MARANHÃO.....451

Yuri Givago Alhadef Sampaio Mateus
Jessé Lindoso Rodrigues





CAPÍTULO 1

CIÊNCIA DE DADOS COM PROGRAMAÇÃO EM PYTHON: APRENDIZAGEM AUTORREGULADA APOIADA POR VÍDEOS E MATERIAIS DIGITAIS

Aníbal T. Azevedo, Doutor, Universidade Estadual de Campinas
Joni A. Amorim, Doutor, Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

A evolução tecnológica tem permitido às pessoas fazer uso crescente de dispositivos como celulares e de redes como a internet. Ao mesmo tempo, é cada vez maior a quantidade de dados que são armazenados, sendo depois possível analisar tais dados no intuito de se gerar informações relevantes. Tais informações são geradas por algoritmos que lidam com tais dados através do uso de linguagens como R e Python, dentre outras possibilidades, sendo de modo geral necessária uma equipe interdisciplinar nos casos em que as aplicações ocorrem em níveis organizacionais; são diferentes os perfis profissionais, o que inclui os cientistas de dados, os estatísticos, os engenheiros de dados, os analistas de dados, os desenvolvedores de aplicativos, e assim por diante. Um possível primeiro passo para aqueles interessados nesta jovem ciência, também denominada "Data Science", se refere a tomar contato com os "notebooks", tais como Jupyter, RStudio e Zepplin; tais "notebooks" permitem mais facilmente conceber e executar códigos que viabilizam a utilização de algoritmos para se extrair valor dos dados. Considerando-se que hoje em dia é cada vez mais comum que os interessados em aprender um novo assunto tenham independência para definir sua "trilha de aprendizagem", foi concebido um curso sobre ciência de dados com programação em Python que estimula a aprendizagem autorregulada apoiada por vídeos e materiais digitais. Ou seja, estimula-se a autonomia dos alunos, que podem assim começar a desenvolver a capacidade tanto de programar como de resolver problemas envolvendo grandes volumes de dados. Pretende-se assim estimular um comportamento consciente que esteja baseado em proatividade e autorreflexão. Com isso, este estudo pretende relatar e discutir um caso onde um curso pioneiro é oferecido de maneira gratuita, via internet, para alunos dispersos geograficamente. Este estudo, ainda que preliminar, serve de base para estudos futuros na medida em que registra como se dá o estímulo à autonomia que leva à autorregulação, ao mesmo tempo em que tem como interesse a aprendizagem de temas recentes. Hoje em dia já existem vários tipos de "Massive, Open, Online Courses" (MOOCs), ou cursos massivos, abertos e on-line, o que inclui aqueles bastante formalizados, com inscrição e seleção de alunos, com realização de controles diversos, com avaliações através de provas, com posterior emissão de certificados, e assim por diante. O MOOC aqui apresentado teve em sua primeira versão uma ênfase em ser aberto e on-line, mas, sobretudo, em ser gratuito e com acesso facilitado, deste modo excluindo maiores formalismos ou controles, dando aos alunos interessados a opção de autorregular a sua aprendizagem. Trata-se assim de um curso totalmente on-line, sendo que boa parte das orientações passadas aos alunos ocorre através de hipertextos e de vídeos publicados em plataformas de acesso gratuito na rede mundial. Dentre



os aspectos positivos desta iniciativa, destaca-se o conteúdo de qualidade e bastante atualizado, agora acessível a alunos brasileiros que não poderiam participar de um curso presencial similar. O curso apresenta de maneira simples alguns dos temas da ciência de dados e também permite uma introdução facilitada à programação de computadores, o que pode ser de interesse para iniciantes; também, tal configuração do curso pode interessar a programadores em busca de atualização em programação em um esforço de educação continuada visando aprender uma linguagem mais moderna e atualmente em demanda na área de programação de computadores. Deste modo, a investigação aqui relatada pretende contribuir para o debate em torno das estratégias afins ao oferecimento de cursos, em especial em situações que demandam maior autonomia, com considerações mais específicas sobre autorregulação da aprendizagem.

Palavras-chave: Autonomia, Computação Aplicada, MOOC, Motivação.

INTRODUÇÃO

Tanto a educação continuada de profissionais graduados, como também a educação inicial de alunos de graduação, têm se beneficiado cada vez mais de novos dispositivos, como celulares inteligentes e “tablets” que, uma vez ligados a redes como a internet, garantem aos estudantes a possibilidade de acessar materiais atualizados e de ótima qualidade de modo quase instantâneo. Dado o contexto em 2020, com os efeitos da pandemia de CoViD-19, doença causada pelo novo coronavírus “Sars-Cov-2”, se tornou ainda mais importante considerar estratégias que permitam aos alunos obter melhores resultados ao estudar remotamente e com maior autonomia. Como é de conhecimento geral, foi necessário o isolamento social, com escolas e universidades fechadas, devendo o estudo ocorrer com ou sem o apoio direto de professores, surgindo daí a necessidade de uma apropriada regulação da aprendizagem o que leva a considerações sobre motivação, disciplina, desempenho, eficácia, eficiência, e assim por diante.

Segundo Huang et al. (2020), tal contexto poderia ser uma oportunidade para se promover o desenvolvimento nos alunos de habilidades vistas como sendo essenciais no Século 21, como aquelas voltadas a compreender e a resolver problemas ativamente. Este é o caso da habilidade de autorregulação, dado que alunos dos diversos níveis tiveram que lidar desde o final de 2019 com situações em que estavam isolados em suas residências, tendo que acompanhar aulas por videoconferências ao vivo ou por vídeos gravados, dentre outras possibilidades, sendo também essencial se organizar com autonomia para realizar tarefas diversas em livros e em outros materiais impressos, assim como em computadores.



Regular a própria aprendizagem não é algo que se imagina como sendo fácil ou simples, razão pela qual pode ser de interesse que os professores orientem seus alunos de modo direto ou indireto no que se refere às boas práticas que estes poderiam assimilar e, então, utilizar. Segundo argumentação de Ganda e Boruchovitch (2018), ao analisar vasta literatura sobre o tema da autorregulação, é apropriado assumir a partir de diferentes estudos que “é possível ensinar os alunos a terem melhores estratégias de aprendizagem, a desenvolverem crenças positivas sobre si próprios e a minimizarem os comportamentos que prejudicam o seu aprendizado”. Tais autoras também percebem “indícios de que a promoção da autorregulação pode trazer benefícios ao aluno não somente do ensino fundamental e médio, mas também do nível superior”.

Ao considerar mais especificamente o caso da aprendizagem autorregulada no ensino superior, Pedrosa et al. (2017) explicitam estratégias adotadas por alunos de assuntos relacionados à programação de computadores. Tais autores inclusive afirmam que os fatores motivacionais são diversos, variando bastante, mas incluem o interesse pela aprendizagem em si, a motivação advinda da oportunidade de se evoluir nas habilidades de programação e, vale dizer, até mesmo pelo estímulo de se desenvolver habilidades interpessoais ao interagir com outros estudantes, estando também incluídos dois fatores adicionais: ímpeto de receber boas notas por tarefas realizadas e chance de se concluir um determinado curso.

Percebe-se, assim, a importância crescente de um melhor entendimento da aprendizagem autorregulada, sendo neste texto enfatizados os aspectos afins ao apoio por vídeos e materiais digitais diversos na “Web”. Mais especificamente, tem-se um curso gratuito sobre aplicações de computação científica a problemas atuais; tal curso também inclui oportunizar a aprendizagem da linguagem de programação de alto nível denominada Python. Tal curso teve seu oferecimento inicial em 2020, sofrendo assim alguns dos possíveis efeitos da pandemia, mas tendo como intenção principal desenvolver nos alunos a capacidade tanto de programar como de resolver problemas envolvendo grandes massas de dados, ou “big data”. Acredita-se que o referido curso tornaria tais alunos capazes de entrar mais facilmente no mercado de trabalho que hoje surge com a engenharia de dados, mais prática e voltada à implementação de soluções muitas vezes já testadas e conhecidas, e/ou com a ciência de dados, mais teórica e focada na criação de soluções originais para novos problemas. Trata-se assim de um curso totalmente on-line, sendo que boa parte das orientações passadas aos



alunos ocorre através de hipertextos e de vídeos publicados em plataformas de acesso gratuito na rede mundial.

Após a seção de introdução, este capítulo de livro apresenta o referencial teórico e a metodologia utilizada no estudo. Na sequência, temos a seção afim ao relato da iniciativa concernente ao caso em estudo, a qual é seguida pelas seções de discussão e de conclusão.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA

A principal teoria que subsidia este estudo se refere à aprendizagem autorregulada. Enquanto teoria, esta abordagem destaca os benefícios de se estimular a autonomia dos aprendizes, algo que vem ganhando importância no mundo atual, marcado cada vez mais pelo acesso rápido e fácil ao conhecimento pelos estudantes através de redes como a internet, ao que se soma o uso de dispositivos como celulares inteligentes, computadores portáteis, e assim por diante, com crescente ubiquidade e mobilidade.

De acordo com Ganda e Boruchovitch (2018), que tratam da aprendizagem autorregulada, “todos os modelos teóricos evidenciam o papel do aluno como agente principal de sua aprendizagem e ressaltam que a autorregulação pode ser desenvolvida em qualquer etapa do ensino”. As autoras, ao citar a literatura, destacam que “os alunos mais autorregulados têm melhor aproveitamento da aprendizagem” assim como “apresentam maior desempenho e motivação” quando ocorre um comportamento consciente que esteja baseado em proatividade e autorreflexão.

Neste ponto de vista teórico, seriam quatro as dimensões consideradas básicas relativamente à aprendizagem (GANDA e BORUCHOVITCH, 2018): (i) a dimensão cognitiva, com considerações sobre procedimentos para aprender, sendo esta dimensão cognitiva associada à meta cognitiva, voltada principalmente a planejar, monitorar e regular; (ii) a dimensão motivacional, que pode ser intrínseca, interior à pessoa, ou extrínseca, que está associada a estímulos externos; (iii) a dimensão emocional/afetiva, afetando de maneiras positivas ou negativas a aprendizagem e dependendo de inúmeros fatores; e (iv) a dimensão social, relacionada ao ambiente, o que inclui o contexto e também todas as pessoas com as quais os estudantes se socializam. Nos parágrafos que seguem, seis dos principais modelos de



aprendizagem autorregulada destacados pelas autoras são apresentados de modo resumido, oferecendo assim uma visão geral do corpo de conhecimento teórico de interesse.

Um primeiro modelo de aprendizagem autorregulada, denominado aqui de “Modelo Bandura” (GANDA e BORUCHOVITCH, 2018; BANDURA, 1978), considera que o autogerenciamento seria composto por três subprocessos em uma perspectiva de “autoeficácia”: (a) observação, com o próprio aluno monitorando seu desempenho; (b) julgamento, com o próprio aluno avaliando tal desempenho; e (c) reação, com o próprio aluno respondendo ao seu julgamento com ações positivas ou negativas.

Um segundo modelo de aprendizagem autorregulada, denominado aqui de “Modelo Zimmerman” (GANDA e BORUCHOVITCH, 2018; ZIMMERMAN, 1998), considera que o engajamento do aluno em ciclos futuros de aprendizado sofre influência de três fases: (a) planejamento; (b) execução; e (c) avaliação. Chama a atenção neste modelo o efeito que a avaliação feita pelo próprio aluno tem no ciclo subsequente de aprendizagem: o comportamento pode ser adaptativo, com uma busca pela alteração de estratégias de melhoria no desempenho; ou o comportamento pode ser defensivo, situação na qual o estudante deixa de lado a possibilidade de melhorar e passa a concentrar seus esforços em buscar motivos para o desempenho insatisfatório.

Um terceiro modelo de aprendizagem autorregulada, denominado aqui de “Modelo Winne-Hadwin” (GANDA e BORUCHOVITCH, 2018; WINNE e HADWIN, 1998), considera que seriam quatro as fases: (a) formulação de uma representação mental de como realizar algo; (b) estabelecimento de metas e seleção de estratégias específicas para se realizar algo; (c) execução das atividades e monitoramento dos resultados; e (d) avaliação e possível adaptação de estratégias quando as metas estabelecidas não são atingidas satisfatoriamente.

Um quarto modelo de aprendizagem autorregulada, denominado aqui de “Modelo Schunk” (GANDA e BORUCHOVITCH, 2018; SCHUNK, 2001), guarda semelhanças com o “Modelo Zimmerman”. Ainda assim, em linhas gerais, considera que os alunos podem se beneficiar das experiências de outros alunos já na fase de planejamento, sendo que no momento da execução cada aluno compararia seu desempenho ao de seus pares, com uma avaliação na fase final que sofre influência da percepção pelo aluno de como o entorno social o recompensará por atingir as metas previstas.



Um quinto modelo de aprendizagem autorregulada, denominado aqui de “Modelo Pintrich” (GANDA e BORUCHOVITCH, 2018; PINTRICH, 2000), guarda semelhanças com o “Modelo Bandura” e com o “Modelo Zimmerman”. Contudo, são detalhados certos aspectos, como cognição, motivação, comportamento e contexto; ademais, se indica que nem todo aluno precisa passar pelas várias fases anteriormente propostas pois aprender pode ser algo também involuntário e até mesmo sem consciência plena por parte do aluno.

Um sexto modelo de aprendizagem autorregulada, denominado aqui de “Modelo de Perels-Gurtler-Schmitz” (GANDA e BORUCHOVITCH, 2018; PERELS et al., 2005), também considera que a aprendizagem ocorre em fases: (a) pré-ação, com um planejamento anterior à aprendizagem que sofre influências intrínsecas ou extrínsecas de diferentes maneiras, com efeitos sobre a motivação; (b) ação, com uso de estratégias cognitivas e meta cognitivas, além de estratégias afins ao gerenciamento dos recursos necessários ao episódio ou ciclo de aprendizagem em questão; e (c) pós-ação, com uma avaliação que pode tanto gerar reações emocionais como também subsidiar a melhoria do desempenho futuro em novos episódios ou ciclos de aprendizagem dada a revisão das estratégias utilizadas na fase de ação.

A metodologia utilizada neste estudo inclui retratar como a teoria da aprendizagem autorregulada se relaciona ao oferecimento de um curso que visa levar cada aluno a ser, cada vez mais e de maneira consciente, um agente ativo de sua aprendizagem pela melhoria de suas habilidades de autorregulação. Estimula-se, assim, uma maior reflexão pelos alunos ao final de cada episódio ou ciclo de aprendizagem, com avaliações conscientes pelos próprios alunos de seus resultados diante do que planejaram originalmente, levando-se em conta, ademais, a eficácia das estratégias implementadas em suas ações.

O caso em questão faz uso da aprendizagem autorregulada na medida em que o material do curso estimula os alunos a buscar autonomia de diferentes maneiras, seja ao definir o seu ritmo de aprendizagem, seja ao estabelecer que materiais complementares serão utilizados paralelamente ao curso. O caso em estudo é apresentado na seção que segue.

ESTUDO DE CASO

O primeiro autor deste estudo vem realizando um esforço continuado nos últimos anos em favor da disponibilização de inúmeros materiais gratuitos na rede mundial. Tais materiais



são quase sempre desenvolvidos de forma voluntária, sem remuneração, não visando assim qualquer lucro, mas sim objetivando a promoção do acesso mais facilitado aos alunos interessados, em especial para o acesso daqueles graduandos ou graduados em áreas afins à engenharia, à administração, à matemática, à estatística e à computação. No caso dos vídeos educacionais, incluem-se aqueles relacionados às seguintes disciplinas: Simulação Discreta por Eventos, Pesquisa Operacional, Estatística, Cálculo e Cálculo Numérico, Programação em C, Programação em Java e, também, Linguagens de Simulação como Promodel e FlexSim. Foram criados canais em plataformas de vídeo assim como foram criadas páginas na rede mundial para que o material pudesse ser acessado de forma rápida e fácil pelos interessados.

Relativamente ao curso gratuito sobre como lidar com grandes volumes de dados com uso associado da linguagem Python, denominado “Projeto Python para Todos”, trata-se de uma iniciativa iniciada em maio de 2020 que já contava, em agosto de 2020, com 120 vídeos com duração média entre 5 e 15 minutos cada. Tais vídeos foram disponibilizados gratuitamente em português na plataforma de vídeos “YouTube”(AZEVEDO, 2006), sendo o restante do material acessível através de um portal com páginas em hipertexto na rede mundial (AZEVEDO, 2020); também se optou pelo uso da plataforma de colaboração “Google Colab” (GOOGLE RESEARCH, 2020). Estas e outras informações relativas ao curso são apresentadas em maior detalhe a seguir.

A linguagem de programação em questão foi concebida por Guido van Rossum na Holanda em 1989, no Centro de Matemática e Ciência da Computação de Amsterdam. Sendo um fã dos humoristas britânicos do “Monty Python’s Flying Circus”, optou por homenageá-los denominando esta linguagem de Python, denominação que também sugere um animal: uma cobra comum na Ásia que pode superar os sete metros e os 150 quilogramas. De acordo com Rossum (2009), somente em 1991 tal linguagem foi liberada para uso e distribuição como sendo “open source”. Criou-se então uma comunidade em torno da linguagem, com vários desenvolvedores participando como voluntários na realização de melhorias.

Segundo Cavalcanti (2020), algumas das motivações para a aprendizagem de Python incluem o fato de ser uma linguagem fácil de aprender por lembrar o idioma inglês, o que garante simplicidade e produtividade, algo relevante em especial para os iniciantes em programação, que tendem a preferir uma sintaxe mais simplificada e próxima à linguagem natural. A linguagem é considerada versátil, com aplicações que incluem jogos, ciência de



dados e inteligência artificial. Como muitas grandes empresas utilizam Python, existe uma demanda constante por profissionais que dominam a linguagem. Outra motivação adicional se refere à utilização de bibliotecas especializadas que podem diminuir muito a necessidade de codificação, em especial em áreas como jogos ou ciência de dados, neste caso dada a possível e até provável reutilização de códigos já existentes.

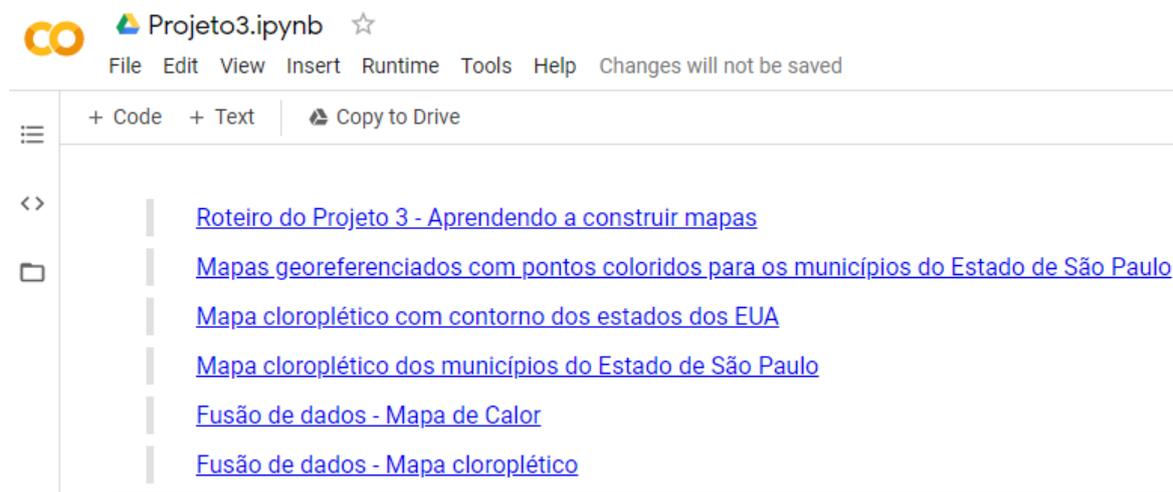
A plataforma de colaboração “Google Colaboratory”, ou “Colab” (GOOGLE RESEARCH, 2020), foi selecionada não apenas por ter seu uso gratuito e sem necessidade de configuração, mas também porque permite a execução na nuvem, facilitando assim a codificação em Python via navegador. Ademais, oferece recursos de computação científica, o que inclui ciência de dados e inteligência artificial. Ali a colaboração pode ocorrer mais facilmente de diversas formas, sendo que a proposta inicial é a de que cada célula de codificação seja um “script” em Python, com textos, códigos e saídas que formam os “notebooks”. A codificação em Python utiliza bibliotecas para, por exemplo, realizar a análise e a visualização de dados mais facilmente. Em resumo, o “Colab” torna mais simples e mais produtivo codificar em Python quando o interesse é, por exemplo, desenvolver soluções em ciências de dados, com “notebooks” que combinam desde código executável até textos acompanhados de imagens, dentre outras possibilidades, com facilidades de armazenamento, compartilhamento e edição destes “notebooks”.

No que se refere ao portal com páginas em hipertexto na rede mundial (AZEVEDO, 2020), temos uma introdução ao curso e também uma apresentação dos tópicos abordados. O curso é gratuito e conta com o apoio tanto de vídeo-aulas como de códigos no formato de “notebooks”. O intuito do curso é, assim, o de facilitar o aprendizado da linguagem Python, a qual é cada vez mais usada em diversos contextos, como já se indicou acima. Um dos tópicos se refere aos “Tipos Básicos”, onde se aprende a criar e a operar variáveis ao se conhecer seus tipos básicos em Python, como “int”, “float” e “str”. Outro tópico seria o das “Coleções em Python”, com “listas”, “tuplas”, “conjuntos” e “dicionários”. Um tópico adicional se refere à “Tabela de Dados”, onde se aprende a criar, modificar e exibir tabelas, além de se aprender a utilizar gráficos e medidas estatísticas como média, variância, desvio-padrão, e assim por diante. Outros tópicos incluem temas como controle de fluxo, criação de funções e manipulação de dados.

O portal do curso (AZEVEDO, 2020) também detalha como devem ser realizados os projetos. Um primeiro projeto se refere a criar gráficos de linha e barra a partir de dados fornecidos por listas e com a biblioteca “matplotlib”. Um outro projeto trata da leitura e da sumarização de dados financeiros de empresas contidos em páginas da rede mundial, neste caso com o auxílio de tabelas de dados. Um terceiro projeto se refere à leitura de dados georeferenciados de arquivos da rede mundial com o auxílio de tabelas de dados.

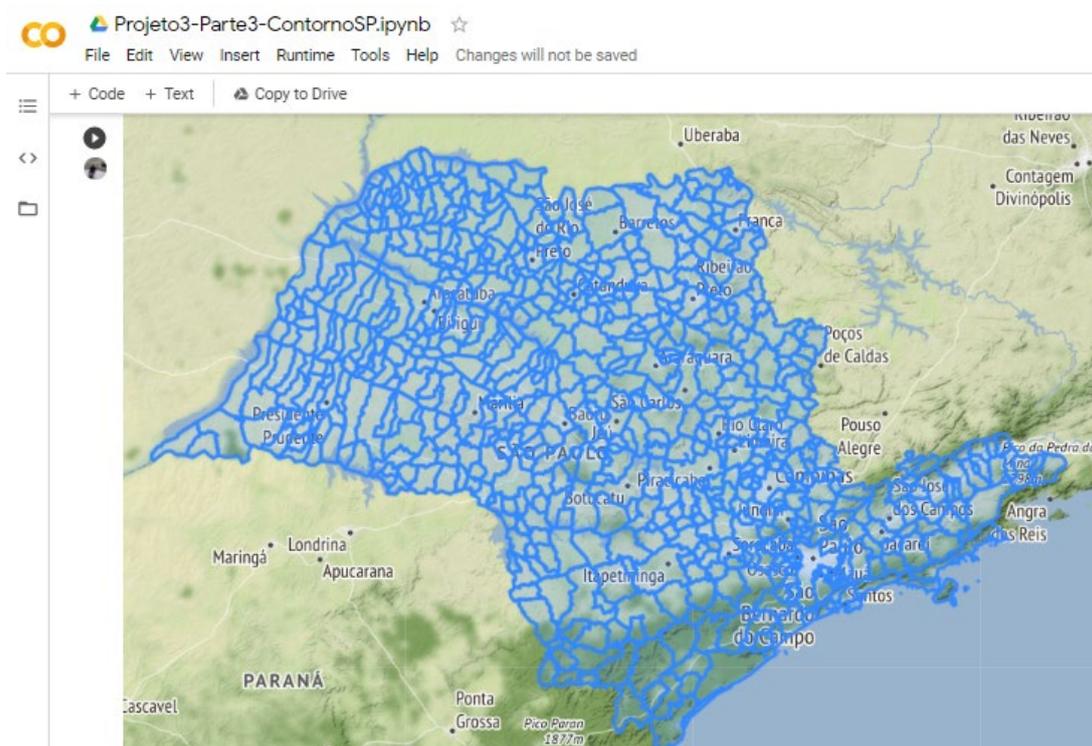
Neste último caso, do terceiro projeto citado acima, a título de exemplo, temos um roteiro que apresenta orientações com “notebooks” (1) com os passos da leitura de dados para a construção de mapas com pontos das capitais de cada município, (2) com os passos de leitura de dados e construção de um mapa cloroplético com dados de emprego dos EUA, (3) com os passos da leitura de dados para a construção de mapas com os contornos de cada município, com os passos da leitura de dados para a construção de mapas com pontos das capitais e obtenção de um mapa de calor em acordo com o valor de uma determinada característica e (5) com os passos da leitura de dados para a construção de mapas de contorno de cada município com cores diferentes de acordo com o valor de uma determinada característica. Algumas imagens relacionadas são apresentadas a seguir.

FIGURA 1: ROTEIRO RESUMIDO ASSOCIADO AOS “LINKS” PARA “NOTEBOOKS” DO PROJETO 3



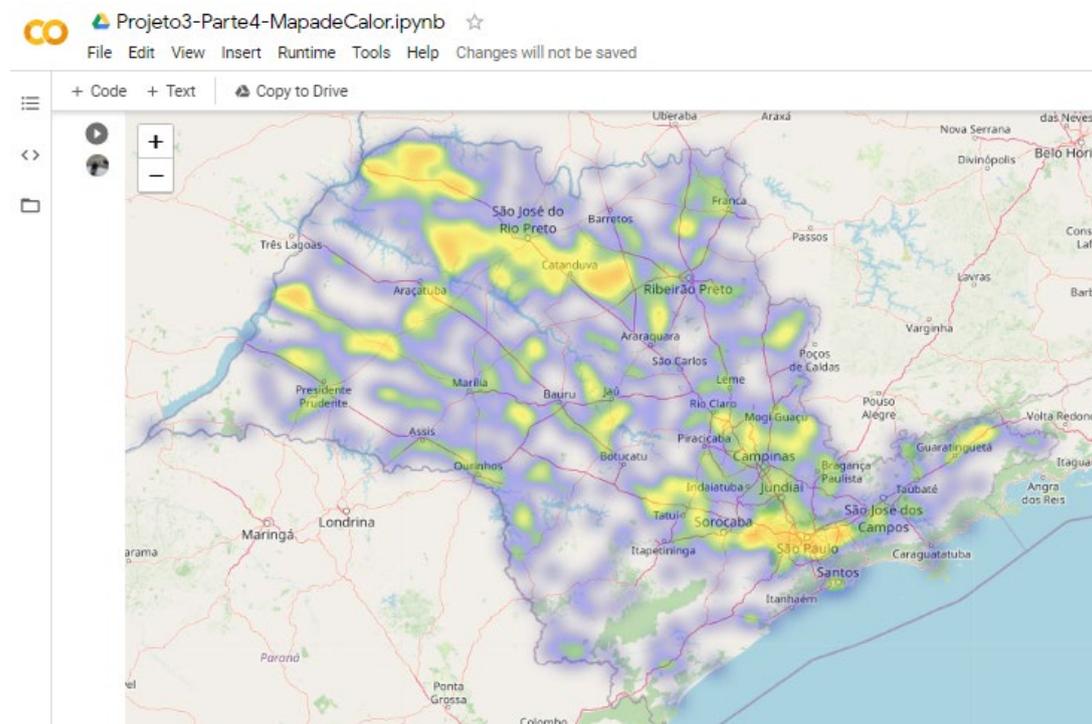
Fonte: Os Autores.

FIGURA 4: MAPA CLOROPLÉTICO DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DE SÃO PAULO DO PROJETO 3.



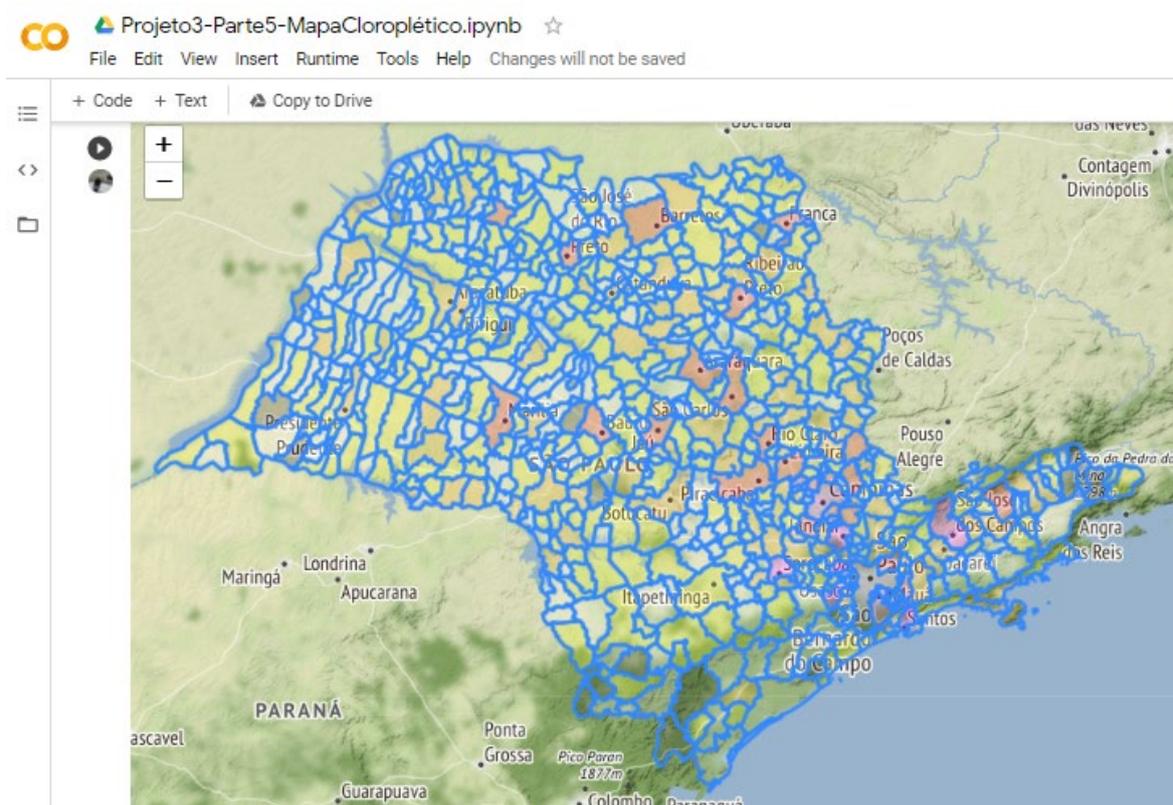
Fonte: Os Autores.

FIGURA 5: FUSÃO DE DADOS E MAPA DE CALOR DO PROJETO 3.



Fonte: Os Autores.

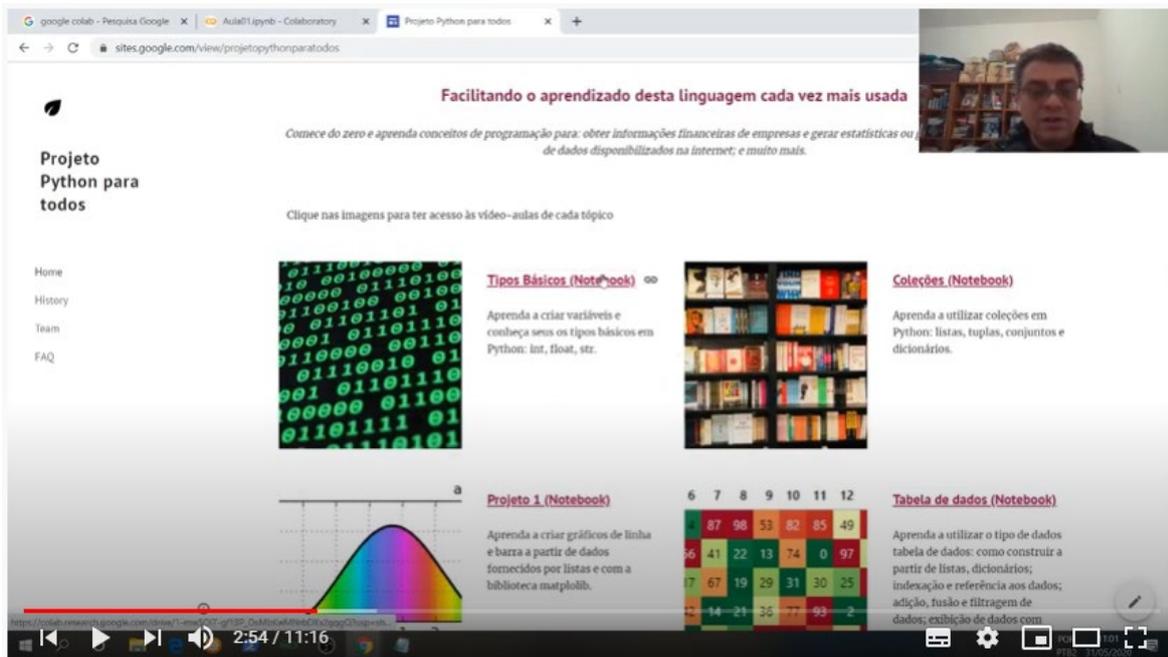
FIGURA 6: FUSÃO DE DADOS E MAPA CLOROPLÉTICO DO PROJETO 3.



Fonte: Os Autores.

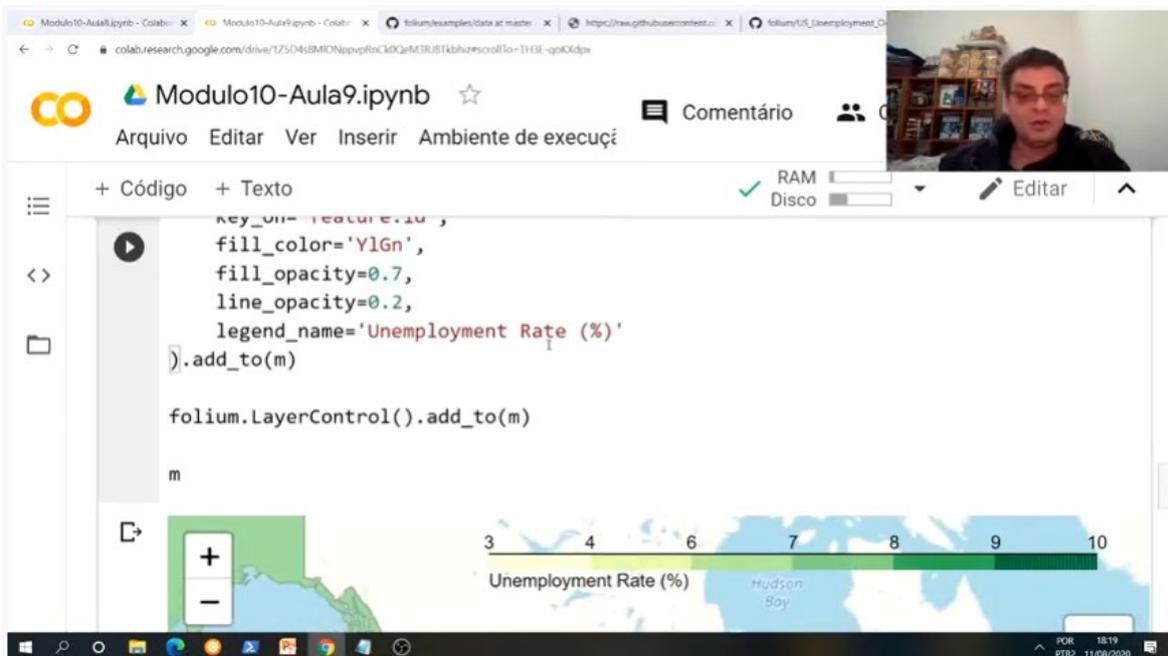
No caso da plataforma de vídeos “YouTube” (AZEVEDO, 2006), foram disponibilizados vídeos gravados pelo próprio professor com um computador pessoal, mostrando neste caso a imagem da tela do computador sendo utilizado; sobreposta à imagem principal estava a imagem do professor. A associação da imagem do professor à imagem da atividade sendo realizada na tela do computador em uso promove maior engajamento dos alunos que, de modo geral, se sentem mais motivados ao visualizar outras pessoas em aulas gravadas. Algumas capturas de telas destes vídeos são apresentadas nas figuras seguintes.

FIGURA 7: CAPTURA DE TELA DE UM VÍDEO DO MÓDULO 1, AULA 1, SOBRE TEMAS INTRODUTÓRIOS.



Fonte: Os Autores.

FIGURA 8: CAPTURA DE TELA DE UM VÍDEO DO MÓDULO 10, AULA 9, SOBRE O MAPA CLOROPLÉTICO COM DADOS GEO-REFERENCIADOS.



Fonte: Os Autores.



DISCUSSÃO

Segundo Bates (2015), os chamados "Massive, Open, Online Courses" (MOOCs), ou cursos massivos, abertos e on-line, podem ser entendidos como "os mais disruptivos de todas as inovações de base tecnológica no ensino superior", razão pela qual seriam também os mais controversos. Hoje em dia já existem vários tipos de MOOCs, o que inclui aqueles bastante formalizados, com inscrição e seleção de alunos, com realização de controles diversos, com avaliações através de provas, com posterior emissão de certificados, e assim por diante. O MOOC aqui apresentado teve em sua primeira versão uma ênfase em ser aberto e on-line, mas, sobretudo, em ser gratuito e com acesso facilitado, deste modo excluindo maiores formalismos ou controles, dando aos alunos interessados a opção de autorregular a sua aprendizagem.

Inclusive, nos vídeos os alunos são estimulados a seguir diferentes "trilhas de aprendizagem" de acordo com seus interesses ou necessidades. É possível, por exemplo, tanto eliminar algumas etapas como também incluir novas etapas pelo estudo mais aprofundado de algum tópico selecionado por cada um dos próprios alunos. Por certo seria de interesse ter alguns aspectos da "formalização" associados ao curso, em especial pelo apoio de uma equipe na administração de inscrições e na concepção de vídeos ainda mais sofisticados associados a materiais complementares na forma de jogos, "podcasts", animações, e assim por diante. Contudo, como é comum no caso de iniciativas pioneiras, ainda não foi possível ter um orçamento associado ao oferecimento do curso, que pretende ser gratuito, o que por sua vez faz com que o curso seja um MOOC inicialmente baseado no trabalho voluntário de um único professor, sem qualquer apoio institucional.

Alguns dos pontos fortes ou positivos dos MOOCs (BATES, 2015) podem ser assim resumidos: (i) MOOCs podem fornecer conteúdo de alta qualidade gratuitamente; (ii) MOOCs podem ser úteis aos países em desenvolvimento pelo acesso a cursos de qualidade não disponíveis localmente em cada cidade; (iii) MOOCs são úteis ao aprendizado de assuntos mais básicos e fomentam a criação de comunidades on-line; (iv) MOOCs são especialmente úteis à educação continuada; (v) MOOCs levaram muitas instituições a reavaliar suas escolhas relacionadas ao aprendizado on-line e aberto; (vi) as instituições podem divulgar sua marca e seu nível excelência acadêmica; e (vii) a automação e as novas formas



de comunicação permitiram realizar cortes de certos custos variáveis associados aos cursos presenciais tradicionais.

Dentre os aspectos positivos desta iniciativa, tendo-se em mente alguns dos pontos fortes ou positivos dos MOOCs citados acima, destaca-se o conteúdo de qualidade e bastante atualizado, agora acessível a alunos brasileiros dispersos geograficamente que não poderiam participar de um curso presencial similar. O curso apresenta de maneira simples alguns dos temas da ciência de dados e também permite uma introdução facilitada à programação de computadores, o que pode ser de interesse para iniciantes; também, a configuração do curso pode interessar a programadores em busca de atualização em programação em um esforço de educação continuada visando aprender uma linguagem mais moderna e atualmente em demanda na área de programação de computadores. O eventual sucesso da iniciativa pode levar algumas instituições a reavaliar suas escolhas pelo ensino presencial como sendo o prioritário, inclusive pela possibilidade futura de divulgar sua marca, o que iria além da situação atual, onde temos o “personal branding” com a marca pessoal do professor não estando diretamente associada a qualquer instituição caso se considere este curso. Não ocorreu uma automação significativa neste caso mas, por certo, seria possível pensar em cortes de certos custos variáveis futuramente, caso o curso fosse oferecido através de uma instituição, com emissão de certificado, etc., sendo esta primeira experiência de interesse para uma primeira prospecção de possibilidades de oferecimento de cursos afins.

Alguns dos pontos fracos ou negativos dos MOOCs (BATES, 2015) podem ser assim resumidos: (i) mesmo tendo muito inscritos, poucos são os que concluem os MOOCs; (ii) o desenvolvimento de MOOCs é caro e ainda são poucas as organizações que encontraram um modelo de negócios sustentável para tais MOOCs; (iii) MOOCs muitas vezes atraem alunos com maior nível educacional, ao invés de ampliar o acesso para aqueles que mais precisam; (iv) MOOCs tiveram pouco sucesso em desenvolver habilidades acadêmicas de alto nível; (v) a maioria dos provedores de MOOCs não reconhece seus próprios MOOCs para aproveitamento de créditos quando ocorre matrícula posterior dos mesmos alunos em cursos mais tradicionais, como os presenciais; e (vi) os materiais multimídia de cada MOOC podem ter limitações de direitos autorais ou de tempo máximo de uso que comprometem a reutilização posterior em outros contextos.



Dentre os aspectos negativos desta iniciativa, tendo-se em mente alguns dos pontos fracos ou negativos dos MOOCs citados acima, destaca-se a ausência de controle de acesso, o que não permite gerar estatísticas confiáveis associadas a inscrições ou a conclusões com êxito pelo monitoramento da realização das tarefas sugeridas, por exemplo; da mesma forma, não se sabe ao certo qual o nível educacional dos alunos ou o que os motiva a estudar os assuntos tratados no curso, dada a ausência de cadastros ou de avaliações diagnósticas que gerem um perfil para cada interessado no curso. A produção e o oferecimento do curso não tem um custo explícito para fácil mensuração, mas por certo ter uma equipe de apoio ao professor que inicialmente realizou um trabalho voluntário poderia inviabilizar o oferecimento gratuito do curso. O curso não pretende, a princípio, desenvolver habilidades acadêmicas de alto nível e não visa um futuro reaproveitamento de créditos. Os materiais têm o seu direito autoral associado ao nome do professor que idealizou o curso em uma perspectiva de gratuidade e de voluntariado, sendo que a reutilização posterior em outros contextos não foi analisada.

Uma melhoria possível a ser implementada futuramente se refere à criação de uma disciplina de graduação ou de pós-graduação que contemple uma ementa similar. Isso permitiria mais facilmente investigar aspectos afins à aprendizagem autorregulada, tal como se percebe em outras iniciativas afins já descritas na literatura, onde se argumenta favoravelmente à viabilidade e à relevância da promoção da autorregulação no ensino superior (POLYDORO et al., 2015).

CONCLUSÃO

O curso apresentado e discutido neste texto é visto como uma oportunidade de se promover o desenvolvimento nos alunos de habilidades vistas como sendo do século 21, como aquelas voltadas a resolver problemas ativamente. Em especial, buscou-se promover a habilidade de autorregulação nos alunos, os quais tiveram que se organizar com autonomia para realizar tarefas diversas. Dado que regular a própria aprendizagem não é algo imediato ou natural, buscou-se nesta iniciativa orientar os alunos no que se refere às boas práticas que estes poderiam assimilar e, então, utilizar.



Neste sentido, este estudo contribui para as investigações afins à autorregulação ao buscar documentar e analisar como um curso foi utilizado para, inclusive, estimular os alunos a terem melhores estratégias de aprendizagem; ao mesmo tempo, buscou-se motivar tais alunos através de uma oportunidade gratuita de evoluir nas habilidades de programação assim como nas habilidades de resolução de problemas em áreas como a ciências de dados. Dentre as limitações deste estudo está o fato de não ter sido avaliada a repercussão e/ou os resultados do curso que, até então, estava sendo oferecido pela primeira vez. Com isso, também não foi possível verificar de maneira mais aprofundada aqueles aspectos afins à autorregulação da aprendizagem, o que permitiria melhor perceber quão bem-sucedidas foram as orientações dadas e/ou qual o resultado do engajamento objetivado.

Os trabalhos futuros poderiam incluir, por certo, a automação de atividades repetitivas afins aos cursos em larga escala, deste modo permitindo que mais facilmente um mesmo professor pudesse realizar “todas” as funções associadas ao oferecimento de um curso na ausência de uma equipe de suporte, necessidade esta deveras comum em países em desenvolvimento como o Brasil. A criação de sistemas baseados em inteligência artificial, por exemplo, poderia viabilizar diagnósticos diversos de maneira rápida e conforme a parametrização do professor, neste caso traçando um perfil de cada aluno que sugeriria suas necessidades de aprendizagem, suas dificuldades, e assim por diante.

Tal automação deve ser vista como positiva na medida em que poderia permitir ao professor atender mais alunos, em especial no caso de cursos gratuitos que podem vir a se inviabilizar na ausência de um orçamento que permita contratar uma equipe de apoio. Assim, com a automação tendo um custo acessível, seria possível, por exemplo, aplicar testes automatizados de diferentes tipos ou sanar dúvidas mais básicas com os chamados “chatbots”. Como é evidente, não se trata de criar uma “universidade completamente automática”, mas sim de se oferecer ao professor um maior suporte com soluções diversas que poderiam contemplar tutores inteligentes voltados ao apoio a alunos com necessidades específicas, com testes adaptativos para a avaliação da aprendizagem, com ferramentas de suporte à performance para os alunos, com uso de métodos analíticos aplicados ao melhor acompanhamento de cada aluno, etc.

Um outro trabalho futuro se refere à formalização deste curso enquanto curso de extensão a ser oferecido gratuitamente e com emissão de certificado por alguma universidade.



Dentre as possíveis vantagens da formalização estariam a possibilidade de se utilizar o curso como um ambiente passível de incorporar uma pesquisa baseada em questionários associados a avaliações diagnósticas, formativas e somativas, buscando-se então melhor relacionar os resultados alcançados pelos alunos à autorregulação da aprendizagem, como se pretende.

Um trabalho futuro adicional envolveria o oferecimento do mesmo curso em outras línguas para alunos segmentados por região e por outros aspectos, o que poderia permitir uma comparação dos resultados levando-se em consideração também aspectos culturais, socioeconômicos, etc. Isso poderia evidenciar diferenças com relação à autorregulação da aprendizagem entre alunos brasileiros e aqueles de outros países.

BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, A. T. **Projeto Python para Todos**: Curso Gratuito com o apoio de Vídeo-aulas e Códigos no formato de Notebooks do Google Colab. Google. 2020. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/projetopythonparatodos>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

AZEVEDO, A. T. **Projeto Python para Todos**: Playlist. Youtube. Canal criado em 14 de julho de 2006. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/atanibal>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BANDURA, A. The self system in reciprocal determinism. **American Psychologist**, 33(4), 344–358, 1978. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/1979-08427-001>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BATES, A. W. **Teaching in a Digital Age**: Guidelines for Designing Teaching and Learning. Vancouver, BC: Tony Bates Associates Ltd. 2015. ISBN 978-0-9952692-0-0. 517p. Disponível em: <<https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

CAVALCANTI, V. **Nove razões para aprender Python**: da simplicidade à versatilidade, conheça bons motivos para apostar nessa linguagem de programação. EMPREG(H)ABILIDADE. IT Trends. 19/01/2020. Disponível em: <<https://ittrends.com/conteudos/9-razoes-para-aprender-python/>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 46, p. 71-80, jun. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 ago. 2020.

GOOGLE RESEARCH. **Colaboratory**. Google. 2020. Disponível em: <colab.research.google.com>. Acesso em: 21 ago. 2020.



HUANG, R.H.; LIU, D.J.; AMELINA, N.; YANG, J.F.; ZHUANG, R.X.; CHANG, T.W.; CHENG, W. **Guidance on Active Learning at Home during Educational Disruption: Promoting student's self-regulation skills during COVID-19 outbreak.** Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University. 2020. Disponível em: <<https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/Guidance-on-Active-Learning-at-Home-in-COVID-19-Outbreak.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

PEDROSA, D.; CRAVINO, J.; MORGADO, L.; BARREIRA, C. Self-regulated learning in higher education: strategies adopted by computer programming students when supported by the SimProgramming approach. **Production**, 27(spe), 2017, e20162255. Disponível em: <<https://www.prod.org.br/journal/production/article/doi/10.1590/0103-6513.225516>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

PERELS, F.; GURTLER, T.; SCHMITZ, B. Training of self-regulatory and problem-solving competence. **Learning and Instruction**, 15,123-139, 2005. Disponível em: <<http://www.anitacrawley.net/Resources/Articles/PerelsTraininginSelfReg.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

PINTRICH, P. The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts; P. Pintrich; M. Zeidner (Eds.). **Handbook of self-regulation** (pp. 451-502). San Diego: Academic Press. 2000. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780121098902500433>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

POLYDORO, S. A. J. et al. Promoção da autorregulação da aprendizagem na universidade: percepção do impacto de uma disciplina eletiva. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], v. 20, n. 3, p. 201-213, dez. 2015. ISSN 2318-0870. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2877>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

ROSSUM, G. **Personal History - part 1, CWI.** The History of Python Blog. January 20, 2009. Disponível em: <<http://python-history.blogspot.com/2009/01/personal-history-part-1-cwi.html>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SCHUNK, D. H. **Self-regulation through goal setting.** Clearinghouse on Counseling and Student Service, University of North Carolina. 2001. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED462671>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

WINNE, P. H.; HADWIN, A. F. Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker; J. Dunlosky; A. C. Graesser (Eds.), The educational psychology series. **Metacognition in educational theory and practice** (p. 277-304). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 1998. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/1998-07283-011>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

ZIMMERMAN, B. J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk; B. J. Zimmerman (Eds.), **Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice** (p. 1-19). Guilford Publications. 1998. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/1998-07519-001>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

CAPÍTULO 2

AGILE CYBER TRAINING SYSTEM: MULTIMODALIDADE NA INTERAÇÃO PARA CAPACITAÇÃO EM SEGURANÇA CIBERNÉTICA

Joni A. Amorim, Doutor, Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

Ao se considerar a dependência crescente da infraestrutura de tecnologia de informação e de comunicação, é cada vez mais relevante alinhar estrategicamente os investimentos em software, em hardware e, em especial, em recursos humanos. Para que as equipes responsáveis pela defesa cibernética estejam em condições de realizar apropriadamente seu trabalho, são cada vez mais relevantes os treinamentos focados nos mais recentes avanços percebidos e nos novos tipos de ameaças que surgem em paralelo. Em se tratando da Educação a Distância no mundo cibernético, as equipes responsáveis pela defesa cibernética são as equipes técnicas de suporte, destacando-se neste caso os profissionais de informática responsáveis por toda a infraestrutura a ser utilizada em um determinado curso a distância. Os treinamentos destas equipes devem incluir as áreas de competência em segurança identificadas como essenciais. Estes treinamentos podem ser entendidos como projetos com início, meio e fim. Tais projetos, desta forma, precisam ser apropriadamente gerenciados para que se atinjam os objetivos almejados com qualidade e custo aceitáveis. Nesta perspectiva, este trabalho apresenta e discute diferentes elementos afins ao gerenciamento de projetos de treinamento em defesa cibernética. Ainda assim, a discussão aqui iniciada pode também interessar a todos aqueles envolvidos tanto no oferecimento como na realização de pesquisas sobre treinamentos, deste modo indo além da defesa cibernética. O texto apresenta áreas de competência em defesa cibernética e discute os projetos de treinamento, com foco em abordagens que busquem melhorar o gerenciamento de projetos educacionais pela criação de escritórios de gerenciamento que funcionariam com base em processos bem definidos que apresentem suas respectivas ferramentas e técnicas. Partindo-se dos resultados relacionados às pesquisas discutidas, é apresentada em uma seção específica uma proposta de um novo sistema de treinamento útil à defesa cibernética.

Palavras-chave: Ciberespaço, Informática na Educação, Multimídia, Segurança.

INTRODUÇÃO

A defesa cibernética se torna essencial com a informatização da sociedade e com a utilização de diferentes tipos de equipamentos pelos mais diversos setores. A demonstração desta importância se percebe de diferentes formas como, por exemplo, pela criação em 2009 do Centro de Comunicações e Guerra Eletrônica do Exército (<http://www.ccomgex.eb.mil.br>)



e pela criação em 2012 do Centro de Monitoramento do Serviço de Repressão a Crimes Cibernéticos da Polícia Federal (<http://www.dpf.gov.br/>). Diferentes pesquisadores, como Jorge et al. (2011), salientam a importância do treinamento de recursos humanos para que os mesmos estejam preparados para contra-atacar eventuais ameaças e/ou para evitá-las através da prevenção.

Os treinamentos podem ser entendidos como projetos com início, meio e fim. Tais projetos, desta forma, precisam ser apropriadamente gerenciados para que se atinjam os objetivos almejados com qualidade e custo aceitáveis, considerando-se também as áreas de competência em defesa cibernética. Inicialmente, como parte da fundamentação teórica deste trabalho investigativo, são apresentadas as quatorze áreas de competência em defesa cibernética segundo o “framework” “Information Technology Security Essential Body of Knowledge”, o que permite compreender melhor as necessidades de treinamento contínuo com foco nas competências a serem desenvolvidas e aprimoradas. Na sequência, apresentam-se os elementos essenciais afins aos conceitos de planejamento estratégico, destacando tanto sua importância em uma organização como também as especificidades da abordagem gerencial conhecida como “Balanced Scorecard” (BSC).

Uma seção específica sobre projetos de treinamento destaca o “framework” EduPMO, uma abreviação de “Educational Project Management Office”, uma abordagem que busca melhorar o gerenciamento de projetos educacionais pela criação de um escritório de gerenciamento que funcionaria com base em processos bem definidos que apresentem suas respectivas ferramentas e técnicas. Partindo-se dos resultados relacionados às pesquisas envolvendo o “framework” EduPMO, é apresentada em uma seção específica uma proposta de um novo sistema de treinamento útil à defesa cibernética, seção esta que precede a conclusão do trabalho, na qual potenciais trabalhos futuros são brevemente expostos.

ÁREAS DE COMPETÊNCIA EM DEFESA CIBERNÉTICA

Nesta seção são apresentadas as quatorze áreas de competência em defesa cibernética segundo o “framework” “Information Technology Security Essential Body of Knowledge” (<http://www.us-cert.gov/ITSecurityEBK/>). O “framework” EBK (SHOEMAKER e CONKLIN, 2011) é um produto que busca fornecer uma referência que indique o conhecimento essencial e as habilidades que os profissionais de segurança de tecnologia de



informação e de comunicação devem ter para desempenhar papéis e responsabilidades específicas.

A primeira competência seria “Data Security”, ou Segurança de Dados. Tal competência se refere à garantia de que os dados de interesse estejam tanto acessíveis como seguros. Isso envolve, inclusive, garantir a classificação dos dados e definir orientações aos envolvidos, inclusive no que se refere à definição de políticas específicas sobre o tema.

A segunda competência seria “Digital Forensics”, ou Perícia Forense Digital. Tal competência se refere às técnicas voltadas à coleta de evidências, após a ocorrência de eventos adversos. Como é evidente, uma grande quantidade de evidências forenses existem na forma informações “binárias” em sistemas computacionais, sendo essencial que uma organização não viole de maneira inapropriada a integridade dos dados durante uma perícia forense.

A terceira competência seria “Enterprise Continuity”, ou Continuidade Organizacional. Tal competência se refere às técnicas voltadas à garantia de funcionamento ininterrupto de uma organização após a ocorrência de eventos adversos. Ou seja, pretende-se que os sistemas e os dados voltem a estar disponíveis, o mais prontamente possível no caso de um evento inesperado, algo que pode ser feito pela identificação de riscos e de seus impactos, pela definição de um conjunto de ações associadas a tais riscos e, inclusive, pelo planejamento focado em “desastres” mais específicos.

A quarta competência seria “Incident Management”, ou Gerenciamento de Incidentes. Tal competência se refere a técnicas especificamente voltadas a responder a incidentes, caso estes ocorram, deste modo mantendo uma capacidade de resposta a incidentes através de um conjunto lógico de atividades relacionadas ao monitoramento, à análise e à resposta. No caso de incidentes nunca previstos, não existirá uma estratégia específica planejada, mas deverá ser possível ao menos compreender rapidamente qual a natureza do evento para que então sejam investigadas alternativas para se resolver o problema.

A quinta competência seria “IT Security Training and Awareness”, ou Treinamento em Segurança de TI e Vigilância. Tal competência se refere às técnicas voltadas a garantir que os membros da organização tenham as competências necessárias às suas funções. Os treinamentos são essenciais para que todas as partes interessadas compreendam seus deveres e



obrigações relativamente à segurança, o que por sua vez induzirá um comportamento disciplinado e motivado, com práticas consistentes atreladas à responsabilidade de cada um.

A sexta competência seria “IT Systems Operations and Maintenance”, ou Manutenção e Operações de Sistemas de TI. Tal competência se refere às técnicas que garantem o funcionamento seguro da organização, inclusive com processos de coordenação afins à governança.

A sétima competência seria “Network and Telecommunications Security”, ou Segurança de Rede e de Telecomunicações. Tal competência se refere às técnicas voltadas à garantia do funcionamento seguro e sem interrupções da infraestrutura de informação e de comunicação, o que se reflete na criação de um conjunto coerente de políticas de uso de redes, de acesso remoto, de controle de segurança de redes, dentre outros aspectos relacionados.

A oitava competência seria “Personnel Security”, ou Segurança Pessoal. Tal competência se refere às técnicas que garantam uma prática segura pelos funcionários da organização em diferentes contextos. Os elementos envolvidos são muitos e precisam ser identificados pela organização com base em critérios como risco. A rotatividade de pessoal e a utilização de serviços terceirizados contribuem para o aumento da complexidade neste caso, em especial pela necessidade de uma apropriada definição de privilégios de acesso.

A nona competência seria “Physical and Environmental Security”, ou Segurança Física e Ambiental. Tal competência se refere às técnicas que garantem que o espaço físico seja seguro e apropriado. Uma dificuldade adicional neste caso se refere à divisão causada pelo fato da proteção física envolver bens materiais enquanto os ativos afins aos dados e às informações são intangíveis.

A décima competência seria “Procurement”, ou Aquisições. Tal competência se refere às técnicas voltadas à compra segura de produtos e serviços que, de maneira complementar, devem ser entregues de maneira também segura. Neste caso, um cuidado extra se refere aos documentos que devem encorajar maior cuidado por parte dos fornecedores com relação à segurança, como por exemplo, “Request for Proposals” (RFP) utilizados para encaminhamento de propostas de fornecimento.



A décima primeira competência seria “Regulatory and Standards Compliance”, ou Conformidade com Regulamentos e Padrões. Tal competência se refere às técnicas que garantam que a organização não viole regulamentos, padrões ou leis relacionadas à segurança.

A décima segunda competência seria “Security Risk Management”, ou Gerenciamento de Riscos de Segurança. Tal competência se refere às técnicas que permitam uma identificação dos riscos e seu contínuo acompanhamento. Entre outros aspectos, incluem-se a aceitação de certos riscos, a mitigação, a transferência e estratégias afins a evitar os riscos.

A décima terceira competência seria “Strategic Security Management”, ou Gestão Estratégica de Segurança. Tal competência se refere a diferentes questões estratégicas focadas em segurança e afins ao funcionamento da organização, o que inclui considerações sobre o alinhamento das iniciativas.

A décima quarta competência seria “System and Application Security”, ou Segurança de Sistemas e de Aplicativos. Tal competência se refere às técnicas que pretendem garantir que as máquinas e os respectivos softwares funcionem de maneira segura. Considerações sobre a etapa de programação no desenvolvimento de softwares, por exemplo, podem ser relevantes.

As diferentes áreas de competência supracitadas deixam evidente a complexidade e a abrangência da defesa cibernética, fato que por sua vez se reflete na constante necessidade de realização de treinamentos diversos. Tais treinamentos devem ainda ser direcionados a cada perfil profissional (SHOEMAKER e CONKLIN, 2011), como na função executiva de “Chief Information Officer” (CIO), na função de engenheiro de segurança, na função de profissional de compras, dentre outras funções impactadas pelas questões afins à defesa cibernética.

A defesa cibernética depende de planejamento operacional, tático e, em especial, estratégico. O planejamento é como um mapa a ser seguido pelas pessoas em suas atividades futuras para que consigam atingir os objetivos da organização, seja pública ou privada. Temos no mínimo três níveis de planejamento: (1) alto nível, com gerentes de alto nível, ou gerentes estratégicos; (2) nível médio, com gerentes de nível intermediário, ou gerentes táticos; e (3) baixo nível, com gerentes da linha de frente, ou gerentes operacionais. O planejamento estratégico considera a tomada de decisões sobre os objetivos e as estratégias de longo prazo, como planejar uma expansão nos setores de atuação. O planejamento tático traduz o



planejamento estratégico que é muito amplo e genérico em metas e planos específicos para uma parte da organização como, por exemplo, planos de aquisições, planos de recursos, etc. O planejamento operacional considera períodos de tempo bastante curtos, com foco em atividades rotineiras, como realização de entregas e/ou de recebimento de produtos, a interação com os clientes e/ou com os cidadãos, etc.

Supondo que a organização e/ou que uma unidade desta organização já formulou sua estratégia, é possível implementar tal estratégia através do BSC, uma proposta de sistema gerencial muito usada. Tal sistema foi originalmente desenvolvido pelo engenheiro com doutorado em pesquisa operacional e professor da Harvard Business School, Robert S. Kaplan, em conjunto com David P. Norton, também engenheiro com pós-graduação em pesquisa operacional e doutorado em administração. Kaplan e Norton (1997) sugerem que cada objetivo estratégico será associado a uma das quatro perspectivas do BSC: (1) Perspectiva Financeira; (2) Perspectiva dos Clientes; (3) Perspectiva dos Processos Internos; e (4) Perspectiva de Aprendizagem e Crescimento. Os indicadores estratégicos são associados aos objetivos estratégicos definidos originalmente.

GERENCIAMENTO DE PROJETOS DE TREINAMENTO

Nesta perspectiva, esta seção apresenta um modelo para o gerenciamento de projetos de produção e utilização de conteúdo digital útil a treinamentos (AMORIM, 2010). Tanto o modelo como a metodologia e a implementação recebem a denominação de EduPMO, uma abreviação de “Educational Project Management Office”, o que poderia ser traduzido como “Escritório de Gerenciamento de Projetos Educacionais”. Desta feita, o modelo, a metodologia e a implementação devem ser compreendidos como relacionados; mas, ainda assim, distintos.

Assim sendo, no contexto desta pesquisa, entende-se por “framework” um conjunto de premissas, conceitos, valores, métodos e práticas que constitui uma maneira de se perceber a realidade. As dimensões do modelo EduPMO (AMORIM, 2010) constituem uma referência que permite a uma organização interessada no gerenciamento de projetos de produção e/ou de utilização de conteúdo digital em educação verificar se todos os fatores relevantes foram considerados. Para tanto, parte-se de uma perspectiva de melhoria contínua dos



procedimentos sistemáticos envolvidos que também considere aspectos de gestão do conhecimento, gestão de transições e propriedade intelectual.

Em tal modelo, as dimensões são separadas em dois tipos (AMORIM, 2010): explícitas e implícitas. As dimensões denominadas explícitas são aquelas efetivamente explicitadas, seja parcialmente ou totalmente, aos integrantes das diferentes equipes dos projetos. As implícitas, por sua vez, ainda que afetem de algum modo o trabalho das diferentes equipes dos projetos, não são diretamente explicitadas a estas e fazem parte do repertório de estratégias utilizadas pelo escritório de gerenciamento de projetos educacionais e pelos gerentes de cada projeto durante sua atuação. Ainda que exista um evidente inter-relacionamento entre as diferentes dimensões, sejam explícitas ou implícitas, estas foram divididas em quatro no primeiro caso e cinco no segundo, conforme se explicita a seguir.

As quatro dimensões explícitas recebem as seguintes denominações (AMORIM, 2010): DC ou Dimensão Conteudística; DP ou Dimensão Pedagógica; DT ou Dimensão Tecnológica; e DG ou Dimensão Gerencial. As cinco dimensões implícitas, por sua vez, recebem as seguintes denominações: DIGE ou Dimensão Implícita para a Gestão Estratégica; DIGC ou Dimensão Implícita para a Gestão do Conhecimento; DIGM ou Dimensão Implícita para a Gestão da Mudança; DIMM ou Dimensão Implícita para o Modelo de Maturidade; e DIPI ou Dimensão Implícita para a Propriedade Intelectual.

Em primeiro lugar, a DC ou Dimensão Conteudística (AMORIM, 2010), refere-se ao correto entendimento dos requisitos fundamentais dos projetos, em especial no que se refere ao conteúdo envolvido. Em segundo lugar, a DP ou Dimensão Pedagógica (AMORIM, 2010), refere-se às considerações sobre os aspectos de ensino e de aprendizagem envolvidos. Em terceiro lugar, a DT ou Dimensão Tecnológica (AMORIM, 2010), refere-se principalmente aos processos de detalhamento dos requisitos técnicos relativos aos produtos a serem produzidos e/ou utilizados. Em quarto lugar, a DG ou Dimensão Gerencial (AMORIM, 2010), refere-se a aspectos diversos, incluindo-se aí áreas de conhecimento específicas como gerenciamento da integração do projeto, gerenciamento do escopo do projeto, gerenciamento do prazo do projeto, gerenciamento do custo do projeto, gerenciamento da qualidade do projeto, gerenciamento dos recursos do projeto, gerenciamento da comunicação e das partes interessadas do projeto, gerenciamento dos riscos do projeto e gerenciamento das aquisições do projeto.



Em quinto lugar, a DIGE ou Dimensão Implícita para a Gestão Estratégica (AMORIM, 2010), refere-se a alcançar objetivos estratégicos específicos através do gerenciamento centralizado de vários portfólios e programas, o que inclui identificação, priorização, autorização, gerenciamento e controle dos projetos destes portfólios e programas. Em sexto lugar, a DIGC ou Dimensão Implícita para a Gestão do Conhecimento (AMORIM, 2010), refere-se a aspectos essenciais para produzir um gerenciamento efetivo do conhecimento, como colheita, filtragem, configuração, disseminação e aplicação. Em sétimo lugar, a DIGM ou Dimensão Implícita para a Gestão da Mudança (AMORIM, 2010), refere-se à gestão de transições diversas no contexto do projeto ou a transições na forma de trabalho das equipes dado o contexto singular de um projeto em específico. Em oitavo lugar, a DIMM ou Dimensão Implícita para o Modelo de Maturidade (AMORIM, 2010), refere-se à busca pela melhoria de processos. Em nono lugar, a DIPI ou Dimensão Implícita para a Propriedade Intelectual (AMORIM, 2010), refere-se aos aspectos da gestão da inovação e dos direitos de propriedade.

Para cada dimensão podem ser explicitados processos, denominados aqui de macroprocessos, sendo que cada macroprocesso pode ser apresentado através de uma descrição e/ou de um diagrama salientando as atividades e/ou tarefas a serem realizadas, com indicações de entradas (“inputs”) e saídas (“outputs”) do macroprocesso assim como de ferramentas e técnicas (F. & T.) úteis à aplicação do macroprocesso. De modo a subsidiar a aplicação de cada macroprocesso no contexto de projetos de produção e/ou de utilização de multimídia, podem ainda ser apresentados modelos (“templates”) de documentos.

Assim, para cada dimensão, temos diferentes artefatos para os macroprocessos: descrição, diagrama, entradas, saídas, ferramentas e técnicas úteis à aplicação do macroprocesso e modelos de documentos. De modo geral, os macroprocessos tendem a ser genéricos, mas os modelos de documentos apresentados pelo EduPMO são específicos para os contextos dos projetos em consideração, neste caso produção e/ou utilização de multimídia educacional. Para as nove dimensões, temos um total de 199 macroprocessos de acordo com Amorim (2010), sendo 32 para DC, 6 para DP, 8 para DT, 42 para DG, 64 para DIGE, 5 para DIGC, 5 para DIGM, 31 para DIMM e 6 para DIPI.

Conforme indica Hill (2008), uma metodologia para o gerenciamento de projetos provê um procedimento padronizado e passível de ser repetido que permite guiar a



performance dos projetos da concepção ao encerramento, com indicações do que fazer e de como fazer. Tal autor explicita que, de início, a metodologia pode se focar em introduzir uma série de processos simples, o que em projetos de produção e/ou de uso de multimídia poderia significar a criação de cronogramas com software específico ou o estabelecimento de uma comunidade de prática na Web. O autor salienta, entretanto, que em um segundo momento, deve-se ir além do essencial e buscar desenvolver um procedimento completo que considere o ciclo de vida do início ao fim; incluindo, portanto, iniciação, planejamento, execução, monitoramento e controle, e encerramento.

Assim, uma metodologia deve ser desenvolvida para aplicar padrões como o BABOK/IIBA (www.theiiba.org/BABOK/) e o PMBOK/PMI (www.pmi.org), assim como para aplicar práticas de interesse, como aquelas afins a propriedade intelectual, fábrica de multimídia e manufatura celular. Tal aplicação de padrões e práticas na organização pode ocorrer de forma gradativa, também considerando eventuais “metodologias técnicas” em uso, tais como aquelas relativas às especificidades da produção de áudio e de vídeo ou aquelas dos setores de contabilidade da organização.

Com isso, supondo-se, por exemplo, quatro ciclos em sequência, uma opção possível envolveria, no primeiro ciclo, o desenvolvimento progressivo da metodologia o qual poderia se iniciar por um macroprocesso específico como o de gerenciamento de tempo com cronogramas em todos os projetos de organização, passando no segundo ciclo por uma série de processos fundamentais como os que se referem ao conjunto de macroprocessos relativos à propriedade intelectual, atingindo-se em um terceiro ciclo a incorporação das metodologias técnicas aos macroprocessos em uso como os que se referem à integração dos cronogramas de desembolso à análise de valor agregado, e chegando-se a um quarto ciclo com o desenvolvimento completo da metodologia para todos os projetos, incluindo todos os macroprocessos relevantes e seus respectivos modelos de documentos, com detalhamento das ferramentas e técnicas.

Tal perspectiva sugere que se definam de início quais os componentes da metodologia, o que pode incluir até mesmo glossários com a terminologia relevante, para que então se defina qual será a plataforma a ser utilizada para a implementação desta metodologia. São cinco tipos fundamentais de plataforma (HILL, 2008): (1) plataforma baseada em papel, com uso eventual de softwares diversos pelas equipes e com a reimpressão de guias e manuais



conforme ocorrerem atualizações; (2) plataforma baseada na orquestração do uso de softwares, com um maior planejamento do uso de softwares diversos, mas sem que exista uma integração maior para o intercâmbio de dados entre os softwares; (3) plataforma baseada em alguma suíte de softwares para o gerenciamento de projetos, com o uso conjunto de vários softwares já integrados entre si, o que de modo geral implica na aquisição de soluções genéricas oferecidas por empresas especializadas; (4) plataforma baseada em alguma suíte de softwares para a gestão da empresa como um todo mas que também apresente funcionalidades para o gerenciamento de projetos, o que mais uma vez tende a implicar na aquisição de soluções genéricas oferecidas por empresas especializadas; e (5) plataforma baseada na construção de software específico para o contexto da organização, o que implica quase sempre em custos significativamente mais altos.

Em contextos como aqueles dos projetos de produção e/ou de utilização de multimídia, as vantagens da orquestração do uso de softwares sobressaem dada a necessidade de utilização de muitos softwares específicos tanto na parte de gerenciamento de custos e de cronogramas como na parte de produção de produtos como áudio e vídeo. Por outro lado, conforme indica Hill (2008), o menor investimento inicial de uma plataforma baseada em papel deve ser considerado por ser esta a maneira mais rápida e fácil de iniciar a implementação da metodologia, viabilizando-se uma introdução aos padrões e práticas do gerenciamento de projetos na organização. Tal autor salienta que uma plataforma baseada em papel também pode ser vista como útil ao desenvolvimento da estrutura e do conteúdo da metodologia, o que depois viabilizaria uma automação parcial ou total através do desenvolvimento de algum dos outros quatro tipos de plataforma.

Na maioria dos contextos, pode ser de interesse gerar um documento formal escrito detalhando a proposta relativa ao escritório de projetos, com objetivos, custos, escopo, cronograma, etc. Diversas estruturas podem ser consideradas para tal tipo de documento, tal como sugerem Kendall e Rollins (2003). Tais autores indicam como modelo geral um documento com seis seções a serem precedidas por um resumo executivo: (1) seção introdutória com uma visão geral da proposta, apresentando informações para contextualização, objetivos, alinhamento com a estratégia da organização e tipo de oportunidade, como diminuição de custos e de riscos ou aumento da probabilidade de sucesso dos projetos; (2) seção sobre o escopo da proposta, indicando requisitos, uso de tecnologia,



análise de impacto sobre as partes interessadas, fatores críticos de sucesso, etc.; (3) seção destacando a abordagem, com indicação de alternativas possíveis, premissas, obstáculos, expectativas das partes interessadas, planejamento de aquisições, planejamento da comunicação, planejamento do controle de mudanças (alterações), entre outros; (4) seção específica sobre gerenciamento de riscos, incluindo uma matriz de identificação de riscos identificando cada risco percebido assim como sua quantificação em termos de probabilidade e impacto e a possível resposta em caso de ocorrência; (5) seção detalhando aspectos financeiros, com custos por categoria em cada fase e análise custo/benefício, indicando-se formas de medição para se verificar se os benefícios estão ou não sendo atingidos, o que pode incluir métricas específicas da organização já em uso; e (6) seção detalhando os cronogramas das fases, as quais podem se referir a planejamento, execução e finalização, com diferentes etapas dentro de cada fase.

Com base nesta discussão (AMORIM, 2010), a Metodologia EduPMO, a qual se refere à metodologia para implementação do Modelo EduPMO, apresentará 3 fases por ciclo, com a abreviação D-I-A: (1) Desenhar, (2) Implementar e (3) Avaliar. A metodologia pode ser aplicada a um ou mais projetos da organização, sendo que a fase de desenho deve considerar o contexto atual para determinar o que é possível implementar a curto, médio e longo prazo; feito isso, a fase de implementação fará tal implementação de curto prazo para então realizar uma avaliação que fornecerá elementos para a próxima fase de desenho. Exemplificando para um curso que faça uso de multimídia, como um curso de graduação dividido em 8 semestres, poderíamos ter 8 ciclos, com uma avaliação ao final de cada semestre que permitiria uma melhoria contínua do gerenciamento.

A primeira fase (AMORIM, 2010), relativa a “Desenhar”, teria como atividades fundamentais as seguintes: (i) identificação pelo escritório de projetos dos componentes da metodologia passíveis de serem implementados na organização no contexto atual, o que pode incluir definir as dimensões relevantes e gerar componentes como glossários, guias, etc., definindo padrões e práticas de interesse; (ii) projetar os processos do ciclo de vida, o que neste caso implica em definir os macroprocessos relevantes para cada dimensão, com descrição, diagrama, entradas, saídas, ferramentas e técnicas úteis à aplicação do macroprocesso e modelos de documentos; (iii) selecionar a plataforma que viabilizará a implantação da metodologia; e (iv) se necessário, gerar um documento formal escrito



detalhando a proposta relativa ao funcionamento do escritório de projetos durante o ciclo em questão, com objetivos, custos, escopo, cronograma, etc.

A segunda fase(AMORIM, 2010), relativa a “Implementar”, teria como atividades fundamentais as seguintes: (i) capacitação do gerente do projeto pelo escritório de projetos; (ii) planejamento detalhado da transição (mudança) na forma de trabalhar para a melhoria no gerenciamento do projeto específico sob consideração; (iii) capacitação da equipe do projeto pelo gerente do projeto ou pelo escritório de projetos, desse modo viabilizando-se a realização da transição (mudança) na forma de trabalhar para a melhoria no gerenciamento do projeto específico sob consideração; e (iv) realização da implementação, o que pode incluir desde o início do uso de um novo software para a realização de algumas tarefas até a implementação de uma série de processos relativos a uma determinação dimensão.

A terceira fase(AMORIM, 2010), relativa a “Avaliar”, teria como atividades fundamentais as seguintes: (i) avaliar a implementação realizada com base no planejamento detalhado da transição (mudança) na forma de trabalhar para a melhoria no gerenciamento do projeto específico sob consideração; (ii) indicar possíveis ações para o próximo ciclo D-I-A relativo ao projeto específico sob consideração; (iii) buscar por oportunidades de melhoria na metodologia com base na avaliação da implementação; e (iv) indicar possíveis revisões dos processos do ciclo de vida, o que neste caso implica em eventualmente rever os macroprocessos relevantes para cada dimensão e os seus artefatos, o que inclui descrição, diagrama, entradas, saídas e F. & T. úteis à aplicação do macroprocesso e modelos de documentos.

Assim, a Metodologia EduPMO (AMORIM, 2010), a qual se refere à metodologia para implementação do Modelo EduPMO, fará uso do ciclo D-I-A continuamente, deste modo permitindo que tanto a metodologia seja melhorada com base nas avaliações relativas aos projetos que a utilizam, como também que um projeto de maior duração possa passar por melhorias em seu gerenciamento durante a sua execução. Com isso, não apenas se garante que as melhorias ocorram, mas também se pretende que isso ocorra de forma organizada em períodos pré-estabelecidos, o que permite que tanto as equipes como os gerentes de cada projeto contribuam com propostas e sugestões que podem vir a afetar a organização como um todo.



Nesse cenário, tendo-se o escritório de projetos estruturado para cada dimensão, com modelos, diagrama, descrição, entradas, saídas e F. & T. para cada macroprocesso de cada dimensão, torna-se possível a tal escritório auxiliar o gerente na seleção de quais macroprocessos são relevantes e/ou apropriados para seu projeto específico em um dado momento. Isso permite que se desenvolva, dentre outras ações possíveis, um “guia do gerente do projeto”, o qual seria um documento com 9 seções, sendo, portanto, uma seção por dimensão, onde para cada dimensão se explicitariam os macroprocessos de interesse para que em um segundo momento se detalhem os microprocessos que serão seguidos pelas equipes. Neste caso, entende-se por microprocesso um procedimento específico que pode não estar previsto no escritório de projetos mas que pode ser de interesse para o projeto, com base na perspectiva do gerente do projeto que define como a equipe deve trabalhar.

Através do uso do “guia do gerente do projeto”(AMORIM, 2010), elaborado com o acompanhamento do escritório de projetos, o gerente vai usar diferentes ferramentas e técnicas para gerar o “manual da equipe do projeto”, que explicita quais são os macroprocessos e os microprocessos a serem seguidos por esta equipe durante o decorrer do projeto, inclusive com modelos de documentos, etc.

O “manual da equipe do projeto” (AMORIM, 2010) refletirá a metodologia a ser utilizada pelo gerente em cada projeto específico, com a indicação de fases e de atividades, assim como de cronograma a ser seguido pela equipe. Em projetos maiores, pode ser de interesse dividir tais manuais em vários documentos distintos, sendo um para cada tipo de profissional envolvido. Exemplificando, pode ser de interesse separar as instruções do pessoal da parte financeira do pessoal da parte de produção, sendo que neste último caso poderiam existir seções distintas relativas à produção de cada mídia específica, evitando-se assim que os profissionais envolvidos sejam sobrecarregados com informações que não são necessárias à sua atuação específica.

Deve-se notar que, caso não exista na organização uma estrutura específica para o escritório de projetos que possa prestar suporte aos gerentes de cada projeto, ainda se entende como possível o uso do “framework” EduPMO. Para tanto, o modelo, a metodologia e a implementação podem ser desenvolvidos de modo mais simplificado pelo gerente de projeto para uso no contexto específico dos projetos sob sua gerencia. Ainda assim, o ideal é que se tenha o suporte de um escritório de projetos, pois isso possibilita benefícios diversos, o que



inclui a viabilização de diferentes formas de suporte aos gerentes, o que pode incluir até mesmo as comunidades de prática. Sem a existência de um escritório, tende a ser improvável que muitos dos 199 macroprocessos apresentados na literatura (AMORIM, 2010) sejam implementados pelos gerentes e/ou por suas equipes, o que tende a dificultar ações relativas à melhoria de processos e à gestão do conhecimento, dentre outras.

Maiores detalhes sobre o “framework” EduPMO podem ser encontrados na literatura (AMORIM, 2010).

PROPOSTA DE UM NOVO SISTEMA DE TREINAMENTO

Partindo-se dos resultados relacionados às pesquisas envolvendo o “framework” EduPMO (AMORIM, 2010) descrito na seção anterior, encontra-se em desenvolvimento uma proposta de um novo sistema de treinamento que inclui como relevantes os quatro objetivos seguintes: (1) identificar as principais ameaças em infraestruturas de tecnologia de informação e de comunicação e relacionar essas ameaças às necessidades de treinamento em segurança cibernética; (2) criar medidas que digam o que fazer para se aumentar drasticamente o desempenho de projetos de treinamento em segurança cibernética através do uso do conceito de indicador chave de desempenho; (3) propor um “framework” com os melhores métodos e práticas para a gestão de projetos de treinamento em segurança cibernética; (4) construir uma prova de conceitos de um novo sistema de treinamento em segurança cibernética.

O primeiro e principal resultado seria um “framework” com os melhores métodos e práticas para a gestão de projetos de treinamento, destacando-se aqueles afins à segurança cibernética; este “framework” seria útil tanto para o planejamento como para a execução de projetos de treinamento. Tradicionalmente, tais treinamentos fazem uso de multimídia e de diferentes tipos de simulações. Um segundo resultado envolve identificar os principais requisitos de um novo software para ser usado como um sistema de treinamento. Um terceiro resultado envolveria identificar e disseminar o corpo de conhecimento que abrange os melhores métodos e práticas para a gestão de projetos de treinamento em segurança cibernética. Neste sentido, é esperada a publicação de trabalhos científicos originais em revistas indexadas nas principais plataformas de informação sobre investigações nas ciências, desse modo disseminando o trabalho empírico e teórico originado a partir desta pesquisa.

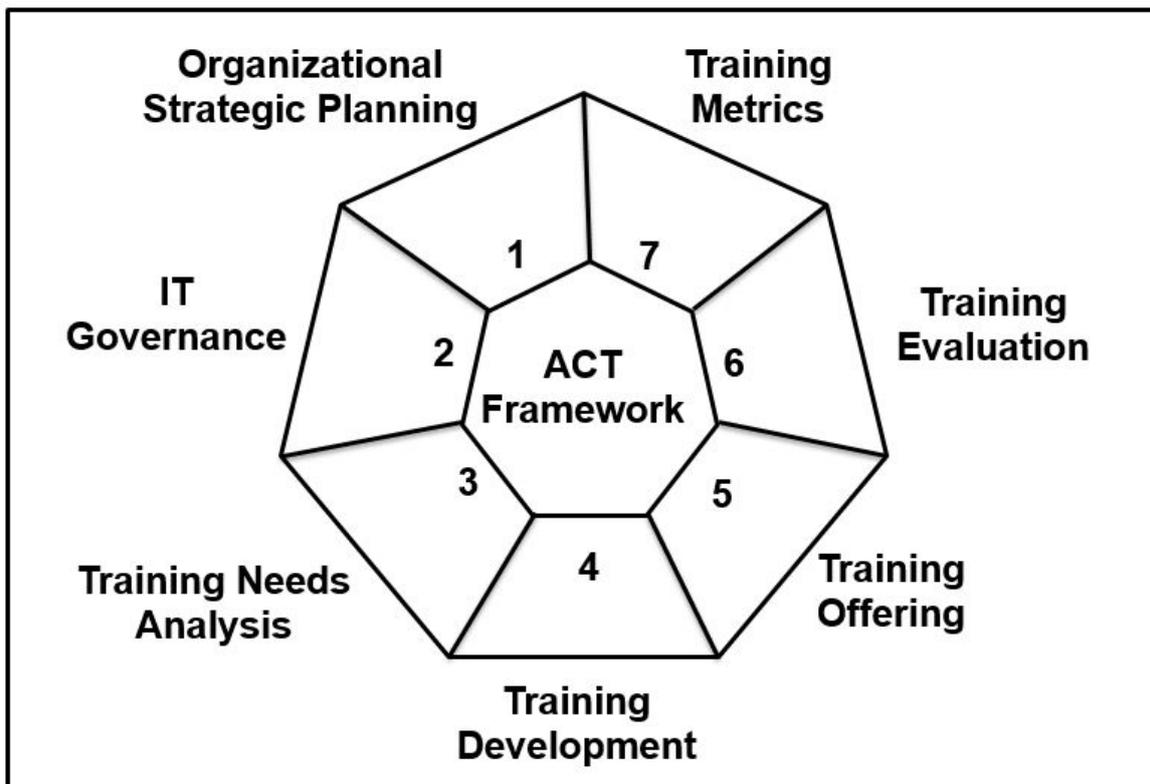


Vale destacar que o objetivo (1) será realizado por uma revisão da literatura sobre as ameaças em infraestruturas de tecnologias de informação e de comunicação. O objetivo (2) será realizado por uma revisão de literatura sobre indicadores chave de desempenho e por uma síntese dos estudos existentes sobre projetos de treinamento em segurança cibernética. O objetivo (3) será executado pelo desenvolvimento de um “framework” com os melhores métodos e práticas para a gestão de projetos de treinamento em segurança cibernética, deste modo explicitando um modelo de referência que apresente os principais processos e as principais ferramentas e técnicas de interesse. O objetivo (4) será realizado com base na análise de requisitos de um novo sistema de treinamento em segurança cibernética e com base em uma série de experimentos de demonstração. Dependendo da complexidade, a prova de conceitos vai exigir do pesquisador tanto a construção de um protótipo, ou “mock-up” com ferramentas de “wire-framing”, como também a modelagem de processos com diagramas tais como fluxogramas, deste modo permitindo que uma equipe de desenvolvimento possa eventualmente realizar as atividades de programação. Neste caso, o pesquisador gerenciaria o teste de aceitação do usuário, ou “User Acceptance Testing” (UAT), e/ou aplicaria procedimentos de garantia de qualidade.

A metodologia de investigação indicada deixa evidente a exequibilidade da proposta. Trata-se de uma proposta dotada de significativa originalidade na medida em que tem como foco temas de importância crescente, mas ainda pouco explorados na literatura acadêmica.

A investigação culminaria, assim, com o desenvolvimento de um “framework” para a gestão de treinamentos em segurança cibernética e com a identificação preliminar dos requisitos de um novo sistema voltado ao treinamento em segurança cibernética. As figuras seguintes resumem alguns aspectos afins ao “framework” ACT e ao sistema ACT, onde a abreviação se refere a “Agile Cyber Training”.

Figura 1 - Visão geral das sete fases do “framework” ACT, sendo que cada fase apresenta os seus respectivos processos, ferramentas e técnicas.



Fonte: O Autor.

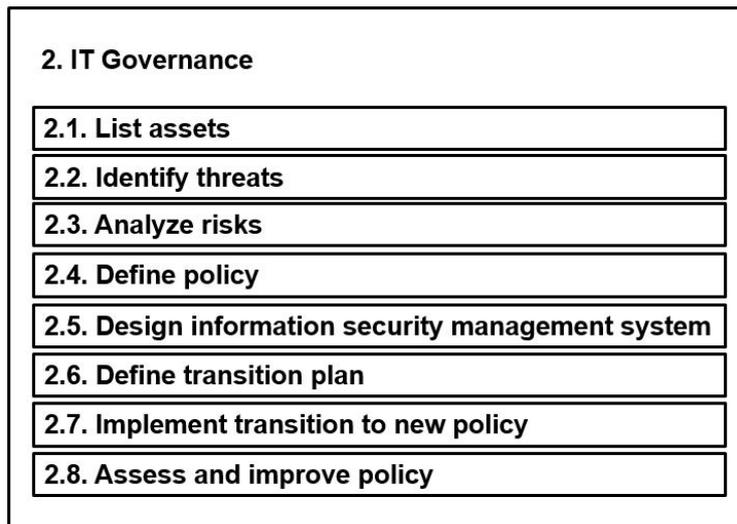
Figura 2- Apresentação dos processos da fase 1 do “framework” ACT, desenvolvida com foco no uso do Sistema Gerencial conhecido como “Balanced Scorecard” (BSC) e no conceito de “Office of Strategy Management” (OSM).

- | |
|---|
| 1. Organizational Strategic Planning |
| 1.1. Create strategy for organization |
| 1.2. Create balanced scorecard for organization |
| 1.3. Create scorecards for units of organization |
| 1.4. Create scorecards for teams of units |
| 1.5. Create scorecards for individuals |
| 1.6. Plan operations and projects |
| 1.7. Execute operations and projects |
| 1.8. Monitor performance measures |
| 1.9. Assess and improve strategy |

Fonte: O Autor.

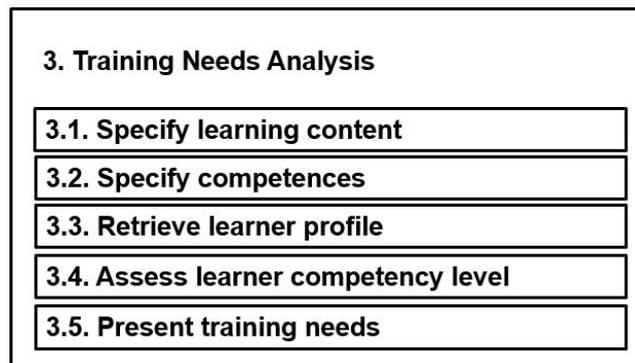


Figura 3 - Apresentação dos processos da fase 2 do “framework” ACT.



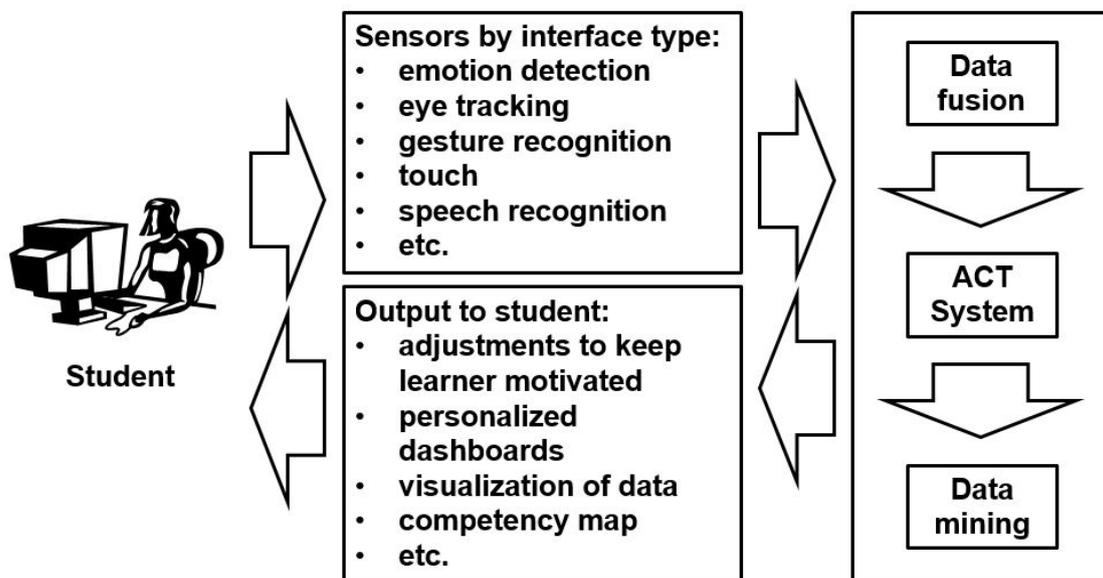
Fonte: O Autor.

Figura 4 - Apresentação dos processos da fase 3 do “framework” ACT.



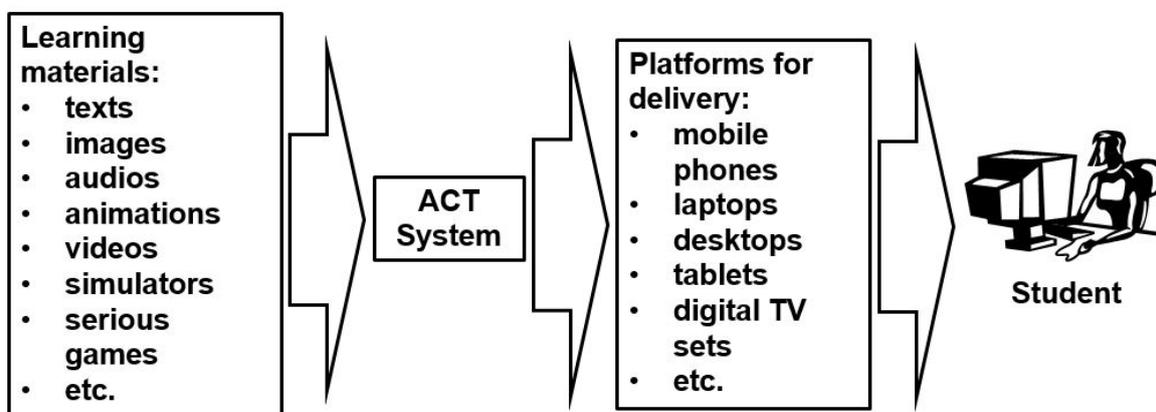
Fonte: O Autor.

Figura 5 - A multimodalidade na interação permite o uso de sensores diversos que geram dados relativos aos processos de ensino e de aprendizagem; com isso, após a fusão de dados e após a mineração de dados dentro do Sistema ACT, são apresentadas informações relevantes a cada um dos estudantes.



Fonte: O Autor.

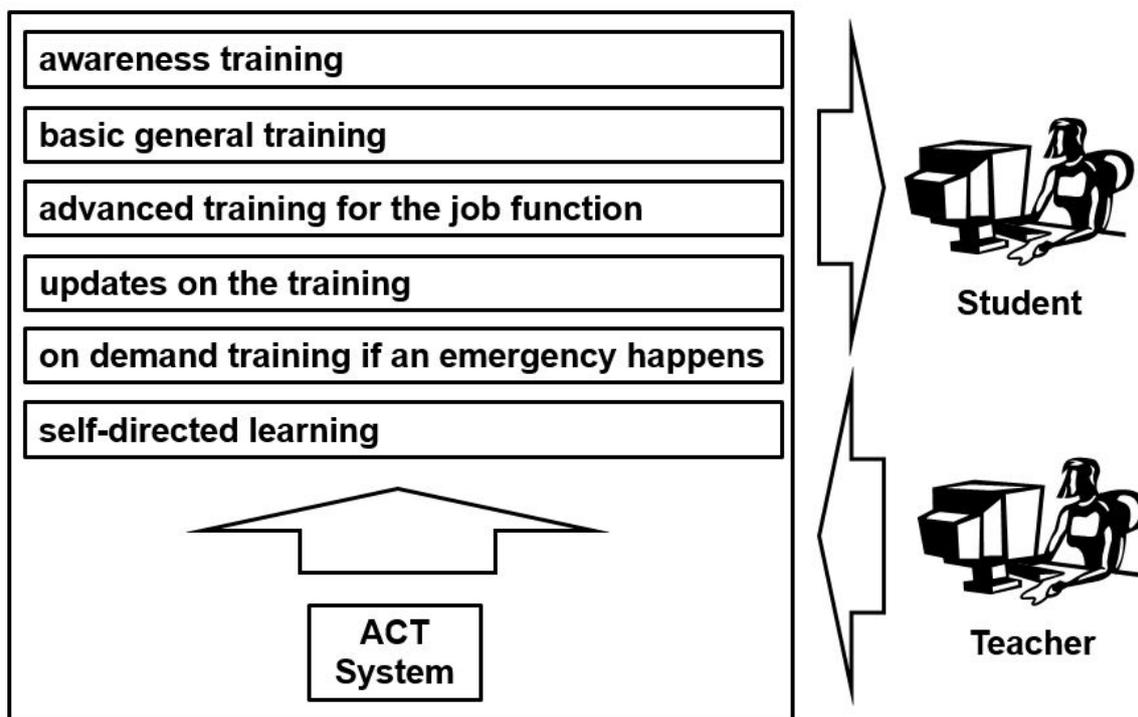
Figura 6 - Uma das principais características do Sistema ACT seria o uso de diferentes tipos de materiais instrucionais que seriam entregues através de plataformas diversas em um contexto de ubiquidade com considerações sobre mobilidade.



Fonte: O Autor.



Figura 7 - O Sistema ACT deve ser capaz de oferecer diferentes tipos de treinamentos conforme parâmetros diversos, sendo essencial que rastreie as ações dos alunos, deste modo gerando-se um histórico útil tanto para o próprio aluno como para a organização que precisa de indicadores de desempenho por tipo de treinamento, por programa de treinamento, por aluno, e assim por diante.



Fonte: O Autor.

A título de exemplo, um dos questionários desenvolvidos para a coleta de dados é apresentado a seguir.

Tabela 1 – Exemplo de questionário desenvolvido para a coleta de dados.

Dear Sir/Madam

We are researching cyber security training. In this phase of the research, we are collecting information about existing software useful for both training and research in cyber security.

This information will support decision on the use of existing software or on the development of new software for training. The software of interest would be used through a training system having other learning materials like videos, audios, animations, texts, etc. In this way, cost-effective training would be offered through different organizations, in special Brazilian Universities that have research on technical aspects of cyber security.

Documents like "A Role-Based Model for Federal Information Technology/Cyber Security Training" (October 2013, http://csrc.nist.gov/publications/drafts/800-16-rev1/draft_sp800_16_rev1_2nd-draft.pdf), from NIST, suggest that all stakeholders in a certain organization should receive different kinds of training.

In the following questions, we are considering, in special, simulators and serious games for training on all aspects of cyber security.

In this way, we ask you to answer the following questions, which are divided into three parts: (1) interviewee data; (2) interviewee perspective on collaboration; (3) about the software. Thank you very much.

1. Interviewee Data

- 1.1. What is your full name?
- 1.2. How should we contact you?
- 1.3. What is the name of your organization?
- 1.4. Do you have a web page?
- 1.5. Is there any additional information about you that should be included here?

2. Interviewee perspective on collaboration

- 2.1. Do you participate on any collaboration with Brazil at the moment?
- 2.2. Would you like to collaborate in one or more of the following areas?
 - () Research on Cyber Security Technical Aspects
 - () Research on Cyber Security Training
 - () Other
- 2.3. Would you like to stay in Brazil as an invited researcher?
 - () Yes, for 1 year or more
 - () Yes, for a few months
 - () Yes, for a few weeks
 - () No
 - () Other
- 2.4. Would you like to teach Cyber Security in Brazil?
 - () Yes, in face-to-face courses
 - () Yes, in distance education courses
 - () No
 - () Other

3. About the software

- 3.1. What is the official name of the software?
- 3.2. Was the software developed mainly for research or for training?
- 3.3. What is the main purpose of the software?
- 3.4. Who owns the rights for the use of the software and/or who should be cited as author?

- 
- 3.5. Who should be contacted in case we decide to use the software in Brazil for research and/or training purposes?
 - 3.6. Is there any cost associated with the use of the software?
 - 3.7. Are there papers, reports or other documents about the software that may be used as references?
 - 3.8. Is there a web page about the software?
 - 3.9. Is there a manual or a tutorial on how to install and use the software?
 - 3.10. Does the software comply with any international standard like the IEEE P1278.2, the Standard for Distributed Interactive Simulation (DIS)?
 - 3.11. How do you compare you software to others with similar purposes?
 - 3.12. What is the future work planned for this software?

Fonte: O Autor.

CONCLUSÃO

Este texto evidenciou a relevância de um apropriado planejamento das iniciativas afins aos treinamentos em defesa cibernética, temática de interesse crescente em uma sociedade que a cada dia se encontra mais informatizada. O valor prático do trabalho envolve tanto apresentar o “framework” EduPMO, desenvolvido com foco na produção e na utilização de multimídia para a realização de educação presencial e a distância, como também envolve discutir as características mais específicas dos treinamentos em defesa cibernética, os quais podem ser entendidos como projetos que podem ser gerenciados com base em padrões internacionais e em consonância com o planejamento estratégico organizacional.

Espera-se, assim, que este trabalho contribua tanto para a investigação como para a discussão dos vários aspectos relevantes à defesa cibernética, com destaque para os projetos de treinamento. Como é evidente, o desenvolvimento de estratégias e soluções para treinamentos vai muito além da defesa cibernética, incluindo, portanto, quaisquer tipos de treinamentos a serem realizados na área de defesa.

Trabalhos futuros envolverão documentar os resultados da investigação sobre o novo sistema de treinamento proposto neste trabalho. A perspectiva é a de que ocorra tanto o desenvolvimento do novo sistema como também a transferência de tecnologia em um contexto de internacionalização, algo essencial quando se considera que certos aspectos da



defesa cibernética envolvem de maneira direta ou indireta a interação entre diferentes países via redes como a “World Wide Web”.

BIBLIOGRAFIA

AMORIM, J. A. **Engenharia Multimídia**. Tese (Doutorado) – Fac. Eng. Elétrica e de Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil, 2010. Disponível em: (<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>). Acesso em: 10 ago. 2020.

HILL, G. M. **The Complete Project Management Office Handbook**. Boca Raton, USA: Auerbach Publications, 2008. ISBN 1420046802.

JORGE, C. A. F. et al. **Virtual Simulation for Training Personnel in Emergency and Security Preparedness and Counteraction**. In: Simp. Aplicações Operacionais em Áreas de Defesa – SIGE. Inst. Tec. Aeronáutica (ITA). 2011.

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. **A Estratégia em Ação: Balanced Scorecard**. Campus Elsevier, 1997. ISBN 8535201491.

KENDALL, G. I.; ROLLINS, S. C. **Advanced Project Portfolio Management and the PMO: Multiplying ROI at Warp Speed**. J. Ross Publishing, 2003. ISBN 1932159029.

SHOEMAKER, D.; CONKLIN, W. A. **Cybersecurity: The Essential Body of Knowledge**. Boston, USA: Cengage Learning, 2011. ISBN 1435481690.

CAPÍTULO 3

O CONCEITO DE HABITUS EM BOURDIEU EM PERSPECTIVA DIALÓGICA COM OS CLÁSSICOS DA SOCIOLOGIA

Fernanda Azevedo da Silva, Professora de Ética no Colégio Marista São José Tijuca
Walace Ferreira, Professor de Sociologia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

RESUMO

Este artigo analisa como o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), importante teórico do campo da sociologia da educação, utiliza-se do conceito de *habitus* para explicar a posição do indivíduo em sua relação com a sociedade, tendo por base a interface dialógica com os clássicos da Sociologia Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. A partir da formação inicial em um ambiente social e familiar, os quais correspondem a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam, segundo Bourdieu, um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição - um *habitus* familiar ou de classe - e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação. Ao contrário, a estrutura social se perpetuaria porque os próprios indivíduos tenderiam a atualizá-la ao agir de acordo com o conjunto de disposições típicas da posição estrutural na qual eles foram socializados. Ao dialogar com a complexa relação entre indivíduo e sociedade, Bourdieu revisita os clássicos, observando em Durkheim o conceito de fatos sociais, em Weber a potência das ações sociais e em Marx a dualidade entre a alienação do indivíduo ao modo de produção vigente ao mesmo tempo em que este pode tornar-se sujeito da história.

Palavras-chave: Pierre Bourdieu. Habitus. Clássicos da Sociologia. Estrutura estruturante. Indivíduo e sociedade.

INTRODUÇÃO

A tensão entre indivíduo e sociedade esteve e permanece presente como tema nevrálgico da sociologia, inclusive para pensarmos o papel da escola e do estudante nas perspectivas educacionais. Perpassando as principais escolas sociológicas, francesa, alemã e americana, é possível perceber como cada tradição dá ênfase diferente a um desses pólos.

Pensar sobre a sociedade, a liberdade do indivíduo e as condições e condicionantes sociais não vêm com a institucionalização da sociologia no século XIX, mas lhe é anterior. Os contratualistas Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) já pensavam em como a sociedade era possível e de que maneira se conjugavam a liberdade e a segurança, o indivíduo e a regulação do Estado.



Nossa proposta nesse artigo é discorrer sobre a temática indivíduo e sociedade tendo em vista a síntese realizada por Pierre Bourdieu (1930-2002) a partir do conceito de *habitus* e seu diálogo com os autores clássicos Karl Marx (1818-1883), Max Weber (1864-1920) e Émile Durkheim (1858-1917), que trataram amplamente, cada um a sua maneira, essa dualidade chave para a disciplina.

Bourdieu, um dos mais importantes teóricos da sociologia da educação do século XX, elabora um sistema teórico que procura mostrar como as condições de participação social dos indivíduos baseiam-se na herança social, que se reproduz constantemente numa sociedade a que ele chama de estrutura estruturante. Para o autor, a sociedade é uma estrutura estruturante porque está constantemente sendo reestruturada a partir das ações dos indivíduos. Assim, o acúmulo dos bens simbólicos concentra-se nas estruturas do pensamento dos indivíduos, e também nas manifestações externalizadas por suas ações.

Nas seções seguintes abordaremos como o conceito de *habitus* é elaborado, sua relação com o pensamento acerca do universo escolar, o *habitus* como marcador de distinção social e a relação do conceito com os autores clássicos da sociologia.

BOURDIEU E O CONCEITO DE *HABITUS*

Bourdieu não constrói um neologismo, mas ressignifica o conceito de *habitus*, palavra latina utilizada na tradição filosófica escolástica recuperando a noção grega de *hexis*, que tratava de características do corpo e da alma adquiridas no processo de aprendizagem.

É preciso lançar luz sobre o conceito de *habitus*, que consiste na internalização das estruturas, ou seja, do que é exigido nos mais distintos ambientes que o sujeito participa, tais como família, escola e igreja. A internalização não se dá de forma compulsória, mas há uma margem de escolha dada pela subjetividade que permite a agência do sujeito, capaz de selecionar elementos objetivos através da subjetividade, embora seja fortemente influenciado por essa estrutura que é estruturante do indivíduo. Segundo o autor: *Tal noção [de habitus] permitia-me romper com o paradigma estruturalista sem cair na velha filosofia do sujeito ou da consciência, a da economia clássica e do seu homo economicus que regressa hoje com o nome de individualismo metodológico* (BOURDIEU, 2005, p. 61).



Existem marcadores que impactam diretamente na construção do *habitus*, dessa internalização de estruturas objetivas por meio de um “filtro” subjetivo, tais como: a classe social, o capital cultural e o capital social acumulados, o país de origem e a cultura nacional, de modo que é o *habitus* que habilita o sujeito a participar de um ou mais campo(s) (BOURDIEU, 2007).

Essas marcas que ajudam a construir o *habitus* não são escolhidas pelo sujeito. Durkheim diria que são *fatossociais*, a partir das suas características constitutivas: coercitividade, exterioridade e generalidade. Logo, independem dos indivíduos porque lhes são exteriores, são impositivos porque impõem condições materiais objetivas a esses sujeitos, e são gerais, por exemplo, à medida que todos comungam de uma cultura nacional, pertencem à determinada classe social que lhes confere um acúmulo de capital social específico, e possuem um capital cultural que lhes garante uma posição educacional distinta.

Como dito, é o *habitus* que credencia o sujeito a participar de um ou mais campo(s). O campo, por sua vez, é o microcosmo incluído no macrocosmo constituído no espaço social global. É o espaço de lutas e competições por ascensão e manutenção do lugar de poder, no qual se disputa a construção do discurso legítimo dentro de uma área específica. É micro porque são várias áreas, como as profissionais que são inúmeras. Sabe-se que existem muitos campos e camadas distintas de posição de poder dentro deles, subdivisões que digladiam entre si para ditarem o que é mais relevante e legítimo.

O conceito de “campo” em Bourdieu representa um espaço marcado pela dominação e pelos conflitos. Em tom de ilustração podemos citar o campo jornalístico, o campo literário, o campo político, dentre muitos outros. Cada campo teria, segundo o autor, uma certa autonomia, possuindo suas próprias regras de organização e de hierarquia social. Dentro desses espaços limitados, os indivíduos atuam segundo seu capital social. Segundo esse ponto de vista, as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura (SETTON, 2002).

Assim como o conceito de campo, os de capital cultural e capital social são importantes e estão imbricados ao *modus operandi* (*habitus*) do sujeito. Afinal, os capitais simbólicos objetivados são marcadores sociais de diferenças. O capital cultural refere-se aos



dispositivos técnicos e simbólicos adquiridos pelos indivíduos em seu meio social, reunindo etiqueta, diploma, vestuário, controle da norma culta e controle dos impulsos. O capital social vincula-se às redes de relações sociais que os sujeitos possuem com outros agentes, ligando-se ao status e a posição de prestígio social que traz consigo a influência, a agenda de contatos, os espaços sociais que se transita com aceitação e legitimidade, as “honras sociais”, etc.

O capital econômico, por sua vez, foi tema enfatizado nas obras de Marx como o distintivo de posição de poder social, separando a sociedade em pólos antagônicos de disputa: os opressores e os oprimidos, os primeiros detentores dos meios de produção e os segundos aqueles que vendem sua força de trabalho aos primeiros. Bourdieu recupera esse tema e o expande pensando outros aspectos diferenciadores na vida social, como a cultura e o status, que não estão atrelados determinantemente ao âmbito econômico. Esses capitais, que são herdados da família e dos espaços sociais que o sujeito participa, compõem o *modus operandi*, ou seja, delimitam o *habitus* do sujeito, sua forma de agir, de pensar, de se portar.

Marx demarca fortemente a condição econômica e material para a produção do pensamento, o que aparece na sua obra “A Ideologia Alemã”, cuja publicação se deu apenas em 1933, portanto posteriormente à sua morte. O marco da origem social influencia Bourdieu, por sua trajetória de vida e também na sua construção teórica. Contudo, saindo do determinismo imperativo que esta questão é para Durkheim e Marx, a posição bourdiesiana flexibiliza e abre espaço para pensar outras formas distintivas em termos materiais e simbólicos. Essa percepção de que o econômico não é condicionante de poder, mas que existem outras fontes, é inspirada em Weber, em especial dos conceitos de classe, estamento e partido. Como dizia Weber:

O poder “condicionado economicamente” não é, decerto, idêntico ao “poder” como tal. Pelo contrário, o aparecimento do poder econômico pode ser consequência do poder existente por outros motivos. O homem não luta pelo poder apenas para enriquecer economicamente. Com muita freqüência, a luta pelo poder também é condicionada pelas “honras” sociais que ele acarreta (WEBER, 2006, p. 126).

O diálogo com Weber se estreita também quando Bourdieu trata da agência do indivíduo e de sua potência de transmutar e constituir-se na relação com a estrutura. A moralidade, forma de conduta, os gostos, a linguagem são constitutivos do *habitus*. O agente participa da constituição do seu *habitus*, não sendo apenas receptor, mas filtra e escolhe



elementos a partir da sua margem de escolha dada por um “cardápio” de possibilidades materiais. O *habitus* não é estático, assim como o indivíduo cresce, participa de novas instituições sociais (família, instituições de ensino, igreja). O *habitus* pode ser mudado, pode-se adquirir outro *habitus*, visto que as fronteiras são porosas e permeáveis, passíveis de trânsito e mudanças.

Capturando os elementos que contribuíram para a superação da dicotomia estrutura e agência realizada por Bourdieu, que conseguiu propor o conhecimento praxiológico de análise, diferente da fenomenologia e do estruturalismo, o primeiro dando ênfase ao indivíduo e o segundo enfatizando a estrutura, em Bourdieu agente e estrutura estão flexionados e interdependentes por meio do diálogo teórico com os clássicos da teoria sociológica: Weber, Marx e Durkheim.

O CONCEITO DE *HABITUS* E O SISTEMA ESCOLAR

Segundo Bourdieu e seu companheiro intelectual, Jean-Claude Passeron, na obra “A Reprodução (1970), conceder ao sistema de ensino independência absoluta à qual ele pretende ou, ao contrário, não ver nele senão o reflexo de um estado do sistema econômico ou a expressão direta do sistema de valores da “sociedade global”, é deixar de perceber que sua autonomia relativa lhe permite servir às exigências externas sob as aparências de independência e da neutralidade. Ou seja, é dissimular as funções sociais que ele desempenha.

Ao publicarem esta obra, os autores tratavam do sistema de ensino francês numa perspectiva analítica que foi muito além da Europa, desconstruindo uma série de apontamentos positivos com relação ao sistema escolar em vigor, tais como: aprendizado possível e acessível a todos de igual maneira, escola promotora de igualdade e garantia de oportunidades por meio da escola. O trabalho mostrava como a escola mais reproduzia desigualdades do que promovia igualdade, isso porque esta instituição valoriza o *habitus* legitimado enquanto há uma violência simbólica que inferioriza os que não possuem o *habitus* das classes dominantes.

A escola é vista como um mecanismo que se soma a um processo de “inculcação” das exigências sociais, ou seja, promotora de *habitus*. Ainda que a escola mantenha o discurso de



neutralidade e de promoção da igualdade, ela na sua margem de autonomia continua a selecionar e reproduzir desigualdades à medida que exige da mesma maneira de pessoas diferentes que não oferecem os mesmos capitais.

Essa valorização escolar do desempenho do estudante pressupõe que a inteligência é um dom inato ao indivíduo, quando na verdade está associada ao *habitus* proveniente de elementos como herança familiar, oportunidades de viajar, conhecimento de mundo, experiências junto a outras instituições sociais e investimento empenhado naquele indivíduo pela família. A escola acaba por exercer violência simbólica ao proporcionar que o estudante sinta-se inferior por não ser portador dos atributos valorizados socialmente pelas elites, por perceberem que se distanciam das expectativas do professor e das expectativas educacionais tidos como referência.

A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador. Também a avaliação escolar vai muito além de uma simples verificação de aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos. Segundo o autor:

Na verdade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998, p. 42).

No trabalho “A educação, a sua natureza e o seu papel” (2001), Émile Durkheim afirma que a educação é uma questão social, com forte responsabilidade moral segundo os padrões sociais. Portanto, para cada tipo de sociedade há uma maneira de educar, um modelo de escola que atenda às expectativas sociais inculcando regras sociais aos estudantes. Por isso, segundo Durkheim, o educador deve ser bem socializado para poder instruir os estudantes. O professor é o sujeito da transmissão da educação, cabendo ao estudante tão somente a passividade de recepção. Nesta obra, o autor ainda compara a educação escolar ao hipnotismo da psicanálise, no qual o paciente está sem bloqueios e escuta apenas a voz de seu analista.



É possível perceber que Bourdieu dialoga com Durkheim, no entanto avança ao garantir a “relativa autonomia” das escolas, que podem traçar seus próprios planos de ação pedagógica sem serem padronizadas, encontrando uma margem de mudança no sistema mais estruturado, podendo com isso estreitar um diálogo com Weber na potência da agência. Ainda assim, confirmam Bourdieu e Passeron, em “A Reprodução” (1970), que o sistema de educação seleciona *habitus* valorizados socialmente, reproduzindo desigualdades sociais.

HABITUS COMO MARCADOR DE DISTINÇÃO

O conceito de *habitus* em Bourdieu traz consigo de maneira intrínseca os conceitos de capital cultural e capital social, conforme dito acima, pois o tipo de capital cultural e social que o indivíduo possui impacta no seu *modus operandi*, ou seja, no seu estilo de vida. É importante frisar que todos os agentes possuem algum tipo de capital cultural e social, mas o que cria distintivos conferindo mais ou menos poder e/ou mais ou menos “honras” é a seleção desses capitais, que são legitimados socialmente como dominantes, mais preponderantes que outros. Vê-se pistas orientadoras para a formulação deste conceito na obra “Ensaio de Sociologia” de Max Weber, que por certo, Pierre Bourdieu inspirou-se também. Ali se diz: “*A cultura do indivíduo certamente não consiste na quantidade de valores culturais que ele reúne, mas numa seleção desses valores*” (WEBER, 1979, p. 407).

Quanto ao capital social, status ou influência social, este prestígio não está condicionado ao econômico, como diria Marx. Lembramos que o clássico alemão vê no eixo econômico o fator determinante de distinção. Weber percebe outras variáveis, como “status” e “cultura”. Bourdieu, com a leitura de Marx e Weber, avança e aprofunda o argumento. Embora o acúmulo de capital econômico muitas vezes proporcione a equivalência de capital social e cultural legitimados e uma posição de poder privilegiada, nem sempre essas dimensões se confluem. Ou seja, não é só ter dinheiro, como, por exemplo, os “novos ricos” que foram premiados em jogos de azar, haja vista eles não terem tido a mesma instrução formal, etiqueta, capitais cultural e social. Em consequência, isso pode inibi-los de participar de certos espaços sociais, visto que há uma violência simbólica que regulamenta os *habitus*, os capitais e o acesso a determinados espaços. Como salientou Weber: “*Mas a honraria estamental não precisa, necessariamente, estar ligada a uma situação de classe*”. Pelo



contrário, normalmente ela se opõe de forma acentuada às pretensões de simples propriedade” (2006, p.131).

A violência simbólica representa a violência que não é traduzida materialmente. Ela é usada para diminuir, inibir, reprovar e regular. Aqueles que possuem o *habitus* das classes dominantes compõem grupos a partir de afinidades eletivas que legitimam, por exemplo, o que é a arte e a estética valorizadas e distintivas, restando a tudo que não é valorado a recusa ou a inferiorização. Os espaços sociais de diferenças são pautados pelos *habitus* comuns e a violência simbólica, mecanismo usado pelos agentes de *habitus* afins, coíbe o acesso a espaços sociais específicos para aqueles indivíduos sem o *habitus* adequado ao mesmo. Ao mesmo tempo existe uma legitimação desta violência simbólica muitas vezes por parte de quem a sofre, algo parecido com o que Weber chama de dominação, que não é a opressão a que Marx se refere porque não é compulsória, mas legitimada.

O *habitus* é essa interiorização do que é exigido nos espaços sociais, é o que é ensinado, bem como herdado na educação familiar e lapidado/desenvolvido/exigido na escola, no espaço acadêmico, no campo profissional e nos demais grupos sociais que o agente participa. Por isso a origem (nacionalidade, classe social) e a família são importantes limiares do *habitus*, pois consiste na primeira socialização da pessoa, que vai aprender uma língua nacional, modos de portar-se de acordo com a cultura do país (para além da tradição familiar), jeito de falar, educação para maior ou menor contenção dos impulsos, aprendizagem para gostos alimentares, vestimenta, educação para seguir ou não a moda, enfim, tudo o que vai sendo transmitido e internalizado pelo agente. Este agente, como dito, tem a agência garantida no “filtro” que lhe possibilita selecionar determinados elementos do que lhe é ofertado por herança na família e em todos os espaços sociais freqüentados até o fim de sua vida. Assim sendo, existe a possibilidade de o agente mudar seu *habitus*, como ocorreu na história de vida do próprio Bourdieu, vindo do interior da França e tendo adquirido novo *habitus* por meio das instituições educacionais e acadêmicas pelas quais passou, atendendo às suas exigências.

A distinção por meio do *habitus* se dá no *modus operandi* mais valorizado socialmente ao menos valorizado, hierarquizando e legitimando acessos a certos espaços sociais a uns e deslegitimando outros. Ele que garante uma posição de prestígio social, pois o fato de ter capital econômico acumulado pode não conferir capital cultural e social ao indivíduo, que pode não ter tido educação para valorizar capital cultural objetivado como uma obra de arte,



nem a possibilidade de ler os códigos desse meio artístico. O que faz um *habitus* ser distintivo é a sua impossibilidade de ser comum ou facilmente acessível.

É o *habitus* também que conduz aos gostos. Nesse sentido, Bourdieu retoma a discussão sobre a liberdade do indivíduo tão abordada pela fenomenologia e o individualismo metodológico, em que o agente é livre para fazer suas escolhas, quando na verdade essa liberdade está orientada pela objetividade, pela materialidade social e pelas condições sociais.

A RELAÇÃO COM OS TRÊS AUTORES CLÁSSICOS

No diálogo com os três clássicos da Sociologia, Durkheim traz o sujeito como condicionado pelos fatos sociais (dando maior relevância à estrutura), Marx também enfatiza a sociedade e a coletividade por meio das forças materiais de produção, embora sinalize para o papel dos sujeitos enquanto potência revolucionária, enquanto Weber se ocupa mais no sentido e nas intenções racionais dos agentes. Pierre Bourdieu mostra também, por meio do conceito de *habitus*, que ao mesmo tempo em que o agente possui condicionantes à sua escolha, dadas pela interiorização de um *modus operandi*, a ele também cabe filtrar durante essa interiorização o que garante o sentido subjetivo conferido à objetividade, sem determinismos e sobreposições.

Podemos perceber que o *habitus* é um meio de distinção e que Bourdieu dialoga nesse sentido com Marx, ao admitir que muitas vezes o *habitus* legitimado se encontra na classe social dominante, considerando a origem social e a questão econômica, mas expandindo as variáveis de análise, tal qual Weber ao assumir que “cultura” e “honras”, a que chama de capitais cultural e social, partes integrantes do *habitus*, são demarcadoras de distinções que garantem posições sociais que nem sempre a posição econômica pode conferir. Além de compreender que a interiorização feita das exigências sociais, como disse Durkheim, não se dá como este enfatizou, Bourdieu trata dessa questão sem renegar o sentido dado pelo ator nesse processo de interiorização.

Os indivíduos são agentes e possuem a potência de construção das suas próprias vidas por meio de suas subjetividades, da sua trajetória, da sua história, porém, há circunstâncias externas que lhe são adversas, há a estrutura, a história, as variáveis possíveis estruturais, além da relação com o outro, que constrói a subjetividade e a intersubjetividade. Então, nem a



sociedade é um somatório de indivíduos totalmente livres, tampouco a sociedade é coercitiva e determinista onde o indivíduo é um eixo por onde aquela se reproduz e realiza por meio deste sem agência alguma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recentemente uma colega de classe média alta nos contou como era sua vida entre a infância e a adolescência, sobre suas visitas ao Museu do Louvre na França, as viagens a outros países europeus, sua educação familiar para a contenção das emoções, as instituições educacionais de excelência pelas quais passou e tantos outros aspectos do seu *habitus*. Ela se distanciou de tudo isso para experimentar o que chamou de “felicidade”, contando-nos que estava mudando seu estilo de vida. Ela se aproximou da arte popular, mas nos dizia se sentir “analfabeta” com o novo estilo, de modo que todo o seu conhecimento em história da arte e suas visitas ao Louvre não lhe serviram para compreender os novos códigos. O mesmo dizia com relação aos cuidados da casa, já que estava aprendendo a cozinhar e a organizar e higienizar sua residência, o que antes cabia às empregadas.

Trajetórias de vida como essa ilustram o que Bourdieu chama de *habitus*, como ele é adquirido, vivido, distintivo e credenciador de acesso a determinados espaços sociais. Além de mostrar que as estruturas são estruturantes do indivíduo, mas que o mesmo possui espaço de agência e pode adquirir um novo *habitus*. Assim sendo, conecta melhor a estrutura e a agência, sem dualismos.

Bourdieu desenvolveu uma sociologia que contribuiu para uma grande reflexão crítica em torno das estruturas sociais e sua relação com os sujeitos, partindo de uma síntese que visa interconectar essas dimensões e dialogando com os clássicos das ciências sociais Weber, Marx e Durkheim. No campo da educação, foi um importante demonstrador dos riscos de a escola ser muito mais reprodutora de desigualdades que promotora de mobilidade social.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Lisboa, 1970.



BOURDIEU, Pierre. **A dinâmica dos campos.** In: A Distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: ZOUK, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A gênese dos conceitos de habitus e campo.** In: O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

DURKHEIM, Émile. **A educação, a sua natureza e o seu papel.** In: Educação e Sociologia. Lisboa: Edições 70, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** Trad. Castro e Costa. L.C. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea.** Revista Brasileira de Educação, n. 20, mai-ago, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2020.

WEBER, Max. **Classe, estamentos e partidos.** In: GERTH, H.H.; WHRIGHT MILLS, C. Ensaios de Sociologia. Rio de Janeiro: LTC, 5. ed. 2006.

WEBER, Max. **Ensaios de Sociologia.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

CAPÍTULO 4

A RELEVÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO E DIALOCIDADE NA ABORDAGEM DE COTEÚDOS DE ASTRONOMIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Josiney Farias de Araújo, Mestrando em Ecologia, Universidade Federal do Pará
Erival Gonçalves Prata, Mestre em Zoologia, Universidade Federal do Pará
Renan Ferreira de Sousa, Graduando em Química, Universidade Federal do Pará, Lattes
Leandro Marques Correia, Doutor e Técnico em Laboratório/Química, Universidade Federal do Cariri, Campus Juazeiro do Norte
Adriana de Almeida Sanches, Coordenadora Pedagógica e Professora, Secretaria Municipal de Educação (Breves)

RESUMO

Este trabalho foi produzido a partir do experimento feito com discentes da E.M.E.F. Prof. Estevão Gomes em que se realizou a divulgação científica em atividades de Astronomia no ensino de Ciências. Dessa maneira, seus principais objetivos foram: a) promover a divulgação científica como estratégia de ensino na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos abordados de Astronomia nas aulas de Ciências; b) demonstrar a relevância da investigação e dialogicidade presente no ensino de Astronomia nas aulas de Ciências. Nesta experiência, observou-se uma elevada participação dos discentes nas atividades de palestras, exposições e atividades experimentais que foram realizadas no espaço físico da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário Marajó-Breves (CUMB). Este trabalho apresenta ainda discussões a respeito do ensino de Ciências por meio da investigação e da dialogicidade no espaço educativo. Em relação as análises dessas estratégias (investigação e dialogicidade) no ensino de Ciências, elas foram produzidas a partir dos momentos de vivências pedagógicas, as quais foram realizadas no espaço físico e educativo da UFPA/CUMB, com o envolvimento de discentes do ensino fundamental. O trabalho utilizou ferramentas didáticas de Ciências para melhoria do ensino-aprendizagem. Para tal situação de ensino-aprendizagem, a investigação e dialogicidade se apresentaram como estratégias de ensino essenciais aos docentes, podendo ser utilizado de modo mais abrangente no espaço escolar. A respeito das aulas de Ciências, participaram 30 alunos de uma turma do 7º ano do turno da manhã. Assim, os discentes que participaram das atividades de Astronomia, demonstraram situações elevadas de interesse, participação e debate de ideias. Portanto, as estratégias de ensino (investigação e dialogicidade) são fundamentais para as aulas de Ciências, às quais podem ser realizadas como estratégias de ensino-aprendizagem por meio das atividades de divulgação científica.

Palavras-chave: Ensino; Investigação; Dialogicidade.



INTRODUÇÃO

O ensino de Astronomia e outros saberes científicos podem ocorrer em diversas condições de aprendizagem como na educação formal, em atividades de divulgação científica e outras situações (LANGHI & NARDI, 2009). Assim sendo, é indiscutível a relevância da Astronomia na formação da grade curricular de ensino no espaço da educação formal (COSTA JÚNIOR, *et al.*, 2018). Segundo Paula & Sanzovo (2018), essa área de ensino tem como finalidade as investigações científicas em conteúdos de ensino que as tornem atraentes aos discentes em busca do conhecimento ou saber.

Dessa maneira, entre as características de ensino-aprendizagem dos conteúdos de Astronomia uma forma que se destaca é a situação de interdisciplinaridade. Logo, é possível proporcionar condições de compreensão da natureza, fatores dinâmicos e conhecimento histórico no desenvolvimento das Ciências. Essas condições no espaço escolar podem desempenhar uma função de um agente transformador e ao mesmo tempo, possibilitando o uso de saberes científicos na explicação do funcionamento do mundo, produção de modelos explicativos para sistemas tecnológicos e estudos em interações do homem-natureza (SIEMSEN & LORENZETTI, 2017).

Portanto, as ações educativas de divulgação científica são excelentes ferramentas de ensino dos conteúdos abordados em Astronomia na área de Ciências, conforme identificamos na afirmação de Caldas & Crispino (2017, p. 1) que mencionam que “a divulgação científica é uma ferramenta que pode ser aliada ao processo de melhoria do ensino e da aprendizagem em diversas áreas do conhecimento”. Além do mais, a divulgação científica é uma ferramenta de ensino importante em fatores da investigação científica, estímulo, reflexão e outros, conforme citado em (CARNEIRO & LONGHINI, 2015).

No espaço escolar uma situação muito importante no ensino é a necessidade de diálogo, pois através do diálogo assumido em uma concepção freiriana, é possível ir muito além de uma conversa. Nesta situação, ensinar por meio do diálogo deve ser uma atividade constante no ensino do professor (LOTÉRIO, 2011). “Sem dúvida, a *dialogicidade* é imprescindível no ensino de Ciências dos anos iniciais, no entanto, requer dos professores uma postura diferenciada, pautada na crença da potencialidade criativa dos alunos, na



provocação e horizontalidade na relação pedagógica” (SOUZA & CHAPANI, 2013, p. 127, grifo das autoras).

Neste contexto, este trabalho teve como objetivos: a) promover a divulgação científica como estratégia de ensino na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos abordados de Astronomia nas aulas de Ciências; b) demonstrar a relevância do ensino por investigação em momento de dialogicidade que estão presentes em processos de ensino-aprendizagem de Astronomia nas aulas de Ciências.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ensino de Ciências por investigação

Diversos trabalhos têm demonstrado a relevância da utilização do ensino de Ciências por investigação (ENCI) como uma maneira apropriada para que a alfabetização científica seja desenvolvida em sala de aula, sendo o ensino de Ciências por investigação considerado uma abordagem didática que se relaciona com atividades e práticas que são produzidas pelo docente no espaço escolar. Desse modo, é fundamental o estabelecimento ao discente de liberdade intelectual para a investigação de um determinado problema (SASSERON, 2018).

De acordo com Sedano & Carvalho (2017) no ensino de Ciências por investigação há a possibilidade de o discente vivenciar as práticas da cultura científica, elaborar e testar hipóteses para a resolução de um determinado problema. Além de, posteriormente a resolução do problema, se possível, ele pode realizar a apresentação das etapas da investigação que foram produzidas e das explicações que podem proporcionar algumas discussões de uma maneira coletiva no espaço escolar. Os discentes também podem testar seus conhecimentos prévios, participar de forma ativa, desenvolver sua argumentação, questionamentos e muitos outros processos educativos no espaço escolar.

Ensino por momento de dialogicidade

O conhecimento científico não é uma questão finalizada, mas passível de investigação, discussão e modificação, necessitando sempre passar pelo caminho da reflexão. Neste sentido, o acesso ao saber científico deve produzir possibilidades para a sua própria criação. Dessa



forma o ensino deve estar baseado em processos de diálogos e compreensão entre o docente e discente no espaço escolar (SOUZA & CHAPANI, 2013).

Neste contexto, quando são desenvolvidos momentos de dialogicidade no espaço escolar é possível a produção do conhecimento científico por meio de situações de ensino-aprendizagem, baseado em fatores de elaboração e recriação no saber científico (MIRANDA, *et al.*, 2017). Os momentos de dialogicidade são fundamentais para que o ambiente escolar se transforme em um cenário de produção do saber científico (LOTÉRIO, 2011). A exploração de momentos de dialogicidade e problematização podem construir possibilidades ao discente de uma melhor compreensão e transformação de sua realidade (FERNANDES, *et al.*, 2016).

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada a partir das seguintes etapas: (i) a obtenção dos materiais necessários para a produção dos recursos de ensino (maquete do sistema solar, experimento das fases da lua, além dos eclipses solares e achatamento dos polos da Terra). Em relação às atividades experimentais, elas foram testadas para a verificação de normalidade; (ii) a realização da apresentação da divulgação científica no ensino de Astronomia a partir de momentos expositivos, vídeos e outros; (iii) a explicação dos fenômenos físicos que envolviam os recursos de ensino demonstrado aos discentes do ensino fundamental.

A etapa da divulgação científica de ensino da Astronomia foi realizada no espaço físico da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário Marajó Breves (CUMB). Na ocasião foram aplicadas algumas atividades de construção e exposição voltadas para o ensino Ciências com alunos da E.M.E.F. Prof. Estevão Gomes. Para a elaboração da proposta pedagógica dos assuntos de Astronomia no ensino de Ciências utilizou-se as metodologias de ensino por investigação e dialogicidade. “É importante ressaltar que, para toda prática, é necessário um fundamento teórico que possa reforçar a existência de determinado conceito” (DAMASCENO, *et al.*, 2017, p. 181).

Assim, este evento científico contou com a realização de palestras, exposições, atividades experimentais e outros. Logo, tais atividades apresentaram aos discentes a oportunidade de uma melhor compreensão a respeito dos fenômenos astronômicos, os quais estão relacionadas em situações cotidianas.



O intuito era que os discentes despertassem olhares mais atenciosos em relação às atividades de ensino de conteúdos ou assuntos de Astronomia que foram apresentados no espaço educativo da universidade, conforme afirma Eiras (2003, p.6) ao dizer que “a atividade demonstrativa deve ser orientada para gerar situações-problema que possam ser utilizadas como tarefas a serem desenvolvidas pelos alunos.”

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta pesquisa participaram 30 discentes de uma turma do 7º ano do turno da manhã da E.M.E.F. Prof. Estevão Gomes. Para realizar as atividades de Astronomia no ensino de Ciências foram selecionadas ações que buscaram despertar um ensino-aprendizagem baseado em situações de investigação e momentos de dialogicidade. Como resultados das atividades do evento houve a percepção da participação e interação dos discentes durante todo o processo desde a teoria até a prática de modo constante e intenso.

Observando a participação e interação experimentada pelos discentes, também houve a percepção de importantes momentos pedagógicos no desenvolvimento deste trabalho, dentre os quais se destacou o dadialogicidade emergida das trocas de conhecimentos, conversas e socializações entre os participantes. Souza & Chapani, (2013, p. 125, grifo das autoras) destacam que:

O ensino de Ciências baseado na concepção problematizadora assume o caráter histórico e mutável do conhecimento científico. Desse modo, este serve para auxiliar no processo de *humanização e hominização* dos sujeitos. O conhecimento não é propriedade do professor, mas deve ser compartilhado com a classe de forma interativa e dialógica. Na sala de aula tanto o professor quanto os educandos são *investigadores críticos*.

O fato de ter havido uma participação satisfatória dos discentes neste evento acabou propiciando momentos de discussões vigorosas. Assim sendo este um fator muito importante a ser destacado neste trabalho, visto que influenciou na elevada interação dos discentes no espaço educativo nas apresentações das atividades de ensino que foram propostas. “A literatura aponta que as interações fazem parte do processo de construção do ser como sujeito social e são fundamentais, tanto para o desenvolvimento cognitivo, quanto para formação moral dos indivíduos” (SIQUEIRA & MALHEIROS, 2020, p. 164).



Com relação ao ensino por investigação nas atividades do evento, Sperandi & Rocha (2017), destacam que o ENCI é mais uma estratégia de ensino, na qual o docente pode se apropriar para a contribuição em momentos pedagógicos de criação de hipóteses, troca de experiências, relação de realidade do discente com o saber científico, relatos das opiniões e outros. Ainda de acordo com as palavras de Martinez & Santos:

Portanto, a utilização pelo professor dos princípios do ensino de Ciências por investigação pode contribuir para que os estudantes subjetivem processos que ocorrem em sala e produzam um significado particular para as Ciências Naturais. Esta atividade pedagógica pode ser compreendida como um momento de inovação didática, já que os estudantes podem ter acesso a fases empíricas e científicas das quais tiveram acesso até aquele momento, mas também podem aprender em um grupo do qual fazem parte outros estudantes com outras histórias de vida. Com esta metodologia, o estudante pode se entender como parte da construção do conhecimento e autor da sua própria construção científica (MARTINEZ & SANTOS, 2019, p. 1650).

Outra situação relevante que destacamos na realização destas atividades práticas de Astronomia que foram inseridas no ensino de Ciências, foi o despertar da situação de curiosidade dos discentes. De acordo com Pereira *et al.*, (2018), a utilização de ferramentas de ensino como experimentação, utilizando a curiosidade do discente é relevante para o desenvolvimento de situações como o interesse dos discentes pelo processo de ensino-aprendizagem das aulas de Ciências. Rodrigues *et al.*, (2020, p. 328) ainda destacam que “o ENCI se apoia na curiosidade, buscando instigar o aluno a resolver problemas, que podem até mesmo ser do próprio cotidiano. E esse método busca colaborar com a Alfabetização Científica na educação básica”.

Portanto, a aplicação de diversas estratégias de ensino nos conteúdos de Astronomia, como atividades experimentais, busca o desenvolvimento de uma melhor aprendizagem dos discentes nos espaços escolares de uma maneira mais interativa. Além, do uso de metodologias investigativas de ensino e momentos de dialogicidade que são responsáveis em propiciar diversos momentos de ensino-aprendizagem. Ainda é relevante destacar que o uso de recursos que possibilitam a construção de um ambiente propício ao ensino-aprendizagem em Ciências é um conceito amplamente reconhecido. Para Caldas & Crispino (2017, p. 3):

A utilização de equipamentos que possibilitam a formação de um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem de ciências é uma ideia amplamente difundida. Quando utilizado em exposições para o público, o recurso de interatividade em meio à experimentação, torna a situação propícia para o desenvolvimento de habilidades e competências inerentes ao estudo de ciências.



Nas palavras de Ferreira, *et al.*, (2014, p. 103) “os conteúdos de Astronomia são importantes e prazerosos e podem auxiliar na construção do conhecimento e do mundo. Ao tomarmos contato com a Astronomia, ainda na infância, passamos a compreendê-la melhor e somos transportados para um Universo fascinante”. Na parte das atividades experimentais, Araújo, *et al.*, (2018) relataram que a utilização de atividades experimentais permite abordagens em fatores de dialogicidade, elevado interesse e maior compreensão dos assuntos que são condições fundamentais para uma maior motivação em situações de ensino-aprendizagem dos discentes no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base as atividades de divulgação científica, às quais foram realizadas no ensino dos assuntos de Astronomia nas aulas de Ciências, pode-se concluir que a utilização de tais atividades é uma estratégia relevante de ensino que pode ser utilizada como uma metodologia investigativa para os processos de ensino-aprendizagem dos alunos nas aulas de Ciências. De acordo com os resultados obtidos na pesquisa, as atividades de divulgação científica no ensino de Astronomia proporcionaram diversas ações de conhecimento de saberes científicos, construção e debates de hipóteses, além da possibilidade de debates das explicações de uma maneira coletiva no espaço físico escolar.

Percebemos ainda, que o momento de dialogicidade é essencial também no ensino de Ciências e de acordo com os conteúdos abordados de Astronomia, os quais foram realizados a partir desta estratégia de ensino, os quais proporcionou-se um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente ao saber científico, que foi ministrado no espaço físico escolar. Dessa forma, as atividades no ensino de Ciências foram interativas e ao mesmo tempo, fundamentaram-se em dialogicidade, cujo elemento sem o qual não há construção de conhecimento significativo e útil para o discente em seu espaço físico escolar.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao docente Benedito Emerson Moreira Maciel e aos discentes da E.M.E.F. Prof. Estevão Gomes que participaram das atividades de ensino-aprendizagem de Astronomia nas aulas de Ciências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, J. F.; DEUS, S. C. S. R.; NERO, J. D.; SILVA JÚNIOR, C. A. B. Projeto Mundiar: aulas de Física por meio simples. **Revista Iuminart**, v.17, p.68-79, 2019.

CALDAS, J.; CRISPINO, L. C. B. Divulgação científica na Amazônia: O laboratório de Demonstrações da UFPa. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v.39, p.1-13, 2017.

COSTA JÚNIOR, E.; FERNANDES, B. S.; LIMA, G. S.; SIQUEIRA, A. J.; PAIVA, J. N. M.; SANTOS, M. G.; TAVARES, J. P.; SOUZA, T. V.; GOMES, T. M. F. Divulgação e ensino de Astronomia e Física por meio de abordagens informais. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v.40, p.e54011-e54018, 2018.

CARNEIRO, D. L. C. M.; LONGHINI, M. D. DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PESQUISADORES BRASILEIROS QUE ATUAM NO CAMPO DA ASTRONOMIA. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia**, v. 2, p.7-35, 2015

DAMASCENO, L. E. F.; PEREIRA, L. F.; SILVA JÚNIOR, C. A. B. Experimentação e o livro virtual auxiliando nas aulas de Ciências Físicas. **Experiências em Ensino de Ciências**, v.12, n.7, 2017.

EIRAS, W. C. S. Investigando as atividades demonstrativas no Ensino de Física. In: **IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Bauru-SP, 2003. **Atas...** São Paulo: ABRAPEC, p.1-8, 2003.

FERREIRA, G. T. A.; OLIVEIRA, K. A.; OLIVEIRA, L. M. IMPORTÂNCIA DA ASTRONOMIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Revista Extendere**, v.2, p.101-110.

FERNANDES, C. S.; MARQUES, C. A.; DELIZOICOV, D. CONTEXTUALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E A PERSPECTIVA EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v.18, p.9-28, 2016.

LANGHI, R.; NARDI, R. Ensino da astronomia no Brasil: educação formal, informal, não formal e divulgação científica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v.31, p.1-11, 2009.

LOTÉRIO, J. A DIALOGICIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM A MATEMÁTICA. **Revista da Unifebe (Online)**, v.9, p.198-210, 2011.

MARTINEZ, I. G.; SANTOS, E. B. Ensino de ciências por investigação e aulas de acompanhamento pedagógico: análise do processo de aprendizagem de um grupo de estudantes do ensino fundamental. **Braz.Ap.Sci.Ver.**, v.3, p.1640-1652, 2019.

MIRANDA, A. C. G.; PAZINATO, M. S.; BRAIBANTE, M. E. F. TEMAS GERADORES ATRAVÉS DE UMA ABORDAGEM TEMÁTICA FREIREANA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v.7, p. 73-92, 2017.

PAULA, A. L.; SANZOVO, D. T. Ensino de Astronomia: uma aplicação do AstroRummikub no Ensino Fundamental. **Educação Pública**, v.18, 2018.

PEREIRA, J. R.; MOTA, G. V. S.; NERO, J. D.; SILVA JÚNIOR, C. A. B. Ensinando Ciências Físicas com Experimentos Simples no 5º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v.12, p.175-197, 2018.

RODRIGUES, A. C. O.; PEREIRA, A. N. A.; FERNANDES, G. W. R.; A RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADES ANTRÓPICAS E RECURSOS HÍDRICOS: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NO ENSINO DE CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II. **ReBECCEM**, v.2, p.323-347, 2020.

SASSERON, L. H. Ensino de Ciências por Investigação e o Desenvolvimento de Práticas: Uma Mirada para a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 18, p.1061-1085, 2018.

SEDANO, L.; CARVALHO, A. M. P. Ensino de Ciências por Investigação: Oportunidades de Interação Social e sua Importância para a Construção da Autonomia Moral. **ALEXANDRIA: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.10, p.199-220, 2017.

SIEMSEN, G. H.; LORENZETTI, L. A. Pesquisa em Ensino de Astronomia para o Ensino Médio. **ACTIO**, v.2, p.185-207, 2017.

SIQUEIRA, H. C. C.; MALHEIROS, J. M. S. INTERAÇÕES SOCIAIS E AUTONOMIA MORAL EM ATIVIDADES INVESTIGATIVAS DESENVOLVIDAS EM UM CLUBE DE CIÊNCIAS. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.25, p.163-197, 2020.

SOUZA, A. L. S.; CHAPANI, D. T. Teoria crítica de Paulo Freire, formação docente e o ensino de ciências nos anos iniciais de escolaridade. **Revista Lusófona de Educação**, v.25, p. 119-133, 2013.

SPERANDIO, M. R. C.; ROCHA, Z. F. D. C. Contribuições para o Ensino de Ciências por Investigação: um Estudo da Sistematização do Conhecimento. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human**, v.18, p.331-339, 2017.



CAPÍTULO 5

NAS REDES DO INSTAGRAM: AS PAISAGENS-ON-LINE COMO CAMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Juliana Oliveira Andrade, Licenciada em Geografia e
bacharel em Comunicação Social, UFC

RESUMO

A pesquisa realizada apontou as possibilidades do uso das redes sociais *on-line* no processo de ensino-aprendizagem em Geografia. Apresentamos como objeto de estudo o aplicativo Instagram – por suas características estéticas, diferentes formas de interação-comunicação entre os usuários e a capacidade de criação de conteúdo. O estudo procurou mensurar os conteúdos educacionais já disponibilizados na plataforma – participação voluntária de páginas *studygram* – e a aplicabilidade da rede social em sala de aula, para isso realizamos entrevistas e aplicação de questionários entre os estudantes do ensino médio da EEEP Edson Queiroz localizada em Cascavel/CE. Encontramos interações possíveis entre as experiências dos alunos com o aplicativo Instagram estabelecendo, através dos múltiplos olhares, novos geografismos vinculados às dimensões afetivas. Facilitadas pelo professor, essas interações viabilizam aprendizagens colaborativas atestando a aplicabilidade da plataforma como método de ensino dos conteúdos curriculares da disciplina de Geografia.

Palavras-chave: Redes sociais *on-line*. Instagram. Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

O estudo realizado admite o frequente uso, tolerados ou não, das diversas redes sociais *on-line* dentro do contexto escolar. Inseridas nas práticas pedagógicas dos educadores ou sorrateiramente acessadas nos *smartphones* durante as aulas, as redes sociais determinam novas formas de ver, ler, experienciar e conseqüentemente, de agir no mundo corroborando com a formação identitária dos sujeitos escolares. Segundo relatório da empresa de estatística alemã Statista, especializada em dados de mercado e consumidores, um terço da população mundial, ou seja, aproximadamente 3,91 bilhões de usuários utilizam ativamente alguma mídia social (STATISTA, 2020).

Dentre as diversas redes sociais existentes, apresentamos, para as possibilidades de diálogo entre as redes sociais e o ensino de Geografia, a análise de um aplicativo em específico, o Instagram. A escolha por esta plataforma social de fotos resultou na observação



de duas características fundamentais: 1) as diferentes possibilidades de interação e comunicação entre os usuários, e a capacidade de criar conteúdo próprio; 2) análise de uma estética própria que constrói através da fotografia a percepção dos lugares e do recorte fragmentado destes, o que denominaremos de paisagens *on-line*. Acredita-se que, essas novas mídias, através dessas novas formas comunicacionais, descortinam novas interações e geograficidades, ou ainda uma (re) leitura da Geografia que extrapola o sentido filosófico das categorias geográficas e a forma como são reproduzidas em sala de aula.

O trabalho pondera sobre a produção e consumo de imagens no aplicativo Instagram. Acompanhadas pelo símbolo (#), as hashtags têm como função o agrupamento de imagens relacionadas a um determinado assunto, essas imagens (re) criam dentro de um processo colaborativo involuntário, uma visão geográfica e polissêmica do cotidiano que perpassam as vivências em redes dos alunos. Outro aspecto compreendido na pesquisa refere-se aos conteúdos educacionais criados e compartilhados pelos *studygrammers* – influenciadores digitais focados no estudo de disciplinas escolares (Primeira etapa da pesquisa – agosto/2019).

As reflexões sobre os possíveis usos do aplicativo Instagram no ensino de Geografia, consumo de imagens através das hashtags, midiatização do cotidiano e produção de conteúdo próprio apresentadas nesta pesquisa foram construídas de encontro as perspectivas do uso concreto do Instagram como ferramenta dentro da sala de aula. Para isso apresentaremos entrevistas estruturadas e aplicação de questionários nas turmas de 1º e 2º ano dos cursos técnicos de agroindústria e redes ofertadas pela Escola de Educação Profissional Edson Queiroz, localizada em Cascavel – CE (Segunda etapa da pesquisa – novembro/2019). A metodologia escolhida objetivou a identificação através de questionários e entrevistas – alunos, professores e *studygrammers* – a experiência dos alunos como usuários junto ao aplicativo Instagram e os desdobramentos do uso da aplicação no ambiente escolar.

INSTAGRAM, ENSINO DE GEOGRAFIA E AS PAISAGENS *ON-LINE*

Observando a velocidade do desenvolvimento de aplicativos para celulares lançados no mercado, relacionando-os ainda à celeridade com que são consumidos e se tornam obsoletos, nos deparamos com o desafio de dialogar com a dinâmica virtual do aplicativo



Instagram e o seu processo de construção em permanente andamento. Lévy (1999, p. 24) reflete sobre a velocidade das tecnologias da informação e de comunicação, apontando as dificuldades que se apresentam quando iniciamos a discussão sobre o uso de determinada tecnologia, pois “enquanto ainda questionamos, outras tecnologias emergem na fronteira nebulosa onde são inventadas as ideias, as coisas e as práticas”.

Entende-se que o engajamento nas plataformas de redes sociais extrapola as interfaces dos usuários e entram em múltiplos espaços de vivência como igrejas, escolas, praças, salas de estar etc. Nas escolas, além de alunos, temos usuários que alimentam as redes com imagens – abrangemos na definição de imagens toda a representação visual criada para o entendimento de uma ideia, sejam elas fotografias, desenhos, charges, memes etc. – produzindo em conjunto uma nova linguagem, complexa de saberes e legitimidade.

As perspectivas apresentadas nos desafiam a pensar sobre como os múltiplos olhares compartilhados nas redes sociais podem auxiliar no processo de aprendizagem no ensino de Geografia. Cavalcanti (2002) define a Geografia escolar como um instrumento capaz de “levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam, diretamente ou não, como parte da história social” (CAVALCANTI, 2002, p. 12).

Acreditamos que as imagens compartilhadas em aplicativos como o Instagram (re) criam, em diversas escalas, categorias geográficas e se configuram como fenômeno vivenciado, experiências que podem ser direcionadas através das mediações e estímulos trocados em sala de aula entre alunos e professor. Dessa forma, contextualizaremos o que definiremos como paisagens *on-line* no aplicativo Instagram.

O conceito de paisagem como categoria geográfica, grosso modo, consiste em tudo aquilo que é perceptível através dos nossos sentidos. Besse (2014) aponta a primazia da relação visual para a análise desta categoria geográfica, no entanto o autor indica que o conceito apresenta maior complexidade já que visualizar não é a única forma de se experienciar a paisagem. Coexistem, como experiências sensoriais significativas nas situações concretas, as paisagens sonoras, dos sabores, tácteis que “retomam o conceito de espaço e o significado que lhe atribuímos” (BESSE, 2014, p. 241).



Na investigação das imagens compartilhadas no Instagram, há uma preponderância do aspecto visual dentro das análises realizadas. Com essa característica, e apropriando-se da definição de paisagem indicada pelo geógrafo Milton Santos, indagamos se a paisagem é “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança” (SANTOS, 2008, p. 40) ela não caberia na estética dos pixels e emoldurados nas telas de 5 polegadas dos *smarthphones*? Andreotti (2012) especifica que os diferentes grupos sociais se ilustram na paisagem. Todos os elementos (imaginação, símbolos, concepção de mundo) pertencentes a comunidade estrutura uma ética própria que, junto ao avançar do tempo, configura uma estética particular da paisagem.

Acreditamos que essas estéticas de grupo individuais se encontram na reprodução imagética midiaticizadas através da Internet. Considerando as redes sociais e o *loop* de imagens compartilhadas continuamente, há tantas paisagens representadas quanto há visões para alcançá-las. No entanto, é importante ressaltar que a decodificação dessas paisagens se dá mediante as inúmeras representações de grupos sociais diferentes. Logo, ao tratar a análise das imagens no Instagram dentro das narrativas do cotidiano escolar é importante pontuar que, mesmo que vejamos a mesma imagem, não podemos esquecer que “a subjetividade presente na reação de cada participante é única” (MONTEIRO, 2006, p. 3).

Com a viabilizações das interações sociais mediadas através das mídias sociais surgem estruturas sociais específicas que são capazes de produzir fluxos informacionais que impactam as organizações sociais *offline* (RECUERO, 2009). Essa seria outra dimensão da reprodução das paisagens *on-line*, a capacidade de romper com a virtualidade dinamizando novas relações espaciais e de produção de espaço – objeto de estudo da Geografia. Para exemplificar, tomaremos a Praia do Crush, trecho da faixa de praia que compreende o intervalo entre a Rua dos Tabajaras e o espigão da Rua João Cordeiro, na Praia de Iracema localizada na cidade de Fortaleza – CE.

Não é possível identificar exatamente quando esse intervalo de faixa de areia na Praia de Iracema foi mencionada como Praia do Crush em postagens nas redes sociais. Quando o primeiro evento foi criado pelos usuários na plataforma social Facebook convidando os amigos para frequentar esse espaço, ou ainda quando a primeira hashtag acompanhando uma imagem com o fragmento do pôr do sol à beira-mar com a Ponte dos Ingleses ao fundo foi publicado no Instagram.



O que se sabe é que a Praia dos Crush surge na cartografia da cidade pelas interações feitas através das plataformas digitais. O próprio batismo da faixa de praia vem de termo viralizado nas redes sociais e apropriada ao falar cearense. A expressão inglesa *crush* designa um interesse, uma atração platônica por alguém, o que também dialoga com o perfil do público que começa a ocupar esse espaço e como as demandas destes alteram a função do local.

A articulação das experiências reconfigurando espaços não são fenômenos exclusivos das redes sociais *on-line*. No entanto, um aspecto que as diferenciam é a velocidade em que se legitimam e se tornam referência para outros setores da sociedade, a exemplo da Praia dos Crush: Veiculação de propaganda institucional da Prefeitura de Fortaleza (INSTAGRAM, 2019); Monografias (BARBOSA, 2017); Indicado como localização de trecho apropriado para banho publicados em periódicos jornalísticos (G1, 2019); Matérias sobre comportamento em revistas (VICE, 2019); uso de localização em aplicativos de transporte de passageiros, entre outros.

Assim consideramos paisagens *on-line*os fragmentos do cotidiano, das vastas experiências e (não) intencionalidade (re) construídas nas imagens compartilhadas por sujeitos sociais distintos nas plataformas como o Instagram. Essas múltiplas formas de olhar, de recortar tudo aquilo que as lentes dos smartphones alcançam geografizam o mundo, seja de forma simples, pela adição da localização na publicação, ou de configurações mais complexas como as dimensões afetivas, intencionalidade e socioambientais.

Concordamos com Kossoy (2001) quando o autor afirma que, mesmo diante de uma aparente neutralidade, a fotografia será sempre uma interpretação, deste modo, refletimos que o viés das paisagens *on-line* repousam em interpretações que partem do conjunto de representações que fazemos do mundo e, em certa medida, temos acesso ao mundo através da mediação dessas representações. Logo, essas considerações nos desafiam a pensar como esses fragmentos de cotidiano continuamente compartilhados em rede podem se tornar metodologias para o ensino de Geografia.

Cabe pautar que os alunos são também construtores dessa narrativa, utilizam os canais tecnológicos, (re) produzem as paisagens *on-line*, pessoas comuns que criam e mediatizam massivamente conteúdo. São indivíduos nascidos dentro da Era Informacional cujo



desenvolvimento social se dá nas dinâmicas do ciberespaço, onde a comunicação Um-Um ou Um-Todos é superada pelas interações comunicacionais Todos-Todos (LÉVY, 1999; CASTELLS, 2003). Nesse sentido, podemos considerar que o eixo da produção informacional se distancia da hegemonia dos *mediase*, se não se desvincula totalmente dos grupos que os conduziam socioeconomicamente, abrem espaços para a virtualização da pluralidade de grupos sociais até então marginalizados.

A reflexão continua quando consideramos as visualidades nas aulas de Geografia (ROSE, 2013). As seleções das imagens trabalhadas em sala de aula são realizadas pelos professores, algumas dessas seleções são norteadas pelas imagens selecionadas pelos autores dos livros didáticos. Deste modo, as visualidades constroem um entendimento de mundo geográfico dentro de uma proposta pedagógica. No entanto, é possível mensurar o quanto os alunos atribuem de significado à essas imagens selecionadas de forma tão estratificada? Dentro da proposta pedagógica, em que medida as vivências dos alunos estão inseridas para que possam construir suas (re) leituras geográficas?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta o componente curricular Geografia fundamentado nas relações cotidianas dos cotidianos em escalas diferentes (lugares, região, mundo). O documento contém quatro dimensões formativas: O sujeito e o mundo; O lugar e o mundo; Linguagens e o mundo; Responsabilidade e o mundo. Essas dimensões articulam propostas teórico-metodológicas que se fundamentam nas experiências vividas e/ou no conhecimento adquirido ao longo da trajetória escolar (BNCC, 2017). Dessa forma, o *estar no mundo* se configura como uma ferramenta pedagógica que insere as experiências individuais, afetivas e sociais nas aulas de Geografia.

As experiências individuais e coletivas do lugar vivido, mediadas em sala pelo professor, tornam as aulas uma extensão das vivências dos alunos. O diálogo dessas individualidades interpõe escalas geográficas, simbólicas e estéticas que fomentam a ressignificação do aprendizado geográfico em sala de aula. O entendimento de si, dos seus lugares de vivências são fontes de significados para a aprendizagem, se “os espaços da Geografia não são os mesmos dos sujeitos concretos; por isso mesmo eles podem ser estudados de maneira desconexa, sujeita ao esquecimento” (OLIVEIRA, 2010, p. 73).



Dentre as muitas possibilidades, apontamos o uso das paisagens *on-line* dispostas no aplicativo Instagram como articulador dessas experiências em sala, consideramos aspectos como: a) dialogicidade dos contrastes ou similaridades entre as paisagens *on-line* junto aos conceitos e formas visuais utilizadas nos livros didáticos; b) interação entre as dimensões afetivas das conexões em redes *on-line*; c) inserção das práticas do cotidiano no processo ensino-aprendizagem que, facilitadas pelo professor, se transformam em aprendizagens colaborativas que alimentam os métodos de ensino, reensinando conforme as novas aprendizagens se apresentam.

Entendemos que o espaço geográfico se reflete em como a materialidade das coisas faz sentido para os indivíduos, onde as relações concretas e subjetivas acontecem. Deste modo, consideramos o uso das redes sociais propiciam um entendimento do *ser/estar* no mundo nos espaços que pertencemos a partir do convívio com as novas tecnologias e conexões entre usuários. As diversas leituras que se constroem a partir das paisagens *on-line* se configuram como base para uma consciência geográfica que se estabelece nas vivências de *ser/estar* na terra, *sígnicas*, transitórias e multifacetadas.

***STUDYGRAMMERS* E A PRODUÇÃO DE CONTEÚDO EDUCACIONAL**

O uso de aplicativos nos aparelhos celulares para pesquisa dos conteúdos disciplinares são ferramentas cada vez utilizadas com maior frequência pelos alunos. A disciplina de Geografia, por exemplo abriga um leque de possibilidades pedagógicas para o uso de aplicativos disponíveis nas plataformas – aplicativos como o disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com acesso a indicadores socioeconômicos, dados do sistema geodésico brasileiro, mapeamento geográfico etc.; Google Maps; Google Earth; Waze com acesso a GPS, mapas e trânsito em tempo real; AccuWeather com previsões e dados sobre o tempo etc.

Os conteúdos disciplinares deixam o âmbito da sala de aula e se conectam à uma rede de saberes globalmente acessíveis. Neste cenário se observa, no aplicativo Instagram, o fenômeno dos perfis *studygram*. Estes perfis produzem conteúdo para estudantes nos diversos segmentos educacionais – da educação básica à educação – e contam com milhares de seguidores que interagem, replicam e recriam o conteúdo consumido. Os *studygrammers*



migram para o aplicativo o uso do mapa mental, técnica desenvolvida na década de 60 pelo inglês Tony Buzan.

Os mapas mentais utilizam como mecanismos de aprendizagem o uso de imagens, desenhos, códigos, símbolos, palavras-chaves conectados por linhas que partem de uma ideia central. A sistematização se constrói a partir do uso das cores para codificar ou agrupar informações e desenhos para o estudante construir associações que remetam ao conteúdo, o estímulo visual é preponderante para a construção desses mecanismos. Desta forma, fragmentam todo o conteúdo escolar em informações menores compondo uma estrutura visual que sistematiza uma maior quantidade de informações a serem apreendidas (BUZAN, 2009).

A expressividade dos *studygrammers* no Brasil podem ser mensurados pelo número de menções aos perfis e quantidade de seguidores. Observa-se que, geralmente os perfis são iniciativas de estudantes que começam a divulgar sua rotina, organização e métodos de estudo para outros estudantes. O proprietário do perfil *studentefocado*, usuário no Instagram que possui 70 mil seguidores (outubro/2019), explica que conheceu os mapas mentais através do perfil de uma outra conta de *studygram* que os utilizava para estudos do conteúdo das disciplinas da faculdade de direito e decidiu aplica-los nos seus estudos no Ensino Médio(P.H. Entrevista I [outubro]. Entrevistador: Juliana Oliveira Andrade. Araxá - MG, 2019).

O conteúdo criado pelos *studygrammers* não são desenvolvidos por profissionais da área da educação. Trata-se, a priori de iniciativas pessoais de estudantes que compartilham suas demandas, necessidades, medos etc. São prolongamentos dos espaços vividos em sala de aula. Posteriormente, através da popularização dos mapas mentais, se desenvolveu um nicho de influenciadores digitais na área de estudos que profissionaliza a forma de se produzir esse tipo de conteúdo. A relação entre os mapas mentais como extensão das vivências em sala de aula propicia uma percepção do outro que aproxima os usuários, na medida que compartilha valores e significados como comunidade e rede de relações.

Na dinâmica dos perfis, os usuários não seguem as páginas somente para consumir o conteúdo, dicas e métodos. Acompanham a trajetória acadêmica dos *studygrammers*, interagem, comemoram os resultados no ENEM e outros vestibulares, etc. Esse vínculo é



evidenciado quando o studygram P.H explana sobre os motivos que levam os estudantes utilizarem os conteúdos produzidos pelo seu perfil no aplicativo.

As pessoas querem aprender mais sobre a educação e pela facilidade que o Instagram traz é uma ferramenta que muita gente usa para aprender. Acho que meu conteúdo é útil para as pessoas porque através dele eu procuro passar minha experiência em já ter passado pela fase do ensino médio, vestibulando, já ter passado na faculdade. Procuro mostrar um pouco das fases que eu já passei e mostrar os erros que cometi para as pessoas não fazerem o mesmo além de dar dicas de como aproveitar melhor cada fase (P.H. Entrevista I [outubro]. Entrevistador: Juliana Oliveira Andrade. Araxá - MG, 2019).

A associação aos vínculos afetivos é evidenciado na fala da adolescente E. C., proprietária do perfil *studiespotter*, perfil com 11,5 mil seguidores, afirmando que “*ele veem no meu perfil um lugar para se identificarem, por quê sou uma estudante comum [...] quero que as pessoas encontrem além da matéria resumida alguém que se identifiquem*” (E.C. Entrevista III [out. 2019]. Entrevistador: Juliana Oliveira Andrade. Mogi das Cruzes - SP, 2019).

Consideramos que as interações e alcance dos perfis dos *studygrammers* no Instagram dialogam com a estética visual dos mapas mentais e o reconhecimento de si nos esforços para o estudo, dificuldades, nas vivências do cotidiano estudantil, significando o conteúdo dos perfis. Em relação a utilização das paisagens *on-line* como método de ensino de Geografia, a aproximação afetiva retomaria os caminhos que Dardel (2011) aponta ao discutir a existência e a realidade geográfica. Segundo o autor as vivências afetivas dos indivíduos com o meio em que existe são pontos de partida para o interesse geográfico.

A Geografia não designa uma concepção indiferente ou isolada, ela trata do que me importa ou me interessa no mais alto grau: minha inquietação, minha preocupação, meu bem estar, meus projetos, minhas ligações. A realidade geográfica é, para o homem, então, o lugar onde ele está, os lugares da sua infância, o ambiente que atrai sua presença. Terras que ele pisa ou onde ele trabalha, o horizonte do seu vale, ou a sua rua, o seu bairro, seus deslocamentos cotidianos através da cidade (DARDEL, 2011, p. 33-34).

Assim, consideramos que as paisagens tornadas *on-line* são interações geográficas espontâneas e são significadas pelo o olhar do outro. Essas paisagens não são apenas fragmentos dos espaços retratados. Resultam da interação do sujeito que percebe aquele espaço e se conecta às múltiplas espacialidades, sociais e afetivas. Entendemos as possibilidades pedagógicas presentes nessas interações. Um diálogo entre conceitos que podem ser abordados num processo colaborativo de ensino mediados pelos professores.

DAS POSSIBILIDADES À SALA DE AULA: RESULTADOS

Durante a construção da pesquisa esboçamos elementos que apontam as possibilidades do uso do Instagram como ferramenta no ensino de Geografia. No entanto, todo discurso sobre métodos de ensino – aprendizagem se encerra na aplicabilidade. Na sala de aula é viável o uso de plataformas sociais como o Instagram como recurso pedagógico? Para responder essa questão, além da realização de entrevistas estruturadas, aplicamos questionários com 17 perguntas para um grupo de 80 alunos do Ensino Médio da EEEP Edson Queiroz localizada na cidade de Cascavel, região metropolitana de Fortaleza – CE. O questionário objetivou coletar dados caracterizando o uso e acesso às plataformas sociais dentro da amostra de estudantes que aceitaram participar da pesquisa.

Sintetizaremos aqui as informações coletadas nas entrevistas e questionários. Iniciamos destacando que o uso dos perfis no Instagram para os alunos da EEEP Edson Queiroz é corriqueiro, os estudantes participam ativamente das redes sociais na esfera privada e também institucional – no que se refere a prática associadas a divulgação dos projetos de pesquisa científica realizadas para a TEIA Feira de Ciência e Cultura. Segundo o professor Kevin Gondim, a ideia da utilização dos perfis de divulgação dos projetos científicos

surgiu dos próprios alunos. Acredito que a facilidade das redes sociais em divulgar os projetos fez com que as propostas dos alunos se tornassem mais acessíveis e próxima pra comunidade escolar e a sociedade civil, que é o público alvo de todos os trabalhos realizados pela feira científica da escola. Viralizar pra alcançar e mobilizar mais gente (Kevin Gondim. Entrevista IV [set. 2019]. Entrevistador Juliana Oliveira Andrade. Cascavel- CE, 2019).

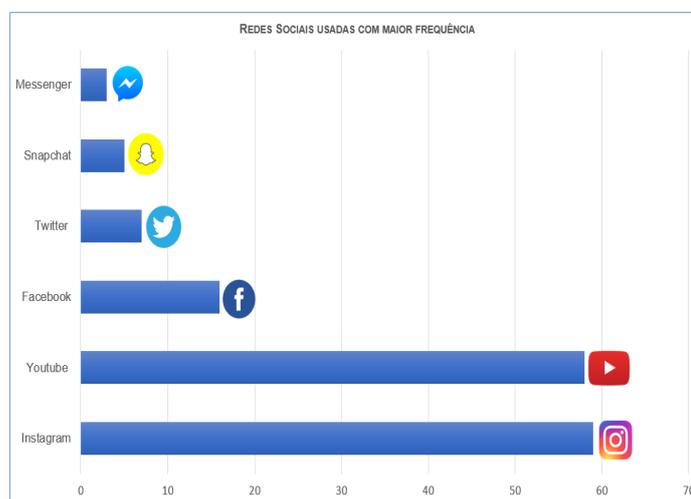
Observamos também a inserção dos mapas mentais na prática pedagógica dos professores das disciplinas de Ciências Humanas. Os professores relatam que tiveram contato com a estética dos mapas mentais como método de estudo através das experiências dos estudantes nas redes sociais.

A ideia veio de alunos em específico que haviam feitos mapas mentais para estudo individual e rapidamente foi abraçada pelos professores de Ciências Humanas que passaram a ensinar aos outros alunos a como realizar materiais de fácil assimilação de conteúdo. Adotamos como prática didática mesmo, solicitando como atividade para que ao mesmo tempo avaliássemos o desempenho do aluno e também proporcionasse a autonomia na produção do conhecimento. Os alunos se apropriaram ao ponto de disponibilizar seus mapas para outros, inclusive em rede social (Kevin Gondim. Entrevista IV [set. 2019]. Entrevistador Juliana Oliveira Andrade. Cascavel- CE, 2019).

A postura pedagógica que se permite mediar o cotidiano abre espaços para diversos campos metodológicos. Todo indivíduo se encontra inserido num contexto de vivência dinâmica cotidiana com outros indivíduos. Assimilar essa troca dentro da prática docente consiste no processo de reconhecimento das identidades dos estudantes dentro de novas espacialidades. Nessa direção, a postura de mediação nos espaços escolares tende a *desroteirizaros* conteúdos disciplinares, assim como as metodologias e avaliações utilizadas no processo de ensino.

Com os dados coletados nos questionários iniciamos o agrupamento das informações a partir da quantificação das redes sociais utilizadas com maior frequência pelos estudantes. A ideia consistia em identificar um referencial de acesso às redes *on-line*.

Figura 1 – Redes sociais usadas com maior frequência

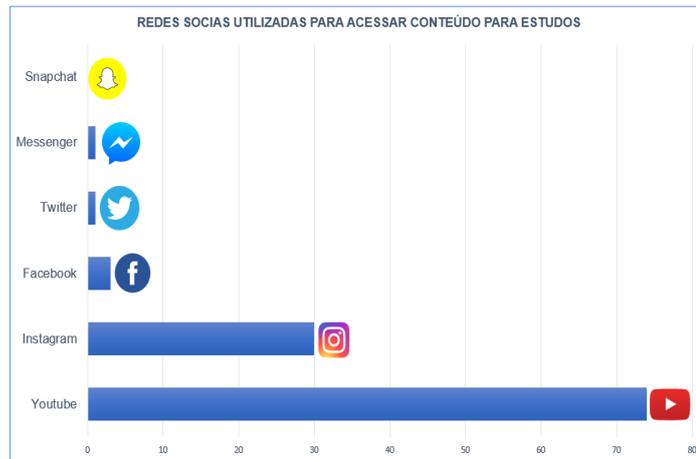


Fonte: Próprios autores (2019)

A coleta de informações exemplificou que o aplicativo Instagram, junto a plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube, são as redes sociais utilizadas em maior frequência pelos alunos. As informações corroboram com os dados coletados no item do questionário que se refere as redes sociais utilizadas para acesso de conteúdo para estudos e pesquisa. Segundo os estudantes, a plataforma YouTube é a rede social mais acessada para acesso de temáticas educacionais, seguidas do Instagram, no entanto o quantitativo de menções entre o YouTube e o Instagram apresenta um distância considerável.



Figura 2 – Redes sociais utilizadas para acessar conteúdo para estudo



Fonte: Próprios autores (2019)

Segundo dados do IBGE, o aparelho celular é o principal meio de acesso da população brasileira à Internet. O percentual de indivíduos que utilizam o smartphone para se conectar representam 97,0% do total de acessos à internet (AGÊNCIA IBGE, 2018). Esses dados triangulam informações pertinentes para a utilização das plataformas sociais em sala de aula. Aqui apontamos viés que se complementam: 1) a necessidade do aparelho celular para acesso às plataformas sociais pelos estudantes; 2) a mobilidade que o aparelho representa para a percepção, reprodução e (re) significação das informações; 3) a presença das redes sociais na dinâmica do cotidiano.

Na tabela a seguir, encontram-se agrupados dados sobre acesso à internet, contas ativas no aplicativo Instagram e frequência de utilização da plataforma. Verifica-se que 95% dos estudantes que participaram da pesquisa possuem aparelho celular particular. Destes grupo de alunos, 90% afirmaram possuir conta ativa no aplicativo Instagram com média. Os dados apresentados são expressivos quando consideramos a abordagem do estudo. Propomos trazer o cotidiano midiático como ferramenta pedagógica no ensino de Geografia. As estratégias para as leituras do cotidiano abordam e utilizam o uso das redes sociais como ferramentas de análise. As condições estruturais para a proposta, por coerência, passam ao longo do acesso à aparelhos celulares e o uso da rede social estudada.

Tabela 1 – Formas de acesso às redes sociais e uso do aplicativo Instagram

Forma de acesso as redes sociais		Conta ativa no aplicativo	
Celular particular	76	Sim	73
Celular de outra pessoa	2	Não	7
Tablet	-	Frequência de uso	
Computador particular	24	Diariamente	60
Laboratório de Informática	6	Semanalmente	9
Outros	1	Mensalmente	3

Fonte: Próprios autores (2019)

Analisando os elementos apresentados na tabela 1 é possível identificar um número expressivo de acesso diário ao Instagram por usuários que se denominam ativos no aplicativo. Solicitamos aos alunos – que inteiraram o acesso diário – que indicassem o número de vezes que costumam acessar a rede social. Na análise realizada não contabilizamos informações que consideramos imprecisas, a somatória dos dados demonstra que os estudantes acessam o seu perfil no Instagram 13,5 vezes por dia em média.

Diante do significativo número de acessos diários, procuramos traçar um perfil do conteúdo das contas que engajam os estudantes, as temáticas que mencionam em hashtags, curtem e compartilham. Procuramos identificar nas informações o consumo de postagens educativas e conteúdos voltados para os estudos. As informações coletadas indicam que 47,2% dos entrevistados seguem páginas voltadas para a educação. Nesta parcela de entrevistados em específico dentro desta amostra, os perfis *studygram* contam com 69,4% de adesão dentro do grupo.

Na busca de palavras-chaves que definissem a experiência do usuário com o aplicativo, termos como: usabilidade, facilidade, simplicidade, rapidez, variedade foram reiteradamente citados. O item foi aberto para que os estudantes pudessem apontar espontaneamente quais aspectos da plataforma os atraia para o uso contínuo. A abrangência e diversificação dos conteúdos, facilidade de manuseio da interface do aplicativo surgem como principais fatores para o uso do aplicativo.



Outro elemento preponderante para a utilização da rede social estudada é a afetividade que o usuário constrói em torno do cotidiano dos proprietários dos perfis. De acordo com as respostas nos questionários, a função *Instagram stories* – publicações exibidas na tela inicial que desaparecem em 24 horas, se caracteriza como a principal razão para o acesso diário.

A pesquisa buscou levantar questões sobre os cenários das paisagens *on-line* no uso do aplicativo Instagram como estratégia para mediar os geografismos que se desenham no cotidiano. Consideramos a troca dialógica entre as imagens postadas pelos usuários replicando entendimentos de mundo e o ensino de Geografia mediados pelo professor. Sistematizaremos esses entendimentos apresentando alguns dados. As informações nos questionários indicam que cerca de 72% dos estudantes publicam com frequência imagens no Instagram.

Um dos itens no questionário procurou mensurar quantos dos estudantes entrevistados publicaram fotografias de pontos específicos das cidades que residem (A EEEP Edson Queiroz atende a demanda por escolas profissionalizantes das cidades adjacentes a Cascavel – Beberibe e Pindoretama/CE). Constatamos que 48,6% dos alunos afirmam publicar imagens de pontos da cidade em que moram. A análise dos dados nos conduz às considerações iniciais. A percepção dos espaços nas fotografias postadas contém em si fragmentos das experiências cotidianas dos usuários. Vistas na perspectiva de um mosaico, as imagens performam uma visualidade subjetiva do que significa a cidade para determinados grupos sociais.

As imagens compartilhadas – paisagens *on-line* exibem os processos e as dinâmicas geográficas do espaço publicizado. Vejamos, uma fotografia despreziosa da praça de São Francisco – praça localizada no entorno da EEEP Edson Queiroz – postada no Instagram. A imagem dialoga com diversas temáticas abordadas na base curricular do ensino de Geografia. Por exemplo, a praça fica localizada às margens da Avenida Chanceler Edson Queiroz – Cascavel/CE. Todo o fluxo de entrada e saída de pessoas, principalmente via transporte público passa por essa avenida. Por este motivo, há um agrupamento de estabelecimentos diversificados ao longo de toda a avenida, superior ao espaço que é definido como o centro comercial da cidade.

A demanda de passageiros que trabalham e/ou estudam nas cidades próximas é atendida por uma única empresa de ônibus, o que gera transtorno aos usuários em questão de



qualidade e especulação das tarifas rodoviárias. A praça de São Francisco também é local das maiores festividades da cidade, diferente da praça da Matriz, que se localiza mais ao centro da cidade. Todo entorno da praça e Igreja de São Francisco se transforma dias de festas, religiosas ou carnavalescas de forma provisória dados os lugares em festa. Através da mediação do professor é possível desenvolver discussões sobre organização espacial, redes e fluxos, migração pendular, monopólio, etc.

Acrescentamos ao panorama esboçado que a análise da pesquisa indica que 77,7% dos estudantes procuraram notícias sobre a cidade em perfis no Instagram. Normalmente estes perfis contém conteúdo produzido por habitantes da cidade, com informações, paisagens e memes que descrevem afetivamente os formatos do cotidiano das cidades que os estudantes habitam. O uso da plataforma como estratégia também permeia os laços criados entre os usuários (alunos e professores) e são definidos pelas interações, sensação de pertencimento, por todas as conexões simbólicas que implicam o uso do Instagram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve por objetivo trazer reflexões sobre as possibilidades das redes sociais *on-line* no ensino de Geografia. As estratégias esboçadas se substanciam nos vínculos criados entre os estudantes e o uso do aplicativo Instagram como uma peça integrante do cotidiano. A metodologia buscou apontar o uso da plataforma e as experiências imagéticas produzidas virtualmente como uma estrutura para a (re) leitura dos conceitos geográficos presente no currículo da disciplina.

Como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, buscamos artifícios que nos tornem atraentes aos nossos alunos, somos convidados nas consecutivas semanas pedagógicas a traçar metodologias que tornem nossas disciplinas interessantes para alcançar os objetivos propostos. No entanto, é necessário reconhecer que num ambiente heterogêneo e complexo como a sala de aula, o alcance de algumas práticas pedagógicas se esfumaça. Como lançar a atenção desses alunos com interesses e vivências tão diversos aos conceitos geográficos apresentados em sala?

Bom, a inquietação será contínua, pois, contínuas são nossas transformações enquanto seres sociais, e por que não, geográficos. No entanto, refletir às redes sociais e suas estruturas



inseridas no cotidiano dos estudantes indique uma estrada a ser seguida. As particularidades das paisagens *on-line* instigam algumas frentes de análise. Uma delas refere-se a capacidade das redes sociais de agrupar em uma plataforma como o Instagram ilimitadas experiências sociais em constante interação.

Os usuários produzem informações, dialogam, antagonizam, reelaboram nessa troca os ensaios do cotidiano dentro de contextos socioculturais e territorialidades diversas. Outro aspecto, investigado brevemente no escopo do trabalho, é a influência concreta das redes sociais nas experiências das pessoas se desdobrando na organização espacial dos lugares, seus fluxos e dinâmicas. Pensar o Instagram é também pensar o geográfico. Significar as visualidades que potencializam o saber geográfico e as dimensões afetivas do cotidiano. Os dados obtidos na investigação atenderam uma das questões que nortearam a pesquisa, a viabilidade do aplicativo Instagram como recurso pedagógico no ensino de Geografia. Constatamos através dos questionários aplicados na EEEP Edson Queiroz condições físicas e significativas para o uso das paisagens *on-line* durante as aulas.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE, 2018. Disponível em: <<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais>>>. Acesso: 5 out. 2019.

ANDREOTTI, G. **O senso ético e estético da paisagem**. Trad. Beatriz Helena Furlanetto. Revista RA'EGA. Departamento de Geografia – UFPR Curitiba, PR, v. 24, 2014. p. 05-17. Disponível em: <<www.geografia.ufpr.br/raega/>>. Acesso em: 15 set. 2019.

BESSE, Jean-Marc. **O gosto do mundo: exercícios de paisagem**. Rio de Janeiro (RJ): UERJ, 2014.

BNCC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2019.

BUZAN, T. **Mapas mentais: métodos criativos para estimular o raciocínio e usar ao máximo o potencial do seu cérebro**. Trad. Paulo Polzonoff. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro, RJ: ECO/UFRJ, 2003.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

DARDEL, E. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. Trad. WertherHolzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.

G1, 2019. Disponível em: <<<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2019/04/06/praias-dos-crush-na-praia-de-iracema-e-unico-trecho-proprio-para-banho-em-fortaleza-neste-fim-de-semana.ghtml>>>. Acesso em: 1 set. 2019.

INSTAGRAM, 2019. Disponível em: <<<https://www.instagram.com/p/BxIEjezn3Zx/?igshid=16co8tld7peou>>>. Acesso em: 2 set. 2019.

KOSSOY, B. **Fotografia & História**. 3ed. revista. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MONTEIRO, C. F. M. **Celular na sala de aula como alternativa pedagógica no cotidiano das escolas – IOC- FIOCRUZ**. Disponível em: <<http://www.labiocomp.bio.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2006/celular_na_sala_de_aula.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2019.

OLIVEIRA, C. D. M. **Sentidos da Geografia escolar**. Fortaleza: Coleções UFC, 2009.

RECUERO, R. C. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2009.

ROSE, G. **Sobre a necessidade de se perguntar de que forma exatamente, a Geografia é “visual”**: Espaço e Cultura, UERJ, RJ, n. 33, p.197-206, jan./jun. de 2013. Disponível em: <<<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/>>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: Técnica e tempo. Razão e emoção**. 2ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: EDUSP, 2008.

STATISTA, 2019. Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/617136/digital-population-worldwide/>. Acesso em: 20 set. 2020.

VICE, 2018. Disponível em: <<https://www.vice.com/pt_br/article/gyk7xw/falamos-sobre-crush-na-praia-dos-crush-em-fortaleza>>. Acesso em: 1 set. 2019.

CAPÍTULO 6

ÉTICA ENTRE SERVIDORES PÚBLICOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO: UTOPIA OU DESAFIO NA PÓS-MODERNIDADE?

André Hellvig da Silva, Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede, IFFar
Angela Maria Andrade Marinho, Mestre em Educação, IFFar

RESUMO

A escrita desse artigo justifica-se em virtude de que a vida exige reflexões e posturas éticas, inclusive e principalmente no exercício de uma profissão, especialmente quando referimo-nos ao ambiente educacional. No entanto, por vezes, faltam os fundamentos para permitir esta análise mais criteriosa sobre os atos no cotidiano profissional. Devemos procurar a razão dos comportamentos. Para isso, citamos o princípio fundamental da ética, que pode ser expresso como o comportamento adequado, conveniente: fazer o bem e evitar o mal. Fazer o bem é o aspecto ativo da conduta ética individual. Evitar o mal, por sua vez, é um aspecto passivo desejável da conduta de cada um de nós. É muito importante a compreensão individual, para a adequada vivência ética que exige de cada um de nós uma reflexão constante diante de cada situação. A ética a que nos referimos, remete ao coletivo e, conseqüentemente ao contexto no qual estamos inseridos. Todavia, temos nos deparado com uma ética mais individual, menos comunitária; a prioridade da reflexão sobre moral centra-se mais no sujeito ser racional, capaz de tornar-se um bem universal e menos uma adaptação às leis e valores preestabelecidos por uma coletividade. Eis a importância de refletir sobre a ética profissional. O objetivo deste trabalho é explicitar as implicações da conduta ética entre servidores sobre o campo educacional. O texto desenvolve as principais ideias sobre o assunto, apresentando um breve diagnóstico da crise atual que diz respeito a ausência da moral e da ética nas relações. Intencionamos fundamentar uma proposta pedagógica crítica, tendo por base a dialogicidade fundamentada em valores que podem contribuir para um contexto social muito mais saudável, do ponto de vista das emoções, e muito mais honesto, do ponto de vista das relações interpessoais. Para isso trataremos da ética num viés que reporte a uma prática coletiva que evidencie os saber pessoal, aprender a ser e saber social, aprender a conviver com a pluralidade.

Palavras-Chave: Ética, Educação, Servidor, Respeito, Diálogo.

INTRODUÇÃO

A utilização dos extremos, muito em decorrência do medo patológico, é a grande produtora dos conflitos e da desigualdade social. O humano, em tempos de animalidade, utilizava seu lado sentimental. O ser humano, atualmente, usa a racionalidade. Uma racionalidade, por vezes, impregnada de preconceitos. Preconceitos que nascem muitas vezes



sem saber ao certo porque concebemos o fato desta ou daquela maneira. Com a possibilidade de transformação exterior, o homem exercita a racionalidade e, com a especialização desta prática e da evolução em sentido amplo, passa a usá-la não da forma objetiva como deveria, mas subjetiva e, por vezes, egocentricamente, em detrimento ao sentimento, esquecendo a finalidade do seu aparecimento.

O egoísmo psicopático, racionalmente expressado, proveniente do medo primitivo potencializado por diferenças naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas utilizadas como poder, proporciona ao ser humano a desigualização das energias vitais, fazendo-o chocar-se com seu objetivo, a vida, e com o objetivo desta, a liberdade, que por consequência afeta princípios como a democracia e a autonomia inerente ao ser humano.

As circunstâncias estão mais uma vez impondo especialização ao humano. É preciso atenção ao fim cabal da vida, ela mesma. É necessário pensar o objetivo maior da vida, e para sua consecução, a adoção de uma nova postura do ser humano, de modo que tenha uma aplicação onde não caibam mais subjetivismos nas relações, e sejamos capazes de fazer do sentimento, o trilha e da razão, a guia.

O mau uso da razão nas relações humanas tem distanciado o homem do seu fim. Tem distanciado o homem de outros homens. Esse convívio é fundamental para nos aproximar e nos fortalecer enquanto seres humanos. Como ser social necessitamos de uma forma para que seja possível a manutenção da existência, mas uma forma objetiva, que além de nos manter vivos, nos possibilite a manutenção da vida *latu sensu*: a laboralidade, que se diferencia do trabalho porque não visa a acumulação de riqueza material para a manutenção vital, visa tão somente a manutenção. Esta é a primeira etapa a ser percorrida rumo à felicidade, onde o inconsciente deixa de ser um peso e passa a ser um atrativo. A segunda, atenta à vivência desta primeira fase existencial, como ela se desdobra em relações interpessoais e como estas devem ser vivenciadas em afinidade com os objetivos da primeira fase para que as engrenagens se encaixem e não se sobreponham.

A vida exige reflexões e posturas éticas, principalmente no exercício de uma profissão. Frequentemente faltam fundamentos para permitir isto. A ética remete-nos a ideia de comunidade, isto é, ao coletivo. No entanto, com o advento da pós-modernidade (HALL, 2006), deparamo-nos com uma ética muito mais individual, híbrida, menos comunitária; a



prioridade da reflexão sobre a moral centra-se mais no sujeito ser racional, capaz de tornar-se um bem universal e menos uma adaptação às leis e valores preestabelecidos por uma comunidade.

O homem, desde que nasce, entra num processo de humanização dentro da sua cultura, que o torna homem, e esse processo nunca acaba. A consciência que podemos ter de nós mesmos e do mundo vai sendo criada ao longo de nossas vidas, sempre podendo ser renovada, pois a cada momento o homem pode comparar-se com os outros, pode perceber as semelhanças, as diferenças e igualdades que há entre cada um, desde bebê até sua morte. É através dessa comparação que vai delineando o seu caráter.

O homem, o profissional sendo provido de consciência de si, não só percebe o mundo à sua volta, como é ele quem cria esse mundo: o seu ambiente social, familiar e de trabalho, fazendo um todo significativo da diversidade imensa de coisas que percebe a sua volta. Percebe-se a si mesmo e vai criando sua personalidade no convívio com os outros da sua espécie, imerso no emaranhado de valores, significados e relações que compõem a cultura humana. Portanto, é através do outro que cada um de nós vem a ser o que é. E essa construção de cada pessoa é impossível fora da sociedade, do ambiente social, familiar e de trabalho. Então, podemos dizer que existe relação entre a ética e a moral, e essa relação é intrínseca, portanto indissociável. A ética diz respeito a todos nós que pensamos de forma autônoma e encontramos-nos constantemente envolvidos numa reflexão sobre ideias, conceitos e sobre suas aplicações, unindo teoria e prática: a praxiologia. A Sociologia Bourdieana explica que:

O conhecimento que podemos chamar de praxiológico tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer um questionamento das questões de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento de sua efetivação (Bourdieu, 1994, p. 47).

Quem decide a forma correta de agir somos nós e por isso precisamos refletir e discernir para participar ativamente da construção da identidade na pós-modernidade. Participar com consciência e criticidade, principalmente num ambiente de trabalho cujo fim é a educação de outros seres humanos. Temos que decidir sobre a maneira através da qual nos



responsabilizaremos pelas consequências de nossas atitudes e escolhas.

Temos consciência das consequências dos nossos atos diários como pessoa, como servidor público federal? As intenções às quais nos propomos têm correspondido às ações que efetivamente realizamos?

É comum para quem trabalha em um ambiente educacional, seja Técnico Administrativo ou Docente, alertar o jovem para a necessidade de um projeto de vida, para a necessidade de desenhar o seu futuro de forma comprometida e responsável. Ao jovem, isso soa estranho e dá medo. Esquecemo-nos com frequência que um projeto de vida implica necessariamente em um projeto de vida para todos, inclusive para quem propõe.

Só sabendo disso podemos ser éticos, respeitosos e solidários. Temos que ter um projeto de mundo e nele – contextualizado nele, inserido nele – projetar ações. É concebendo um projeto de mundo que nasce um projeto pessoal, profissional. Qual é o nosso projeto de mundo? E de vida, como pessoa, como profissional?

Se alguém não se sente parte do ambiente social e profissional e se não sabe que o ambiente social e profissional é parte dele, dificilmente será ético e respeitoso. Esse sentimento de pertencimento é essencial. O ser humano precisa se perceber parte do contexto profissional. Se não nos sentimos ligados aos outros homens, aos outros servidores, se não sabemos da nossa dimensão social, cultural e histórica, é possível que nos questionemos: para quê ser ético? Para que respeitar os outros?

Como percebemos esta situação no ambiente de trabalho? Como temos educado os jovens no que diz respeito ao cuidado com o outro? O que significa respeitar o outro? Para responder a estes questionamentos necessitamos fazer uma reflexão sobre ética, valores e relações interpessoais.

A educação tradicional é uma educação moralizante, que promove a cisão entre moral e ética. Nessa tendência educacional só cabe obedecer às regras, é a educação consensual, a que se referem os positivistas. Não há diálogo.

Mas temos outras maneiras de educar para a liberdade de forma respeitosa e comprometida com o contexto social em que estamos inseridos, tendo como fundamento a dialogicidade. A educação que pode formar o homem autônomo, a educação que pode



desenvolver sua capacidade de reflexão é aquela que o coloca dentro da esfera das decisões. É aquela que oportuniza o diálogo coletivo e tem viés progressista, fundamentada na dialeticidade.

O fato é que nem sempre investigamos as verdades passadas como prontas e acabadas, e a partir de uma conversa superficial com um amigo ou colega de trabalho já temos opinião formada.

Como servidores, especialmente da educação, temos o dever de não divulgar fatos inverídicos e sobretudo, não banalizar o todo complexo que envolve a multidimensionalidade das relações.

Conforme dito antes, em contrapartida a essa tendência educacional secular que moraliza e adestra, podemos tentar outra, que esteja calcada no diálogo, na participação, no comprometimento, no pertencimento.

A diferença fundamental entre uma educação moralizante e uma educação para a investigação ética é que a primeira é autoritária e cerceia, e a segunda oportuniza o exercício da prática verdadeiramente democrática e ajuda na construção do pensamento criterioso, criador e responsável.

Neste cenário é importante buscar na fenomenologia de Edmundo Husserl (DEPRAZ, 2008), o entendimento sobre a subjetividade, o não dito sobre as coisas. A intencionalidade do método fenomenológico proposto por ele é justamente a busca da consciência sobre o objeto levando o homem contemporâneo a ver além das aparências.

ÉTICA ENTRE SERVIDORES-EDUCADORES: UMA UTOPIA?

A Ética é de fundamental importância nas relações humanas para que possamos viver relativamente bem em sociedade. Assim também é no exercício de uma profissão, no relacionamento com os pares. Com o crescimento desenfreado do mundo globalizado, muitas vezes deixamos nos levar pela pressão exercida em busca de produção, pois o mundo do trabalho está cada vez mais competitivo e exigente, e às vezes não nos permite refletir sobre nossas tomadas de decisões. Temos que ter a consciência de que nossos atos podem influenciar na vida dos outros.



De origem grega, o termo *ethos* significa costumes e deve ser entendido como um conjunto de princípios básicos, que visam disciplinar e regular os costumes, a moral e a conduta das pessoas. Esse é o aspecto amplo da palavra e no sentido mais restrito, a ética é utilizada para conceituar deveres e estabelecer regras de conduta do indivíduo no desempenho de suas atividades profissionais e pessoais.

A ética é a parte da filosofia que se ocupa com a reflexão a respeito dos fundamentos da vida moral. Consideramos a moral como o conjunto de regras, que determinam o comportamento dos indivíduos na sociedade. Portanto, o comportamento varia de acordo o tempo e a cultura local.

Na linguagem comum, ética e moral são sinônimos. Porém, ao aprofundar a questão, percebemos que ética e moral não são sinônimos. A ética é a parte da filosofia referente a concepções de fundo, princípios e valores que orientam pessoas e sociedades. Uma pessoa é ética quando se orienta por princípios e convicções. A moral é parte da vida concreta. Trata da prática real das pessoas que se expressa por costumes, hábitos e valores aceitos. A moralidade está relacionada ao agir em conformidade com os costumes e valores estabelecidos que podem ser, eventualmente, questionados pela ética.

Os costumes (moral) formam o caráter (ética) das pessoas. Qual é a ética e a moral vigente no cenário atual, considerando que as ações, diálogos e relações têm sido estabelecidas a partir do “creio, logo é verdade”? Sim, pois não estamos usando a capacidade peculiar do homem, que é pensar, para analisar fatos com criticidade e conhecimento, antes de espalhá-los como verdades. Exemplo disso são as *fake news*, amplamente difundidas na mídia, propagadoras em massa de boatos.

Gamson (2001), ao realizar um estudo acerca da influência do discurso da mídia nos indivíduos, diz que “Frequentemente é difícil saber ao certo se uma consideração se remete ao discurso da mídia, porque as pessoas não conseguem identificar a fonte de seu conhecimento”.

Quando falamos em ética, estamos nos reportando a uma reflexão crítica sobre as ações individuais e sociais. Essas ações levam à humanização da “coisa” ou, à “coisificação” da humanidade. É importante resgatar valores fundamentais, voltados para a reflexão crítica. Se o homem está imerso na égide do consumo, não consegue falar em



felicidade. Como diz Rubem Alves (2014) “felicidade é sempre recuperar aquilo que se perdeu”. Entretanto, onde a ética foi esquecida, não há civilização, mas barbárie. Estamos nos acostumando a contabilizar número de mortos por acidentes, número de mortos por suicídio, número de mortos por homicídio mas não paramos para reavaliar nosso comportamento, nossas atitudes como ser humano. Banalizamos o complexo com simplificações absurdas e justificativas a partir de piadas sem sentido. Ficamos estarecidos por alguns minutos diante de notícias trágicas envolvendo psicopatias, mas nada fazemos para minimizar comportamentos desrespeitosos e desleais no nosso entorno. Vivemos tempos de *fake news e deep fakes*. As notícias falsas começam como diversão, apenas para gerar visualizações, mas com o tempo vão se tornando verdades difíceis de serem contestadas.

Ética é, acima de tudo, reflexão acerca dos valores morais, e cabe aos servidores educadores favorecer um ambiente de diálogo, de respeito e de confiança para tornar possível o convívio pessoal e profissional no contexto onde estamos inseridos. Ética é muito mais do que um conjunto de regras e normas de conduta de uma pessoa ou um grupo de pessoas, trata-se de uma reflexão que exige coerência entre princípios e ações, exige o exame rigoroso de critérios que sustentam nossas escolhas, tudo o que envolve a formação da nossa consciência.

Para a formação da consciência, de acordo com Camargo (2001), devemos procurar e zelar constantemente pela verdade, ter atenção positiva aos acontecimentos, reconhecer os próprios limites e superar elementos negativos como a precipitação, por exemplo. O precipitado não age de forma racional, pois avalia unilateralmente uma determinada situação e, em épocas de *fake news e deep fakes*, o zelo e a busca pela verdade são essenciais para nossa sanidade mental. As vezes estamos tão cerceados de racionalidade que negligenciamos certos fatos ou situações. A preguiça nos leva a não realizar aquilo que consideramos válido e, por fim a consciência se reveste da má-fé, que é o momento em que usamos da ingenuidade ou ignorância de uma pessoa para explorá-la.

Qualquer tipo de informação falsa, da mais simples à mais descabida, induz o ser humano ao erro. Em vários casos, a notícia contém uma informação falsa cercada de outras verdadeiras. É principalmente nessas situações que estão escondidos os perigos das *fake news*, e suas consequências podem ser desastrosas. As chances de uma notícia falsa ser repassada são bem maiores que as de uma notícia verdadeira. A maneira mais efetiva de diminuir os impactos das *fake news e deep fakes* é cada cidadão fazer sua parte, compartilhando apenas



aquilo que tem certeza ser verídico. O ideal é duvidar sempre e procurar informações em fontes confiáveis. As *fake news* abalam as relações pessoais. Por isso chamamos atenção para esse fenômeno relativamente novo e que merece olhar criterioso. O sistema de produção de ignorância tem funcionado de modo a insuflar o ser humano a disseminar deliberadamente informações falsas. É preciso fortalecer na sociedade uma cultura ética pró-conhecimento. Mas esse processo de eticidade, politicidade e criticidade passa por entender a produção de ignorância e a forma como somos manipulados.

Sobre a pergunta do subtítulo: Ética entre servidores-educadores: uma utopia? É possível responder em forma de poesia nestes tempos tão perversos “Se as coisas são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las...que tristes os caminhos se não fora a presença distante das estrelas!” (QUINTANA, 1951).

Continuamos acreditando no ser humano e nas inúmeras possibilidades que temos para buscar o testemunho positivo da vida dos outros, dialogar sobre si mesmo, procurar manter o bom senso, o autodomínio e o equilíbrio emocional nas relações pessoais e profissionais.

ÉTICA ENTRE SERVIDORES EDUCADORES: DESAFIO NA PÓS-MODERNIDADE?

Quando identificamos os resultados gerados pela desinformação, temos o dever de mostrar porque a ciência e a tecnologia são importantes.

A ética pós-moderna parte, na sua reflexão, não só do estudo do ser humano racional, mas também do ser humano emocional. Se de um lado está a certeza do sujeito em transformar a sociedade, do outro está a realidade que clama e exerce sobre o sujeito racional e emocional sua influência. O sujeito e a comunidade são reais na medida em que interagem. Seus valores e atitudes ganham consistência na cultura que os sustenta.

Para agir conscientemente e para que possamos decidir com conhecimento, várias atitudes são necessárias, constituindo-se em desafios éticos diários. Desafios que uma vez enfrentados com seriedade, passam a ser ideologias que integram um projeto de mundo, um projeto de vida, que nos torna uma pessoa-profissional pertencente a uma instituição e, juntos aos demais, desejamos propósitos comuns. Para agir conscientemente devemos refletir sobre preconceitos, ideologias e alienação.



Toda ideologia tem a capacidade de mobilizar pessoas e, por isso, corre o risco de ser totalitária, criando estratégias para atingir seus próprios objetivos, esquecendo-se do bem comum. De acordo com Amarildo Trevisan:

[...] é urgente uma reação ao ambiente impregnado no qual estamos vivendo nas redes sociais, inundadas por *fake news* utilizadas como poderoso instrumento de manipulação da opinião pública; fenômeno esse característico do que está se denominando de “época pós-moderna”, ou “era da pós-verdade. (TREVISAN, 2020)

Os desafios para a formação da nossa consciência são muitos, mas todos possíveis de serem praticado pelo ser humano. Consistem desafios a serem superados: a alienação, a agressão, a negação, a projeção, o deslocamento, entre muitos outros. Explicaremos os principais desafios que, no nosso ponto de vista, interferem nas relações pessoais e profissionais.

A alienação, pode ser definida pelo fato do sujeito perder o próprio poder de decisão e agir levado por forças ou interesses que desconhece. É o que recentemente passou a ser objeto de estudo pela sociologia da ignorância. Pessoas desprovidas de conhecimento, em plena pós-modernidade, disseminam boatos e reforçam uma ideia por meio de mentiras que, por vezes, geram o ódio. Os motivos para que sejam criadas notícias falsas são diversos, mas o fato é que pessoas comuns, trabalhadores e instituições são prejudicados diariamente, pois deixam de agregar, acolher e incluir e passam a dividir, excluir e fragmentar a coletividade.

A ética oportuniza uma reflexão sobre as atitudes humanas, sejam elas individuais ou coletivas. A lei não se limita às normas rígidas de controle da responsabilidade legal, ultrapassa-as, por isso o que mais importa é a humanização do humano, cuja responsabilidade reflexiva, cria um outro mundo paralelo e mais interacional.

O resultado da desinformação é perverso. O humano se mostra contraditório, pois não tem condições de compreender corretamente os acontecimentos econômicos, políticos, jurídicos e sociais. É a alienação ideológica, um falso moralismo e um nacionalismo exacerbado, campos ideais para a fertilização do fascismo, por exemplo.

Não é casual o ataque à educação, especialmente àquelas instituições como universidades e institutos federais, que produzem conhecimento. Estas são um importante campo de resistência ao fascismo.



Atualmente, falamos muito em fascismo, mas em que momento paramos para compreender qual ética está por trás desse modo de ser. Seria um novo mundo ou o mesmo mundo com outra roupagem, com outros valores. Segundo o filósofo e historiador Norberto Bobbio (2004), o termo fascismo se refere principalmente à sua dimensão histórica. Esta, constituída pelo fascismo italiano e posteriormente pelo fascismo alemão. Isso gera o obscurantismo.

Consoante com Freire,

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar. [...] Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...] Isto é verdade se se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (FREIRE, 1987).

O que se assiste é a globalização da ideologia da desinformação, acompanhada da globalização do produto: “a coisa”. Em nome do capital, globaliza-se a cultura e os produtos onde a única exigência é a obediência condicionada. A busca pelo ter leva o homem a acreditar ingênua e alienadamente no progresso, onde uns enriquecem e a maioria empobrece culturalmente, gerando a pobreza política.

O fascismo tem por objetivo desconstruir a história colocando em dúvida o conhecimento científico.

A dificuldade nesse desafio de superação é que o sujeito para se defender de algumas situações lança mão de mecanismos de defesa (CAMARGO, 2001), que o protegem (in)conscientemente. Essa proteção tem tempo determinado, porém é o tempo suficiente para os estragos sociais ganharem força. Usamos com frequência das mais variadas formas de defesa de nossa consciência: agredimos verbal e fisicamente, fantasiemos, projetamos, negamos o visível, e por vezes nos isolamos socialmente, ficamos doentes por nos percebermos impotentes.

Surge como um desafio a ser superado a agressão verbal, física ou psicológica. A agressão se manifesta quando o sujeito é impedido de realizar a sua própria vontade, pois passa a analisar unilateralmente uma situação. Normalmente a agressão se manifesta associada ao cansaço, ao medo e ao estresse.



Outra forma de defesa de nossa consciência que deve se consistir num desafio a ser superado é o deslocamento, que consiste em prejudicar alguém ou algum objeto diferente daquilo que é causa da frustração pessoal. É quando nos sentimos impotentes frente à verdadeira causa da frustração. Este tipo de mecanismo gera insegurança e prejudica sobremaneira as relações humanas, quer sejam pessoais, quer sejam profissionais. No ambiente profissional é muito comum deslocar uma frustração pessoal para uma equipe de colegas que por méritos próprios são merecedores de valorização.

A projeção, outro desafio a ser superado é quando atribuímos a outras pessoas nossos próprios defeitos e deficiências. Nas relações de trabalho, que envolvem equipe, isto é bastante visível e impede um entrosamento maior.

A racionalização é uma mentira consciente. Consiste em justificativas para si e para os outros visando não assumir erros ou atos falhos. São pessoas que normalmente não usam a razão para compreender uma situação passando a comportar-se como vítimas de uma determinada situação.

A negação é um mecanismo de defesa onde a pessoa prefere não saber a verdade. É a recusa diante a possibilidade de admitir a verdade, passando a agir como se não soubesse de nada.

A identificação se configura quando conscientemente a pessoa passa a agir como se ela fosse mais do que é. É o desejo de ser superior ao que de fato é. Isto é muito comum no ambiente de trabalho.

O isolamento emocional é um dos piores mecanismos de defesa da nossa consciência, pois é a retirada para a passividade, revelando insegurança e fragilidade da pessoa em enfrentar os reveses da vida.

Em resposta à pergunta do subtítulo: Ética entre servidores educadores: desafio na pós-modernidade? Buscamos na Filosofia a resposta. Podemos dizer que a ética aponta caminhos, e os mecanismos de defesa da consciência devem ser analisados para que possamos discernir, saber daquilo que somos ou não somos capazes de fazer para enfrentar as situações decorrentes do cotidiano pessoal e familiar com impactos no ambiente profissional e social.



Considerando o momento vivido, podemos dizer que é um desafio a ética entre servidores educadores nas pós-modernidade. Porém, com conhecimento é possível superarmos esse desafio e sermos de fato agentes de mudança social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. A ética é o aspecto científico da moral, pois tanto a ética como a moral, envolvem a filosofia, a história, a psicologia, a religião, a política, o direito, e toda uma estrutura que cerca o ser humano. Isto faz com que o termo ética necessite ter, em verdade, uma maneira correta para ser empregado, quer dizer, ser imparcial, a ponto de ser entendida como um conjunto de princípios que norteia uma maneira de viver bem consigo próprio e com os outros.

Democraticamente, desconhecemos o histórico de representantes que elegemos. E o pior: os defendemos como se fossem amigos íntimos. Talvez seja hora de resgatar a racionalidade crítica, pois, trazendo a Filosofia de Habermas (2003), podemos explicar esse mundo sistêmico que vivemos. Esse mundo possui mecanismos de controle, que favorecem a autorreprodução: o dinheiro e o poder. Estes exercem a regulação do sistema político. E, através deste, incorporamos a ausência de ética e de valores no ambiente onde estamos inseridos. Buscamos desenfreadamente, sem discernimento, o poder e o dinheiro, considerando que na pós-modernidade é o que mais nos afeta enquanto sociedade. Aos poucos, vamos substituindo a comunicação interpessoal. Daí a racionalização que está relacionada com a formação dos valores culturais e da consciência moral. As instituições de ensino têm servido para incorporar a racionalidade sistêmica, atualmente dominante. Segundo Habermas (2003), são comunicadas todas as interações sociais “nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para ordenar seus planos de ação”. Esse acordo é alcançado sempre em que há reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade dentro do grupo social em questão. Assim, a Ação Comunicativa, o processo interativo e dialógico de se chegar livremente a acordos sobre o que se deve fazer socialmente, é a estrutura básica da Ética Discursiva (HABERMAS, 2003). Não elegemos um projeto de gestão, de governo. Votamos contra esse ou aquele. Votamos de maneira egocêntrica. Não exercemos a democracia em sua plenitude. Pensamos no individual, e não no coletivo, nas partes e nunca



no todo. Essa forma de dominação sistêmica é efetiva na educação e na sociedade. Induz a relação entre os sujeitos, a ser superficial e não emancipadora. Estamos perdendo a possibilidade da educação se fortalecer como um espaço público, em que os sujeitos desenvolvem a racionalidade do saber de forma participativa. Deixamos de ser solidários na convivência democrática. As *deep fake* e as *fake news* explicam tudo e aí temos a máxima: “Creio, logo é verdade”. No lugar da aprendizagem e da convivência humana, temos, predominantemente, um lugar de aquisição de habilidades e de desinformações necessárias para a inserção do sujeito no sistema, onde poder e dinheiro explicam a simplificação do complexo.

A influência mais nefasta da racionalidade sistêmica sobre a educação é a competitividade, que gera inveja e nos faz ressentidos. Valorizamos o ser doutor, o ser mestre somente como recurso de ascensão econômica/status, ficando para um segundo plano a validade enquanto recurso de qualificação, de formação de uma visão social e política ampla. Evitamos discutir ideias. Mas admitimos explicar o óbvio, “provar” que certas falácias que se reproduzem nas redes sociais são criações de uma indústria cultural a serviço de quem deseja a alienação. Não nos preocupamos com a produção da ignorância. Às vezes, rimos do ignorante que nos representa como se isso não afetasse o contexto social em nível micro e macro. Contudo, o que servidores educadores não podem perder é a esperança. Esperança na mudança. Esperança de que podemos sim, desenvolver a ética entre servidores educadores. Nem tudo está perdido. Ainda existe espaço para uma educação humanizada, crítica e transformadora. Precisamos resistir a esse contexto de colonização sistêmica. Não é simplificando o complexo que vamos resolver o contexto em que estamos inseridos. Isso passa pela superação da comunicação distorcida, ou seja pela superação dos ruídos de comunicação, criados propositalmente e, sobretudo, pela eticidade nas relações.

A multidimensionalidade do diálogo permite vislumbrar práticas inovadoras centrada em valores. Valores são critérios segundo os quais valorizamos ou desvalorizamos as coisas. São as razões que justificam ou motivam as nossas ações, tornando-as preferíveis a outras. Não atribuímos a todos os nossos valores a mesma importância. Na hora de tomar uma decisão, cada um de nós, hierarquiza os valores de forma muito diversa. A hierarquização é a propriedade que têm os valores de se subordinarem uns aos outros, isto é, de serem uns mais valiosos que outros. As razões porque o fazemos são múltiplas.



Os nossos valores tendem a organizar-se em termos de oposições ou polaridades. Preferimos e opomos a verdade à mentira, a justiça à injustiça, o bem ao mal, a beleza à fealdade, a generosidade à mesquinhez. A palavra valor costuma apenas ser aplicada num sentido positivo. Embora o valor seja tudo aquilo sobre o qual recaia o ato de estima positiva ou negativamente, valor é tanto o bem, como o mal, o justo como injusto. Os valores não são coisas, nem simples ideias que adquirimos, mas conceitos que traduzem as nossas preferências. Eles podem ser éticos: solidariedade, honestidade, verdade, lealdade, bondade, altruísmo; estéticos: harmonia, beleza, tragicidade; religiosos: sacralidade, pureza, santidade, perfeito; políticos: justiça, igualdade, imparcialidade, cidadania, liberdade, ou vitais: saúde, força.

O instinto de sobrevivência e seu desmembramento no medo de não atender à finalidade primordial de todo ser - manter-se vivo -, até então, quase que totalmente atento ao egocentro, também acompanha essa específica complexificação estrutural. O homem passa a ter um medo que não tinha antes, o medo social, pois não está tão atento a si mesmo quanto em tempos de animalidade. Por motivo de pacificação social, ele cede um espaço dentro de si, já que a sociedade demonstrou-se necessária à vida humana, aumentando e especificando assim o medo intrínseco à sobrevivência, visto que a partir da necessidade social, algo alheio a sua individualidade passa a fazer parte de sua vida, e o estranho causa certo temor, até porque só se pode saber o que você pode fazer, não sendo possível a sapiência da vontade alheia, ocasionando desta forma um suspense constante. É a sombra psicológica da sociedade. Este é o primeiro traço característico da máscara humana, situado em suas entranhas, ou seja, promotor dos caracteres exteriorizados, que, quando distante da sua finalidade de sobrevivência, exacerbado pelas diferenças naturais humanas utilizadas erroneamente como forma de poder, não direcionado à igualdade interior e ao termo médio aristotélico, o torna refém de "si mesmo" através da adoção de características distanciadoras de quem realmente se é e geradoras de soluções desqualificadoras e chocantes com os dois componentes essenciais à vida: liberdade e igualdade, o que há de comum e semelhante a todos os seres vivos. Estas características devem sempre estar de acordo com o medo, aquele impulsionador da sobrevivência, consubstanciando juntamente com as idiossincrasias e habilidades pessoais determinantes da finalidade subjetiva - ambas acessadas através do autoconhecimento, que em

tempos de capitalismo consumista muitas vezes é vendido de forma que compramos sem questionamento algum, visto a manipulação que sofremos cotidianamente.

Ora, uma adesão ética e a mudança humanizada implica em esperança. Acreditamos na possibilidade do ser humano se reinventar e, como sujeito desse todo complexo, desenvolver a ética entre os servidores públicos nas instituições de ensino na pós-modernidade (HABERMAS, 2000). Nem utopia, nem desafio: uma possibilidade a ser construída por meio da participação e do comprometimento de todos os servidores públicos, cientes de que a mudança refletirá, de imediato, no entorno social em que estamos inseridos, influenciando na formação da vontade democrática por intermédio da esfera pública e de processos de libertação dos discursos de todos os indivíduos envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Do Amor a Beleza**. São Paulo: Papirus, 2014.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. São Paulo: Editora UnB, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**, São Paulo: Ática, 1994.

CAMARGO, Marculino. **Fundamentos de Ética Geral e Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEPRAZ, Natalie. **Compreender Husserl**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMSON, William A. **Falando de política**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: DIFEL, 2000.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

QUINTANA, Mario. **Espelho Mágico**. Porto Alegre: Globo, 1951.

TREVISAN, Amarildo L. **Terapia de Atlas**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2020.



CAPÍTULO 7

GESTÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: APONTAMENTOS SOBRE PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Kristina Desirée Azevedo Ferreira, Especialista em Educação e Tecnologias: Gestão na Educação a Distância UFSCar, Mestranda em Educação, UFPR
Daniel Mill, Professor Doutor, UFSCar

RESUMO

A presente pesquisa teve como objeto de estudo a Gestão na EaD. Partiu-se da questão norteadora como as produções bibliográficas brasileiras como teses artigos e dissertações têm definido a Gestão da Educação a Distância. Desse modo buscou-se responder o objetivo geral de pesquisa, entender como a Gestão na Educação a Distância é definida. Por meio da abordagem de pesquisa qualitativa, indicando-se, enquanto método de pesquisa. Conclui-se que a gestão na EaD, sempre esteve associada ao desenvolvimento histórico da EaD, devido a evolução tecnológica que implicou na estrutura e a caracterizou a EaD, como uma modalidade educacional. Bem como, observou-se que a legislação e regulamentação da EaD, é fundamental para toda modalidade e estimula a democratização. Por fim, identificou-se que gestão na EaD não é definida de forma específica. Mas sim, está articulada com todo o sistema EaD.

Palavras-chave: EaD. Gestão na Educação a Distância. Contexto Brasileiro. Prática Educacional.

INTRODUÇÃO DA PESQUISA DOCUMENTAL

A Abordagem metodológica escolhida foi a Pesquisa Bibliográfica, para Salomon (1999), não se define por mera compilação ou transcrição, mas sim, é reflexiva. Utilizou-se a abordagem de dados qualitativos, Ludke e André (2015) como forma de desvelar os aspectos novos do tema e problema. Frisa-se que o intuito desta pesquisa não foi o de esgotar as questões referentes à temática, mas sim contribuir para a área.

Salienta-se que o presente artigo é fruto de uma pesquisa maior realizada durante o Curso de Educação e Tecnologias da UFSCar no ano de 2018 - 2019, de tal modo que os pontos abordados aqui são aprofundados durante a pesquisa maior.

Legislação e regulamentação na EaD

No que se refere a questão de Legislação da EaD no Brasil, encontramos autores que refletiram sobre a temática, como Brito (2014, p.10) que aponta para o fato da EaD possibilitar a promoção da democratização e o acesso à educação, nesse sentido podemos observar que:

À medida que a utilização da educação a distância se disseminar, populações anteriormente em desvantagem, como alunos de áreas rurais ou de regiões no interior das cidades, poderão fazer cursos nas mesmas instituições e com o mesmo corpo docente que anteriormente estavam disponíveis apenas em áreas privilegiadas e residenciais de bom nível (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 21).

Certamente, podemos nos ater ao fato, de as novas tecnologias estarem se agregando cada vez mais a nossa rotina diária, tornando-se assim uma ferramenta que se utilizada de forma educativa, proporciona grandes aprendizagens aos educandos, dessa forma contribuem para questões de trabalho, estudo e vida pessoal.

Em pesquisas recentes Veloso, Mill (2019) verificaram que a Internet tem se destacado como veículo utilizado na revisão bibliográfica, onde esses conteúdos podem ser acessados em repositórios, periódicos digitais, sites, documentos oficiais disponibilizados na Internet.

Cabe traçarmos um paralelo, Veloso (2018) constatou a existência de uma relação entre o surgimento do Sistema UAB, em 2006, com o crescimento das pesquisas relacionadas com a modalidade, o que contribuiu para encontrarmos mais fundamentações teóricas sobre a Gestão na EaD.

Essas características, apontadas pelos autores, nos fazem perceber que cada vez mais os educandos têm acesso a fontes teóricas de qualidade online, o que contribui para a aprendizagem nos cursos a distância, esses cursos que tem um propósito de democratizar o ensino.

No que tange, o aspecto da legislação percebe-se que é imprescindível para a EaD pois embasa esse processo, sendo assim, todas as leis regulamentadoras que estão em desenvolvimento, contribuem para a qualidade do ensino EaD ofertado.

Entende-se, que novas pesquisas têm sido desenvolvidas, e impulsionado a legitimação da EaD em aspectos teóricos e de regulamentação. Dessa forma, observa-se que a



modalidade educacional está alcançando gradativamente a mesma visibilidade da modalidade presencial.

Tendo em mente que “as leis, no seu significado mais amplo, são as relações necessárias que derivam da natureza das coisas” (MONTESQUIEU, 1996, p.11). Identifica-se assim, a necessidade que temos de possuir leis que defendam os interesses de nossa sociedade, em todas as instâncias, inclusive na educação a distância.

O *Plano Nacional de Educação 2014-2024* estimula a oferta da modalidade em diferentes etapas da educação.

10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;

11.3) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade;

14.4) expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância;

Percebe-se durante a realização da pesquisa, que todos os decretos de 2005-2016 foram modificados no ano de 2017 principalmente no dia 15 de dezembro de 2017 com o decreto Decreto nº 9.235.

No caso dos Decretos revogados isso ocorreu rapidamente, por não haver a necessidade de passar “pela discussão e aprovação legislativa, é simplesmente elaborado e assinado pelo Poder Executivo” (LESSA, 2010, p.8) não tendo poder para modificar as leis já instituídas.

Com a expansão da modalidade, observa-se que a regulamentação da EaD tem se expandido, mas “ainda há um caminho a percorrer para que ela possa ocupar um espaço de destaque no meio educacional em todos os níveis, vencendo, inclusive, preconceitos” (LESSA, 2010, p.5) assim a expansão da modalidade se tornará cada vez mais evidente.

A mudança na legislação faz com que as instituições também se adequem às exigências. Algo positivo da EaD possuir sua própria legislação, é percebê-la um estímulo para não seguir regulamentações “da educação face a face” (PETERS, 2009, p.15), assumindo assim suas especificidades.



A seguir será apresentado algumas questões sobre a gestão da EaD.

Gestão na educação a distância: Algumas considerações

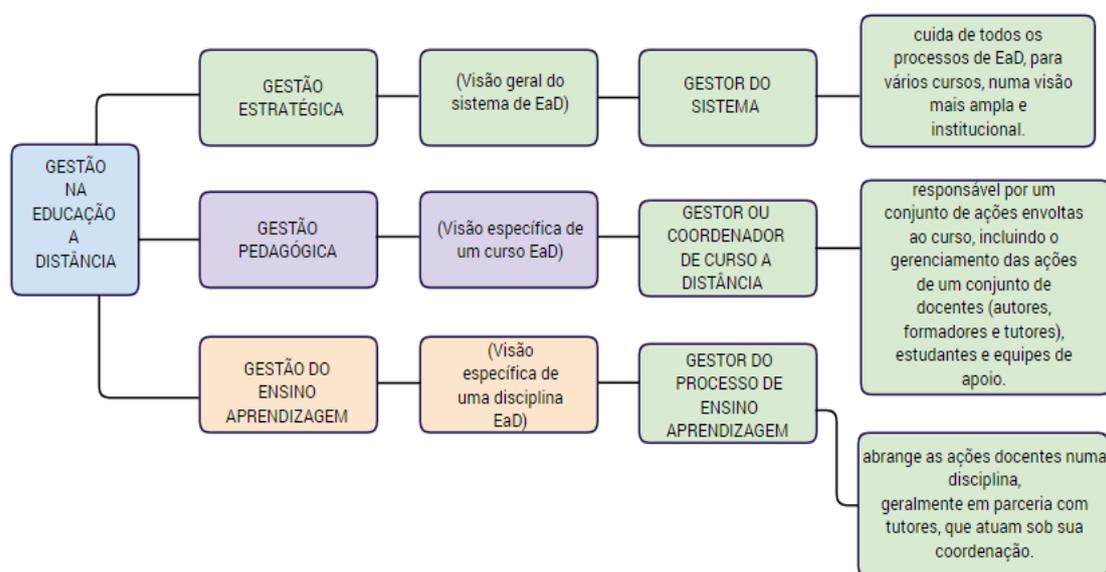
O processo de gestão é de fundamental importância para a qualidade de ensino tanto presencial quanto a distância. Em 2007 o Ministério da Educação lançou um documento legal que legitima ações de gestão na EaD chamado *Referenciais de qualidade para educação a distância*, um dos pontos do documento define que:

As instituições devem planejar e implementar sistemas de avaliação institucional, incluindo ouvidoria, que produzam efetivas melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos e no processo pedagógico. Esta avaliação deve configurar-se em um processo permanente e consequente, de forma a subsidiar o aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, produzindo efetivamente correções na direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico coerentemente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2007, p.17).

Assim, quando o Ministério da Educação propõe um repensar avaliativo processual incentiva a reflexão sobre o fazer pedagógico e de gestão do processo. Com suas investigações Mill; Brito (2009) revelam que “para que o processo de ensino-aprendizagem na educação a distância ocorra é preciso que a gestão contemple as questões pedagógicas, administrativas, tecnológicas, etc” (p.8). Entender com mais profundidade esses aspectos permite um repensar sobre o fazer pedagógico e contribuem para a qualidade dos cursos produzidos na EaD.

Ainda no que toca, compreendermos as ações dos gestores na EaD de uma forma mais detalhada, Mill e Monteiro (2017) demonstram que a Gestão na Educação a Distância está dividida (Figura 1) em três visões ou níveis.

Figura 1. Gestão na Educação a Distância



Fonte: Adaptado pela autora com base em (MILL; MONTEIRO, 2017, p.5).

Portanto compreendermos as visões ou níveis da Gestão na EaD: Gestão Estratégica, Gestão Pedagógica e Gestão do Ensino Aprendizagem, permite a melhor compreensão dos papéis desempenhados pelo gestor.

Nesse caso, Coiçaud (2001) percebeu que a gestão na EaD deve considerar os pontos de vista de alunos, professores e outros envolvidos, com feito, o gestor poderá não apenas levantar questões relacionadas com a produtividade, mas elaborar uma crítica que o levará a definir a cultura organizacional da instituição.

Evidentemente essa definição será realizada, com a finalidade de “caracterização das instituições e unidades de educação a distância o que é essencial para o desenvolvimento de uma boa gestão” (MILL, et al., 2010, p. 3).

Certamente, um ponto importante indicado por Mill e Carmo (2012) que analisaram produções científicas sobre gestão na EaD em diversas línguas, perceberam especialmente a pouca preocupação com a formação ou especificidades e exigências da modalidade.

Para Rumble (2003) o planejamento do gestor é de fundamental importância principalmente pela necessidade existente de compreender funcionamento do sistema que que almeja planejar.



Bem como, Mill et al. (2010) indica o gestor deve se atentar para “o tamanho e abrangência do sistema EaD que está planejando” (MILL, et al., 2010, p. 10), pois as melhorias aconteceram pela reflexão constante do gestor.

Em conformidade com os autores citados no parágrafo anterior, Moore e Kearsley (2007) também pontuam que a medida que os sistemas de EaD são complexos, também exigem uma gestão eficiente para que os resultados educacionais possam ser alcançados com qualidade.

De forma que, Yamaguchi, Mill (2016) indicam os seguintes subsistemas que devem ser considerados pelos gestores da EaD: aluno/aprendizagem, docência/ensino, material didático/ tecnologias, curso e a gestão.

A gestão na EaD é complexa, e portanto, os gestores da EaD tem o desafio de ampliar seus recursos e práticas de gestão, articulando assim, com o contexto social que estiverem inseridos.

Sendo assim, o papel do gestor na EaD implica diretamente nos resultados positivos ou negativos relacionados a qualidade do sistema gerido.

Nota-se que Mill e Carmo (2012) elaboraram a referida figura 2, abaixo, como uma forma de otimizar os poucos elementos disponíveis no Brasil até o presente momento da pesquisa 2012.

Exigiu dos pesquisadores a realização de uma minuciosa sistematização e posteriormente organização das informações, realizada pelos autores, e disposta nesta breve pesquisa como a figura 2.

Figura 2. Elementos de análise do processo de gestão da EaD, com vistas à democratização do conhecimento.



Fonte: Elaborado por (MILL e CARMO, 2012, p.6).

Em decorrência, percebe-se que um dos interesses, pontuados pelos autores Mill e Carmo (2012), durante a pesquisa foram concretamente concluídos pois, condiz com:

contribuir para a otimização dos (poucos) recursos (recursos humanos, tecnológicos, financeiros e materiais ou infraestrutura) disponíveis no Brasil para a realização de um programa de formação democrático (baseado na flexibilização dos processos em termos de espaços e tempos da educação, da matriz pedagógica, dos processos comunicacionais etc.), concebido como formação personalizada do ponto de vista dos educandos (MILL, CARMO, 2012, p.6).

Constata-se que a pesquisa de Mill e Carmo (2012) otimizou a definição da Gestão na EaD por articular permitir identificar o aspecto da Gestão democrática da EaD e dos conhecimentos que são adquiridos pelos Educandos no Brasil.

Pode-se afirmar, conforme, Sousa (2012) que diante da articulação de todas as dimensões internas e externas do processo da educação a distância é de gestão.

Adicionalmente, é relevante que tais gestores busquem meios para reconhecer processos de inovação no âmbito dos sistemas em que operam, e que adotem tal perspectiva para compreender a dinâmica que caracteriza o modelo naquele contexto, em termos de implicações práticas.



É oportuno, assim, envolver os atores relevantes à gestão do sistema no processo de inovação, no sentido de ampliar as bases de apoio à inovação, bem como atentar para os recursos necessários à continuidade do esforço inovador (SOUSA, 2012, p. 261).

Atribuímos essa questão, ao fato pontuado por Mill (2014) de que alguns gestores da EaD têm tido o cuidado de que o docente formador, seja também responsável pela elaboração dos materiais didáticos das disciplinas.

Na relação de ampliação dessas bases de apoio do processo educativo EaD, considera-se a necessidade existente de articular com “olhar” do professor e considerar, assim, o contexto e as necessidades específicas de cada turma atendida.

Para Rumble (2003) o planejamento do gestor é de fundamental importância principalmente pela necessidade existente de compreender funcionamento do sistema que que almeja planejar.

Bem como, Mill et all (2010) o gestor deve se atentar para “o tamanho e abrangência do sistema EaD que está planejando” (MILL, et all, 2010, p. 10), pois as melhorias aconteceram pela reflexão constante do gestor.

Passa-se, então, a pensar na possibilidade de se “aproveitar a estrutura de funcionamento de uma instituição de ensino já constituída torna-se uma saída estratégica inteligente e economicamente viável, pois essa iniciativa reduz muito os esforços e os custos de instalação dos programas de EaD” (MILL, et all, 2010, p. 3). É inegável, porém, que existe inúmeras implicações pedagógicas pertinentes a todo o sistema da EaD.

Justifica-se, assim, também que o gestor se atente a equipe. Para Mill et all (2010) deve “existir uma estrutura tecnológica de qualidade, bem como, que a equipe multidisciplinar contemple; especialistas nos conteúdos das disciplinas ou cursos, além de profissionais das áreas pedagógica e tecnológica, ambas com foco na EaD” (MILL, et all, 2010, p. 12). Com esse processo, poderá se entender “se a instituição concebe a educação a distância de forma profissional e não amadora” (MILL, et all, 2010, p. 12).

Efetivamente, então, é importante retomarmos o fato, indicado por Yamaguchi, Mill (2016) de que a EaD é um sistema, portanto, possui elementos que se inter-relacionam e devem ser considerados pelo gestor, para melhor compreendermos, os autores dividiram em



subsistemas, estes são: aluno/aprendizagem, docência/ensino, material didático/tecnologias, curso e a gestão.

Logo, então, para Bof (2005) não basta o desenvolvimento de uma boa proposta pedagógica ou a produção de bons materiais instrucionais, pois esses aspectos não conseguirão garantir o sucesso de um curso ou programa de EaD.

Tem-se claro, “que ainda há muitas dificuldades no trabalho de um gestor de EaD” (MILL, et all, 2010, p. 16). Mas, como indica Bof (2005) é necessária a formalização de estruturas, mecanismos e de procedimentos que viabilizem tanto a gestão pedagógica quanto a gestão de sistema, por ser, fundamental para à qualidade e o sucesso de qualquer sistema de EaD.

Um exemplo disso, nos é fornecido por Caetano (2016) para ele o grande desafio dos gestores, é o de situar a modalidade a distância na estrutura organizacional das instituições que tem como escopo principal a modalidade presencial de ensino superior

Pelo exposto, anteriormente, vemos Sousa (2012) indicar a possibilidade de ampliar as bases de apoio a inovação e pensarmos em quais recursos e práticas de gestão que são necessários para cada contexto do sistema da EaD a continuidade desse esforço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se dessa forma que o processo de Gestão da Educação a Distância se constitui-se por um processo educacional crítico e transformador, desse modo conseguirá gradativamente contribuir para a construção de sistemas EaD que colaborem para um bom funcionamento de todo o processo. Sendo assim, observa-se que o papel do Gestor na EaD também exige muita organização e visualização de todo o processo, em parceria com todos os agentes que compõe a equipe de elaboração dos cursos EaD. Para a questão como a Gestão na Educação a Distância é definida? Percebemos que a Gestão na EaD possui inúmeras facetas, e como identificado na presente pesquisa, compreende-se que ela se divide em: Gestão Estratégica, Gestão Pedagógica e Gestão do Ensino Aprendizagem, e que a Democratização do Ensino é um ponto a se incorporar durante a sistematização realizada pelos Gestores EaD. Pontua-se que a legislação é necessária para auxiliar na melhora da qualidade e oferta de cursos na modalidade, bem como verificou-se a necessidade de mais pesquisas, sobre a



Gestão da EaD e que o objetivo do presente artigo é apresentar brevemente alguns pontos sobre a temática, não findar a discussão, tendo-se em vista a necessidade apontada pela literatura de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

CAETANO, C. B. R. C. **Gestão de Sistemas de Educação a Distância**: um estudo comparativo. 211 p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

BOF, M. B. **Gestão de sistemas de educação a distância**. In: ALMEIDA, M. E. B; MORAN, J. M. (Org.). Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro: Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC-SEED, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> . Acesso em: 12 Jan. 2020.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm >. Acesso em: 27 Jan. 2020.

BRITO, N. D. **Estudo sobre a aprendizagem da docência na educação a distância :uma análise da percepção dos professores**. 90 p. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de São Carlos, 2014.

COIÇAUD, S. **A colaboração institucional na educação a distância**. In: LITWIN, E. Educação a distância. Porto Seguro: Artmed, 2001. p. 53-72.

LESSA, S.C.F. **Os Reflexos da Legislação de Educação a Distância no Brasil**. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v. 9, p. 1-17, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MILL, D et al. **Gestão da educação a distância (EaD):** Noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD. Revista Vertentes. n. 35, 2010.

MILL, D.; MONTEIRO, M. I. **Gestão pedagógica em Educação a Distância**. São Carlos, SP: Ed. Pixel, 2017.



MILL, D; BRITO, N. D. Gestão da educação a distância: Origens e Desafios. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 15, Fortaleza, 2009. **Anais...** Fortaleza: CIAED, 2009.

MILL, D; CARMO, H. Análise das dificuldades de educadores e gestores da educação a distância virtual no Brasil e em Portugal. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, São Carlos, 2012. **Anais...** São Carlos: SIED, 2012.

MONTESQUIEU, Charles Louis de Secondat, Baron de la. **O espírito das leis**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MOORE M.; KEARSLEY G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. São Leopoldo,RS: Editora Unisinos, 2009.

RUMBLE, G. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília: UnB: UNESCO, 2003.

SOUSA, J. C. **Processo de inovação na gestão de sistemas de educação a distância: estudo de casos na Universidade de Brasília e Universidade Aberta de Portugal**. 2012. 305 f., il. Tese 40 (Doutorado em Administração)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/10797/1/2012_%20JoniltoCostaSousa.pdf >. Acesso em: 15 Jan. 2020.

VELOSO, B. G.; MILL, D. PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O TRABALHO DOCENTE NESSA MODALIDADE: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO / Scientific productions about distance education and teaching work in this modality: a bibliometric study. **Trabalho & Educação - ISSN 1516-9537 / e-ISSN 2238-037X**, v. 28, n. 1, p. 219-237, 21 fev. 2019.

VELOSO, Braian G. **Organização do trabalho docente na educação a distância: implicações da polidocência no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. 2018. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

YAMAGUCHI, R. Y.; MILL, D. Estudo sobre sistemas de Educação a Distância: materiais didáticos e das tecnologias de suporte em foco. In: SIED:EnPED:2016, 2016, São Carlos-SP. **Anais...** São Carlos-SP: Grupo Horizonte/SEaD/UFSCar, 2016. v.3. p.1-10.



CAPÍTULO 8

PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS E APOIO AOS ESTUDANTES DURANTE A PANDEMIA

Roberta Kelly Santos Maia Pontes, Mestre em História e Culturas, UECE

RESUMO

Neste trabalho abordaremos algumas experiências exitosas de acompanhamento dos estudantes de uma turma do Ensino Médio de uma escola em tempo integral da periferia de Fortaleza, através do Projeto Professor Diretor de Turma. Logo no início da pandemia traçamos algumas estratégias para promover o fortalecimento de vínculos com os estudantes, bem como prestar apoio, tendo como suporte o trabalho que realizamos para desenvolver as competências e habilidades socioemocionais. Desta forma, fizemos levantamentos com a turma para saber suas maiores vulnerabilidades e construir um cronograma de atividades de suporte emocional, especialmente durante o mês de setembro, como forma também de abordar as reflexões propostas pela campanha Setembro Amarelo. Assim, iremos explorar neste texto como se deu a prática dessas atividades e os resultados obtidos, tendo contribuído para o fortalecimento de vínculos dos estudantes com a escola.

Palavras-chave: Escola em tempo integral; Projeto Professor Diretor de Turma; Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

Era março de 2020 e as escolas do Ceará foram rapidamente fechadas, através de decreto do Governo do Estado, logo após a divulgação da confirmação dos primeiros casos de COVID-19 em Fortaleza. Diante de muitas incertezas, medos, e isolados em suas casas, professores e estudantes se distanciaram do chão da escola e uma espera pela possibilidade de retorno às aulas presenciais era o tema constante das conversas. Porém, os dias foram passando e esse retorno se tornava cada vez mais distante, exigindo dos professores a utilização de novas ferramentas e metodologias para dar continuidade ao calendário escolar.

Desta forma, os professores que são mediadores do Projeto Professor de Turma tornaram-se peça chave para atuar como fortalecedores dos vínculos entre estudantes e escola, bem como prestar apoio e acolhimento, por conta de todas as situações que estavam



vivenciando, além do atendimento aos pais, levando informações e esclarecimentos para a comunidade escolar.

O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) consiste na vinculação de um professor, de qualquer área, a uma determinada turma, sendo responsável por conhecer mais de perto os estudantes e mediar as relações da turma com os outros atores da comunidade escolar, desempenhando um trabalho de formação para a cidadania e o desenvolvimento das competências socioemocionais. O intuito é promover uma maior assiduidade dos estudantes e menor evasão escolar, bem como levar os alunos a refletirem sobre sua participação na sociedade, de forma ativa, uma vez que os encontros com o professor permitem o diálogo sobre diversas temáticas da realidade social (CEARÁ, 2016).

As ações que iremos abordar neste texto são um relato da experiência do PPDT em uma turma de 2ª série da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Matias Beck, localizada na região do Mucuripe (Grande Vicente Pinzón), uma das mais atingidas pela pandemia de COVID-19 em Fortaleza, segundo matéria do jornal Diário do Nordeste, de 17 de julho de 2020, que informa: “Na Regional II, o bairro Vicente Pinzón aparece com 84 óbitos, bastante superior ao marcado pelos aglomerados que detêm mais casos, como Meireles e Aldeota” (FREITAS, 2020), o que denota a alta mortalidade local.

A turma, que ingressou na escola no ano de 2019, carrega uma história de superação de situações de indisciplina, que foram trabalhadas durante a 1ª série a partir de práticas restaurativas, como círculos de construção de paz e o engajamento dos jovens em atividades promovidas pela escola, como o Festival Integral Matias Beck e a Feira Cultural 2019, possibilitando que a turma ficasse mais integrada, aproximando-se mais dos professores e construindo um vínculo afetivo com a nova escola em que chegavam, uma vez que a temática da cultura de paz e da justiça restaurativa são tópicos centrais do trabalho que vem sendo realizado na EEMTI Matias Beck:

Ao falarmos de práticas restaurativas no espaço escolar o fazemos baseados nos fundamentos da Justiça Restaurativa que reconhece que o que é central no conflito são as dimensões interpessoais compreendendo que as ofensas ou violências são danos pessoais e relacionamentos interpessoais. Com isso, implantar práticas restaurativas nas escolas significa construir um espaço de cuidado, isto é, um lugar seguro, de vivência de valores como o respeito, a tolerância e a dignidade (TERRE DES HOMMES, 2013, p. 23).



Dando continuidade a este trabalho, durante o início de 2020, antes da pandemia, não havia ainda nenhum registro de indisciplina da turma, que, naquele momento em que as aulas foram suspensas, se organizava para uma ação de revitalização da nova sala de aula. Com o decreto estadual de suspensão das aulas e a consequente frustração ocasionada, a relação entre a turma e a professora responsável tornou-se ainda mais forte, o que possibilitou o contato permanente com os estudantes e o acompanhamento deles durante todo o período de aulas remotas, através das atividades que abordaremos neste artigo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Quando nos propomos a pensar sobre o ensino, o espaço escolar, somos levados a refletir acerca das tensões, tramas, continuidades e descontinuidades que são engendradas nas relações do homem no tempo e no espaço. Compreendemos assim que:

Cada atividade humana carrega em si uma dimensão espacial que a ela pertence e por ela é definida. As fronteiras, as identidades espaciais, os territórios, os lugares passam a ser pensados como tendo sido definidos a partir de contendas, conflitos, sendo frutos de relações que se estabeleceram entre diferentes agentes e agências, em um dado momento histórico, sendo, portanto, passíveis de dissolução, desconstrução, sempre que as relações sociais que os engendraram sejam modificadas, que os saberes que os puseram de pé sejam desmontados e que as relações de poder que os sustentaram sofram deslocamentos. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2008, p. 72)

Analisar, assim, o espaço escolar durante a pandemia de COVID-19 é uma atitude também de desconstrução deste espaço, que se tornou muito maior em vista de ter passado para uma dimensão virtual, em que os contatos físicos e presenciais foram substituídos por aulas remotas e conversas por aplicativos de mensagens, algo antes não imaginado pelos educadores que acontecesse de forma brusca e na velocidade em que os fatos se desenvolveram.

Sendo assim, é preciso identificar as relações, tensões e posicionamentos frente às políticas adotadas neste período, uma vez que envolvem vários sujeitos e suas experiências históricas próprias. Falar sobre a escola, especialmente as públicas, tem sido algo a que muitos estudiosos têm se dedicado, uma vez que são diversos e variados os problemas que se constataem nesses espaços, como já salientava Otaíza Romanelli, no final dos anos 1970:



A função da escola foi a de ajudar a manter privilégios de classes, apresentando-se ela mesma como uma forma de privilégio, quando se utilizou de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho. Ao mesmo tempo que ela deu à camada dominante a oportunidade de se ilustrar, ela se manteve insuficiente e precária, em todos os seus níveis, atingindo apenas uma minoria que nela procurava uma forma de conquistar ou manter 'status'. (ROMANELLI, 1978, p. 24)

Podemos perceber que os problemas referentes ao saber que é propiciado nas escolas brasileiras permanecem segregadores e mantêm os abismos sociais visivelmente possíveis de constatar na nossa sociedade. Acreditamos que muito disso está relacionado às formas conforme as quais vêm sendo organizados nossos currículos escolares, uma vez que o espaço da escola pode funcionar como conscientizador ou alienante, contribuindo para a exploração dos futuros trabalhadores, além de sofrer interferências múltiplas, seja de governos ou instituições (ROCHA, 2001).

É nesse contexto que se inserem as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, tomando como ideal a formação integral dos jovens brasileiros, quando afirma que:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. (BRASIL, 2018, p. 14)

E é nesse cenário, que entram as escolas de ensino em tempo integral, compreendendo não apenas uma expansão da jornada diária de aula, mas também uma nova perspectiva sobre o espaço escolar, como propõem Jaqueline Moll e Gesúina Leclerc. Para elas, a Escola em Tempo Integral tem dois eixos: o tempo (jornada ampliada) e o espaço (a escola). Segundo as autoras,

é preciso propor outras lógicas de agrupamento dos conhecimentos para além das disciplinas, outras formas de articulação entre diferentes saberes, outros usos do tempo e outros espaços, outra relação entre cultura acadêmica e cultura da experiência, outras demandas de formação profissional, novas materialidades que coloquem as experiências corporais, ambientais, artísticas e culturais entre os conteúdos preciosos do currículo. (LECLERC; MOLL, 2012, p. 27).



Assim, o Governo do Ceará considera que:

A organização da escola em tempo integral é uma estratégia defendida por todos que querem que a educação formal desenvolvida em estabelecimentos públicos consiga proporcionar aos filhos de trabalhadores uma formação integral e que respeite seus potenciais, direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, deve ser uma política fundamentada na concepção de uma educação que desenvolva na sua integralidade as dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética do ser humano, por meio da ampliação do tempo, espaço e currículo. (CEARÁ, 2016, p. 2)

Considerando que a proposta do Governo do Estado do Ceará, ao colocar em prática a experiência de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, traz em seu cerne o ideal de formação integral, acreditamos ser necessária a reflexão sobre a educação socioemocional, eixo da política pública implementada nas referidas escolas, desenvolvida no PPDT e em outros projetos. Isto posto, salientamos o pensamento de Anita Abed que sustenta que

a função da escola vai muito além da transmissão do conhecimento, pois é urgente e necessário fortalecer muitas e variadas competências nas nossas crianças e jovens, que lhe possibilitem construir uma vida produtiva e feliz em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças. Motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis são algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis na contemporaneidade. [...] E no futuro dos nossos alunos (ABED, 2014, p. 14).

Desta forma, acreditamos que os projetos que se dedicam ao desenvolvimento das competências socioemocionais corroboram com a formação integral dos jovens e, além disso, levantam novas questões acerca do papel da escola atualmente, principalmente, após o contexto do isolamento social, bem como da necessidade dos estudos remotos durante um longo período de tempo.

METODOLOGIA

Através do trabalho com as competências socioemocionais, logo no início da pandemia e, conseqüentemente, do isolamento social, tivemos a necessidade de identificar como os estudantes estavam encarando essa nova situação. Para tanto, foi feito um levantamento com a turma em questão, ao que os discentes relataram estar sentindo medo, tendo crises de choro e ansiedade, bem como dificuldades para se organizarem com a nova rotina de estudos.



Assim, empreendemos a construção de um cronograma de atividades que fossem possíveis de ser realizadas por meio das ferramentas digitais e possibilitassem acolher os estudantes e promovessem o fortalecimento das competências socioemocionais.

Desta forma, iniciamos um programa de “lives”, abordando temas relevantes para a comunidade escolar, refletindo sobre o momento que estávamos atravessando, bem como aulas temáticas e outras atividades diferenciadas. Iremos explorar de forma mais detalhada os encontros realizados com os estudantes durante o mês de setembro de 2020, que tiveram o objetivo de esclarecer sobre a campanha setembro amarelo e promover o autocuidado, praticando ações de proteção dos jovens no contexto desafiador que estamos atravessando.

DISCUSSÃO

No contexto de uma escola em tempo integral, em que estamos cotidianamente preocupados em mobilizar nos nossos estudantes atitudes de promoção da diversidade, é importantíssimo o debate sobre questões relacionadas às competências socioemocionais, tão significativo para os tempos atuais.

Por isso, durante o mês de setembro, corroborando com a campanha Setembro Amarelo, realizamos uma série de atividades que visam trabalhar a autoestima, o autocuidado e a empatia, no sentido de preservarmos as vidas dos jovens. Algo que tem sido fundamental, principalmente se levarmos em consideração o momento da pandemia do coronavírus, que tem levado ao adoecimento mental de um quantitativo significativo de pessoas, que estão passando por problemas como crises de depressão e ansiedade (GONTIJO, 2020).

Desta forma, as aulas se desenvolveram no sentido de trabalhar as seguintes habilidades, propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. (BRASIL, 2018, p. 577)



Tais habilidades são foco do trabalho das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ao qual está relacionado o componente curricular “Formação Cidadã”, que é ministrado pelos professores diretores de turma.

Assim, abrimos o mês de setembro com um encontro para explicar aos estudantes os propósitos da campanha Setembro Amarelo, criada no Brasil a partir do ano de 2014, por iniciativa da Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP), uma vez que o dia 10 deste mês é tomado como Dia Mundial de Prevenção ao Suicídio.

Desta forma, tomando como referência a cartilha da ABP (2014), conversamos com estudantes, via “Google Meet”, sobre os dados referentes aos suicídios no Brasil, os mitos e tabus que envolvem esse assunto, bem como a forte incidência de casos de suicídio entre os jovens, fazendo uma reflexão sobre a necessidade de conversarmos sobre nossas vulnerabilidades e expormos isso para aqueles que consideramos nossa rede de proteção quando estamos atravessando um momento de dificuldade.

A partir disso, no encontro seguinte, trabalhamos a temática do “Autocuidado”, levantando uma discussão com os estudantes sobre a importância de mantermos bons hábitos físicos, alimentares, sociais e emocionais, no sentido de cuidarmos de nossas emoções e termos uma vida mais saudável e de equilíbrio dos sentimentos, mas também alertando que não estamos bem o tempo todo e que isso também é normal.

Seguimos a discussão conversando sobre as várias formas utilizadas pelos estudantes para manter esse equilíbrio, como as atividades físicas preferidas, os hábitos alimentares, de higiene, as formas de lazer preferidas (e como estavam tendo esses momentos, mesmo no contexto do isolamento social), o trabalho com a mente/intelecto e a espiritualidade, sem esquecer a necessidade de manter os cuidados com a saúde, como procurar manter uma rotina de consultas aos profissionais de saúde e as vacinas em dia.

Para descontrair, após um diálogo bem bacana com os estudantes, encerramos o encontro com a música “Eu me Amo”, da banda Ultraje a Rigor, que diz:

Há tanto tempo eu vinha me procurando
Quanto tempo faz, já nem lembro mais
Sempre correndo atrás de mim feito um louco
Tentando sair desse meu sufoco
Eu era tudo que eu podia querer
Era tão simples e eu custei pra aprender
Daqui pra frente nova vida eu terei
Sempre a meu lado bem feliz eu serei



Eu me amo, eu me amo
Não posso mais viver sem mim

Como foi bom eu ter aparecido
Nessa minha vida já um tanto sofrida
Já não sabia mais o que fazer
Pra eu gostar de mim, me aceitar assim
Eu que queria tanto ter alguém
Agora eu sei sem mim eu não sou ninguém
Longe de mim nada mais faz sentido
Pra toda vida eu quero estar comigo

Eu me amo, eu me amo
Não posso mais viver sem mim

Foi tão difícil pra eu me encontrar
É muito fácil um grande amor acabar, mas
Eu vou lutar por esse amor até o fim
Não vou mais deixar eu fugir de mim
Agora eu tenho uma razão pra viver
Agora eu posso até gostar de você
Completamente eu vou poder me entregar
É bem melhor você sabendo se amar
(MOREIRA, 1985)

A música, que traz muitas referências ao amor próprio, foi utilizada de forma bem divertida para complementar a reflexão feita durante a aula sobre a necessidade de cuidarmos de nós mesmos e também no intuito de levantar a autoestima dos estudantes, tema que seria trabalhado no encontro seguinte.

A aula da terceira semana, desenvolvida também através do aplicativo “Google Meet”, foi dividida em três momentos. Na primeira parte da aula, apresentamos uma imagem de um espelho com várias palavras de cunho negativo no tocante à questão da aparência, tais como: feio(a); gordo(a); magrelo(a); nanico(a); neguinho(a); branquelo(a); ridículo(a); marmotoso(a); quatro-olhos, dentre outras.

Ao observarem as palavras, os alunos foram instigados a dizerem como se sentiam sendo chamados ou vendo alguém sendo chamado por elas. Os estudantes se manifestaram expondo que eram palavras que não faziam se sentir bem e que ficavam incomodados com elas.

Daí, provocamos uma reflexão, através de apresentação em “Power Point”, que trazia os seguintes questionamentos para serem debatidos entre os alunos:

- O que a sociedade impõe como padrão de beleza?
- Que aparência você gostaria de ter?

- 
- É fácil e realista a ideia de se encaixar em padrões de beleza?
 - Como desafiar os padrões de beleza?
 - Como você acha que será o ideal de beleza do futuro?

Bastante participativos, os estudantes colocaram suas opiniões e foi realizado um debate em que eles mesmos foram construindo o consenso de que somos seres diferentes e que precisamos reconhecer a beleza das diversidades, o que eleva a autoestima.

Para encerrarmos o momento da aula, apresentamos o curta-metragem animado “Réflexion” (2012), em que a protagonista trava uma luta contra sua imagem no espelho, em busca da beleza e acaba um relacionamento por isso.

Assim, tivemos mais um momento de reconhecimento das nossas fortalezas para promovermos uma atitude de conscientização dos estudantes sobre questões bastante pertinentes no contexto dos jovens.

Como proposta de atividade para elevar a autoestima dos estudantes, após essa produtiva reflexão, trouxemos para os discentes duas ideias. A primeira delas foi a construção coletiva e permanente de um álbum de fotografias (através do “Google Fotos”), em que os estudantes poderiam contribuir com fotos de bons momentos partilhados pela turma, ao se lembrarem, e se sentiriam bem ao verem essas imagens.

Além disso, os estudantes foram convidados a mudarem a realidade do espelho com o qual abrimos a aula (cheio de palavras de cunho negativo), para um espelho composto por palavras de cunho positivo e que elevassem a autoestima de quem olhasse para ele. Esta atividade foi proposta para ser feita através do aplicativo “Jamboard”, o qual foi apresentado para os estudantes e foi explicado para eles como trabalhar com a ferramenta.

Seguindo esse roteiro, a quarta aula realizada versou sobre a temática da resiliência. Iniciamos o encontro apresentando aos estudantes o curta-metragem infantil intitulado “Sobe” (TZUE, 2015). Neste pequeno filme, uma menina que sonha, em vão, conseguir fazer um avião artesanal alçar voo, acaba se vendo instigada a ajudar a consertar o pequeno aeromodelo de um minúsculo aviador, que leva uma bela estrela para o céu.

Desta forma, a partir do filme, os estudantes refletiram sobre a persistência, o trabalho em equipe, o engajamento e, claro, a resiliência, a capacidade que temos de transpor os obstáculos impostos pela vida. Com a intenção, mais uma vez, de mostrá-los a necessidade de se perceberem enquanto sujeitos de sua história.



A partir daí, pedimos que eles se identificassem com as imagens de alguns “emojis” e falassem um pouco sobre as emoções que estavam sentindo naquele momento, após um período já bastante longo sem aulas presenciais e distantes de atividades que costumavam realizar, ao que os alunos se identificaram muito com as imagens que reproduzem a ideia de “sono” e “cansaço”, o que indica que o físico deles estava em desequilíbrio. Ao que podemos, assim, complementar a reflexão da atividade.

Para fechar o mês de setembro, em uma atividade que já acontece todos os anos na escola, a turma foi convidada a participar de um círculo de construção de paz, com a temática de Motivação, tendo como objetivo promover uma conscientização dos estudantes para a participação nas aulas remotas, bem como do acompanhamento das atividades propostas pela escola.

A turma foi acolhida em círculo virtual, também adaptado ao momento, que teve como abertura a música “Clareu”, que traz a seguinte mensagem:

Levante a cabeça, amigo
A vida não é tão ruim
No mundo a gente perde
Mas nem sempre o jogo é assim
Pra tudo tem um jeito
E se não teve jeito
Ainda não chegou ao fim
(...)
Chega de chorar
Você já sofreu demais, agora chega
Chega de achar que tudo se acabou
Pode a dor uma noite durar
Mas um novo dia sempre vai raiar
E quando menos esperar, clareou
(MERITI; LEITE, 2013)

A música, que tem essa mensagem de superação, foi o mote para iniciar o círculo que teve como perguntas norteadoras, as seguintes:

- O que ajuda e atrapalha para o acompanhamento das aulas?
- O que os motivaria a participar mais das atividades virtuais propostas pela escola?
- O que fazer para ter o apoio necessário para essa motivação?

A partir desses questionamentos, os estudantes foram instigados a expor suas dificuldades para o acompanhamento das aulas, bem como refletir sobre como poderiam ser mais participativos nas atividades.



Ao final do círculo, foi exibido o vídeo do poeta Bráulio Bessa declamando o poema “Recomece” (BESSA, 2017), levando do mês de setembro a mensagem: “E quando a falta de esperança decidir lhe açoiar. Se tudo que for real for difícil suportar. É hora do recomeço. Recomece a sonhar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perdemos o medo do desconhecido, ultrapassamos os limites impostos pela falta de recursos no espaço escolar, passamos da sala de aula para a sala de nossas casas, saltamos da lousa para o computador, tudo num piscar de olhos. Aprendemos novas formas de usar algumas ferramentas, antes até indesejadas, como o celular, e, a cada passo, comemoramos as pequenas conquistas, como descobrir de que modo compartilhar um vídeo pela plataforma virtual.

Desta forma, o trabalho do professor se mostra cada vez mais relevante dentro do contexto social ao qual estamos inseridos, atuando como agente transformador da sociedade e promovendo, através de variadas metodologias e ações, o bem estar dos estudantes, atuando como apoio e oferecendo o acolhimento necessário para as questões latentes no cotidiano dos jovens, mesmo nos deparando com a falta de motivação e a baixa qualidade de acesso à internet de parte dos alunos.

Assim, acreditamos que o Projeto Diretor de Turma tem sido fundamental para a manutenção de vínculos entre os estudantes e a escola e, além disso, se fortalece como espaço de proteção dos discentes, que se sentem seguros para partilhar suas dúvidas, medos, reflexões e dores, sabendo que estão em um momento de escuta e atenção para suas falas, o que permite ver o desenvolvimento das competências socioemocionais e a superação de problemas anteriormente excluídos do dia-a-dia dos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O Desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da Educação Básica**. São Paulo, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 set. 2018.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. **Nos destinos de fronteira: história, espaços e identidade regional**. Recife: Bagaço, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA. **Suicídio**: Informando para prevenir. Conselho Federal de Medicina: Brasília, 2014.

BESSA, Bráulio. **Recomece**. Disponível em: <
<https://www.youtube.com/watch?v=1qSVEEIOBOE>>. Acesso em 16 set. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CEARÁ. **Proposta de Organização Curricular em Escolas de Tempo Integral**. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2016.

FREITAS, Cadu. Média de casos novos de Covid-19 em Fortaleza é a menor desde o início da pandemia. In.: **Diário do Nordeste**. Fortaleza, 17 de julho de 2020. Disponível em <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/media-de-casos-novos-de-covid-19-em-fortaleza-e-a-menor-desde-o-inicio-da-pandemia-1.2967432>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

GONTIJO, Joana. Pandemia expõe vírus da ansiedade, pânico, depressão e insônia. In.: **O Estado de Minas Gerais**. Disponível em <
https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/09/06/interna_gerais,1182904/pandemia-expoe-virus-da-ansiedade-panico-depressao-e-insonia.shtml>. Acesso em 27 set. 2020.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, jul./dez. 2012.

MERITI, Serginho & LEITE, Rodrigo. **Clareou**. By Xande de Pilares. Álbum “Perseverança”. Universal Music, 2014.

MOREIRA, Roger. **Eu me Amo**. By Ultraje a Rigor. Álbum “Nós Vamos Invadir sua Praia”. WEA, 1985.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In.: NIKITIUK, Sônia M. Leite (Org.). **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Editora Vozes: Petrópolis/RJ, 1978.

TAMURA, Yoshimichi. **Reflexion**. Planktoon, 2012.

TERRE DES HOMMES. **Construindo relações de cuidado: um guia para implementar práticas restaurativas nas escolas**. Guia 2. Terre des Hommes Lausanne no Brasil, 2013.

TZUE, Alyce. **Sobe**. Academy of Art University, 2015.



CAPÍTULO 9

CONSTRUÇÃO DE PARCERIA E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES EM ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES

Leandro Martins Mendes, Aluno do curso de aperfeiçoamento em docência na educação profissional nos níveis básico e técnico – Instituto Federal do Ceará, IFCE

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da construção de parcerias e práticas sobre os conceitos da interdisciplinaridade nas Escolas de Educação Profissional. O estudo foi realizado por meio de questionário e entrevista aplicados aos alunos, observando os métodos e metodologias de ensino com a interação entre várias linhas de conhecimento, e principalmente aos professores que interagem em um contexto para multiplicar e facilitar a construção de novas formas de repassarem os saberes aos alunos. Criou-se uma relação entre o tema abordado e suas práticas, englobando o modelo de Educação Profissional no estado do Ceará, em uma pesquisa exploratória e quantitativa, referente à aceitação e viabilização da aplicação do tema proposto no âmbito escolar.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Conhecimento, Educação Profissional.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se destina a analisar o processo de ensino e aprendizagem através do uso de práticas Interdisciplinares para a construção de parcerias entre os professores de diversas áreas do conhecimento, refletindo sobre práticas pedagógicas que venham a facilitar a transmissão de conhecimentos aos alunos de uma Escola de Educação Profissional. A palavra Interdisciplinaridade caracteriza-se pelo processo de ligação entre duas ou mais áreas de conhecimento, conceituando a cooperação simétrica das disciplinas. Com um ou mais parceiros trabalhando juntos, trazendo seus conhecimentos disciplinares. O conceito de Interdisciplinaridade surgiu na França e na Itália, nos anos 60, em meio aos movimentos estudantis. No final dessa década, esse movimento chegou ao Brasil influenciando diretamente na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases N° 5.692/71. Intensificando-se com a LDB N° 9.394/96 relacionada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Segundo Edgar Morin (2005, p. 23), “a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e



deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes”.

O primeiro contato de um educador com esse novo formato escolar gera uma indagação: Qual o papel desse novo padrão de escola e dos professores na construção da democracia e formação do aluno cidadão? Segundo Mello e Rego (2002, p. 04), a preparação e o desempenho dos professores referem-se a um fator básico, “o novo perfil que a escola e os professores devem assumir para entender as demandas do mundo contemporâneo”. Tal fator está ligado à questão tecnológica, aos modelos de ensino, ao desempenho dos docentes e ao binômio eficiência e eficácia da instituição de ensino, que fazem com que os professores sejam elementos essenciais na realização da construção e atualização das escolas e no atendimento das necessidades de alunos com origens e interesses diversos, para os quais a escola até então não havia feito muito sentido e cujos familiares até então foram excluídos ou não considerados como parte integrante do ambiente escolar. Tais fatores geram questionamentos sobre os rumos da escola perante a sociedade e o papel do professor na construção e democratização do conhecimento.

Este trabalho discutirá os conceitos de ensino e aprendizagem relacionando-os com a Interdisciplinaridade. Em uma análise do aluno de uma Escola Profissional no início do ano letivo no 1º Ano do ensino médio, o mesmo se vê cercado de várias disciplinas, em que algumas fazem referências a conhecimentos técnicos e sua futura carreira profissional, causando insegurança, medo e curiosidade. Embasado nesse cenário, cada professor defenderá seu conteúdo e sua abordagem cobrando do aluno individualmente a evolução do conhecimento adquirido. Mas como foram observados, analisando uma turma composta por 40 alunos, alguns alunos não mostravam uma boa evolução devido a vários fatores. Para suprir essas novas metodologias de ensino a parceria entre professores de diversas áreas de conhecimento vem fazendo sucesso nas Escolas de Educação Profissional do Estado do Ceará como a Interdisciplinaridade. O primeiro contato de um educador com esse termo pode causar



medo, anseio e curiosidade, pois são abordadas novas formas de repassar o conteúdo aos alunos de modo diversificado e fazendo interação com outras disciplinas.

Ao ver a palavra Interdisciplinaridade imagina-se que é um nome muito grande para uma ideia muito complexa; em um segundo olhar, a ideia central é que na vida a realidade não é fragmentada, dividida em pedaços ou disciplinas. A Interdisciplinaridade seria a busca de um sentido para a vida através das relações entre diversos saberes correlacionados nas áreas das ciências exatas, humanas e artísticas dentro de numa democracia cognitiva, em que nenhum saber é mais importante que outro e todos são igualmente importantes. Niels Bohr (prêmio Nobel de Física em 1928) dizia: “O problema da unidade do conhecimento é intimamente ligado à nossa busca de uma compreensão universal, destinada a elevar a cultura humana”.

Imagine a seguinte situação: “Você já viu em alguma parte de sua vida, em que a matemática (cálculo numérico) vive isoladamente? Em que só exista simplesmente matemática?” Para tal resposta imagine a compra de frutas em uma feira, em uma breve análise, observa-se que não é usado somente a matemática isolada das demais disciplinas existentes, já que ela está interligada à linguagem, em que o comprador usa a fala para solicitar um determinado tipo de produto, à biologia para ele identificar que a fruta não esteja estragada, à física para saber a melhor forma de transportar o que foi comprado até sua casa. Existe uma ligação íntima entre a feira, o produto a ser comprado, o comprador, o feirante, junto aos seus contextos sociais, etimológicos e culturais. Sendo assim, não se pode separar isoladamente a matemática de qualquer outra disciplina.

Embasado na abordagem citada acima, observa-se que todos os conteúdos interagem uns com os outros independentemente de nossos sentimentos, pensamentos e impressões. Todas as disciplinas não estão e não serão separadas, fragmentando a realidade em que vivemos. A cada momento de nossa vida um novo conteúdo é formado de nossa interação do nosso ser interior com o ambiente físico em que vivemos, com as pessoas, com atitudes e situações que interagem na natureza humana para formular e formatar o conhecimento. Então, por que nas Escolas separamos os conhecimentos em várias disciplinas? Você poderia responder dizendo: “Para ser mais fácil de transmitir o ensinamento!” Gerando outros questionamentos: Por que aprendemos vários saberes de forma fragmenta onde na prática da vida cotidiana nada está separado? Qual seria o sentido real de tanta fragmentação? Tudo isso



está baseado na formação do currículo escolar, que é uma consequência de um processo de hiperdisciplinarização, difundida nas estruturas escolares.

Essa pesquisa busca definir a real importância da Interdisciplinaridade na vida educacional do aluno, através das práticas e parcerias entre professores de diversas áreas do conhecimento para evidenciar uma metodologia de ensino.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida de forma exploratória, com dados coletados e analisados de forma quantitativa, dos alunos do 1º ano do Curso Técnico em Informática, 2º e 3º anos do Curso Técnico em Redes de Computadores da EEEP (Escola Estadual de Ensino Profissional) Luiz Gonzaga Fonseca Mota, localizada na cidade de Amontada-CE. Aplicaram-se questionários com alunos e realizaram-se entrevistas com alunos e professores para obtenção de dados para a fundamentação da pesquisa, levando em conta que por padrão as matrizes curriculares e pedagógicas de uma escola profissional são fragmentadas em um modelo curricular dividido em várias disciplinas, em que alguns professores estão mudando o paradigma da hiperdisciplinarização, e fazendo interação entre várias áreas do conhecimento. Baseado nessa abordagem, a coleta de dados entre os pesquisados visou descobrir se existe uma maior ou menor evolução e aceitação dos educandos com relação à interdisciplinaridade inserida no currículo escolar.

“Nas Diretrizes Curriculares a interdisciplinaridade é vista principalmente como prática didático-pedagógica, pois destaca a importância de relacionar as disciplinas a atividades ou projetos de estudos, de pesquisa e de ação. Defende-se os vários olhares de mais de uma disciplina para resolver problemas num enfoque predominantemente instrumental.” (RICARDO; ZYLBERSTAJN, 2007, p.354).

Para a formação do perfil dos pesquisados observou-se que estão distribuídos alunos na faixa etária entre 14 e 18 anos, sendo 40 alunos na turma de 1º ano, 40 alunos na turma de 2º ano e 38 alunos na turma de 3º ano, somando o total de 118 participantes, todos moradores da cidade de Amontada. O questionário foi composto por 10 questões do tipo múltipla escolha. Esse instrumento de coleta de dados individual foi elaborado para o levantamento dos dados, em que se inicia com uma autoavaliação sobre os conhecimentos e a temática proposta; seguindo uma avaliação sobre o aprendizado e interação com práticas

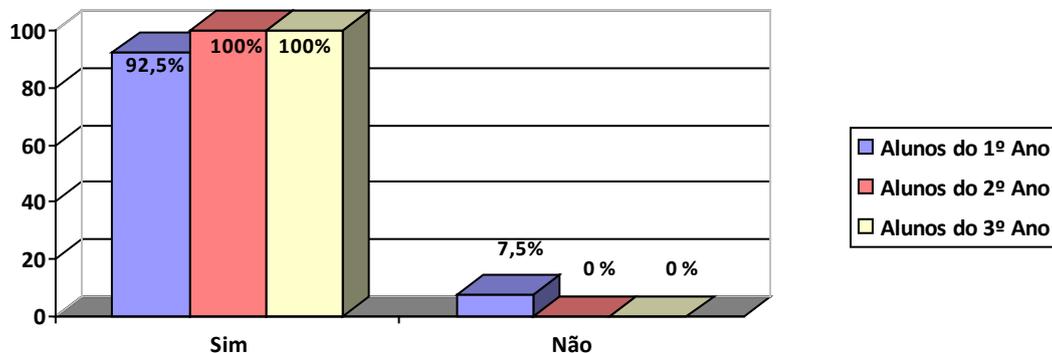
interdisciplinares. Foi avaliado o nível de interesse, a motivação e evolução do aprendizado de tais alunos, através de um questionário, em que todos os 118 alunos participaram e de uma entrevista feita com 40 alunos, fazendo relevância ao final com as notas individuais nos diários de turma de professores que utilizam práticas interdisciplinares em suas aulas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Referindo-se à problemática proposta sobre a utilização da interdisciplinaridade na educação dos jovens, 118 alunos responderam ao questionário, dos quais 40 alunos foram entrevistados. A pesquisa abordava perguntas, nas quais alguns índices chamaram atenção, tais como:

A utilização de projetos com participação de 2 ou mais professores em sala de aula facilita o aprendizado?

Figura 01. Gráfico com resultado das respostas dos alunos referente à pergunta: Utilização de projetos com participação de 2 ou mais professores em sala de aula facilita o aprendizado?

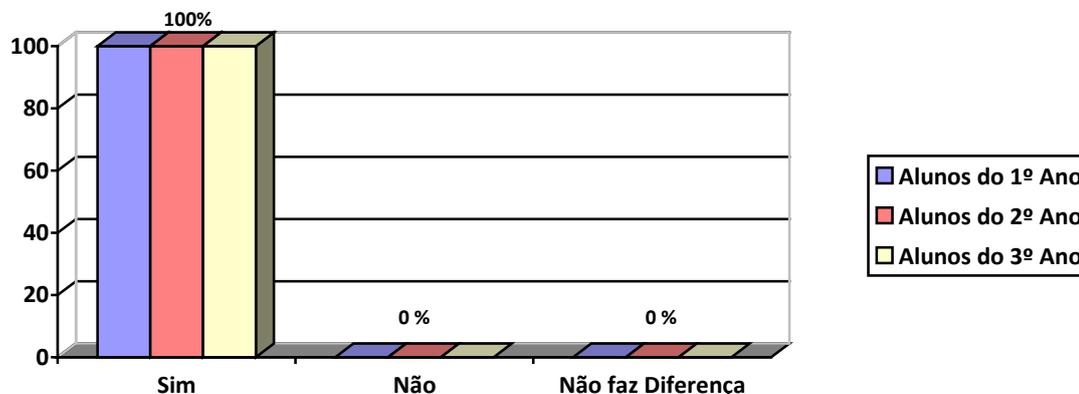


Fonte: Elaborada pelo autor

Foi observado que para 100% dos alunos de 2º e 3º ano do ensino médio e 92,5% dos alunos do 1º ano do ensino médio, a utilização de projetos interdisciplinares facilitou o aprendizado. Levando em consideração o 1º Ano do ensino médio, 3 alunos, equivalendo a 7,5% da turma, discordaram dessa afirmação.

O conteúdo das disciplinas técnicas se torna mais fácil quando os professores trabalham em parceria com professores de outras disciplinas?

Figura 02. Gráfico com resultado das respostas dos alunos referente à pergunta: O conteúdo das disciplinas técnicas se torna mais fácil quando os professores trabalham em parceria com professores de outras disciplinas?



Fonte: Elaborada pelo autor

Na coleta de dados, um fator relevante foi que para 100% dos alunos de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, ao envolver disciplinas da área Técnica, o aprendizado torna-se mais fácil quando o educador interage com professores de outras áreas do conhecimento.

Com base nas informações coletadas, foi feito um levantamento entre os professores que optaram por utilizar a interdisciplinaridade no cotidiano de algumas aulas, para tanto foram analisadas as notas e o rendimento dos alunos, nos conteúdos que tiveram interação e articulação entre 2 ou mais educadores para ministrarem conteúdos que interajam entre as disciplinas estudadas. Nesse levantamento feito junto a uma entrevista com 15 professores, eles enfatizaram que a interdisciplinaridade faz que os alunos estejam mais motivados durante as aulas, trabalhando o conceito da pedagogia por projetos, aumentando o rendimento e diminuindo a infrequência dos mesmos. Outro dado coletado na pesquisa mostra que apesar de alguns educadores defenderem a utilização desta metodologia, a maioria dos professores ainda estão enquadrados no modelo tradicional de aulas. Ao serem questionados sobre a utilização do planejamento e da parceria com outros professores para o planejamento de uma aula, alguns chegam a dizer: “Essa disciplina é minha e não admito interferências de ninguém”, deixando os alunos como reféns dessa atitude individualista que dificulta as novas formas de repassar o conteúdo aos alunos de modo mais elaborado e planejado.



“Dessa forma, a finalidade da interdisciplinaridade é de ampliar uma ligação entre o momento identificador de cada disciplina de conhecimento e o necessário corte diferenciador. Não se trata de uma simples deslocação de conceitos e metodologias, mas de uma recriação conceitual e teórica” (PAVIANI, p. 41, 2008).

CONCLUSÕES

Baseado nos dados coletados conclui-se que o Educador e o Educando ganham com a aplicação da Interdisciplinaridade no âmbito escolar, onde o professor melhora sua interação com os demais colegas, facilitando e criando uma nova forma de planejamento. O aluno promove uma maior interação com a turma, ampliando suas perspectivas e reflexões sobre o mundo referente às dimensões presentes em sua vida pessoal, cultural e social. Interagindo com as competências cognitivas adquiridas no processo de ensino e aprendizagem.

Essa prática de ensino vem a melhorar a estrutura disciplinar e a formação do modelo do currículo escolar atual, que antes dificultava os respectivos professores articularem entre si por vários fatores, evitando criar uma base para a articulação dos seus conhecimentos e facilitando o repasse de conteúdos aos alunos de forma mais elaborada. Para ocorrer a interdisciplinaridade não precisa eliminar as disciplinas, mas sim torná-las comunicativas entre si, facilitando o processo de ensino e aprendizagem nas Escolas de Educação Profissional, tendo como base que os conhecimentos adquiridos na escola não se dissociam dos interesses pessoais do aluno e de suas vivências, ampliando a compreensão dos conteúdos abordados e correlacionando-os com sua vida social através da construção de parcerias e práticas Interdisciplinares.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Fortaleza e aos alunos e professores dos cursos Técnicos em Informática e Técnico em Redes de Computadores da Escola Estadual de Ensino Profissional Luiz Gonzaga Fonseca Mota.

REFERÊNCIAS

BOHR, N. Atomic Physics and Human Knowledge. Science Editions Inc, 1961

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional de nível tecnológico. Brasília: MEC, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia –Saberes Necessários à prática Educativa.17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MELLO, Guiomar Namó de & REGO, Teresa Cristina. Formação de Professores na América Latina e Caribe: A Busca por Inovação e Eficiência. Conferência Internacional: Desempenho de Professores na América Latina, Tempo de Novas Prioridades. Brasília; 2002.

PAVIANI, Jayme. Interdisciplinaridade: conceitos e distinções. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo. Globalização e Interdisciplinaridade - O Currículo Integrado. Porto Alegre: Editora Artes Medicas Sul LTDA, 1998.

MORIN, Edgar. Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2005.

RICARDO, Elio Carlos; ZYLBERSZTAJN, Arden. Os parâmetros curriculares nacionais na formação inicial dos professores das Ciências da Natureza e Matemática do ensino médio. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p.339-355, 2007.



CAPÍTULO 10

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIGITAIS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: POSSIBILIDADES DE MELHORIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Leandro Martins Mendes, Curso de Licenciatura em EPCT (Educação Profissional, Científica e Tecnológica) – Instituto Federal do Ceará, IFCE

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões em torno da utilização de jogos digitais na educação profissional, investigando as percepções de alunos e professores acerca da usabilidade de tais recursos midiáticos e sua contribuição para a aprendizagem. A pesquisa, de abordagem qualitativa, aplicou um questionário com questões abertas a três professores que usam jogos digitais em sala de aula e atuam em escolas profissionais dos municípios de Amontada, Fortaleza e Paraipaba, todos pertencentes ao Estado de Ceará, e a três alunos, sendo um de cada docente. O instrumental contemplava basicamente a compreensão dos sujeitos sobre o jogo digital, a utilização dessa ferramenta em sala de aula e sua contribuição para a aprendizagem. Os professores pesquisados reforçaram a ludicidade e as metodologias empregadas neste recurso educacional, e os alunos focaram o entretenimento no uso de jogos digitais; todos confirmaram sua contribuição para a aprendizagem por meio da interação e da diversão. Apontaram ainda benefícios e problemas que precisam ser superados para a implementação e utilização de forma eficaz desses recursos.

Palavras-chave: jogos digitais; educação; tecnologias.

INTRODUÇÃO

A disseminação de novas tecnologias interfere diretamente nas dimensões individual e social, gerando novas formas de pensamentos, interligados pela cibercultura, e formando um mundo virtual, que passa a ser mais atrativo aos jovens pela grande quantidade de informações e alta resolução de imagens e cores. O foco na utilização de imagens e sons facilita a imersão em um mundo adaptado para estímulos irresistíveis à sua atenção voluntária ou involuntariamente.

A evolução da tecnologia e o grande investimento na indústria de jogos eletrônicos para o entretenimento vêm crescendo bastante nos últimos anos, seduzindo adolescentes e



jovens que ficam longos períodos empenhados nos desafios propostos em um “mundo de fantasia” a partir desse artefato midiático. A concentração nos jogos é tão intensa, que as responsabilidades e atividades cotidianas, principalmente relacionadas aos estudos, e até mesmo outras possibilidades de distração presentes no seu contexto, são ignoradas. Esse comportamento gera reclamações entre pais e preocupação para educadores, pois ambos gostariam que esse tempo fosse aplicado aos estudos com o mesmo comprometimento e dedicação que é dado aos jogos.

Diante disso, alguns professores visam desenvolver práticas inovadoras, juntando metodologias de ensino ao uso de jogos digitais voltados para a educação, e proporcionando ao estudante atividades mais atrativas, por meio de uma forma de aprender mais dinâmica e estimuladora. A utilização desses recursos visa auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, potencializando a construção de conhecimentos dentro da dinâmica da aula.

Este trabalho tem como objetivo investigar a utilização de jogos digitais no contexto do ensino e aprendizagem em escolas de educação profissional, apresentando algumas considerações acerca da percepção de alunos e professores sobre esses recursos. Nesta perspectiva, busca-se refletir sobre as compreensões desses sujeitos sobre jogos digitais, descrever como foi a experiência no uso de jogos digitais em sala de aula e elencar as possíveis contribuições dessas ferramentas na aprendizagem.

A atuação como professor em escolas profissionais; que em sua prática utiliza jogos digitais e percebe a aceitação dos alunos por estimular a curiosidade, a atenção e o interesse, tornando as aulas mais dinâmicas, bem como a melhoria no rendimento dos mesmos nas disciplinas que leciona; contribuiu para o interesse em realizar este estudo.

Para isso, foi realizada uma pesquisa, de abordagem qualitativa, a partir da aplicação de um questionário com questões abertas a três professores de escolas profissionais localizadas em diferentes municípios e três alunos do 3º ano do Ensino Médio, sendo um de cada docente investigado.

Além desta introdução, o trabalho está organizado em mais quatro seções. A primeira apresenta a metodologia utilizada para a realização do estudo. Posteriormente, são expostos os principais autores que fundamentam o trabalho e discutem a utilização de jogos digitais na educação. A terceira seção aborda os dados coletados nos questionários aplicados a



professores e alunos sobre a utilização e repercussão dos jogos digitais na aprendizagem e, por fim, são tecidas as considerações finais.

O tópico a seguir registra o percurso metodológico para o desenvolvimento desse estudo, destacando as etapas realizadas para sua efetivação.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para o desenvolvimento deste estudo, foi realizada uma pesquisa, de abordagem qualitativa. Araújo e Oliveira (1997) sintetizam a pesquisa qualitativa como um estudo que “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (p. 11).

Utilizou-se pesquisa bibliográfica, procedendo ao levantamento de autores que discutiam sobre o uso de jogos digitais em sala de aula, bem como pesquisa de campo com seis participantes, três alunos e três professores, sendo realizada a coleta de dados através de um questionário com cinco perguntas abertas. Segundo Matos e Vieira (2001), o questionário é uma técnica em que o pesquisador não precisa estar presente para a coleta das informações, devendo o formulário conter questões objetivas e claras, “podendo ser abertas, quando o respondente expressa livremente suas opiniões” (p. 61).

Os participantes dessa investigação foram três docentes que utilizam jogos digitais em sala de aula e três estudantes do 3º ano do Ensino Médio, do Curso Técnico em Redes de Computadores, sendo um aluno de cada docente pesquisado, de três escolas profissionais, situadas, respectivamente, nos municípios de Amontada, Fortaleza e Paraipaba, pertencentes ao Estado do Ceará. A ideia de realizar a pesquisa em cidades diferentes surgiu pela diversidade de contextos locais, uma vez que o estudo visa descobrir a percepção dos sujeitos (professores e alunos) sobre a utilização de jogos digitais em sala de aula, e por conta das experiências vivenciadas, do ambiente escolar, das metodologias aplicadas, entre outros fatores que podem ser atribuídos ao local, podendo existir diferenciação quanto à aceitação e à repercussão desses recursos no ensino e aprendizagem.

As perguntas do questionário eram relacionadas à compreensão e à utilização de jogos digitais, bem como às possíveis contribuições para a aprendizagem. Os dados coletados foram



analisados de forma qualitativa, levando em consideração as opiniões e comentários dos participantes em perguntas subjetivas, com respostas livres.

Para manter sigilo sobre a identidade dos pesquisados, definiu-se que seria atribuído um código referente para cada participante; os professores foram codificados por P1, P2 e P3, e os alunos A1, A2 e A3.

O item a seguir registra o referencial teórico que fundamenta esta investigação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Jogo digital é aquele que usa a tecnologia de um computador. A primeira referência sobre jogos digitais ou jogos eletrônicos data de 1947, com o surgimento de um dispositivo de entretenimento com tubo de raios catódicos, que foi patenteado por Thomas T. Goldsmith Jr. e Estle Ray Mann. No ano seguinte, já consistia em um dispositivo analógico, permitindo controlar um ponto vetorizado na tela, havendo uma simulação de mísseis acertando alvos, que eram pontos fixos na mesma.

Com os avanços tecnológicos, tais jogos, incluindo os videogames, conquistaram um espaço importante na vida de crianças, adolescentes, jovens e adultos, tornando-se um dos setores em crescimento dentro da indústria do entretenimento. Em síntese, jogos digitais “podem ser descritos como a interação entre o jogador e as imagens que aparecem numa tela, mediada por um processador e uma interface física” (GOTO, 2005, p. 48).

Estes recursos concedem diversão para os jogadores, tendo uma influência demasiada dentro da sociedade. Influida na evolução do raciocínio lógico dos participantes a questões mais complexas, como a simulação da própria realidade, promovendo interatividade entre diversos meios de conhecimento, não unicamente para diversão.

Aparecem nas mais diversas formas, (consoles, games de computador e arcades), sendo que todos devem implementar o conceito de interação entre jogo e jogador. Nessas formas eletrônicas, podem ser encontrados dois aspectos relevantes para este estudo: o espírito participativo e a imersão do participante em um mundo novo, sem sair do local onde está.

Uma característica fundamental de qualquer jogo, inclusive os tradicionais jogos de tabuleiro, RPGs, eletrônicos ou não-eletrônicos, diz respeito à sua natureza participativa. Um



jogo exige participação ativa e concentrada do jogador. O que distingue o jogo eletrônico dos demais é a interatividade e a imersão do jogador em um ambiente imaginário, onde o mesmo tem responsabilidade de realizar tarefas ou obrigações a cumprir. A motivação para completar o objetivo proposto pelo jogo e o envolvimento do jogador numa perspectiva lúdica tornam a ação mais prazerosa.

Os jogos devem levar em consideração a existência de alguns critérios e características: jogador, adversário, interatividade, regras, objetivo, condições de vitória e derrota, e entretenimento.

Numa perspectiva educacional, é importante conhecer o perfil do usuário (aluno jogador) para criar ou buscar em empresas especializadas ou na própria internet exemplos práticos de jogos digitais e sua utilização na simulação de eventos cotidianos, trazendo esses materiais para compor a prática pedagógica e gerando resultados significativos para o aprendizado dos educandos.

Os jogos digitais educacionais podem trazer benefícios e auxiliar nos processos de ensino-aprendizagem a partir da motivação, pois são ótimas ferramentas de entretenimento, e ao mesmo tempo em que divertem, incentivam prazerosamente o aprendizado dentro de um mundo fictício, em um ambiente interativo e dinâmico.

São recursos que facilitam o aprendizado, já que viabiliza a implementação de elementos gráficos representativos, em que o aluno consegue visualizar figuras que simbolizam determinados conceitos, como, por exemplo, átomos e moléculas, sendo possível projetar em um ambiente de aprendizagem situações complexas que testam os conhecimentos do jogador e suas tomadas de decisões, estando em grupo ou não. Segundo Gros (2003), alguns jogos online, que são disputados em equipes, ajudam a aprimorar o desenvolvimento de estratégias em grupo e a prática do trabalho cooperativo.

Destacam-se também por auxiliar no desenvolvimento de habilidades cognitivas e do raciocínio lógico, pois automaticamente o jogador desenvolve conhecimentos que favorecem o processamento de informações e a criação de táticas relacionadas à resolução de problemas e tomada de decisões. Gros (2003) destaca que os jogos promovem o desenvolvimento intelectual, já que para vencer os desafios o jogador precisa elaborar estratégias e entender como os diferentes elementos do jogo se relacionam.



A indústria de jogos, que antes era considerada produtora de artefatos de passatempo ou “brinquedos” de criança, vem firmando um mercado que cada vez mais conquista espaço. De acordo com Kenski et. al (2003), os jogos há muito tempo deixaram de ser coisa de garotos trancados em casa – os “viciados” em “Atari” e em fliperamas durante os anos 80 cresceram, mas não abandonaram o hábito.

Para Alves (2008), usa-se o termo “jogos digitais” para se referir aos elementos tecnológicos que são utilizados nos PCs que apresentam narrativas, interatividade, interface, qualidade e realismo das imagens de forma diferenciada, isto é, mais simples, mais elementar.

Em sua formação inicial em nível superior, o professor geralmente não é preparado ou recebe orientações para a busca de novas alternativas de ensino apoiadas pelas tecnologias. Os conteúdos são trabalhados prioritariamente através de livros, no quadro ou com apresentação de *slides*, e pouco se conhece sobre outros recursos mais dinâmicos e interativos que podem ser utilizados na abordagem dos conteúdos, com suporte nas tecnologias.

No âmbito educacional, o professor não precisa ser um grande conhecedor sobre jogos para utilizar em sua aula recursos como videogames ou jogos computadorizados. É preciso que ele reflita sobre sua prática pedagógica e busque novos métodos, como, por exemplo, o auxílio de um software de computador que simule o conteúdo abordado em sala, o que contribuirá para a construção de uma aprendizagem mais interessante e significativa.

A utilização de novos elementos da tecnologia, como os jogos digitais educacionais, estimula o raciocínio, facilitam o aprendizado e motivam novas descobertas até chegar até o final do jogo; os alunos também poderiam melhorar o desempenho nas avaliações utilizando esses recursos. Conforme Kenski et. al (2003), o poder de imersão dos videogames e a sequência constante de desafios são tão fortes, que podem levar ao que os psicólogos chamam de flow (“fluxo”, em inglês), ou estado de experiência máxima.

O aluno de hoje pertence a uma geração que nasceu rodeada pelos meios tecnológicos, conectados virtualmente através de computadores, telefones celulares, tablets etc. Dentre as excentricidades deste novo modelo de educando, pode ser destacado o imediatismo, em que tudo que acontece tem que ser noticiado em tempo real e para isso ele utiliza o máximo de recursos tecnológicos.



Diante desse contexto, os sistemas de ensino e as escolas precisam repensar que o ensino para esse aluno não pode se limitar a uma educação “conservadora”, usando apenas quadro branco e livros; o mesmo necessita de novos desafios para manter sua atenção e foco na aula, que poderia ser obtida através da utilização de OAs (Objetos de Aprendizagem), que são jogos digitais de cunho educacional, voltados para facilitar o aprendizado dos alunos. Souza e Zakabi (2006) destacam que estudos feitos com as modernas técnicas de tomografia mostram que o videogame ativa e exercita mais áreas do cérebro do que as outras atividades de lazer.

A aprendizagem a partir de jogos digitais educacionais pode ser compreendida diante das seguintes considerações: permite ao jogador buscar seus objetivos sem interpretar seu auto interesse; possibilita entender a lógica da situação do jogo, deixando o jogador mais atento sobre o que irá aparecer ou quais os desafios a seguir; torna o jogador mais racional em determinadas situações, evitando agir pela emoção como normalmente as pessoas agiriam; exige mais prudência nas ações, evitando tomar decisões antecipadas com relação a outros jogadores – o jogador não será surpreendido mentalmente, se antes de fazer alguma ação ele se colocar na posição do outro jogador, levando em consideração as opções que ele tem e considerando que ele quer o melhor para ele; a teoria aplicada aos jogos educacionais não será a solução para todos os desafios enfrentados, mas ela será a base para uma boa prática e obtenção de êxito no decorrer do desafio.

Os jogos digitais são feitos de estratégias e tecnologias, com a forma aproximada de um currículo escolar, com possibilidade de trabalhar interdisciplinarmente, ao envolver várias disciplinas (biologia, física, história, matemática etc.). Considerando-se que o futuro dos jogos eletrônicos, como toda tecnologia, é evoluir e melhorar, com a utilização destes em sala de aula, tanto professores quanto alunos podem se beneficiar de tais novidades e descobertas.

A seção a seguir traz os dados obtidos na investigação sobre os jogos digitais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste item serão apresentados os dados coletados a partir da pesquisa realizada com professores e alunos de escolas profissionais a respeito dos jogos digitais. Basicamente, os sujeitos investigados responderam questões que envolviam os seguintes assuntos:



compreensão sobre jogo digital, utilização deste recurso em sala de aula e possíveis contribuições para o processo de ensino e aprendizagem.

Com relação às compreensões dos participantes da pesquisa sobre jogos digitais, os professores registram que são atividades lúdicas de cunho educacional, utilizando programas de computador para interação entre usuários e computador, estimulando o aprendizado, mas necessitando, para isto, de um planejamento prévio para a definição dos objetivos a serem alcançados. O comentário a seguir expressa essa opinião: “atividade lúdica e de entretenimento que podemos encontrar em plataformas de videogame, de computador ou de aparelhos móveis que pode ser utilizada para diversas situações, como de aprendizagem, de diversão, etc.” (P1)

Gros (2003) destaca que, para serem utilizados com fins educacionais, os jogos precisam ter objetivos de aprendizagem bem definidos e ensinar conteúdos das disciplinas aos usuários, ou então promover o desenvolvimento de estratégias ou habilidades importantes para ampliar a capacidade cognitiva e intelectual dos alunos.

Os alunos, por sua vez, entendem jogo digital como um *game* virtual, feito de códigos, usado para diversão, onde todos tentam superar-se em suas fases.

Percebe-se, dessa forma, que professores apontam o jogo digital como recurso midiático educacional, composto por um conjunto de atividades lúdicas, possuindo métodos empregados em um *software* (jogo) computadorizado e com distintos fins, entre eles a diversão, o ensino e a aprendizagem. Já os alunos identificam prioritariamente a função de entretenimento.

Sobre a utilização de jogos digitais em sala de aula, os três alunos confirmaram que seus professores trabalham com esses recursos. Além de informarem os jogos que já praticaram em disciplinas do Curso Técnico em Redes de Computadores, ressaltaram que o uso dos mesmos torna a aula mais prazerosa e dinâmica, e isso contribui para a aprendizagem, como expressa a opinião de um dos estudantes: “foi de grande experiência e aprendizagem, pois com os jogos digitais o aluno aprende de forma não tão cansativa que as aulas teóricas apresentam, e com qualidade até mesmo superior” (A2).

Um dos alunos também destacou a realização de atividades coletivas através de jogos, destacando o quanto a experiência foi interessante:



Recentemente eu levei um jogo de aprendizado para a minha sala de aula pra responder junto com os meus colegas, na verdade era um simulador de defeitos de computadores que apresentava alguns tipos de defeitos e perguntava ao usuário como poderia ser resolvido. Como estudamos para ser técnicos em redes de computadores foi uma boa experiência para a turma. (A3)

Os professores também enfatizaram que a utilização de jogos eletrônicos em sala de aula é interessante por incentivar a participação dos alunos e pelas possibilidades de aprendizagem que proporciona. Para ambos, alunos e professores, é uma via de mão dupla, em que compartilham conhecimentos, brincando e interagindo com o jogo proposto, embora levando em consideração que deve existir uma preparação prévia para não fugir aos objetivos da aula. Isto fica evidente na seguinte fala de um dos professores: “a experiência foi interessante e envolvente, pelas situações de aprendizagem, mas necessita de uma predefinição do que se almeja, dos objetivos e de um fator motivacional para tanto.” (P3).

Os jogos digitais educacionais são poderosas ferramentas tecnológicas usadas para entretenimento e beneficiam o usuário através do poder de simulação, maximizando a atração e interação enquanto elemento lúdico que pode contribuir para a aprendizagem. Em sua maioria, os jogos usados em escolas de educação profissional são simuladores, com o fim de recriar comportamentos de um sistema ou processo, através de um sistema computadorizado, produzindo uma forma adequada para estudo e interação, como por exemplo: simuladores de Hardware, pacientes virtuais para estudo de Enfermagem e simulador de Construção Civil.

Sendo assim, é possível afirmar que a simulação seria um processo de projetar um modelo computacional de um sistema real e realizar experiências com este modelo, com o propósito de entender seu comportamento, avaliando estratégias para sua operação. Tem-se como vantagem nas simulações de outros ambientes de aprendizagem sintéticos a capacidade de aumentar, substituir, criar e gerir a vivência que o indivíduo tem com o mundo que o rodeia, ao providenciar conteúdo realístico para instrumentos de cunho educacional.

Os jogos eletrônicos detêm uma tecnologia que contempla aspectos como processamento, tomadas de decisões e de estabelecimento de estratégias de solução de problemas, além de utilizarem linguagem visual e sonora estimulantes para a criança, o que aparentemente contribui para a aprendizagem perceptiva, da atenção e da motivação. Esses aspectos são associados a um fator determinante, que é a familiaridade da criança com a linguagem utilizada nesses jogos e o tipo de raciocínio que é necessário desenvolver, para obter sucesso nessa forma de atividade lúdica (MUNGUBA et. al, 2003, p. 42).



Sabe-se, entretanto, que embora existam potencialidades e benefícios, a utilização de jogos digitais educacionais por professores vinculados à educação profissional ainda é pequena. Como motivos, destacam-se: a baixa produção de jogos de cunho educativo; as tarefas propostas são repetitivas; as atividades são limitadas ao aprendizado de uma única habilidade; alguns jogos têm sua interface muito simples se comparado aos vídeos games, desmotivando alguns alunos.

Muitas empresas que desenvolvem *games* não possuem conhecimentos sobre teoria e prática do uso de jogos em ambientes de aprendizagem, preocupando-se apenas com a produção de produtos educacionais atrativos e divertidos, e deixando de lado os objetivos de aprendizagem. (ECK, 2006). Contrariamente, jogos desenvolvidos por professores com caráter exclusivamente educativo, mas com baixo investimento artístico e que não se insere em uma cultura de projetos para a criação desses artefatos, por vezes produzem recursos pouco divertidos, que não estimulam nem são atrativos aos alunos.

Para que os jogos digitais educacionais sejam motivadores para os alunos e professores é necessário: enfatizar a atividade e a finalidade de jogar; ter um objetivo; definir previamente as regras, que também devem ser processadas como um componente do jogo; envolver atividades intelectuais; existir um ambiente que envolva os jogadores em um conflito ou para solucionar um problema proposto; possibilitar que ao final do jogo haja um resultado diferente no estado do jogador se comparado ao momento de entrada.

Com relação às possibilidades de contribuição dos jogos digitais para a aprendizagem, alunos e professores expressaram os benefícios proporcionados por estes recursos. Para os docentes, aumenta a motivação dos alunos e a interação e torna a aula mais dinâmica e prazerosa. Um dos docentes, entretanto, chama atenção para a necessidade de haver um propósito para a escolha e uso de determinado jogo, para que tenha relação com o conteúdo abordado na disciplina, fazendo parte do planejamento do professor:

“Independente do local, seja numa escola profissional, regular, de campo ou indígena, os benefícios estão relacionados mais à aprendizagem. Pela dinâmica pode haver motivação, entretanto muitas vezes o jogo digital só entretém naquele momento, não tendo feedback positivo em relação ao desenvolvimento das habilidades para a capacidade cognitiva e intelectual dos alunos. Por isso necessita de uma contextualização para cada disciplina em pontos que levem ao conhecimento, à interação, à descoberta e, enfim, à motivação. Facilita a aprendizagem se houver planejamento” (P1).



Outro professor enfatiza que, com a utilização de jogos digitais, “o aluno aprende o conteúdo de forma prazerosa, pois o jogo é dinâmico, divertido, motivador e dá um suporte a mais nos conteúdos ministrados em sala facilitando a assimilação” (P2).

Para os alunos, através dos jogos a aprendizagem se dá de forma mais divertida e isso aumenta o interesse na aula e facilita a compreensão do conteúdo, como registra este comentário: “estimula o interesse do aluno a aprender de uma forma que realmente chama a atenção dos jovens, pois em um jogo todos sempre tentam se superar e acabavam aprendendo cada vez mais.” (A3).

Assim, o estudo permitiu identificar que tanto professores como alunos percebem benefícios na aprendizagem com a utilização de jogos em sala de aula. Aumenta o interesse dos estudantes, melhora a participação e a interação entre eles e é um suporte importante na abordagem dos conteúdos.

CONCLUSÃO

Os recursos tecnológicos têm influenciado a história da educação, da escrita e da leitura. Sua evolução vem desde as tabuletas de argila, os papiros, os pergaminhos, os papéis, os códices, os fólios, as prensas, os quadros de giz, os computadores e *softwares*, indicando as transformações e progressos que fazem parte do desenvolvimento educacional.

O professor é peça fundamental para implementar tais novidades pedagógicas em sala de aula, estimulando a imersão dos alunos em um mundo digital, em que ambos constroem uma nova forma de aprendizado mútuo de maneira intertextual e associativa com a utilização de jogos digitais. As inovações tecnológicas mostram um processo gradativo de assimilação em que a temática proposta pelo educador deve ser considerada para que as mudanças educacionais desejadas ocorram.

No entanto, Almeida (2000, p. 16) enfatiza que “as mudanças para serem efetivas precisam de gente corajosa, disposta a defender suas ideias, criativas para estudar soluções, para buscar parcerias. Gente que pretende ter mais prazer no trabalho, mais envolvimento com o seu fazer e que certamente obterá mais qualidade nos resultados”.



Este estudo apresentou a percepção de três professores que utilizam jogos digitais em sua prática e de três alunos sobre as contribuições destes recursos para a aprendizagem dos estudantes. Os docentes destacaram que a inserção dessas ferramentas em sala de aula precisam ser planejadas e estar contextualizadas com os conteúdos trabalhados na disciplina. Os alunos ressaltaram que divertem e tornam a aula mais prazerosa. Ambos registraram que os jogos digitais contribuem para a aprendizagem.

Como professor com experiência em escolas profissionais, que utiliza jogos digitais em sala de aula, observam-se vários resultados positivos, construindo outro olhar, com novos caminhos para a educação no ambiente escolar. É preciso aprender a conhecer e conviver com esses novos recursos midiáticos, sendo este o grande desafio para os professores, já que os jogos eletrônicos ocupam um lugar privilegiado na preferência de crianças e adolescentes e não devem ser ignorados dentro de uma instituição escolar, podendo ser explorados para a aprendizagem dentro de uma perspectiva crítica.

Esta pesquisa também visa contribuir para outros estudos sobre a utilização de jogos digitais em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. E. **Informática e Formação de Professores**. São Paulo, vol. 1, 2000.
- ALVES, L. **Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso**. In: Educação, Formação & Tecnologias, vol. 1 (2), Novembro, 2008.
- ARAÚJO, A. O.; OLIVEIRA, M. C. **Tipos de pesquisa**. Trabalho de conclusão da disciplina Metodologia de Pesquisa Aplicada a Contabilidade - Departamento de Controladoria e Contabilidade da USP. São Paulo, 1997.
- ECK, R. V. **Digital Game-Based Learning**: It. Educase Review, v. 41, n. 2, mar. 2006, p.16-30, Disponível em: <<http://www.educause.edu/apps/er/erm06/erm0620.asp>> Acesso em 21/02/2015.
- GOTO, M. R. **Evoluindo a diversão**. EGM Brasil. São Paulo, 35 ed., 2005, pp. 46-55.
- GROS, B. **The impact of digital games in education**. First Monday, v. 8, n. 7, jul. 2003. Disponível em: <http://www.firstmonday.org/issues/issue8_7/xyzgros/index.html> Acesso em 21/01/2015.
- KENSKI, R.; AGUERRE, G.; MAROJA, R. **Armas de diversão em massa**. Superinteressante, São Paulo: Junho, 2003. Disponível em:



<http://super.abril.com.br/superarquivo/2003/conteudo_122885.shtml> Acesso em 09/02/2015.

MATOS, K. S. L. de; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2.ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MUNGUBA, M. C. et al. **Jogos Eletrônicos: Apreensão de Estratégias de Aprendizagem**, 2003. Disponível em <http://www.unifor.br/hp/revista_saude/v16/artigo7.pdf> Acesso em 01/02/2015.

SOUZA, O. de; ZAKABI, R. **Imersos na tecnologia – e mais espertos**. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/110106/p_066.html> Acesso em 15/02/2015.

CAPÍTULO 11

AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (RP) NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR – CAMPUS PARANAGUÁ

Leociléa Aparecida Vieira, Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP, Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia, Unespar – campus Paranaguá, Paraná, Brasil

Elizabeth Regina Streisky de Farias, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus Paranaguá, Paraná, Brasil

RESUMO

Este estudo tem por intuito relatar as experiências vivenciadas pelas professoras pesquisadoras e os bolsistas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e na Residência Pedagógica (RP) do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Paranaguá. Enfatiza a importância que ambos têm na formação do professor para a educação básica, pois, propicia ao acadêmico dos cursos de licenciatura vivenciar na prática a teoria discutida em sala de aula, pois, possibilita aos bolsistas a aproximação com a escola, como futuro campo profissional. Descreve sucintamente esses Programas, quando eles foram implantados na instituição e a trajetória percorrida até 2019 no Curso de Pedagogia. Conclui-se que um dos principais objetivos dos Programas se encontra na valorização do magistério, incentivando a elevação da qualidade na formação dos professores, para sua atuação no ensino da educação básica e que o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paranaguá (Unespar) – campus Paranaguá, participa desses Programas, por entender que é no “chão” da escola que se aprende a ser professor.

Palavras-chave: Formação docente; Pibid; Residência Pedagógica; Espaços formativos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e a Residência Pedagógica (RP), ambos os programas têm por intuito valorizar a formação do professor para a educação básica, pois, propicia ao acadêmico dos cursos de licenciatura vivenciar na prática a teoria discutida em sala de aula, bem como, possibilitar ao acadêmico o conhecimento da realidade onde atuará como futuro profissional.

Com relação ao Pibid é mister salientar que as normas para a sua implantação foram aprovadas pela Portaria CAPES nº 260 de 30 de dezembro de 2010, a qual foi revogada pela



Portaria nº 096 de 18 de julho de 2013 que, em forma de Anexos I e II, aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e menciona que o PIBID, “tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010” (BRASIL, 2013, p. 11).

De acordo com o Art. 4º da Portaria n. 96/2013, o PIBID tem por objetivos:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII - contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2013, p. 11).

Conforme pode-se perceber que um dos principais objetivos do PIBID se encontra na valorização do magistério, incentivando a elevação da qualidade na formação dos professores, para sua atuação no ensino da educação básica.

A Fundação Carlos Chaga (2014, p. 5), salienta que

O Pibid, contudo, não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira.

O referido Programa surgiu com a intenção de auxiliar na melhoria do ensino nas escolas públicas, nas quais o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estivesse abaixo da média nacional, de 4,4. Neste sentido, cabe às Secretarias Estaduais, por meio de seus Núcleos de Ensino, bem como, as Secretarias Municipais de Educação indicar as Escolas que necessitam de apoio.

Já o Programa Residência Pedagógica (RP) foi instituído pelo Edital nº 06/2018 que em seu item 2.1 dispõe que o Programa de Residência Pedagógica tem por intuito:



- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No Curso de Pedagogia Unespar – campus Paranaguá, entende-se tal como Charlier (2001) de que o aprendizado só é possível na prática, por esta colocar o professor em contato com conhecimentos que não estão disponíveis em outra parte e permite-lhe assimilar condutas, rotinas circunstanciadas e vivenciar seus resultados. Assim, é importante que a formação docente propicie ao acadêmico, experiências em que ele seja o protagonista e não coadjuvante de sua própria aprendizagem.

Corroborar-se com Belair (2001) de que o ofício de professor é adquirido em uma articulação entre as situações vividas (fictícias ou reais em espaços formais e não formais) e as teorias que tentam explicá-las mediante uma generalização de processos. Desta maneira, o PIBID possibilita aos bolsistas acadêmicos desenvolverem ações integradoras entre a teoria e práxis e os conduzem para a aquisição da futura práxis pedagógica.

Frente ao exposto, este texto tem por objetivo descrever as experiências vivenciadas pelos bolsistas acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unespar – campus de Paranaguá no Pibid e RP de agosto de 2018 a dezembro de 2019.

AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR – CAMPUS PARANAGUÁ

O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paranaguá (UNESPAR) – campus Paranaguá, participa tanto do PIBID quanto da RP, por entender que é no “chão” da escola que se aprende a ser professor e concebe tal como Azevedo e Alves (2004, p. 8), que

é nesse contexto – a do cotidiano escolar – que são forjados os docentes. Nele se aprende a ser professor sendo professor. Nessa materialidade – eu, turma, conteúdos escolares, tempos escolares, localização da escola, cursos de formação, políticas educacionais (nacional, regional, local) – nossas redes vão sendo fortemente confrontadas, esgarçadas e refeitas, continuamente. Só se aprende a fazer fazendo....



é no instante em que assumimos a responsabilidade de uma turma que vamos aprendendo a ser professor (AZEVEDO; ALVES, 2004, p. 8).

As atividades do PIBID iniciaram na instituição no ano de 2014 e, desde então, tem contribuído efetivamente na formação dos acadêmicos, bem como, auxiliado na aprendizagem de crianças que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. No período de 2018-2019 participaram do Programa, vinte quatro acadêmicos bolsistas do 1º e 2º anos do Curso de Pedagogia, três professoras supervisoras, sessenta e oito alunos do 1º ao 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental matriculados em três escolas localizadas na periferia do município de Paranaguá, que apresentavam IDEB abaixo da média proposta pelo Ministério da Educação (MEC)

As atividades aconteceram em contraturno dos alunos e os bolsistas acadêmicos, juntamente com supervisora buscavam estratégias e atividades para trabalhar o lúdico, por meio da confecção de jogos pedagógicos incluídos nas metodologias de ensino e nos planejamentos. **Desta maneira, foram produzidos vários materiais, tais como: jogos matemáticos que envolvem formas geométricas, bingos alfabéticos e numéricos além de atividades que por meio da ludicidade, buscam resgatar o espírito da infância, aspectos da autoestima e valorização do eu e do outro, bem como,** desenvolvam a linguagem oral; agucem o raciocínio e a criatividade e estimulem a socialização e respeito ao outro.

O Programa tem sido de grande valia para a formação profissional de seus participantes. Este fato pode ser observado na fala dos bolsistas acadêmicos:

Ao se modificar a lente que enxergamos o mundo, fica mais claro qual nosso papel enquanto acadêmicos e futuros pedagogos, pois ao perceber as dificuldades tanto estruturais quando de conteúdo, em se ministrar uma aula, em se projetar uma atividade, driblando as dificuldades do dia-a-dia, faz com que criemos em nós uma postura mais empática e maleável, desenvolvendo e estimulando nossas capacidades, resultando na concretização do nosso sujeito autônomo, possibilitando assim as condições de ultrapassarmos futuras barreiras que se apresentem (Bolsistas PIBID A).

A “fala” deste bolsista encontra eco no que menciona Pacheco (2004) de que o processo do aprender e ensinar se revela nas práticas cotidianas do viver uma via de mão dupla. Nesse processo, ninguém só ensina e, por sua vez, ninguém só aprende. Desta maneira, entende-se que em qualquer situação na qual o aprender e o ensinar estejam presentes, não se fica ileso de vivenciar, pelo menos, essa duplicidade.

Outro bolsista assim se manifestou:

O programa está sendo muito importante para minha formação como acadêmica, me preparando para futuramente. Está sendo uma experiência incrível e muito gratificante trabalhar com minhas colegas, nós nos ajudamos muito. Esse programa é maravilhoso para conciliar a teoria com a prática. Se não fosse o programa eu estaria muito perdida porque ter só a teoria é muito difícil e com o programa dá para fazer essa conciliação. Nesses meses tive experiências novas, troca de informações com colegas professores e as crianças, foi muito importante por ser minha primeira experiência em sala de aula, com alfabetização, em um ambiente escolar. Todas as nossas atividades passadas com as crianças fizeram aprimorar meus conhecimentos, esse é um aprendizado contínuo. Foi complicado no começo por ser tudo novo, mas com o tempo conseguimos pegar o jeito (Bolsista Pibid B).

A fala acima ressalta a socialização do conhecimento entre os colegas participantes, a possibilidade de aliar teoria à prática. Fato este que também pode-se ser observado no depoimento deste outro bolsista:

O trabalho com o Pibid tem sido de grande valia para mim como estudante do curso de pedagogia. É o momento em que toda a teoria se une a prática e mostra seu real sentido. O trabalho docente é um trabalho inacabado, incansável e grandioso. Todos os dias os pequenos me ensinam algo novo sobre a relação professor aluno; ensinam-me a ser ouvinte, ser cuidado, ser pureza e ser leveza (Bolsista Pibid C).

O acadêmico ao mencionar o trabalho docente como algo inacabado faz lembrar as palavras de Paulo Freire de que

diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (FREIRE, 2005, p. 83-84).

O depoimento do Pibid C também ressalta que aprende diariamente com seus alunos. Assim é possível perceber que ele entende que o conhecimento se dá em comunhão e em interação com o outro e no processo ensino e aprendizagem na relação dialética entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno.

Este outro destaca a questão de técnicas e estratégias de ensino e a importância do trabalho coletivo

o Pibid de uma forma global me permitiu essa visão de mundo, pois ao trabalhar com uma sala multisseriada, se fez necessário compreender essas dificuldades e criar meios para que todos tivessem acesso ao conteúdo, cada qual em sua modalidade. Aprender a trabalhar em coletividade também foi um benefício do programa, fazendo com que nosso papel de gestores fosse afluído, trabalhar com pessoas de salas diferentes, ter que aprender a combinar estratégias para se alcançar o objetivo foi de grande valia (Bolsista Pibid D).



Pode-se perceber que todos os depoimentos enfatizam a importância do Pibid para a formação enquanto pedagogos e ressaltam as atividades enquanto aproximação da teoria à prática, já que a imersão no ambiente em que atuarão enquanto futuros profissionais, possibilita compreender como se dá a dinâmica no ambiente escolar.

A importância do Pibid também é enfatizada pelos supervisores

O projeto tem contribuído muito para uma aprendizagem significativa às crianças que apresentam maiores dificuldades em acompanhar os conteúdos propostos em sala de aula, observou-se a partir do projeto mais interesse dos alunos na aprendizagem. Com relação as atividades apresentadas aos alunos durante as aulas do Pibid, demonstraram envolvimento, desenvoltura e concentração (Supervisora A).

Na minha opinião, todos os alunos de licenciatura, deveriam passar pelo Pibid, poder participar de um projeto que tem uma importância tão grande, uma experiência única tanto para os acadêmicos de pedagogia, quanto para as crianças que atendidas pelo Programa (Supervisora B).

As experiências proporcionadas pelo Pibid são de extrema importância para o início da vida acadêmica, pois a interação com os alunos, planejamento de aulas e atividades, cooperação com os outros bolsistas, trazem a experiência necessária para se pensar no real significado desse ofício tão significativo que é a docência (Supervisora C).

Conforme pode-se perceber todas as supervisoras valorizam as atividades do Pibid em suas instituições e ressaltam que ela é de extrema importância para os acadêmicos bolsistas quanto para as crianças que são atendidas, haja vista, que as metodologias utilizadas facilitam a aprendizagem tornando-a significativas para os alunos.

Com relação a Residência Pedagógica foi implantado na Instituição no ano de 2018 e, participaram do Programa em 2018-2019, vinte e quatro acadêmicos bolsistas que cursavam, na época, o 4º ano do Curso de Pedagogia, três professoras preceptoras, aproximadamente 75 alunos dos 3ºs, 4ºs e 5ºs anos de três escolas municipais da periferia do município de Paranaguá.

Na instituição o referido Programa tem por intuito validar as horas das atividades do Estágio Curricular Supervisionado, conforme expõe o Art. 6º, inciso IX da Instrução Normativa PROGRAD/DPP - 01/2018

Aos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Campus Paranaguá será validado no terceiro ano: fundamentação teórica, reconhecimento da escola, por meio de mapeamento e observação da realidade escolar, e relatórios das atividades vivenciadas, perfazendo um total de 120 horas; no quarto ano serão validadas as atividades de fundamentação teórica, observação da prática docente, elaboração de plano de aula, aplicação de docências e relatórios das atividades realizadas, em um total de 120 horas. (cf. Ata No. de 09/07/2018).



Os acadêmicos também reconhecem a importância do Programa em sua formação docente, conforme pode-se constatar nos relatos a seguir:

O Programa Residência Pedagógica nos proporciona experiências reais, que nos permitem entender o que Paulo Freire diz: “A cabeça pensa onde os pés pisam”. A partir do momento que conhecemos a realidade do ambiente escolar, compreendemos as ações dos professores e a responsabilidade de construir o conhecimento somando para a construção da nossa identidade (Bolsista RP A).

O bolsista, ao lembrar Paulo Freire, possibilita que se complemente que, com os ensinamentos do mestre de que toda a prática educativa está permeada pela existência de um sujeito que ensina e aprende e outro que aprende e ensina. Assim, “não há docência sem discência: as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2005, p. 23).

A aplicação da docência é uma das atividades que desperta o interesse e um momento aguardado com expectativas pelos bolsistas. Fato este ressaltado na fala da acadêmica:

Considerando todas as etapas e experiências adquiridas até aqui, pode-se afirmar que a docência foi um dos principais acontecimentos proporcionado pelo Residência Pedagógica, pois foi por meio deste que pudemos colocar em prática tudo aquilo que vínhamos aprendendo na teoria, além de proporcionar autonomia na escolha didática e metodologia, sendo, portanto, um divisor de águas para a vida acadêmica e profissional. [...] o Programa tem ofertado experiências únicas que permitem o crescimento profissional dos residentes, além de proporcionar a aquisição e troca de novos conhecimentos (Bolsista RP B).

Outra bolsista ressalta a questão da parceria entre os todos os envolvidos no processo:

O trabalho coletivo entre os estagiários, preceptora e diretora enriqueceram nossa formação acadêmica pois as trocas de conhecimento foram constantes, os questionamentos e dúvidas foram sempre sanados pela equipe pedagógica e professores. Na etapa de observações, tivemos a oportunidade de acompanhar diferentes turmas e observar diferentes comportamentos e didáticas pedagógicas. Esta foi uma das etapas mais importantes pois pudemos relacionar a teoria com a prática pedagógica e nos questionarmos sobre qual professor queremos ser? (Bolsista RP C)

Tardif (2005), evidencia que o saber do professor não se limita à sala de aula da universidade, mas também a outras dimensões do ensino. Sendo assim, o saber do professor está relacionado a sua identidade, mas também a outros elementos que constituem seu trabalho, como a prática no ambiente escolar.



A professora preceptora também reconhece a importância do RP e, assim, se expressa

Acredito que o Programa Residência tem contribuído e muito para que as bolsistas residentes vivenciem experiências únicas que permitem o crescimento profissional das mesmas, além de proporcionar a aquisição e troca de novos conhecimentos a medida que se envolvem com os alunos, principalmente durante as intervenções pedagógicas (Preceptora A).

Percebe-se assim que o RP contribui para a formação de professores na medida em que se aproxima da realidade escolar, por meio da problematização da prática. É possível afirmar também que esta formação também se dá nos momentos de grupo de estudos, no qual os professores preceptores se fazem presentes e, ao mesmo tempo, que contribuem com sua experiência, relembram a teoria, formando-se continuamente. Assim, busca-se uma formação que foge da perspectiva fragmentada, com a dissociação teoria-prática, mas que a teoria fundamenta a prática e contribui para a futura prática profissional dos acadêmicos.

O impacto principal na formação do aluno residente está na vivência e no fortalecimento das relações entre a educação superior e a educação básica, ampliando as condições e experiências de formação acadêmica, possibilitando uma vivência na prática das teorias estudadas na Universidade, além do conhecimento do espaço escolar, a convivência com professores, gestores e outros profissionais que trabalham na escola. Também a experiência na escola como residente possibilita a verificação da realidade e da ação pedagógica, a busca teórica para compreensão dessa ação e o retorno à ação, após a reflexão. Proporciona ainda, a execução de atividades de observação, registro e depois a elaboração de relatórios apoiados nos registros. Por fim, a atividade do Residente pode resultar em projetos e ações benéficas aos alunos do Ensino Fundamental.

É oportuno o pensamento de Cunha (2011), que quando na prática profissional, os professores se inspiram no que vivenciaram como alunos e do que presenciaram de prática profissional de outros professores e, muitos, optam pela carreira do magistério por se sentirem tocados pela prática de outros professores.

Os programas possibilitam ao acadêmico experiências outras, que ultrapassam a sala de aula, o que permite que uma ampliação de sua visão do entorno e o ato educativo passa a ser percebido como um processo que vai além do aspecto cognitivo. Essa visão ampliada diz



respeito à participação de reuniões de professores e pais, enfim, de desafios diários que a escola trabalha cotidianamente.

Embora saiba que, a formação inicial não dá conta de preparar suficientemente para os desafios que enfrentarão na escola, enriquecer o processo formativo de futuros professores com experiências adquiridas no chão da escola, contribuirá para uma formação mais sólida.

À GUIA DE CONCLUSÃO...

Os Programas Pibid e RP ao realizarem a articulação entre as instituições de educação superior e as escolas de educação básica, contribui efetivamente na formação docente, pois além de possibilitar a união da teoria à prática, permite a convivência dos futuros profissionais no ambiente que futuramente desempenharam suas atividades. Por outro lado, contribui também para a reflexão da prática dos professores supervisores, ao possibilitar grupos de estudo, produção de material e participação em seminários e eventos diversos.

Desta forma, os Programas contribuem para a articulação necessária entre a educação básica e o ensino superior, dando significado a ação educativa, haja vista, que a estrutura do Pibid e do RP, contemplam a formação inicial, dos acadêmicos bolsistas, que serão formados não somente pelos professores universitários, mas também, pelos professores supervisores e preceptores, que os acompanham nas escolas. Por outro lado, o programa também possibilita a formação continuada desses professores, por meio de grupo de estudos realizado quinzenalmente. Quanto aos coordenadores de área, os professores universitários, além de atuar nos momentos de formação, também participam da rotina da educação básica, dando significado aos conteúdos ministrados na universidade. Todos os envolvidos participam também de seminários, reuniões e demais atividades de formação, avaliação e reflexão pertinentes ao programa. Importante ressaltar que, neste grupo, não existe um saber privilegiado, mas os saberes se articulam, contribuindo para processos formativos mais ricos, bem como para práticas docentes mais fundamentadas.

Este fato enriquece sobremaneira a vida acadêmica, pois a ação pedagógica só se torna efetiva a partir da observação e das práticas vivenciadas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães. A centralidade da prática na formação de professoras e professores. In: AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães (Orgs.). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 7-10.

BELAIR, Louise. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 55-65

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Educação de Nível Superior (CAPES). Portaria CAPES nº 260 de 30/12/2010. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial**, Brasília, 03 jan, 2011. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-260-2010_223729.html. Acesso em: 07 ago. 2019.

_____. Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013. **Diário Oficial da União**, Seção 1, nº 140, terça-feira, 23 de julho de 2013. p. 11-14. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13798-link-port-96-pibid&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 ago. 2019.

_____. **Edital 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 84-102

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papyrus, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

PACHECO, Dirceu Castilho. Cotidiano: o espaçotempo do aprenderensinar. In: AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães (Orgs.). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-58.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.



UNESPAR. Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROGRAD). **Instrução Normativa PROGRAD/DPP-01/2018**. Dispõe sobre o aproveitamento de estágios curriculares para estudantes que participarem do Programa Institucional de Residência Pedagógica da CAPES. (Documento Interno).

CAPÍTULO 12

O ENTRELACE ENTRE TECNOLOGIA E CURRÍCULO: MARCO CONCEITUAL

Leociléa Aparecida Vieira, Doutora em Educação, PUC/SP, Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia, Unespar – campus Paranaguá, Paraná, Brasil
Elizabeth Regina Streisky de Farias, Doutora em Educação, UEPG, Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia, Unespar – campus Paranaguá, Paraná, Brasil
Roseneide Maria Batista Cirino, Doutora em Educação, UEPG, Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia, Unespar – campus Paranaguá, Paraná, Brasil

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar as concepções de tecnologia e currículo, bem como, refletir de que forma ocorre a integração entre eles. Inicialmente buscou-se explicação para os vocábulos tecnologias e currículo. Com relação ao primeiro percebeu-se que é um termo polissêmico e o seu conceito está atrelado às formas como o fenômeno é observado. Com relação ao currículo os pontos de vistas dos autores são distintos. Alguns enfatizam o aspecto prescritivo e intencional do currículo, outros, o plano afetivo e social. Os enfoques sobre a concepção de currículo também são diversos: ideológicos, sociológicos, antropológicos, entre outros. Como metodologia adotou-se a pesquisa bibliográfica e o estado da arte.

Palavras-chave: Tecnologia educacional; Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC); Tecnologias digitais; Currículo

INTRODUÇÃO

A redação deste texto permite que se recorra às definições das palavras-chave “tecnologia” e “currículo”, que constituem parte de seu título, pois entende ser importante clarificá-las aqui neste contexto. Assim, inicialmente buscou-se explicação para o vocábulo tecnologia e percebeu-se que é um termo polissêmico, tem sido objeto de discussão por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento e o seu conceito está atrelado às formas como o fenômeno é observado.

Estudiosos como Manuel Castells e Pierre Lévy comungam a visão de que a tecnologia está intimamente imbricada na sociedade e ela tem sido percebida de diferentes maneiras em cada período histórico. As separações entre esses dois elementos (tecnologia e



sociedade) no que diz respeito a cultura, sociedade e técnica, se dão, apenas, em termos conceituais.

Castells (2005, p. 17), enfatiza que “a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade. A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias”.

Na concepção desse sociólogo espanhol, os grandes avanços tecnológicos vivenciados pela humanidade a partir de meados do século XX, gravitam ao redor das Tecnologias da Informação. Esse fato, tal qual a Revolução Industrial, ocorrida no século XVIII, causou mudanças significativas e irreversíveis nos paradigmas sociais, econômicos, culturais e educacionais.

Pierre Lévy, filósofo francês, considera que “as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura”. Salienta que as distinções entre a cultura (a dinâmica das representações), a sociedade (as pessoas, seus vínculos, suas trocas, suas relações de força) e a técnica (os artefatos eficazes) devem ficar no campo conceitual. Segundo esse autor, “as verdadeiras relações não se travam, portanto, entre a tecnologia (que seria de ordem da causa) e a cultura (que sofreria os efeitos), mas entre uma multidão de agentes humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam diversamente as técnicas” (LÉVY, 1996).

Entende-se assim que a tecnologia expressa, em grande parte, a habilidade de uma sociedade para impulsionar seu domínio tecnológico por intermédio das instituições sociais. Segundo as palavras de Castells (1999, p. 80),

o surgimento de um novo sistema eletrônico de comunicação caracterizado pelo seu alcance global, integração de todos os meios de comunicação e interatividade potencial está mudando e mudará para sempre nossa cultura [...] está surgindo uma nova cultura: a cultura da virtualidade real.

Os telefones celulares, a internet, as redes sociais são alguns exemplos de criações humanas que vêm, ao longo dos últimos vinte anos, transformando o modo de vida da sociedade como um todo. Notícias, que antes demoravam dias para chegar de um lado a outro do mundo, são transmitidas no momento em que acontecem. Os custos com as tecnologias diminuem, e o acesso a elas torna-se cada vez mais fácil, possibilitando que mesmo as camadas menos abastadas sejam favorecidas.

Para o físico, jornalista e ativista inglês, Duncan Green (2009, p. 59)



a tecnologia consiste em conhecimentos incorporados a máquinas ou processos e ela traz a promessa de uma rota rápida e aparentemente indolor para o desenvolvimento. A capacidade dos países de gerar conhecimentos e transforma-los em tecnologia determina, cada vez mais, suas perspectivas econômicas.

Green (2009) lembra que nem sempre a tecnologia é “benigna” e, cabe aos governos, regular as atividades de pesquisa e desenvolvimento, de modo a não ampliar, o que chamou de “a divisão tecnológica entre os ricos e os pobres”. Nesse contexto, a educação representa uma oportunidade para que o sujeito possa se apropriar de conhecimentos e, conseqüentemente, ascender social, econômica e culturalmente.

Dentre a diversidade de conceitos sobre tecnologias, neste estudo se priorizou o pensamento adotado pelo filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto, que dedicou 1.328 páginas subdivididas em dois volumes para explicitar este tema, que é amplo. Será, portanto, esse autor que norteará as ideias centrais desta pesquisa, pois em sua obra “*O Conceito de Tecnologia*” (2005, p. 702), Vieira Pinto alerta de que a tecnologia é

sempre um bem, pelo simples fato de constituir um acréscimo ao conhecimento humano, a expansão da cultura, na verdade um aspecto da manobra da hominização, mesmo quando impiedosa na aplicação, em virtude das condições sociais ou dos interesses dos agentes a que serve. Em princípio, **a tecnologia, sendo propriedade social, em sentido econômico e ético, representará um benefício para o homem se a sociedade que a engendra e utiliza for, ela própria, um bem para o homem** (sem grifos no original).

Pelo exposto, percebe-se que a tecnologia acompanha o processo histórico em sua totalidade, pois é ela própria fruto do trabalho humano e, por isso, pertence a todos e, por pertencer a todos, também concede a todos o direito de dela apropriar-se. Motivo pelo qual entende-se que ela necessita ser orientada para servir de forma homogênea, para que todos dela possam fazer e usufruir de seus benefícios.

Vieira Pinto (2005, p. 301), alerta, ainda, que a “tecnologia, para ser útil, precisa antes de tudo ser necessária”. É importante frisar que a tecnologia, por si só, não assegura conhecimento. As pessoas envolvidas no processo precisam estar preparadas para empregar, da melhor maneira, todos os recursos que essas tecnologias oferecem.

Frente ao exposto convém emprestar as oportunas palavras de Almeida (2009, p. 52), ao afirmar que

sem a tecnologia não se faz a transformação do homem para um mundo mais democrático e humano. Mas ela sozinha não fará isso. Ao contrário, pode mesmo



impedir, se não for guiada intencionalmente por um projeto político-pedagógico que a isso se dedique.

A oferta de materiais bibliográficos é grande e os bancos de dados estão saturados por tantas informações. Dessa maneira, ao se realizar uma pesquisa é necessário que se utilizem técnicas que filtrem itens indesejáveis, pois como alerta Gimeno Sacristán (1999, p. 201), que “cada inovação tecnológica abriu possibilidades para novos públicos e, também, pode fechá-las a outros na medida em que exige novos meios e capacidades de aquisição e de utilização”.

Nesse aspecto, há a necessidade de que as TIC's, enquanto recursos de apoio pedagógico, sejam manejadas com maestria a fim de que a educação presencial e real não se distancie da virtual e real.

Assim, ao se incorporar uma nova tecnologia nas aulas, faz-se necessário pensar que tipo de cidadão se pretende preparar e, para tanto, o ponto-chave para isso está em uma consistente proposta curricular. Desse modo, torna-se importante um novo olhar sobre o currículo acadêmico. Nesse aspecto, é necessário, por parte dos professores e dirigentes acadêmicos de uma instituição de ensino, que essa proposta seja assumida como um processo politizador do cidadão.

Com esses conceitos de tecnologia demarcados, para prosseguir nessa caminhada, tornou-se importante identificar alguns significados atribuídos ao termo **currículo**, segunda palavra-chave que se constitui objeto desse capítulo, para então compreender a integração das tecnologias aos currículos e, conseqüentemente, a validade disso para esse estudo em particular.

Etimologicamente, *curriculum* é uma expressão latina significando pista ou circuito atlético; a mesma tinha ressonâncias similares ao conjunto do termo: “ordem como sequência” e “ordem como estrutura” (HAMILTON, 1992, p. 10), o que permite entender currículo escolar como uma sequência organizada, estruturada e interligada de disciplinas responsáveis pela formação de pessoas. Complementando essa ideia, Gimeno Sacristán (2000) frisa que o termo vem da palavra latina *currere*, referindo-se à carreira, um percurso a ser atingido, assim, enquanto a escolaridade é um caminho/decursus, o currículo é considerado seu recheio, seu conteúdo e guia que levam a progressão do sujeito a sua formação pela escolaridade.



Gimeno Sacristán (2000) assegura que o debate sobre *o que* ensinar centrou-se na tradição anglo-saxã e o currículo, nesse momento, foi entendido considerando os fins e conteúdo do ensino, ampliando-se o conceito posteriormente. O mesmo autor salienta também a existência, na história do pensamento científico curricular, de uma corrente dominante que dividiu os temas (conteúdos do ensino) sobre o currículo da instrução (ação para desenvolver os temas, por meio de atividades práticas).

Ao se referir a currículo escolar no vocabulário anglo-saxão (FORQUIN, 1999, p. 22), indica que:

um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem (“*learningexperiences*”) às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal. Por extensão, a noção designará menos um percurso efetivamente cumprido ou seguido por alguém do que um percurso prescrito para alguém, um programa ou um conjunto de programas de aprendizagem organizados em cursos

Complementando essa linha de pensamento Forquin (1999, p. 48), alude currículo como

[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar.

Pode-se apreender que as definições de currículo são distintas. Alguns autores enfatizam o aspecto prescritivo e intencional do currículo, outros, o plano afetivo e social. Os enfoques sobre a concepção de currículo também são diversos: ideológicos, sociológicos, antropológicos, entre outros.

Aqui também foi necessário fazer escolhas. Assim, neste texto, a descrição e interpretação do discurso dos sujeitos pesquisados inspiraram-se nas ideias de currículo defendidas por Gimeno Sacristán (1999 e 2000).

O currículo, para o referido autor, é uma forma de se ter acesso ao conhecimento, e por isso, não se pode esgotar seu significado em algo estático, mas por meio das condições em que se realiza e se converte numa maneira particular de entrar em contato com a cultura.

Assim, sob a ótica da cultura, o currículo se apresenta sob as seguintes concepções: ‘tradicional’, aquela que valoriza os conteúdos; ‘progressista’ aquela que valoriza o que o



sujeito representa; a utilitarista, modulação essa acrescentada pela modernidade (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Nesse sentido, essa investigação, apoia-se, também, na abordagem de currículo sob o enfoque da cultura¹, explicitada por Sacristán (2000, p. 48) em que “o currículo é uma determinação da ação e da prática, assim como o são as valorizações sobre o que é cultura apropriada”. Seguindo nessa esteira, o autor salienta, que

as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais e intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Dessa maneira, o currículo expressa também o equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em determinada circunstância/ocasião, e por meio dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado, porém, o ato de educar requer um direcionamento. Gimeno Sacristán (1999, p. 81), recorda, ainda, que “a educação serve não só para reproduzir realidades, mas para reconstruir a tradição que compõe a cultura, ou as culturas, e alcançar um ideal de vida, que é o desafio do futuro”.

Entende-se, aqui, que a educação é cultura, constrói cultura, reproduz o real/objetivo e reconstrói a memória, assim o tratamento do currículo, na contemporaneidade, pressupõe que se observe sua problemática a partir da reflexão: *que* objetivo se pretende atingir, *o que* ensinar, *por que* ensinar, *para quem* são os objetivos, *quem possui* o melhor *acesso* às formas legítimas de conhecimento, *que processos* incidem e modificam as *decisões* até que se chegue à prática, *como se transmite* a cultura escolar, como os conteúdos podem ser inter-relacionados, com quais recursos/materiais metodológicos, como *organizar* os *grupos* de trabalho, o *tempo* e o *espaço*, como saber o sucesso ou não e as *consequências* sobre esse *sucesso* da avaliação dominante, e de que maneira é possível *modificar a prática* escolar relacionada aos temas.

¹A cultura, para Sacristán (1998, p. 129), “não é um objeto terminado que se transmite mecanicamente de uns para os outros, mas uma atividade mediatizada que se reproduz construindo e se reconstruindo por meio de sua aprendizagem e das condições em que esta se realiza”.



Nesse sentido, pressupõe-se o currículo como um processo dinâmico na construção dos saberes, resultado de uma interação dialógica entre as práticas pedagógicas e os movimentos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos, históricos e étnico-raciais.

Em função dessa interação é que se observa como a educação necessita encontrar o ponto de intersecção entre as TIC's e o currículo, ou seja, em que momento tecnologia e currículo podem se integrar.

Uma explicação para esse encontro é dada por Clara Pereira Coutinho (2007) quando assegura que “é na concretização de uma mesma finalidade educativa que a TE (Tecnologia Educativa) se cruza com o currículo, integrando-o, constituindo-se como que o seu braço ‘operacional’ para as questões da comunicação educativa”.

A mesma autora, citando Silva (1998) complementa seu estudo sobre TE e analisa que

o currículo (prescrito, apresentado e realizado) em termos comunicacionais (códigos, discursos, linguagens, direções e contextos) e preocupa-se em investigar o desenho das estratégias comunicacionais tendo em vista a intervenção no processo educativo com um sentido de otimização, ou seja, conseguir o melhor em função dos objectivos propostos pela comunidade educativa.

Seguindo o curso desse pensamento, convém ainda emprestar as ideias de Apple (2006, p. 103) ao afirmar que o currículo é um mecanismo de controle social (políticas educacionais e culturais), pois este não é neutro e tem por base estruturas organizacionais que demonstram interesses de um ou mais grupos sociais. O autor afirma, ainda, que o controle social e econômico “ocorre nas escolas sob a forma de disciplina, comportamentos que ensinam (regras, rotinas, currículo oculto - obediência e manutenção da ordem) e por meio das formas de significado que a escola distribui”, assim, as escolas controlam as pessoas e o significado.

Diante disso, pode-se entender que o currículo, determinante de poder que está intrinsecamente ligado à cultura que, por sua vez, na sociedade atual o currículo busque apresentar nas TIC's uma forma de incluir cada vez mais as diversas classes sociais.

Enfim, ao encerrar esse item, recorre-se a Ítalo Modesto Dutra (2009) ao fazer uma interessante observação a respeito do currículo frente às novas tecnologias:

podemos dizer que as tecnologias e as mídias equilibram o currículo, pois estabelece o currículo necessário, se solta daquilo que era tido como rígido e possibilita trabalhar o conteúdo de acordo com as necessidades dos alunos.



Portanto, o entrelaçamento entre tecnologia e currículo aqui explícitas devem ser vistas como uma forma de diminuir as diferenças sociais, econômicas e educacionais enraizadas e vistas como necessárias ao seio das instituições de ensino. Aqui são oportunas as palavras de Almeida (2005, p. 40), ao mencionar que: “tecnologias e conhecimentos integram-se para produzir novos conhecimentos que permitam compreender as problemáticas atuais e desenvolver projetos, em busca de alternativas para a transformação do cotidiano e a construção da cidadania”.

Conclui-se que a tecnologia deve ser um objeto de aproximação entre os sujeitos; um meio que possibilite o processo de inclusão, de socialização do conhecimento e de exercício da cidadania. Nesse sentido, ela deve ultrapassar a mera utilização de equipamentos e contemplar a forma como se faz uso desses para o crescimento humano. Já o currículo deve ser entendido como um processo dinâmico na construção dos saberes, resultado de uma interação dialógica entre as práticas pedagógicas e os movimentos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos, históricos e étnico-raciais. Assim, as pessoas envolvidas no processo de integração entre tecnologia e currículo precisam estar preparadas para empregar, da melhor maneira, todos os recursos que essas tecnologias oferecem, bem como estar atentas que ao se incorporar uma nova tecnologia nas aulas, faz-se necessário pensar que tipo de cidadão se pretende preparar e, para tanto, o ponto-chave para isso está em uma consistente proposta curricular.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. **Paulo Freire**. São Paulo: PubFolha, 2009.

ALMEIDA, M. E. B. Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In: _____.; Moran, J. M. (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: MEC/SEED, 2005. p. 37-58.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. A Sociedade em rede: do conhecimento à política. In: _____.; Cardoso, G. **A sociedade em rede do conhecimento à ação política**. Lisboa: Casa da Moeda, 2005. p.17-30.



COUTINHO, C. P. Tecnologia educativa e currículo: caminhos que se cruzam ou se bifurcam? **TEIAS**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15-16, jan./dez., 2007.

DUTRA, I. M. Entrevista concedida a Leociléa Aparecida Vieira e Adriano Adriano de Sales Coelho no dia 27 de maio 2009.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: _____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999. Cap. 4, p. 147-206.

GIMENO SACRISTÁN, J. Aproximação ao conceito de currículo. In: _____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.13-53.

GREEN, D. 2009. **Da pobreza ao poder**: como cidadãos ativos e estados efetivos podem mudar o mundo. São Paulo: Cortez, 2009.

HAMILTON, D. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. **Teoria & Educação**, n. 6, p. 3-31, 1992.

LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

PINTO, A. V. **O conceito de tecnologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

CAPÍTULO 13

TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO SOB O PRISMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Vanessa Machado Rodrigues, Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano, LECOMH-FEFF-UFAM
Geane das Chagas da Silva, Programa de Pós Graduação em Educação, UFAM, Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano, LECOMH-FEFF-UFAM
Glória Cristina Fialho Cabral - Secretaria Municipal de Educação, SEMED-Manaus-AM, Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano, LECOMH-FEFF-UFAM
Cleverton José Farias de Souza, Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano, LECOMH-FEFF - UFAM
Lúcio Fernandes Ferreira, Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano, LECOMH - FEFF – UFAM

RESUMO

A educação inclusiva tem como princípio básico assegurar a educação para todos. Por essa razão, todos os indivíduos e, em especial, aqueles com dificuldades de aprendizagem, têm o direito à educação garantida pela Constituição brasileira (BRASIL, 1988). A inclusão é garantida por leis e documentos oficiais brasileiros, que defendem, desde o início de sua trajetória, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4.024 de 1961 – até aos princípios expostos, em 2008, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI. Diante desse cenário, temos as crianças e os adolescentes com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC), caracterizado por atraso no desenvolvimento da coordenação motora, o que interfere significativamente nas atividades da vida diária e escolar. Esse transtorno pode implicar no atraso e/ou baixo rendimento escolar, isolamento social e/ou dificuldade de pertencer a um grupo, problemas emocionais e *bullying*. A informação e a identificação desse transtorno para pais/responsáveis, escola e sociedade são imprescindíveis, pois indivíduos com TDC precisam de intervenções que minimizem as interferências negativas ao curso desenvolvimental e os ajudem com planejamento e estratégias que garantam uma vida com mais autonomia e bem-estar em seus afazeres diários. O presente estudo pretende apresentar os processos históricos marcantes da educação especial à educação inclusiva, apresentando panorama do TDC na perspectiva de inclusão.

Palavras-chave: Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação, Educação Especial, Educação Inclusiva, Contexto Amazônico.



INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais – NEE (WARNOCK, 1978) no sistema regular de ensino, tem feito parte dos debates em torno da educação que, por sua vez, têm suscitado reflexões acerca do acesso e permanência dos alunos em salas regulares com a garantia de aprendizagem e aquisição de habilidades necessárias para a sua participação na sociedade. Um sistema educacional inclusivo precisa prezar pela inclusão de todos. “O especial da educação tem a ver com a inclusão total, incondicional de todos os alunos nas escolas em sala regulares (UNESCO, 1994), e que ultrapassa o âmbito dos alunos com deficiência (MANTOAN, 2011)”.

O princípio da igualdade pressupõe que as pessoas colocadas em situações diferentes sejam tratadas de forma desigual, isto é, cada um tem sua individualidade, sua identidade e sua capacidade para se desenvolver com autonomia, de acordo com o ambiente no qual está inserido (NERY JUNIOR, 2014). É um processo de aprendizado da sociedade: reconhecer as diferenças e individualidades de cada um. A cada dia, as pessoas aprendem a lidar melhor com as diferenças e no ambiente escolar não poderia ser diferente, só se aprende convivendo e presenciando um contexto inclusivo. Todos os alunos se beneficiam do convívio com as diferenças, pois, por meio delas cultivamos a cooperação, a solidariedade, a aceitação do dissemelhante.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva – PNEEPEI e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 2008; UNESCO, 1994), asseguram o direito à inclusão de todos por meio do atendimento às suas necessidades educacionais, nesse caso, também, aqueles que apresentam TDC. A educação inclusiva eficaz se baseia na intencionalidade de todos receberem uma educação de qualidade proporcionando aprendizagem e enriquecendo suas vidas (FÁVERO et al., 2009).

Estudar a inclusão do aluno com TDC, vem se constituindo uma necessidade crescente na realidade escolar. E isso se faz necessário devido aos impactos negativos causados nas atividades da vida diária (AVD) e atividades da vida escolar (AVE), trazendo diversas consequências aos aspectos sociais, psicológicos, culturais e físicos.

O presente texto pretende apresentar os processos históricos marcantes da educação especial à educação inclusiva com ênfase no TDC.

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À PERSPECTIVA DE INCLUSÃO

Marco histórico

A luta por direitos das pessoas com deficiência ficou evidente ao longo da história, trilhando um caminho que nos conduziu à aquisição do direito de educação para todos. Muitas conquistas foram obtidas, não sem ocorrer a discriminação e o preconceito vivenciados por todos que ajudaram a construir a história da Educação Especial Brasileira (SILVA et al., 2016).

Cabral (2019, p. 22 e 23) traz um relato breve,

[...] anterior à Idade Média, as concepções de sub-humanidade traziam, enquanto atitudes sociais, a eliminação. Na Idade Média, a visão era sobrenatural, divina ou demoníaca, e as atitudes sociais eram, simultaneamente, de proteção e maus tratos. No Renascimento, a visão médica, organicista, passa a ver a deficiência enquanto doença, trazendo essas pessoas em situações de isolamento, em hospitais e em hospícios.

Até que, em meados do século XX, a visão multi-determinista traz a questão biológica, educacional, psicológica e sociológica, emergindo o modelo social da deficiência, em que os direitos sociais, nas diferentes esferas sociais, começando aí a se construir uma perspectiva de integração e inclusão escolar, social, e o reconhecimento de seus direitos, enquanto cidadãos.

Notamos um percurso longo, injusto e desigual vivenciado pelas pessoas com deficiência, que tiveram seus direitos, como cidadãos, reconhecidos recentemente. Quanto ao fato, Mazzota (2011, p.15) relata,

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, [...] a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiência podem ser identificados [...] a partir de meados deste século (MAZZOTA, 2011, p.15).

A primeira manifestação de atendimento escolar às pessoas com deficiência, teve início com a “implementação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, que, até hoje, está em funcionamento no Rio de Janeiro, sendo conhecido como Instituto Benjamin Constant [...]” (CABRAL, 2019, p. 26). A instituição “destinava-se ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais” (JANNUZZI, 2012, p.11). Em 1857, fundou-se no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos que, mais tarde, passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que tinha como característica um ensino voltado



para educação literária e profissionalizante de meninos surdos-mudos de 7 a 14 anos (MAZZOTA, 2011).

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Educação brasileira passa a refletir no sentido de assegurar igualdade de direitos a todos, impactando positivamente nas perspectivas educacionais brasileiras (CABRAL, 2019). Na perspectiva de educação para todos, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDBEN nº 4.024, surge o termo “excepcional”. “A Lei 4.024 de Diretrizes e Bases, promulgada em 20 de dezembro de 1961, cria o Conselho Federal de Educação, e aparece a expressão “educação de excepcionais” contemplada em dois artigos (88 e 89)” (MENDES, 2010, p. 99).

No decurso, surgiram as primeiras instituições de natureza filantrópica: “Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação– LDB de 1961, podemos observar o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico” (MENDES, 2010, p. 99), primeiramente com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAES, e Sociedade Pestalozzi do Brasil. A expansão desses seguimentos gerou algumas consequências,

Essa expansão da rede privada de educação especial traz como consequências principais, por um lado, a manutenção do atendimento no âmbito do assistencialismo, em oposição ao respeito aos seus direitos como cidadão e, por outro, a distinção entre o atendimento dos extratos superiores (aos quais são garantidos serviços de saúde e de educação qualificados) e dos oriundos das camadas populares, objeto da caridade pública (BUENO, 2011, p. 41).

Outro episódio importante também interferiu no direcionamento quanto a conquista de direitos na década de 70 do século XX, a Lei nº 5.692/71. Ela determinava o atendimento às pessoas com deficiência em instituições especializadas. Fato considerado por muitos como um retrocesso ao processo de inclusão. Trazia, inclusive, a expressão ‘tratamento especial’ tendendo fortemente ao viés biomédico. Em contrapartida, “em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial– CENESP, que defendida a oferta de atendimento aos alunos que conseguiam acompanhar o currículo comum (MEDES, 2010, p.27)”.

Mendes (2019) relata aspectos importantes e determinantes do período como a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 que determinou o Atendimento Educacional Especializado– AEE , ofertado ‘preferencialmente’ no sistema regular de ensino.



Com a Lei nº 7.853/89 criminalizou-se o preconceito e passamos a reconhecer a identidade das pessoas com deficiência. Com o Estatuto da Criança e dos Adolescentes—ECA, conjuntamente com a Declaração Mundial de Educação para todos, nos anos 1990, cresceu o incentivo para que as pessoas com deficiência tivessem o direito às salas de aula comuns.

Considerada como um marco, a Declaração de Salamanca de 1994, trouxe inúmeros benefícios, por ser um “documento extremamente importante para o direcionamento da inclusão de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais – PNEEs no ensino regular” (BORGMAN, 2010, p.18). A autora afirma que:

O objetivo principal era definir uma política e nortear ações, princípios e práticas para as necessidades educacionais especiais. Princípio fundamental: a escola deve educar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, crianças com deficiência, superdotadas, que vivem na rua, de minoria linguística, étnica e de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

Partindo dos direcionamentos definidos pela Declaração de Salamanca, é imperativo compreender que somente as legislações não fomentarão todas as mudanças necessárias. Borgman (2010, p. 18) comenta, “[...] apenas leis e declarações, [...] não revertem representações e práticas arraigadas. Ainda que haja iniciativas governamentais e esforços internacionais, sabe-se que uma mudança de paradigma requer ações efetivas.”

Contribuindo para as mudanças e efetivação dos processos inclusivos na educação, é promulgada em 1996, a LDBEN nº 9394, que traz em seu Art. 3, inciso I, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Ela dedica um capítulo a Educação Especial e a qualifica como uma modalidade ofertada preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Reafirmando os princípios expostos até aqui, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva— PNEEPEI, instituída em 2008, defende a inclusão de todos, independente da natureza de sua necessidade, e afirma em sua sessão VI que:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes (BRASIL, 2008).



A história da educação especial na perspectiva de inclusão, em todos os contextos e momentos históricos, apresenta fatos importantes na aquisição de direitos e, muitas vezes, retrocessos quanto aos mecanismos de exclusão e seletividade. A construção de uma escola ao alcance de todos é a grande luta de todas as pessoas que ficam à margem do processo educacional. Assim, o grande desafio “está em como construir uma escola brasileira pública de melhor qualidade para todos e, ao mesmo tempo, garantir que as especificidades da população alvo da educação especial sejam respeitadas (MENDES, 2010, p. 107)”.

Escola, Educação Especial e Inclusiva: conceituações e pontos importantes

A Educação Especial é uma modalidade da Educação, isto é, uma categoria de ensino para promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com necessidades especiais, dificuldades de aprendizagem ou altas habilidades/superdotação, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino (BRASIL, 2008). Segundo a LDBEN (BRASIL, 1996), em seus artigos 58 e 59, a educação especial contempla os educandos com NEE, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

O termo NEE apareceu, pela primeira vez, no Relatório Warnock, documento preparado pela Comissão Britânica de Educação, em 1978, referente à educação especial e às NEE que são inerentes a todas as crianças, pois cada uma delas precisa e merece atenção individualizada e abrangente para aprender e se desenvolver.

Anos mais tarde, o termo NEE apareceu na publicação da Declaração de Salamanca, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, na Conferência Mundial Sobre NEE, realizada em Salamanca-Espanha, em 1994, na qual se aprofundou a discussão sobre educação especial, problematizando as causas da exclusão escolar.

Importante salientar que os alunos com NEE englobam não somente alunos com deficiências, mas referem-se a todas as crianças ou jovens cujas NEE se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (UNESCO, 1994; WARNOCK, 1978). Portanto, todos os escolares em alguma fase de seu processo educacional podem ser considerados como um educando que apresente NEE.

Sob essa perspectiva a Declaração de Salamanca veio para afirmar e fortalecer o



direito fundamental da criança à educação e o olhar para alunos com NEE. Essa afirmação trouxe alguns princípios, tais como: toda criança tem direito à educação e deve ter a oportunidade de alcançar o nível adequado de aprendizagem; toda criança apresenta características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; os sistemas educacionais devem ser organizados; os alunos com NEE devem ter acesso à escola regular, a qual deve acomodá-los por meio de pedagogia centrada na criança, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos (UNESCO, 1994).

Os alunos com NEE devem ser atendidos, preferencialmente, na rede regular de ensino para que seus direitos sejam assegurados no que corresponde a métodos, currículos, técnicas e recursos educativos. O intuito é de atender e ter um atendimento especializado às suas necessidades, quando não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1988; BRASIL, 2008).

A educação dos alunos com NEE, deve ser preferencialmente na sala de aula do ensino regular, apontando rumo a inclusão social de todos. Sasaki (2009) define a inclusão como,

[...] um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (SASSAKI, 2009, p. 1).

Atualmente, a discussão em torno da inclusão social devido ao reconhecimento à diversidade e preservação ao direito à participação social do sujeito, desconsiderando sua singularidade, baseado-se nas vertente éticas, prezando pela justiça e equidade (RORIZ; AMORIM; ROSSETI-FERREIRA, 2005).

A escola ganha destaque no processo de inclusão social. Ela proporciona as mesmas oportunidades quanto a conhecimento e desenvolvimento de habilidades necessárias para acompanhar as exigências sociais atuais, apesar da ineficácia, ainda perceptível. No entanto, desvalorizar o papel formador e moral atribuído à escola não é o caminho, uma vez que é nesse contexto que alcançaremos à democracia e afastaremos a desigualdade (TEIXEIRA, 2005).

Segundo Davi Rodrigues em uma conversa com Sofiato e Angelucci em 2017, a



educação inclusiva é um processo amplo e não educa somente alunos com deficiência, ela deve promover a participação e o sucesso de todos os alunos, por isso, não é aceitável o insucesso escolar num ambiente pautado nos valores inclusivos (SOFIATO; ANGELUCCI, 2017).

A inclusão escolar envolve inúmeros fatores que precisam ser considerados para sua efetivação. Ainscow (1995) assevera a inclusão composta por três níveis: primeiro a presença, segundo a participação e terceiro a aquisição de conhecimentos. Somente a presença não assegura sua participação, quanto a participação é necessário dar condições para sua atuação real nas atividades pedagógicas e na aquisição dos conhecimentos deve-se oferecer subsídios ao aprendizado. “Portanto, inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades (AINSCOW, 1995, p.1)”.

Todos os educandos têm necessidades educacionais comuns que são atendidas pelos professores que se relacionam com a aprendizagem dos conteúdos escolares e todo o seu processo de escolarização. Adicionalmente, todos os alunos têm também necessidades educacionais individuais em função das suas características pessoais de aprendizagem, como ritmo, interesses e estilos de aprendizagem, ambiente em que vive entre outras características (MAHONEY; ALMEIDA, 2019; PAPIM et al., 2018).

Alguns escolares possuem NEE, exigindo tanto uma atenção mais específica quanto recursos e metodologias educacionais adicionais (MAHONEY; ALMEIDA, 2019; PAPIM et al., 2018). Segundo Bolsanello et al. (2005), alguns alunos apresentam NEE temporárias ou permanentes em função de dificuldades acentuadas ou limitações decorrentes de ordem cognitiva, física e/ou psicossocial (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Cabe aos profissionais do ambiente escolar perceber essas necessidades educativas para que nenhum aluno seja excluído do processo de aprendizagem. Além disso, precisamos de escolas efetivamente comprometidas com o acesso de todos. Rodrigues (2017, p. 291) afirma que “para isso precisamos que a inclusão seja um valor transversal da escola, seja um valor educativo de primeira linha, seja sobretudo um valor a que todos têm acesso”.

A escola constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem (DESSEN; POLONIA, 2007), isto é, é um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores e que é permeado pela construção de novos conhecimentos,



dificuldades e diferenças, estimulando os processos evolutivos dos educandos e atuando como impulsionadora ou inibidora do seu desenvolvimento humano (MAHONEY, 1999; PAPALIA; FELDMAN, 2013). É nesse espaço de aprendizagem e vivência diária que os aspectos físico, intelectual, emocional e social dos indivíduos são desenvolvidos com as atividades realizadas em sala de aula e fora dela (MAHONEY, 1999; PAPALIA; FELDMAN, 2013).

O ambiente escolar, além de envolver pessoas com características distintas, inclui um número significativo de interações contínuas e complexas em função dos estágios de amadurecimento do aluno (DESSEN; POLONIA, 2007). É um ambiente multicultural que abrange também a construção de laços afetivos e emocionais entre a escola, a família e a sociedade (DESSEN; POLONIA, 2007; GALLAHUE; OZMUM; GOODWAY, 2013; OLIVEIRA, 2020).

O ambiente multicultural depende de muitos fatores específicos, e é necessário abordar as questões inerentes a ações inovadoras para a escola estar ao alcance de todo e qualquer aluno, sem distinções. Carvalho e Martins (2012) nos dizem que existe uma ação no sentido de provocar uma mudança de caráter moral e pedagógico, porém uma transformação no seio da sociedade e no sistema escolar, com inúmeras transformações, ainda não foi evidenciada. Oliveira (2014), reafirma e contextualiza o cenário da educação que necessita ser inclusiva em nosso país:

Constituir práticas educacionais inclusivas exigirá muito mais do que ações pontuais ou meros ajustes no cotidiano escolar, a questão é complexa em sua gênese e localizar a discussão apenas centrada no público-alvo da educação especial não nos levará ao enfrentamento da crise educacional que assola a educação brasileira (OLIVEIRA, 2014, p.,141).

Afinal, para as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, dificuldades motoras e dificuldades de socialização, estar em um ambiente social com vários estímulos pode ser um grande desafio. A incapacidade de obter sucesso na execução de tarefas relativamente simples da vida diária pode causar constrangimento. No contexto escolar, elas enfrentam diferentes situações que demandam muitos recursos pessoais. E, quando não conseguem responder satisfatoriamente à essas demandas, se isolam, não participando de atividades individuais, em grupo e/ou recreativas (FERREIRA; FREUDENHEIM, 2017; SIQUEIRA; GURGEL-GIANNETTI, 2011).

Essas dificuldades motoras são associadas ou não a outros transtornos



desenvolvimentais, porém, podem se manifestar isoladamente sem qualquer conexão com esses fatores. Nesse caso, o indivíduo pode apresentar dificuldade nas habilidades fundamentais que corresponde a padrões de movimentos básicos de locomoção, manipulação, estabilidade que passam por um processo observável definido da imaturidade à maturidade. Consequentemente, é possível acompanhar tais padrões a serem desenvolvidos nos primeiros anos da infância, como por exemplo, correr e pular (locomoção), arremessar e apanhar (manipulação) e andar com firmeza e equilíbrio em um só pé (estabilização) (FERREIRA; FREUDENHEIM, 2017; VALLE; CAPELLINI, 2009).

Dessa forma, para alguns alunos executar determinadas habilidades motoras pode ser um grande desafio em um ambiente social. Neste cenário, passam a receber rótulos como, “crianças desajeitadas”, "lentos" e/ou “desastrados” entre outras denominações por não conseguirem desempenhar atividades simples do cotidiano escolar ou familiar mas, na verdade, essa criança pode ter o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (APA, 2014; BARNETT; HERNDERSON, 1992; DESSEN; POLONIA, 2007; POLATAJKO; CANTIN, 2006).

Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação

Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação – TDC, traduz-se pelas dificuldades nas habilidades motoras que afetam o desenvolvimento global do indivíduo. Foi reconhecido pela Associação Psiquiátrica Americana e inserido no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-III a partir da década de 1980 (APA, 1980). Por conseguinte em 1993, a Organização Mundial da Saúde – OMS, o incluiu na sua Classificação Internacional de Doenças (CID-10), porém denominou-o de Transtorno Específico do Desenvolvimento Motor (F-82) (OMS, 1993). O termo transtorno é usado por toda a classificação, de forma a evitar problemas ainda maiores inerentes ao uso de termos tais como “doença” ou “enfermidade”. “Transtorno” não é um termo exato, porém é usado para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos, na maioria dos casos, a sofrimento e interferência com funções pessoais (OMS, 1993).

O TDC é a terminologia mais utilizada no Brasil para caracterizar indivíduos com dificuldades na coordenação motora (CABRAL, 2018; FRANÇA, 2008; SILVA; BELTRANE, 2013; SANTOS; VIEIRA, 2012; SOUZA et al., 2007; VALENTINI;



OLIVEIRA; RAMALHO, 2014), o mesmo foi traduzido do termo *Developmental Coordination Disorder* (DCD) (MELO, 2014; PULZI; 2015; SILVA; BELTRAME, 2013). Caracteriza-se por um atraso no desenvolvimento das competências motoras para idade cronológica do indivíduo, não atribuível a alguma condição neurológica, como por exemplo, paralisia cerebral, distrofia muscular, doença degenerativa (APA, 2014; BROWN, 2018). Ele pode afetar a vida das crianças e adolescentes no seu cotidiano, nas atividades de lazer, na escola e na vida social (APA, 2014; Ferreira et al., 2015; PULZI; RODRIGUES, 2015).

Segundo Capistrano et al. (2015), com o comprometimento ou atraso nos movimentos, as habilidades manuais (coordenação motora fina), como as usadas no brincar e escrever, capacidade de pintar, copiar, cortar com tesoura, organizar e concluir as tarefas em sala de aula no tempo hábil pode trazer grande impacto escolar.

Cabe ressaltar, que alguns indivíduos podem apresentar letras ilegíveis, cadernos desorganizados, cabelos mal penteados e as roupas desarrumadas, entre outras situações que afetam suas habilidades motoras. Pode ocorrer envolvimento em situações constrangedoras como, tropeçar, desequilibrar e cair durante um apresentação no ambiente escolar, escorregar ou desequilibrar de sua cadeira escolar caindo no chão, levando a esses alunos a exclusão de atividades motoras dentro ou fora da sala de aula (FERREIRA et al., 2015).

Outras atividades como a recreação, educação física e o desempenho nas modalidades esportivas também podem ser prejudicadas, visto que as habilidades de movimento separadas ou combinadas como saltar, quicar a bola, arremessar e receber podem ser afetadas negativamente para o educando que apresente o TDC (CAPISTRANO et al., 2015; FERREIRA; FREUDENHEIM, 2017).

Consequentemente, o TDC pode implicar no atraso e/ou baixo rendimento escolar e gerar dificuldades para a conclusão do ano letivo. Ele pode acarretar, ainda, no isolamento social e/ou dificuldade de pertencer a um grupo, problemas emocionais, como baixa autoestima, ansiedade e depressão e por fim baixa aptidão física. As dificuldades e sentimentos mencionados acima não irão refletir somente no cotidiano da vida escolar desse indivíduo, mas também no ambiente familiar e em outros ambientes, pois esse indivíduo tende a apresentar essas dificuldades em algum momento do seu dia a dia ao fazer uso de uma ou mais habilidades motoras (APA, 1980; BEJEROT; EDGAR; HUMBLE, 2011; PULZI;



RODRIGUES, 2015; RIVARD, 2007; SUGDEN, 2006).

Dessa maneira, o frequente sentimento de insucesso, frustração e incapacidade faz com que o abandono da vida escolar também passe a ser uma possibilidade, uma vez que o escolar se vê excluído das atividades motoras e de relações sociais, tornando-se, muitas vezes, vítima de *bullying* (BEJEROT; EDGAR; HUMBLE, 2011).

Diante desse cenário, é preciso um olhar direcionado para esse aluno com dificuldades de aprendizagem. Saber e conhecer o TDC é fundamental para que, professores e profissionais da educação tenham em seu desenvolvimento profissional formação e condições necessárias para que se produzam práticas integradoras e positivas nas escolas. É difícil e árduo avançar no sentido de escolas inclusivas se todos os envolvidos não adquirem formação e competências suficientes para ensinar a todos com suas diferentes capacidades e habilidades (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004; UNESCO, 1994).

A formação dos profissionais da educação e o avanço de sentido de escolas inclusivas é uma transformação cultural e uma melhoria significativa para todos (UNESCO, 1994). É uma mudança de conhecimento e aprendizagem que valoriza a "igualdade das desigualdades" entre todos, o respeito a essas diferenças, a participação de todos no processo ensino-aprendizagem. Uma mudança que potencialize a colaboração entre os profissionais da educação e que defenda a flexibilidade e busca conjunta de soluções para os problemas e dificuldades apresentadas pelos alunos (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004; NERY JUNIOR, 2014).

Dessa maneira, a identificação de crianças com TDC e a informação sobre o transtorno para pais/responsáveis, escola e a sociedade e todos que estão no ambiente escolar é imprescindível, uma vez que as crianças com o TDC têm o direito a auxílio e acompanhamento adequado e espaço assegurado na escola para que tenham possibilidades de desenvolvimento de seus aspectos físico, social e emocional, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas e privadas (BRASIL, 2007; BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, o diagnóstico do TDC é feito a partir de critérios clínicos estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (APA, 2014):



A - A aquisição e a execução de habilidades motoras coordenadas estão substancialmente abaixo do esperado considerando-se a idade cronológica do indivíduo e a oportunidade de aprender e usar a habilidade. As dificuldades manifestam-se por falta de jeito (p. ex., derrubar ou bater em objetos), bem como por lentidão e imprecisão no desempenho de habilidades motoras (p. ex., apanhar um objeto, usar tesouras ou facas, escrever a mão, andar de bicicleta ou praticar esportes).

B - O déficit nas habilidades motoras do Critério A interfere, significativa e persistentemente, nas atividades cotidianas apropriadas à idade cronológica (p. ex., autocuidado e automanutenção), causando impacto na produtividade acadêmica / escolar, em atividades pré-profissionais e profissionais, no lazer e nas brincadeiras.

C - O início dos sintomas ocorre precocemente no período do desenvolvimento.

D - Os déficits nas habilidades motoras não são mais bem explicados por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por deficiência visual e não são atribuíveis a alguma condição neurológica que afete os movimentos (p. ex., paralisia cerebral, distrofia muscular, doença degenerativa).

Segundo DSM-V (APA,2014), a identificação e o diagnóstico do TDC é realizado por meio de uma síntese clínica da história (de desenvolvimento e médica), do exame físico, de relatórios escolares ou profissionais e da avaliação individual, utilizando-se testes padronizados, psicometricamente adequados e culturalmente apropriados.

A identificação e o diagnóstico do TDC em crianças e adolescentes precisam atender aos quatro critérios mencionados anteriormente. Quando isso não ocorre, diz-se que o indivíduo apresenta um provável Transtorno no Desenvolvimento da Coordenação (pTDC) (LINGAM, et al., 2009; SMITS-ENGELSMAN, 2015; TSIOTRA et al., 2006; VALENTINI et al., 2012; WRIGHT; SUGDEN, 1996) por não atender a todos os critérios (APA, 2014). Tanto a introdução do termo TDC, quanto os critérios para identificação e diagnóstico no DSM-III foram primordiais para o reconhecimento dessa dificuldade nas habilidades motoras como transtorno e assim, alavancar mais pesquisas sobre essa temática (APA, 1987; FERREIRA et al., 2015; OLIVEIRA et al., 2020; PULZI ; RODRIGUES, 2015; SMITS-ENGELSMAN, 2015; SOUZA et al., 2007; WADE.; KAZECK, 2018).

De acordo com o mesmo manual, cerca de 5 a 6% dos indivíduos na faixa etária entre 5 a 11 anos apresentam o transtorno (APA, 2014). Mesmo apresentando grande relevância educacional, social e acadêmica, os estudos envolvendo a identificação do TDC no Brasil ainda são escassos (CABRAL, 2018; FRANÇA, 2008; SILVA; BELTRANE, 2013; SANTOS; VIEIRA,2012; SILVEIRA, 2010; SOUZA et al., 2007; VALENTINI; OLIVEIRA; RAMALHO, 2014).

TDC pode ocorrer de maneira isolada ou com a coocorrência de outros transtornos e



dificuldades (APA, 2014), tais como: Transtorno de Atenção e Hiperatividade – TDAH (FLIERS et al., 2008 ; TSENG et al., 2007), dificuldades de aprendizagem (SILVA; BELTRAME, 2013), dislexia (HARROWELL et al., 2018), discalculia (matemática) (HARROWELL et al., 2018), Transtorno do Espectro Autista – TEA (BEJEROT; EDGAR; HUMBLE, 2011), dificuldade de linguagem (DEWEY et al., 2002), dificuldades em leituras e escrita (PULZI; RODRIGUES, 2015; KIRBY; SUGDEN, 2007). Essas coocorrências podem agravar os desempenhos das crianças no ambiente escolar e na vida diária, e isso também enfatiza a necessidade de mais estudos, informação e o reconhecimento desse transtorno por todos (HARROWELL et al., 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial e a inclusiva têm sido discutidas por vários segmentos da comunidade acadêmica e sociedade e várias ações foram adotadas para que se possa oferecer atendimento e estratégias de ensino de qualidade a todos que dela necessitam. Nesse contexto, escolas, professores e sociedade em geral, precisam reconhecer que têm papel fundamental na transformação efetiva do processo de inclusão e, conseqüentemente, na vida do aluno. Para que isso ocorra é preciso muito diálogo, pesquisa, formação e qualificação de professores e equipe escolar de rede pública ou privada, participação de todos, para que juntos encontremos as melhores soluções para uma sociedade inclusiva, pois a inclusão é um processo de todos e para todos.

Segundo Nery Júnior (2014), o princípio da igualdade pressupõe que as pessoas que são diferentes sejam tratadas de forma desigual, isto é, “dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades”. Esse princípio faz parte da educação inclusiva que reconhece que nenhum indivíduo é igual ao outro, e que as diferenças são cruciais para que aprendamos segundo nossa capacidade no ambiente que estamos inseridos e nos desenvolvamos em uma sociedade "igualitária desigual" para todos e de todos.

O reconhecimento do TDC, nos primeiros anos da vida escolar, torna-se primordial para auxiliar as escolas e as famílias no planejamento do melhor desenvolvimento desse educando, visto que, quanto mais precoce for a identificação e intervenção, melhor poderá ser o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial desse indivíduo, evitando assim



repercussões negativas ao longo de sua vida escolar e diária.

Um fato que chama a atenção é a carência de estudos, no Brasil, sobre os fatores relacionados ao transtorno motor. A atenção e os esforços para relatar e atender aos critérios de diagnósticos estabelecidos no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014) e incluir na Classificação Internacional de Doenças o Transtorno Específico do Desenvolvimento Motor (OMS, 1993) foi um grande passo para reconhecer, comparar e integrar os resultados dos estudos, visando ampliar e consolidar o entendimento sobre esse transtorno, ainda, desconhecidos por muitos na sociedade e no meio acadêmico.

Identificar, estudar, ter informação sobre TDC é um passo importante para se fazer cumprir um direito presente na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) e na PNEE (BRASIL, 2008) no qual todas as crianças com suas diferenças, dificuldades e habilidades, têm o acesso e o direito à educação de qualidade em uma classe regular de ensino.

Nesse sentido, os atores educacionais devem atentar para as dificuldades nas habilidades motoras essenciais para o desenvolvimento do indivíduo, seja qual fase desenvolvimental for, para que os alunos acometidos pelo TDC possam ser auxiliados com programas de intervenção, planejamento e estratégias adequadas, proporcionando assim, autonomia nos seus afazeres básicos e diários. Dessa maneira, é provável colocar um fim no ciclo de exclusão, autoexclusão, afastamento de práticas e/ou atividades escolares, atividades recreativas de lazer, convívio social dentro e fora do ambiente escolar, situação que diminui as oportunidades desenvolvimentais do indivíduo com o TDC.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA – APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-III. 3ª edição, Washington, DC: American Psychiatric Association, 1980.

_____. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** 3ª edição. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1987.

_____. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-V. Tradução de Cláudia Dormentes. 5ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.



AINSCOW, M. **Education for All: Making it happen**. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial. Tradução: Ana Maria Bénard da Costa. Birmingham, Inglaterra, 1995.

BARNETT, A. HENDERSON, S. E. Some observations on the figure drawings of clumsy children. **British Journal of Education Psychology**, v. 62, n. 03, p. 341-355, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Diário Oficial da União, 2007.

_____. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE**. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.

BEJEROT, S.; EDGAR, J.; HUMBLE, M. B. Poor performance in physical education - a risk factor for bully victimization. A case-control study. **Acta Paediatrica**, v. 100, n. 03, p. 413-419, 2011.

BOLSANELLO, M. A. et al. **Educação especial e avaliação de aprendizagem na escola regular (caderno 2)**. Coleção Avaliação de Aprendizagem. 1ª edição. Curitiba: Editora da UFPR, 2005.

BORGMANN, M. E. **Educação Especial**. Coleção Educação à Distância. 1ª edição. Rio Grande do Sul: Injuí, 2010.

BROWN, T. Movement Assessment Battery for Children: 2nd Edition (MABC-2). In: Volkmar, F. R. (ed) **Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders**. Springer, New York, 2018.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: questões conceituais e de atualidade**. 1ª edição. São Paulo: EDUC, 2011.

CABRAL, G. C. F. **Prevalência de Crianças com Provável Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: um saber necessário para inclusão educacional no contexto amazônico**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus, 2018.

CABRAL, L. S. A. **Educação Especial: histórico, políticas e práticas**. Inovaeh: Universidade Federal de São Carlos -UFSCAR, 2019.

CAPISTRANO, R. et al. Transtorno do desenvolvimento da coordenação e nível de atividade física em crianças: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 23, n. 03, p. 633-646, 2015.



CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In. FACCI, M. G. D; MEIRA, M. E. M.; TULESKIS, C. (Org.). **A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. 2ª edição, Maringá: Eduem, p. 19-32, 2012.

COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Org). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Volume 3: Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais**. 2ª edição. Porto Alegre: Penso, 2004.

DELLA BARBA, P. C. S. et al. Prevalence of Developmental Coordination Disorder signs in children 5 to 14 years in São Carlos. **Motricidade**, v. 13, n. 03, p. 22-30, 2017.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DEWEY, D.; KAPLAN, B. J.; CRAWFORD, S. G.; WILSON, B. N. Developmental coordination disorder: Associated problems in attention, learning, and psychosocial adjustment. **Human3 Movement Science**, v. 21, n. 05 e 06, p. 905-918, 2002.

FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIRO, D. (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. 1ª edição. Brasília: Unesco, 2009.

FERREIRA, L. et al. TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO: discutindo sobre intervenção e seus efeitos. **Amazônida: Revista do Programa de Pós Graduação em Educação/UFAM**, v. 20, n. 01, p. 89-108, 2015.

FERREIRA, L. F.; FREUDENHEIM. **Noções Desenvolvimentais e o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação**. 1ª edição. Curitiba-PR: Editora CRV, 2017.

FERREIRA, L. F. **Efeitos da intervenção aquática em crianças com características de Transtorno no Desenvolvimento da Coordenação (TDC)**. Tese (Doutorado em Biodinâmica do Movimento Humano), Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FLIERS, E. et al. Motor coordination problems in children and adolescents with ADHD rated by parents and teachers: Effects of age and gender. **Journal of Neural Transmission**, v. 115, n. 02, p. 211-220, 2008.

FRANÇA, C. **Desordem Coordenativa Desenvolvimental em crianças de 7 e 8 anos de idade**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7ª edição. Porto Alegre: AMGH, 2013.

HARROWELL, I. et al. The impact of developmental coordination disorder on educational achievement in secondary school. **Research in Developmental Disabilities**, v. 72, n. 11, p. 13-22, 2018.

JANNUZZI, G. M. **A educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª edição. São Paulo: Autores Associados, 2012.

KIRBY, A.; SUGDEN, D. A. Children with developmental coordination disorders. **Journal of the Royal Society of Medicine**, v. 100, n. 04, p. 182-186, 2007.

LINGAM, R. et al. Prevalence of Developmental Coordination Disorder Using the DSM-IV at 7 Years of Age: A UK Population-Based Study. **Pediatrics**, v. 123, n. 4, p. 693-700, 2009.

MAHONEY, A. A. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. **Psicologia da Educação**. **Psicologia da Educação**, n. 7/8, p. 9-28, 1999.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, n. 20, p. 11-30. 2019.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Pedagogia ao pé da letra, 2011. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>. Acesso em: 03/08/2020.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 6ª edição, São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, T. F. M. et al. Influência da educação integral na prevalência de transtorno do desenvolvimento da coordenação em crianças em idade escolar. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 22, n. 03, p. 537-542, 2014.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Education y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

NERY JUNIOR, N. **Teoria Geral dos Recursos. Princípios Fundamentais**. 7ª edição. São Paulo: RT, 2014.

OLIVEIRA, A. A. S. Educação inclusiva, educação especial ou educação ? Entre o existente e o desejado. In. OMOTE, S.; OLIVEIRA, A.A.S.; CHACON, M.C.M. **Ciência E conhecimento em educação especial**, São Carlos: Marquezini & Manzini/ABPEE, p. 135-157, 2014.

OLIVEIRA, S. F. et al. Pesquisas brasileiras sobre o transtorno do desenvolvimento da coordenação: uma revisão à luz da teoria bioecológica. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 28, n. 01, p. 246-270, 2020.

Organização Mundial da Saúde. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. 1ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. (Colab.). **Desenvolvimento Humano**. 12ª edição. Porto Alegre: AMGH Editora, 2013.

PAPIM, A. A. P. et al. (Orgs.). **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas**

contemporâneas. 1ª edição. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

POLATAJKO, H. J.; CANTIN, N. Developmental coordination disorder (dyspraxia): an overview of the state of the art. **Seminars in Pediatric Neurology**, v. 12, n. 04, p. 250-258, 2006.

PULZI, W.; RODRIGUES, G. M. Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: uma Revisão de Literatura. **Revista Brasileira em Educação Especial**, v. 21, n. 03, p. 433-444, 2015.

RIVARD, L. M. et al. Understanding teachers' perceptions of the motor difficulties of children with developmental coordination disorder (DCD). **British Journal of Educational Psychology**, v. 77, n. 03, p. 633-648, 2007.

RORIZ, T. M. S; AMORIM, K. S.; ROSSETI-FERREIRA, M. C. Inclusão social/escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais: múltiplas perspectivas e controversas práticas discursivas. **Psicologia USP**, v. 16, n. 3, p. 167-194, 2005.

SANTOS, V. A. P.; VIEIRA, J. L. Prevalência de desordem coordenativa desenvolvimental em crianças com 7 a 10 anos de idade. **Revista Brasileira Cineantropom Humano**, v. 15, n. 02, p. 223-242, 2013.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, 2009.

SIQUEIRA, C. M.; GURGEL-GIANNETTI, J. Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 57, n. 01, p. 78-87, 2011.

SILVA, J.; BELTRAME, T. Indicativo de Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação de Escolares com idade entre 7 e 10 anos. **Revista Brasileira Ciências e Esporte**, v. 35, n. 1, p. 3-14, 2013.

SILVA, C. O. M. et al. A evolução da educação especial no Brasil: pontos e passos. In. III Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2016, Natal. **Anais [...]**. Natal/RN, 2016.

SMITS-ENGELSMAN, B. Et al. Diagnostic criteria for DCD: Past and future. **Human Movement Science**, v. 42, n. 01, p. 293-306, 2015

SOFIATO, C. G.; ANGELUCCI, C. B. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com Davi Rodrigues. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 01, p. 281-295, 2017.

SOUZA, C. et al. O teste ABC do movimento em crianças de ambientes diferentes. **Revista Portuguesa de Ciência e Desporto**, Porto, v. 7, n. 01, p. 36-47, 2007.

SUGDEN, D. Leeds Consensus Statement. Developmental Coordination Disorder as a Specific Learning Difficulty. ESRC Research Seminar Series 2004-2005. Leeds, 2006.

TEIXEIRA, C. Educação e inclusão social? Os limites do debate sobre o papel da escola na sociedade. In. SBS – XII Congresso Brasileiro de Sociologia, Belo Horizonte, 2005, **Anais**



[...]. Belo Horizonte/MG, p. 1-18, 2005.

TSIOTRA, G. S. et al. A Comparison of Developmental Coordination Disorder prevalence rates Canadian and Geek children. **Journal of Adolescent Health**, v. 39, n. 01, p. 125-127, 2006

TSENG, M. et al. Cooccurrence of problems in activity level, attention psychosocial adjustment, reading and writing in children with developmental coordination disorder. **International Journal of Rehabilitation Research**, v. 30, n. 04, p. 327-332, 2007.

The Warnock Report. **Special Education Needs: Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People**. 1st edition. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978.

UNESCO. Necessidades Educativas Especiais: **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

VALENTINI, N. C. et al. Prevalência de déficits motores e desordem coordenativa desenvolvimental em crianças da região Sul do Brasil. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 30, n. 3, p. 377-384, 2012.

VALENTINI, N. C.; RAMALHO, H.; OLIVEIRA, M. Movement assessment battery for children: translation, reliability, and validity for Brazilian children. **Research in Developmental Disabilities**, v. 35, n. 03, p. 733-740, 2014.

VALLE, T. R.; CAPELLINI, S. A. Relação entre a opinião dos pais e professores sobre Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) e os resultados do exame motor em escolares do ensino público municipal. *Revista Psicopedagogia*, v. 26, n. 79, p. 23-32, 2009.

WADE, M. G.; KAZECK, M. Developmental coordination disorder and its cause: The road less travelled. *Human Movement Science*, n. 57, p. 489-500, 2018.

WRIGHT, H. C.; SUGDEN, D. A. A two-step procedure for the identification of children with developmental co-ordination disorder in Singapore. **Developmental Medicine & Child Neurology**, v. 38, n. 12, p. 1099-105, 1996.



CAPÍTULO 15

A LEITURA COMO PRÁTICA DE RESSOCIALIZAÇÃO EM CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

Sonieli Pedroso Lascoski, Graduada em Pedagogia, UNICENTRO
Marcio José de Lima Winchuar, Docente do DEPED/G, UNICENTRO

RESUMO

Esse estudo analisa o potencial da leitura como prática de ressocialização em um Centro de Socioeducação do Estado do Paraná, partindo de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e de campo. Inicialmente, destaca pontos históricos relevantes relacionados ao atendimento de adolescentes infratores e aos espaços de reclusão e de proteção desses menores. Em seguida, apresenta considerações sobre a leitura do ponto de vista interacionista e humanizador. Posteriormente, apresenta e analisa dados a partir de uma pesquisa realizada com duas professoras de Língua Portuguesa e uma Pedagoga atuantes em uma instituição. Por fim, conclui o trabalho destacando como ocorrem as práticas de leitura em um centro de socioeducação, bem como as principais dificuldades encontradas pelos educadores durante as práticas de leitura desenvolvidas neste espaço.

Palavras-chave: Socioeducação; ressocialização; jovem; biblioteca; leitura;

INTRODUÇÃO

O presente artigo integra parte de uma pesquisa de conclusão de curso de graduação em Pedagogia, da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, realizada e defendida em 2018. Ao considerarmos os altos índices desfavoráveis à prática de leitura no sistema socioeducativo e penitenciário nacional (BRASIL, 2009), destacamos a necessidade de pesquisas relacionadas às práticas de leitura nesse cenário, tendo em vista o grande número de sujeitos adolescentes que vive à margem de uma “sociedade letrada”.

A leitura torna-se indispensável em ambientes de reclusão, uma vez que pode atuar como um meio transformador no processo de ressocialização de menores infratores. Nesse sentido, a leitura, sobretudo, a leitura literária, pode contribuir de forma significativa no processo de reinserção social de adolescentes na sociedade civil, bem como na busca de novas oportunidades.



Os centros de socioeducação oferecem acesso à educação e a leitura ao adolescente, além de seus direitos básicos, contribuindo com a construção de novas perspectivas de vida, para que reingresse na sociedade e se torne um sujeito competente e humanizado, que respeite as leis civis e que não volte a cometer novos delitos. As práticas de leitura, ao possibilitarem novos olhares ao mundo, ocupam um lugar de destaque nesse processo.

Considerando a importância humanizadora da leitura, este estudo tem como objetivo principal compreender como ocorrem as práticas de leitura em um Centro de Socioeducação do estado do Paraná. Além disso, trazemos como objetivos específicos: destacar a importância das práticas de leitura no processo de reinserção social de adolescentes apenados; Analisar, por meio de referenciais bibliográficos e documentais, os aspectos que embasam as práticas de leitura no sistema socioeducativo paranaense; compreender como é disponibilizado o acervo literário e o acesso à biblioteca aos menores infratores; identificar as dificuldades enfrentadas pelos educadores nos momentos destinados a leitura na instituição.

A pesquisa ocorre por meio de um estudo bibliográfico, documental e de campo. Primeiramente, realizamos um levantamento bibliográfico em livros e na base de dados do Scielo. Em seguida, analisamos documentos oficiais que norteiam as práticas pedagógicas na escola e em contextos de socioeducação. Por fim, realizamos uma pesquisa de campo, considerando a aplicação de um questionário a professora de Língua Portuguesa e a Pedagoga responsável pela instituição.

Destacamos, desde já, que o papel do Centro de Socioeducação - CENSE é essencial para a ressocialização de menores na sociedade, uma vez que o espaço oferece novas perspectivas de vida aos jovens que, por algum motivo, cometeram delitos. É nesse ambiente que os mesmos encontram possibilidades de continuar os estudos, se aperfeiçoar em cursos profissionalizantes e de voltarem para o convívio social. No CENSE, os momentos e projetos culturais se tornam essenciais no processo de transformação dos jovens, sendo assim, a leitura se acresce como um momento cultural e de lazer contribuindo para a recuperação dos menores infratores.

O artigo está organizado em quatro subtítulos para uma melhor compreensão da temática abordada. O primeiro trata-se do marco histórico da socioeducação do Brasil, que corresponde a uma análise dos jovens do país e pontos relevantes que contribuíram com o



espaço socioeducativo. No segundo abordamos a leitura na perspectiva dialógica e a sua importância no espaço de reclusão. O terceiro apresenta a análise de dados que foram produzidos na pesquisa de campo, destacando como foi a realização e expondo quais foram os resultados alcançados. No quarto apresentamos as considerações finais do estudo.

O SISTEMA DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

As disparidades sociais presentes no atual cenário brasileiro são uma causa preocupante, uma vez que necessidades básicas da população não estão sendo supridas e as oportunidades não estão sendo oferecidas igualmente para todos. Quando analisamos esse contexto com os jovens, percebemos que o problema se torna ainda mais grave, já que muitos vivem em condições precárias, em meio a violência, ao preconceito e a instabilidade financeira. Segundo o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo,

O Brasil possui 25 milhões de adolescentes na faixa de 12 a 18 anos, o que representa, aproximadamente, 15% (quinze por cento) da população. É um país repleto de contradições e marcado por uma intensa desigualdade social, reflexo da concentração de renda, tendo em vista que 01% (um por cento) da população rica detém 13,5% (treze e meio por cento) da renda nacional, contra os 50% (cinquenta por cento) mais pobres, que detêm 14,4% (quatorze vírgula quatro por cento) desta (IBGE, 2004). Essa desigualdade social, constatada nos indicadores sociais, traz consequências diretas nas condições de vida da população infanto-juvenil (SINASE, 2006 p.17).

Dentro dessa realidade, muitos jovens não possuem condições para frequentar o sistema de ensino, tornando-se, assim, cidadãos com baixa escolaridade ou até mesmo analfabetos. Quando traçamos a desigualdade social fazendo um recorte racial, verificamos que as condições de acesso e permanência à educação para a população negra são ainda mais desfavoráveis. De acordo com os dados do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE),

A taxa de analfabetismo entre os negros é de 12,9% (doze vírgula nove por cento) nas áreas urbanas, contra 5,7% (cinco vírgula sete por cento) entre os brancos (IPEA, 2005). Ao analisar as razões de equidade no Brasil verifica-se que os adolescentes entre 12 e 17 anos da raça/etnia negra possuem 3,23 vezes mais possibilidades de não serem alfabetizados do que os brancos (UNICEF, 2004). E mais: segundo o IBGE (2003), 60% (sessenta por cento) dos adolescentes brasileiros da raça/etnia branca já haviam concluído o ensino médio, contra apenas 36,3% (trinta e seis vírgula três por cento) de afrodescendentes (negros e pardos) (SINASE, 2006, p.18).



Essas informações apontam para uma realidade que o Estado e uma parcela da sociedade preferem não enxergar. Como resultado da desigualdade social, a violência e o caos que se apropriam do país. Observamos altos índices de criminalidade entre os jovens, os quais, por motivos diversos, acabaram reclusos nos Centros de Socioeducação. Esses espaços, que são destinados a reclusão dos sujeitos, já passaram por várias modificações no decorrer dos anos com o intuito de melhorar o atendimento aos adolescentes.

Compreendemos que a educação é um instrumento essencial para a transformação da sociedade. Para Bisinoto et. Al. (2015, p.579) “[...] a educação pode ser utilizada tanto para a manutenção e reprodução de paradigmas socioculturais, quanto para a sua transformação”. A transformação do sujeito se faz por meio da educação, portanto é fundamental oferecer todo o suporte educacional a todos na sociedade, incluindo os adolescentes presentes nos espaços socioeducativos. É preciso oferecer uma educação formal para ter uma instrução adequada aos conteúdos específicos, mas também é fundamental contemplar uma educação humanizadora.

Notamos, nas últimas décadas, um avanço na legislação destinada aos jovens que estão inseridos no espaço de socioeducação, mas ainda é preciso refletir sobre os centros socioeducativos, pois, sem assistência necessária, o atendimento se torna insuficiente para a reinserção do adolescente na sociedade. No que diz respeito ao marco histórico, podemos destacar alguns momentos importantes que contribuíram com o pensamento atual de proteção aos menores no Brasil.

Primeiramente, em 1738, foram criadas as instituições de Santas Casas de Misericórdia que tinham como principal objetivo oferecer um assistencialismo às crianças que eram abandonadas. Em 1830, temos o código Criminal do Império, que focou na possibilidade de assistencialismo e também de punição aos adolescentes que cometiam atos infracionais. Segundo Hintze, no ano de 1927, é criado um código que foi destinado aos menores, conhecido como Código de Mello Mattos, o qual altera as concepções de discernimento, culpabilidade e sensatez das crianças e adolescentes. Com a adequação de um código penal, em 1940, que tinha como objetivo responsabilizar os adolescentes pelas infrações da lei, foi criado no ano de 1941 o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), o qual tinha o comprometimento de acolher e proteger os menores de classe econômica social baixa, aqueles que eram abandonados por familiares e os que cometiam atos infracionais. De acordo com Liberati (2002, p. 60),



O surgimento do SAM foi criado justamente com o intuito de aplicar medidas aos infratores, tornando-se uma forma de administrar as instituições que atenderiam esse público, porém, não era de fato uma política de atendimento ao infrator.

Em 1964, o SAM foi substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do menor (FUNABEM), sistema esse que rejeitava as práticas utilizadas pelo SAM. As diretrizes da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), foram promulgadas em 10 de outubro de 1979, por meio da Lei 6.697. No que corresponde os direitos dos menores, só houve um progresso na década de 1990, a partir da lei 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente. A lei, por sua vez, oferece aos menores a proteção integral para que os seus direitos e deveres sejam preservados. Os menores que se encontram sob medida socioeducativa necessitam que os seus direitos sejam preservados, o fato dele estar em conflito com a lei não justifica a negativa dos seus direitos constitucionais.

O termo de socioeducação é muito complexo, ainda não tem um conceito específico definido e aceito por todos, mas cabe dizer que a palavra socioeducação se originou por compreensões a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no ano de 1990. Depois da construção do ECA, as crianças e adolescentes passaram a ser vistos como sujeitos com direitos que devem ser garantidos e preservados na sociedade, isso inclui também adolescentes que cometem atos infracionais, mas que precisam ter seus direitos preservados e total assistência do Estado para terem todas as suas necessidades supridas. Dessa forma, compreendemos que os centros socioeducativos precisam oferecer todo o suporte necessário para a qualidade de vida dos adolescentes que se encontram reclusos, cabe ressaltar a educação de qualidade como algo que deve ser fundamental no processo de ressocialização, incluindo também a viabilização da leitura. De acordo com Bisinoto et. al. (2015, p 179)

O conceito de socioeducação nasce com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), importante marco legal e regulatório dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes, instituído pela lei nº 8.069 em julho de 1990. Contudo, no referido estatuto, não há nenhuma formulação teórica sobre o conceito de socioeducação; na verdade, o termo não aparece no ECA, apenas sua forma adjetiva, em expressões como programa socioeducativo e medida socioeducativa.

A educação social compreende tanto a educação formal quanto a informal, uma vez que pretende oferecer oportunidades para todos sem distinção. Assim, quando observamos a educação social nos espaços de reclusão percebemos que ela engloba a socioeducação, se posicionando a favor de todos aqueles que por algum motivo se tornaram “esquecidos da



sociedade” e precisam novamente serem inseridos no convívio social, assegurados de oportunidades que foram garantidas a outros e não a eles.

A socioeducação, portanto, situa-se nesse vasto campo da educação social, apoiando-se na concepção de uma educação fortemente social, pautada na afirmação e efetivação dos direitos humanos, com compromisso com a emancipação e autonomia de cada sujeito em sua relação com a sociedade. A socioeducação se orienta por valores de justiça, igualdade, fraternidade, entre outros, tendo como objetivo principal o desenvolvimento de variadas competências que possibilitem que as pessoas rompam e superem as condições de violência, de pobreza e de marginalidade que caracterizam sua exclusão social (BISINOTO, et. al., 2015, pp. 581-582).

Segundo o Relatório de Ações do Departamento de Atendimento Socioeducativo, no ano de 2015, o Brasil possuía cerca de 25.030.970 adolescentes de 12 a 18 anos, desses 39.578 se encontravam em centros de socioeducação divididos nas cinco regiões do país. O estado do Paraná se encontra, atualmente, com dezenove CENSES em funcionamento nos seguintes municípios: Campo Mourão, Curitiba, Fazenda Rio Grande, Foz do Iguaçu, Joana Miguel Richa, Laranjeiras do Sul, Maringá, Paranavaí, Pato Branco, Ponta Grossa, Santo Antônio da Platina, São Francisco, São José dos Pinhais, Toledo, Umuarama, em Cascavel e Londrina existem duas unidades em cada município.

Em 2015, a Secretária do Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos fez uma importante contribuição para os CENSES do Estado, adquirindo 5.642 exemplares de livros, os quais foram encaminhados para todas as unidades do Estado do Paraná. Essa aquisição tinha como principal objetivo estimular a prática da leitura entre os menores reclusos.

Em janeiro de 2012 surge a lei nº 12.594, a qual instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). O mesmo passou a nortear, juntamente ao ECA, as ações socioeducativas que passariam a ser desenvolvidas com os adolescentes que cometessem atos infracionais. Ficou estabelecido dois tipos de medidas a serem cumpridas: as de meio aberto que são praticadas com o adolescente em liberdade e as de meio fechado que são aplicadas quando o mesmo está recluso em centros socioeducativos ou casas de semiliberdade, esse adolescente recluso passa a ser tutelado pelo Estado o qual deve se encarregar de sua ressocialização.

No decorrer da pesquisa, consultamos o Projeto Político Pedagógico que norteia as práticas do Centro de Socioeducação, o qual é o mesmo que orienta o Centro Estadual de



Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) do município, que oferece o ensino fundamental e médio, mas, infelizmente, o documento não apresenta especificidades no contexto socioeducativo, destacando, apenas, que o Centro de Socioeducação assim como o CEEBJA possui dependência a Secretaria de Estado de Educação do Estado do Paraná (SEED), subordinado ao DEB – Departamento de Educação Básica, com sede em Curitiba.

A LEITURA COMO UM INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A linguagem, de modo geral, se faz como uma ferramenta primordial no convívio em sociedade. A partir desse preceito, surge a necessidade de desenvolver pesquisa na área, sobretudo, relacionadas à leitura. De acordo com Pereira (2015), é necessário compreender a leitura não apenas como uma simples decodificação mecânica dos signos em um texto, mas como uma atividade complexa que ocasione reflexão e compreensão ao sujeito que se apropria da leitura. Sendo assim, além de decodificação, compreendemos a leitura como interação social (MENEGASSI, 2010), bem como um processo de produção de sentidos, no qual o leitor faz parte desse processo.

Menegassi (2010, p. 25) destaca que, na perspectiva interacionista, “[...] o significado não está nem no texto nem na mente do leitor; o significado torna-se acessível mediante o processo de interação entre leitor e texto, produzindo-se, assim, um processo de interação”. Em outras palavras, a leitura e interpretação ocorrem a partir das interações, do diálogo, dos questionamentos, fator que pode contribuir com novos posicionamentos por parte do leitor.

O hábito da leitura pode trazer diversos benefícios que são essenciais para desenvolvimento humano. Por meio dos registros escritos nos tornamos mais reflexivos, conhecemos novas culturas, ampliamos o nosso vocabulário, buscamos diversas informações, passamos a descobrir novas coisas e ampliar os nossos conhecimentos em diversas áreas. E quando ampliamos a leitura, no contexto de socioeducação, verificamos que essa prática pode ainda ser mais produtiva, pois colabora com a reinserção desse jovem na sociedade. Na visão de Candido, (2011) a leitura literária deve ser considerada como uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, o qual todos devem possuir o direito de ler bons livros e ter acesso a um acervo amplo e variado, afinal, perante a lei todos possuem o mesmo direito. Para Candido,



Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidades de entrar em contato com alguma espécie de fabulação [...] Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja a satisfação constitui um direito (CANDIDO, 2011, p.177).

A literatura deveria ser acessível a todos de maneira abrangente e sem distinções, uma vez que entendemos que o hábito de ler é uma necessidade universal. Sendo assim, entendemos que o jovem que está privado de sua liberdade social, não deve ser privado da leitura, uma vez que esta contribuirá para o conhecimento reflexivo e crítico do mesmo e para a sua transformação pessoal.

No momento da leitura, o leitor se torna livre para refletir no seu íntimo, para aqueles que estão reclusos se torna um momento libertador. Essa prática agrega conteúdo como cidadãos civilizados, “transmite” conhecimentos que são multiplicados em aprendizados. Quando verificamos a leitura nos centros de socioeducação, compreendemos que ela pode ajudar a transformar a vida dos jovens, oferecendo uma oportunidade de lazer e de continuar a construção do aprendizado. Outro fator que podemos destacar é o seu papel humanizador (CANDIDO, 2011), o qual contribui para o caráter humano.

De acordo com Silva, (2003, p.49) “[...] a leitura é uma prática importante, que deve ser buscada e cultivada por todos”. Nessa totalidade, incluímos os jovens que estão em centros de socioeducação. Mas, o espaço de leitura oferecido aos jovens deve ser adequado e bem preparado para o seu contexto, a fim de estimular os mesmos para desfrutar da leitura como uma prática que contribui na construção do sujeito e que também pode oferecer momentos de prazer e distração daqueles que a praticam.

Consideramos que o contato com um espaço apropriado para a leitura, como a biblioteca ou outros ambientes, influencia o seu comportamento de forma positiva para que possa ser restabelecido na sociedade. A leitura desperta novos sentidos, ajuda o jovem a se conscientizar a e valorizar a importância de uma boa leitura e o que ela pode oferecer de benefícios para as vivências atuais e para as experiências em longo prazo. Segundo Calvino (1993, p.10) “A juventude comunica ao ato de ler como a qualquer outra experiência um sabor e uma importância particulares; ao passo que na maturidade apreciam-se (deveriam ser apreciados) muitos detalhes, níveis e significados a mais”.



A literatura amplia a visão de mundo e constrói sujeitos que sejam capazes de opinar e pensar criticamente na sociedade. O direito de ter acesso a uma leitura de qualidade não deve ser restrito a ninguém, muito menos aos jovens que a sociedade busca transformar para torná-los capazes de conviverem em harmonia respeitando as leis civis e contribuindo para uma sociedade melhor.

Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual (CANDIDO, 2011, p.188).

A leitura proporciona ao sujeito a reflexão, no caso dos jovens que estão cumprindo medidas socioeducativas essa leitura vai muito além de compreender histórias e obter novas informações, pois ajuda a compreender a realidade da vida, as escolhas que decidiram fazer e quais as metas ainda podem ser traçadas. O jovem que cria o hábito de ler passa a interpretar a sociedade de forma mais crítica, a buscar entender porque ela é assim e o que pode ser feito para transformá-la. Segundo Freire, (2005)

E esse é o caminho por onde viaja quem, ao mesmo tempo em que aprende a ler e escrever palavras e ideias, aprende a “ler” e a compreender a realidade da vida que vive e do mundo onde vive. Aprende não apenas a conhecer com inteligência como a sociedade é, mas aprende também a compreender com a consciência por que ela é assim, como ela foi sendo feita assim e o que é necessário fazer para que ela seja transformada. (FREIRE, 2005, p.58)

A partir de documentos oficiais que norteiam as concepções de leitura no Brasil, destacamos as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa, vigentes no estado do Paraná e que compreendem a leitura como “Um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento” (PARANÁ, 2008, p.56). Entende-se que quando o homem realiza a leitura, expande conhecimentos nas mais distintas áreas. O momento da prática de leitura é compreendido como um processo ao leitor,

Esse processo implica uma resposta do leitor ao que lê, é dialógico, acontece num tempo e num espaço. No ato de leitura, um texto leva a outro e orienta para uma política de singularização do leitor que, convocado pelo texto, participa da elaboração dos significados, confrontando-o com o próprio saber, com a sua experiência de vida (PARANÁ, 2008, p.57).

A literatura é um instrumento transformador na sociedade, a qual não está associada somente a temáticas específicas, mas sim vinculada com todo o contexto social, histórico e



cultural. Possui, ainda, uma função social de comoção e reflexão nos seus leitores, proporcionando concepções únicas de cada sujeito, uma vez que as reflexões de cada um serão distintas e particulares. Seguindo essa ideia entende-se que:

A primeira, função psicológica, permite ao homem a fuga da realidade, mergulhando num mundo de fantasias, o que lhe possibilita momentos de reflexão, identificação e catarse. Na segunda, Candido (1972) afirma que a literatura por si só faz parte da formação do sujeito, atuando como instrumento de educação, ao retratar realidades não reveladas pela ideologia dominante (PARANÁ, 2008, p.57)

De acordo com Paraná (2008, p. 57) o ensino da literatura deve ser pensado “a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, visto que essas teorias buscam formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu”. É importante que o leitor seja capaz de assimilar aquilo que acabou de ler, abrangendo esse entendimento para uma compreensão de mundo, de forma interativa e responsiva.

A LEITURA EM UM CENTRO DE RESSOCIALIZAÇÃO

Após a pesquisa bibliográfica, realizamos a pesquisa de campo, a qual ocorreu no dia três de agosto de dois mil e dezoito, em um Centro de Socioeducação do Estado do Paraná. A análise de dados realizou-se por meio de questionários que foram aplicados à pedagoga e as professoras de Língua Portuguesa que atuam na instituição. Essa etapa da pesquisa foi primordial para compreender como é a realidade no contexto das práticas de leitura em um espaço de reclusão de liberdade.

Para realizar a pesquisa, precisamos da aprovação da Secretária de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos do Departamento de Atendimento Socioeducativo. Primeiramente, enviamos nosso projeto e a documentação necessária ao setor responsável e aguardamos a liberação, tendo o parecer ser favorável no final do mês de julho de 2018.

Considerando os preceitos éticos em pesquisa, os nomes dos profissionais que foram consultados serão mantidos em sigilo, bem como a cidade da instituição. Durante a pesquisa, duas professoras de Língua Portuguesa foram aceitaram participar, professora “A” e professora “B”. Para compreender melhor como ocorrem as práticas de leitura em um contexto socioeducativo consultamos também a pedagoga da instituição, a qual nominaremos como participante “C”.



A partir da aplicação do questionário foi constatado que todos os profissionais consultados durante a pesquisa são do sexo feminino, que estão vinculadas ao cargo por meio de concurso público. As duas professoras de Língua Portuguesa são formadas em Letras e possuem pós-graduação. A professora A possui mais de cinquenta anos de idade e o tempo que atua como professora é superior a vinte e um anos. Já a professora B tem entre quarenta e um a cinquenta anos e está vinculada a instituição a mais de onze anos. A pedagoga C possui trinta e cinco anos de idade, sendo que trabalha há doze anos na instituição, possui licenciatura em Pedagogia com pós-graduação na área em que atua: Intervenção Sociocultural em Contextos Escolares e Não Escolares.

Durante o levantamento de dados ficou evidente que todas as consultadas consideram a leitura um instrumento essencial na ressocialização do jovem na sociedade. Segundo a participante A, *“a leitura é a emancipação de mundo, os benefícios são inúmeros, ajuda no relatório individual de cada adolescente quanto ao estudo, no tempo ocioso, ajuda na visão de mundo, além de ajudá-los na interpretação de texto, na escrita e na produção textual”*. O relatório que foi mencionado consiste em um parecer elaborado pelo professor que é levado em consideração a pena de reclusão que foi estabelecida pelo juiz, ou seja, se o adolescente realiza as atividades na sala de aula e tem o hábito de ler, essas informações serão favoráveis a uma nova avaliação do juiz que poderá conceder a liberdade ao adolescente. Sendo assim, a prática da leitura se torna um momento importante na vida do adolescente em um espaço socioeducativo. A participante B destaca mais alguns benefícios da leitura nesse contexto, quanto cita que *“desperta o gosto pela leitura, ajuda a ampliar seus horizontes e ajuda a passar o tempo”*.

As práticas de leitura vivenciadas com mais frequência pelas professoras de Língua Portuguesa durante as aulas são leituras individuais e coletivas de diferentes gêneros textuais como: textos informativos, descritivos, narrativos, anúncios, entre outros. As professoras ressaltaram que os jovens também leem nos momentos ociosos que não estão em sala de aula e durante a noite. A participante B afirma que: *“geralmente o acesso a livros é feito em seu alojamento, através do agente responsável pela casa, mas infelizmente o acervo é muito fraco, poucos livros”*. De acordo com a visita que foi realizada, o diálogo com as profissionais e os questionários que foram aplicados, ficou visível que o acervo de livros que o Centro Socioeducativo possui ainda é limitado e precário. As três profissionais consultadas



relatam que consideram como a maior dificuldade ao trabalhar a leitura em um contexto de reclusão de liberdade, a falta de livros na instituição. Sobre isso, a participante A comenta que: *“a compra de livros por professores e funcionários e o ato de viver pedindo doações de livros”* é outra dificuldade que causa frustração aos profissionais.

A falta de livros prejudica as práticas de leitura e as oportunidades se tornam limitadas em um espaço de ressocialização, o qual deveria oferecer todo o suporte e materiais aos adolescentes. Segundo participante C, o Centro Socioeducativo *“possui trezentos livros, cada casa (alojamento) possui trinta livros, a troca é feita semanalmente pelo agente socioeducativo responsável pela casa”*. Dessa forma, percebemos que é feito um constante rodízio dos livros aos adolescentes, de forma que todos tenham acesso a todos os exemplares disponíveis. Procuramos saber como são escolhidas as obras disponibilizadas e, de acordo com a participante A *“pelas preferências particulares de cada um, as mais procuradas são: aventura, ficção, drama, comédia e autoajuda”*.

O Governo do Estado enviou alguns livros no início do funcionamento da unidade, um número pequeno e que não levou em consideração as preferências dos adolescentes. Segundo a participante C, os livros adquiridos atualmente são oriundos de doações *“a aquisição de livros é através de doações do Rotary e Lions Clube, professores, equipe técnica e CEEBJA”*. O acervo atual está precário em relação à qualidade dos exemplares, uma vez que os mesmos já estão sendo usados há muitos anos, estão com folhas rasuradas. Além da necessidade de mais livros é preciso também substituir por novos aqueles que estão disponibilizados no acervo. Além disso, constatamos que a idade escolar dos adolescentes é variada, enquanto alguns já estão alfabetizados outros ainda estão no processo de alfabetização, sendo assim essencial vínculo com a literatura e a diversidade de livros disponibilizados.

Diante da estimulação da leitura, questionamos qual o papel da pedagoga na instituição por meio das práticas de leitura que são realizadas com os menores, sendo que a participante C relatou que: *“incentiva os adolescentes a lerem, comenta trechos de livros despertando com isso interesse dos mesmos a ler o livro e oportuniza momentos no cronograma para que seja feito a Hora da Leitura”*. Comenta ainda os projetos que foram realizados para incentivar a leitura: *“em 2009 foi desenvolvido o Projeto Ler para Crer, projetos de leitura desenvolvidos em parceria com o Rotary Clube e rodas de conversas sobre livros lidos pelos adolescentes”*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dessa pesquisa, pudemos compreender como ocorrem as práticas de leitura no Centro de Socioeducação, além disso, presenciemos por meio da pesquisa bibliográfica e de campo a importância humanizadora da leitura e observamos, ainda, como a leitura se torna significativa no processo de reinserção social de adolescentes que cometeram delitos contra as leis civis.

Os objetivos iniciais da pesquisa, pautadas em entender como as práticas de leitura ocorrem em um contexto socioeducativo foram alcançadas, uma vez que, compreendemos que o espaço não fornece uma biblioteca para a prática de leitura, a qual acontece no momento das aulas e no tempo ocioso dos adolescentes em suas “casas”. Identificamos que os livros disponibilizados atualmente no acervo em sua maioria são oriundos de doações dos próprios professores, funcionários e da comunidade. Por meio do estudo bibliográfico e dos questionários aplicados, percebemos os benefícios que a leitura proporciona em um espaço de reclusão. Na pesquisa de campo, conhecemos as dificuldades encontradas pelos profissionais que, por unanimidade, destacaram que a maior dificuldade encontrada é a falta de livros, fazendo-nos refletir sobre como trabalhar a importância da leitura sem livros ou com um acervo limitado e precário. Dessa forma, observamos a contradição do Estado, o qual diz oportunizar a ressocialização dos adolescentes no convívio social, por meio dos Centros Socioeducativos, mas não oferece todas as oportunidades para ampliar a visão de mundo dos mesmos.

Evidenciamos a necessidade dos próprios professores precisarem doar livros para trabalhar as práticas de leitura, o que demonstra um cenário de precarização e falhas por parte do Estado, tendo em vista que proporcionar o acesso à literatura deveria ser uma das prioridades do Estado, o qual por obrigação deve oferecer todo o suporte e apoio aos adolescentes que se encontram sob sua tutela.

Finalizamos a pesquisa destacamos a importância de outros estudos serem realizados na temática, já que são mínimos os trabalhos que discutem a leitura, sobretudo em contextos de reclusão. É preciso desenvolver novas pesquisas e discussões, evidenciando a necessidade de políticas de acesso à leitura e ao livro, considerando seu caráter humanizador e a construção de uma sociedade justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BISINOTO, Cynthia et al. Socioeducação: Origem, Significado E Implicações Para O Atendimento Socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, p.575-585, out./dez. 2015.

BRASIL, **Relatório de ações departamento de atendimento socioeducativo paraná**. Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos – SEJU 2015.

BRASIL, **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo -SINASE/** Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: CONANDA, 2006.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COSTA, A. C. G. **Parâmetros para a formação do socioeducador**: uma proposta inicial para debate e reflexão. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

FREIRE, P. **Paulo Freire, educar para transformar**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

HINTZE, G. **A evolução da legislação voltada à criança e ao adolescente no Brasil**, 2007. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/3192916-Evolucao-da-legislacao-voltada-acrianca-e-ao-adolescente-no-brasil.html>> acesso em 18, março 2016.

LIBERATI, W. D. **Adolescente e Ato Infracional** – medida socioeducativa e pena? São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002.

MENEGASSI, R. **Leitura e ensino 2**. Maringá: Eduem - Formação de professores, 2010.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: **Leitura e ensino** / Renilson José Menegassi. 2. ed. Maringá : Eduem, 2010. p. 15-40.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Portuguesa**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná Departamento de Educação Básica, Paraná, 2008.

PEREIRA, M. **A leitura no contexto de privação de liberdade**: análise da abordagem de leitura no livro didático. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2015.

SILVA, E. T. da. **Conferências sobre leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CAPÍTULO 16

ATUAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR: UMA NARRATIVA À LUZ DA ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL

Maritza Waleska Arruda, Mestra Em Educação, UERN, Secretaria De Estado Da Educação, Da Cultura, Do Esporte E Do Lazer

Jorge Alberto Fernandes De Medeiros, Mestrando Em Ciências Sociais, UFRN

RESUMO

A atuação do diretor escolar tem sido campo de investigação devido à compreensão ou divergências de concepção acerca da relação administração e pedagógico. O presente artigo tem por objetivo avaliar à luz da multirreferencialidade a narrativa de uma diretora de escola pública do município de Natal/RN. A referida análise parte da percepção que essa diretora possui e como ela entende o processo administrativo e pedagógico. Utilizou-se como instrumento metodológico a entrevista aberta, semiestruturada, na qual permitia de forma livre a gestora narrar sobre a maneira de atuar, pondo em relevância as satisfações e dificuldades encontradas no dia a dia de sua profissão. Ela é repleta de significados e características próprias, que permite a compreensão da atuação diária que é a prática do diretor escolar, potencializando tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional. Este artigo conclui que a concepção acerca do que é ser diretor escolar é reflexo dos desafios, das contradições, das limitações e possibilidades que somente a atuação poder apresentar diante da prática educacional que se traduz na própria vida do sujeito.

Palavras-chave: Diretor Escolar, Narrativa, Multirreferencialidade.

INTRODUÇÃO

A forma como o sujeito constrói diariamente seu cotidiano é relevante para suas relações no âmbito político, social, econômico, familiar e pessoal. Essas informações provenientes do cotidiano podem se perder ao longo do tempo, uma vez que são, por vezes, expressas verbalmente.

A narrativa apresentada neste artigo revela o comportamento de uma diretora escolar a partir da sua percepção em relação às práticas educacionais, a qual no seu dia a dia se mostra envolvida nas atividades escolares e como se relaciona com seus pares num ambiente em que muitas vezes precisa manter o equilíbrio entre as demandas burocráticas no interior da escola e as relações com a comunidade escolar. A referida narrativa, apresenta, também, a



complexidade das relações e ressalta a importância do trabalho em equipe para o bem-estar da comunidade escolar.

Ao narrar a própria história, procura-se dar sentido às experiências e, nesse percurso, constrói-se outra representação de si: reinventa-se.

Esse processo traduz a atuação do narrador, além de ser uma forma de se autoavaliar, uma vez que permite ao sujeito ser autor de sua própria vivência.

As narrativas permitem ao narrador uma forma de apresentar seu cotidiano com liberdade, numa escrita que passa pela subjetividade do sujeito, no caso em tela, do diretor escolar.

Compreende-se a narrativa como algo que possibilita ao narrador expor suas angústias, seus dilemas, suas alegrias de forma espontânea, ou seja, sem cobranças.

Esse processo faz com que o narrador, no caso o diretor escolar, reflita acerca de sua atuação no ambiente de trabalho e possa, dessa forma, promover uma análise sobre suas decisões e acontecimentos dentro da escola, uma vez que esses registros são realizados em momentos posteriores às suas ações. Além de que esse processo também diz respeito ao ato de se autorizar, uma vez que há a permissão de falar de si e colocar sua prática em evidência.

Assim, é notória a importância que a narrativa permite ao narrador, pois proporciona um novo olhar, ou seja, uma reflexão de si mesmo, possibilitando a relação ação-reflexão-ação que se dá continuamente, contribuindo para a ressignificação do sujeito.

Para tanto, este artigo se propõe a responder a seguinte questão: Qual a percepção de uma diretora escolar sobre o processo educacional no que compete às relações administrativo e pedagógico à luz da abordagem multirreferencial? Como objetivo, este estudo procura avaliar a percepção de uma diretora escolar sobre o processo educacional no que compete às práticas administrativas e pedagógicas à luz da abordagem multirreferencial.

Assim, o presente artigo está organizado da seguinte forma: introdução; aporte teórico acerca da gestão escolar, das narrativas e da multirreferencialidade; metodologia; resultados e discussões e, por fim, as conclusões sobre o tema proposto.

GESTÃO ESCOLAR, NARRATIVA E MULTIRREFERENCIALIDADE

Para o desenvolvimento dos objetivos propostos neste artigo, recorre-se a um referencial teórico advindo de algumas áreas do saber provenientes da Gestão e da Pedagogia.

A atividade administrativa numa escola deve vislumbrar a funcionalidade e a efetivação satisfatória do trabalho pedagógico, por isso a necessidade de que haja uma boa relação, um liame, um *link* entre a prática administrativa da gestão e a prática pedagógica, objetivando o diálogo satisfatório da gestão escolar. Destarte, a gestão deve contemplar iniciativa de “[...] ações no sentido de fortalecer a qualidade da educação” (MEDEIROS, 2011, p. 146), caso contrário, a tendência é haver um declínio no processo educacional.

Dessa forma, “...o diretor não mais será visto como um gerente que ordena, controla, pune, mas um sujeito que se comunica, sugere, aceita críticas e critica. De condição de gerente à condição de falante-ouvinte está a possibilidade de uma administração escolar comunicativa e democrática” (BARBOSA, 2001 Apud MEDEIROS, 2006), mantendo, assim, uma relação harmoniosa no ambiente escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, bem como a Constituição de 1988 aduzem sobre a democratização da educação, tanto em termos de descentralização quanto de democratização das estruturas decisórias, uma vez que em vários momentos se faz referência à gestão democrática da educação (SILVA, 2011). Em virtude disso, ocorre uma transformação de paradigma, porque

[...] o foco da gestão passa de implementação de diretrizes estabelecidas pelos órgãos governamentais, para a ideia de gestão como empreendedorismo, assumindo-se, no texto da lei, maior autonomia decisória para a instituição escolar. A identidade do diretor, nesse contexto, se reveste de um caráter diferente da perspectiva meramente burocrática dos discursos oficiais. Na perspectiva que vem ao encontro das lutas pela democratização da gestão da educação, o diretor é o articulador dos saberes, promovendo uma “gestão democrática” em uma perspectiva de decisões coletivas, diferentemente do diretor burocrático e representante dos órgãos governamentais na escola. Na perspectiva que vem ao encontro dos novos modelos de gestão do setor público, ele é o empreendedor que promove as mudanças e gerencia recursos, de forma a garantir os resultados da escola atrelados à lógica de mercado. (SILVA, 2011, p. 220).

Assim, a gestão não pode ser vista como uma atividade genuinamente técnica, mas, como um processo político-administrativo contextualizado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada. Contudo, as causas que implicam nos melhores resultados tornam complexo isolar a gestão no estudo das organizações escolares.



Em relação a esse contexto, o professor Antonio Nóvoa (1995, p. 28) afirma que:

o [...] esboço do retrato de uma escola eficaz estão presentes conceitos como autonomia, *ethos*, identidade, imagem, valores partilhados, adesão, coesão, projecto, etc. A cultura de escola é uma das áreas da investigação que permite mobilizar esses conceitos, dando-lhes uma maior consistência teórica e conceptual. (NÓVOA, 1995, p. 28)

Desse modo, a articulação do conceito de gestão e cultura organizacional da escola representa uma maneira de contextualizar o fenómeno estudado para não reduzir “o pensamento e a acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu*” (NÓVOA, 1995, p. 16).

Analisando o posicionamento acima, percebe-se que as instituições de ensino ampliam modos de conceber a gestão e sua prática de um estilo bem peculiar, que vai variar de acordo com a organização, mas que deixa bastante evidente que a prática pedagógica do gestor é responsável pelo sucesso ou fracasso do processo ensino-aprendizagem.

Assim, a gestão admitindo a sua função de facilitadora, intercedendo nas práticas de ensino pelos professores, adequando meios didáticos e materiais para que possa ampliar metodologias em sua prática pedagógica, é que se faz uma escola democrática, na qual aos poucos consegue atingir sua finalidade e fazer com que seus membros sejam agentes de transformação da sociedade na qual fazem parte.

Essa é uma abordagem que se propõe a entender e atender o sujeito sob várias perspectivas com propósito de tentar dar respostas a perguntas que não foram respondidas por abordagens consideradas tradicionais, como os modelos cartesianos e positivistas, em face de uma realidade complexa. Ela estabelece um olhar novo acerca do humano dando suas contribuições a esse modelo de visão única de se fazer ciência em que o homem é visto como objeto. Sobre a multirreferencialidade, aduz Barbosa (2012):

De início, ao referir-se à complexidade das práticas educativas, Ardoino propunha cinco níveis de análise: o indivíduo, a relação, o grupo, a organização e a instituição. Posteriormente, ele abandona a ideia de nível para assumir a de perspectiva e denomina de abordagem multirreferencial. (BARBOSA, 2012, P. 76)

Como afirma a citação acima, Ardoino propôs cinco níveis considerados por ele como importantes antes de culminar na abordagem multirreferencial, esta proporciona um novo olhar, ou seja, propõe pluralizar o modo de ver, preocupando-se em tornar mais legíveis, a



partir de uma certa qualidade de leituras plurais, tais fenômenos complexos (processos, situações, práticas sociais etc.).

Ela considera impossível fechar os olhos para as subjetividades e sensibilidades dos sujeitos. A abordagem multirreferencial se caracteriza por ser heterogênea, já que sua preocupação é pluralizar o olhar em relação ao objeto, dessa forma também complexa, pois como já mencionado considera o imaginário, o inconsciente. Nela não se pode conhecer as partes sem conhecer o todo. Ela tenta revelar o que não está aparente, o implícito.

A referida abordagem permite que os sujeitos possam argumentar, contestar, expor seus pensamentos e fazer com que suas percepções, ponderações e observações sejam aceitas nesse universo.

Assim, a multirreferencialidade ajuda a entender que o sujeito não deve ser visto fora do processo, mas dentro. É uma relação em que o educador “se aperceba do processo que se instala e procure instituir um tipo de relação de modo que ocorram processos de atuação e comunicação através dos quais os dois exercitem cada vez mais a condição de sujeito”. (BARBOSA, 2012, p. 65)

Na verdade, é de um olhar plural a essas questões que se faz necessário para que o indivíduo se enxergue em seu universo e entenda o tempo da vida, como sujeito e como autor. Trata-se de um olhar generativo para as relações as quais o sujeito participa e se sente valorizado por fazer parte como autor nesse processo, uma vez que se estabelece um olhar mais humanizado.

Esse olhar deve ser um olhar estruturado por sua bagagem cultural, conceitual, teórica, assim ele pode desconstruir e/ou reconstruir seu objeto, com diferentes perspectivas de leitura, assumindo que a perspectiva multirreferencial não dar conta de esgotá-lo.

A abordagem multirreferencial não quer dar uma resposta à complexidade do objeto, mas dar uma oportunidade de que esse objeto considerado complexo seja visto e analisado de várias formas, descortinando cenários, rompendo paradigmas, conhecendo os mundos plurais e singulares, e, ainda, interpretando a complexidade da realidade. É assim que essa abordagem se apresenta com o propósito de possibilitar ao indivíduo uma nova maneira de enxergar o mundo no qual estamos inseridos.

METODOLOGIA

A presente reflexão se insere no interior de uma pesquisa qualitativa, na qual foram utilizados delineamentos bibliográficos e documental. No que compete ao delineamento bibliográfico se fundamenta nas perspectivas teóricas de Barbosa e Hess (2010), Barbosa, Borba e Macedo (2012); a dimensão documental refere-se às narrativas coletadas por ocasião de uma entrevista aberta, semiestruturada realizada com a diretora escolar em dezembro de 2016.

A construção das narrativas ocorreu durante um diálogo com a diretora, a qual relatou seu dia a dia como gestora. O discurso narrado foi proveniente de questionamentos acerca do que é ser diretora, os quais contemplaram aspectos como ser diretor, satisfações, frustrações, relação administrativo e gestão administrativa e relação pedagógico e burocracia. Após cada indagação a narradora tinha liberdade para discorrer sobre as questões norteadoras, bem como tratar de qualquer aspecto que julgasse relevante sem intervenção dos pesquisadores.

A seleção da diretora deve-se ao critério de ter interesse em participar da pesquisa, gerir unidade educacional de caráter pública, estar há mais de dois anos no exercício da função, considerando assim o segundo mandato, e ser gestora com mais de vinte anos no magistério, o que revela vivência das ações pedagógicas da escola na atuação direta com os discentes.

Compreende-se, assim, que para efeito de reflexão foram consideradas as narrativas o que possibilitou entender como a diretora percebe sua prática diária, o processo educacional e fatores que afetam o cotidiano no ambiente escolar.

Nesse sentido, a metodologia perpassa pela análise das transcrições das narrativas, uma vez que elas se referem à expressão discursiva do autor. Não obstante a relação do que vem a ser a multirreferencialidade com as narrativas. A partir do conhecimento teórico dessa abordagem é que se teve condição de entender a prática da diretora e associar à multirreferencialidade, pois com embasamento teórico é possível relacionar o olhar da diretora em relação às dimensões apresentadas considerando os fatores que influenciam no discurso, percepção e comportamento.

A atuação da profissional pode diferir da concepção ideal assimilada pelos gestores educacionais em virtudes de fatores, legais, políticos, econômicos, ideológicos, históricos o



que não caracteriza falta de compreensão, porém inadequação do que é entendido como ideal e a realidade. Esse entendimento é possível quando avaliado no contexto da multirreferencialidade, assim a percepção e o comportamento identificam questões da vivência e não apenas dos resultados.

Assim, o conceito de multirreferencialidade corrobora com a atuação da gestora, uma vez que foi percebido o olhar pedagógico em relação à comunidade escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta narrativa foi coletada no dia 8 de dezembro do ano 2016, nas instalações de uma escola estadual do Rio Grande do Norte, localizada na Zona Norte da Capital, na qual a referida diretora atuou por dois mandatos consecutivos.

A diretora considera a experiência em sua atuação como algo que trouxe satisfação profissional, pois o aprendizado diário proporcionou enxergar o outro de forma diferente. Em relação à vida pessoal, gerir trouxe desgastes em virtude de ela ter se distanciado um pouco da família, já que o cargo tomava parte de seu tempo. O trecho abaixo representa o sentimento dessa profissional em relação à perspectiva enquanto diretora:

[...] em termos profissionais, de experiência profissional foi muito gratificante, foi muito rico, em termos ‘pessoal’ foi extremamente desgastante, assim o lado familiar, o lado pessoal, porque a impressão que eu tinha era que eu dormia e acordava pensando na escola, às vezes sem querer, né mesmo você se disciplinando né tendo uma rotina e tal, mas assim pela questão da escola estadual com tantas carências, principalmente a estrutura física, a estrutura, a questão do professor então o que me desgastou como ser humano foi o que eu não podia resolver. (NARRATIVA DIRETORA, 2016)

Conforme relato da diretora, pode-se perceber que as demandas internas conseguem absorvê-la em seu cotidiano a ponto de distanciá-la da família. Ela é enfática ao afirmar que “em termos pessoal foi extremamente desgastante”. Outro fator que mantém esse sentimento é a falta de estrutura e a postura de professores, sobretudo quando se sente impossibilitada de resolver problemas que não estão ao seu alcance.

Reflete-se aqui a autonomia que carece existir de forma plena uma vez que as atribuições e responsabilidades do cargo são inúmeras, mas a liberdade de atuar é limitada e condicionada à normatização e procedimentos padronizados os quais os diretores não podem



deliberar sobre. É a inexistência de autonomia, pois o Estado libera a fazer o que ele determina.

Ser diretor é também saber lidar com as diferenças que permeiam o espaço escolar de modo que os atores por vezes não cumprem seu papel o que dificulta a gestão escolar.

Acerca do ponto de vista da gestão democrática, ela considera que esse aspecto está ainda muito distante, sobretudo, no que tange ao conselho escolar. Segundo afirma, há uma resistência na participação dos pais e de alguns servidores, uma vez que demanda tempo, além de que os membros do conselho, por exemplo, estudam e trabalham em turnos diferentes, dificultando os encontros nas reuniões. O depoimento a seguir demonstra essa situação:

como não é algo remunerado nem você não fica só membro do conselho, então a gente tem que fazer uma reunião um dia de manhã, outra reunião à tarde, outra à noite. Geralmente, tem gente que só vem no seu turno. Se for em outro turno ele não vem. Às vezes porque não podia, está no outro emprego, e às vezes porque realmente não acha que deve vir. (NARRATIVA DIRETORA, 2016)

Para a diretora a gestão democrática só se concretizaria quando houvesse a participação de todos no conselho escolar, tornando-o, assim, mais forte. Ela diz “Acho que a gestão democrática só vai acontecer de fato quando o conselho escolar ficar bem fortalecido”. (NARRATIVA DIRETORA, 2016)

Essa interação é posta em evidência na atuação dela, pois o aprendizado do aluno é o foco. Segundo a diretora, de nada adianta enveredar forças nas questões administrativas se não conseguir atingir o resultado mais importante desse processo que é o ensino-aprendizagem.

Ela reconhece a importância do pedagógico para o sucesso escolar e compreende que não deve haver dualidade entre o administrativo e o pedagógico, considerando importante a interconexão. Segundo a diretora:

Na verdade, acredito que o lugar do gestor é principalmente na escola, participando do fazer pedagógico e se envolvendo com o que mais importa, a aprendizagem do aluno. Porém, há uma demanda burocrática também muito necessária, pois administrar uma escola tão grande, requer o controle de uma série de fatores, que envolvem aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros, indispensáveis para o sucesso do processo educativo. Todavia, essa demanda burocrática, muitas vezes me afasta daquilo que considero fundamental. [...] Pra mim o pedagógico é a razão da escola. Eu digo sempre aqui, gente se a gente fizer tudo aqui, aplicar todos os recursos, comprar tudo e o aluno não aprender, a gente não fez nada. (NARRATIVA DIRETORA, 2016)



Mais uma vez se reafirma a importância do pedagógico para o sucesso escolar. Mesmo sendo conhecedora dessa importância e considere o pedagógico imprescindível a diretora faz uma ressalva ao ponderar acerca das atribuições inerentes à função de diretor que em determinados momentos corroboram para o distanciamento entre o pedagógico e o administrativo ao afirmar que “Mas se a gente não prestar atenção você vive só para o administrativo porque a demanda é muito grande”.(NARRATIVA DIRETORA, 2016)

Outro ponto pertinente que ela coloca em evidência é a cobrança do Estado na busca de resultados satisfatórios, mesmo reconhecendo que as condições da escola pública não favorecem para um bom resultado, uma vez que possui inúmeros fatores que contribuem para esse fracasso, tais como a estrutura física, os investimentos escassos, a remuneração do professor. Essas são algumas das situações que implicam em resultados insatisfatórios.

A diretora questiona a cobrança do Estado em relação aos resultados. Afirma que ele quer sempre melhores índices, mas não dá condição suficiente para tal, como apresenta ao afirmar que “quer o número do IDEB, como é que você vai ter o número do IDEB alto sem professor?” (NARRATIVA DIRETORA, 2016). Mais uma vez, ratifica-se a cobrança do Estado exigindo resultados sem oferecer condições adequadas para tal e não permitindo a autonomia por parte do diretor.

Sabe-se que alguns diretores possuem posturas com características que se aproximam da concepção técnico-racional, dando ênfase à busca por resultados e considerando que as relações entre atores e instituições, bem como os processos devam atender as questões legais, apenas como forma de dar respostas ao que é determinado pelo Estado.

Não se atribui essas posturas à intencionalidade da ação diretiva, pois é visível o entendimento pelos diretores que o agir pedagógico é a essência da educação e que todas as outras ações devem incorrer no melhor desempenho do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, a sobrecarga de processos e demandas administrativas os impedem de visualizar a interconexão das práticas administrativas e pedagógicas.

Ora, se há uma compreensão da relevância e o significado que tem essas duas dimensões, o que ocorre para gerar essa dissociação produzindo finalidade diferente do que é essencial? É possível visualizar o significado da burocracia para o pedagógico no processo educacional?



Atuar como diretor escolar num cenário de desestrutura pelo qual se encontra a escola pública, é aceitar um desafio e ter a certeza de que esforços devem ser enveredados para que se atinja o objetivo que é o sucesso no processo educacional. Essa busca se torna ainda maior quando se tem um Estado que pouco investe para que esse sucesso se aproxime mais da realidade, mas que, contraditoriamente, cobra resultados.

A falta de estrutura da escola, a desvalorização do professor, a falta de recursos são, apenas, uns dos fatores que levam ao fracasso escolar e que contribuem para a desmotivação tanto do professor quanto do aluno, fragilizando cada vez mais a escola.

A função de diretor escolar, como já foi muito discutida nesta pesquisa, é uma função que demanda muitas atribuições. Os processos são extensos e o diretor tem que lidar com situações que muitas vezes independem da vontade dele. O Estado que cobra resultados limita a atuação do diretor, a partir do momento em que não dá autonomia para que esse gestor delibere no interior da escola em virtude do cumprimento de normas.

As atribuições inerentes a função de diretor, o sobrecarrega e isso o faz renunciar ao pedagógico para tentar dar conta do administrativo. Mesmo sendo conhecedor, em determinadas vezes, de que há importância no agir pedagógico, o diretor não consegue lidar em seu cotidiano com esses aspectos interconectados.

Esse fato foi por diversas vezes apresentado no discurso da diretora ao mencionar o pedagógico como algo relevante no processo educacional. Ela compreende a importância e mantém essa relação no dia a dia, embora considere difícil, uma vez que as demandas são inúmeras.

A partir do relato, fica evidente entender que o olhar para as práticas cotidianas no interior da escola é carregado de um valor que cada um atribui a sua forma de atuar, revelando, assim, o grau de importância existente em seus atos.

O quadro abaixo apresenta de forma sintetizada a percepção da diretora escolar, fruto deste estudo, acerca das concepções discutidas.

QUADRO 01: PERCEPÇÕES DA ATUAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR

Dimensões	Ser diretor	Satisfação	Frustrações	Relação administrativo X Gestão administrativa	Relação pedagógico X burocracia
DIRETORA	Experiência profissional gratificante; Experiência pessoal desgastante.	Dedicação de professores para motivar alunos.	Ausência de professores no ensino fundamental.	Considera desafio a construção da gestão democrática; Existe parcialmente; Professores e discentes participam, família e funcionários não têm interesse; Considera a formação profissional relevante.	Pedagógico é a razão da escola; Todos os recursos devem ser destinados em função da aprendizagem; Burocracia, por vezes, impede a realização das práticas pedagógicas; Busca por interconectar administrativo e pedagógico.

FONTE: Elaboração própria (2018)

CONCLUSÕES

A partir da interpretação abordada neste artigo, pode-se inferir que a vivência, a qual a diretora considera ser algo desafiador que gera experiências, necessidade de empatia dos outros sujeitos, oposições de sentimentos e que, pessoalmente, é desgastante, também sinaliza preocupações a partir de um olhar que enseja um debate acerca da gestão escolar - o olhar multirreferencial.

A narrativa apresentada pela diretora permitiu que ela expusesse suas angústias, suas inquietudes de forma livre, sem regras e cobranças. Foi uma forma de compreender, apreender e reconstruir-se por meio da narrativa.

A partir da narrativa foi possível perceber que a atuação da diretora é permeada pelo olhar multirreferencial o qual fornece entendimento que o ambiente escolar é construído por todos os atores considerando suas realidades e perspectivas históricas, econômicas,



ideológicas, humanas que afetam diretamente a formação dos sujeitos pertencentes a comunidade escolar.

A abordagem multirreferencial permite ao sujeito, o qual está inserido em diversos contextos e considerando sua história, vivência, forma própria de pensar e agir, compreender a realidade sob vários aspectos. Ela proporciona um olhar plural e diversificado dos objetos produzindo a liberdade do pensar e gerando autonomia no processo de aprendizagem respeitando a capacidade e as reflexões de cada indivíduo.

De fato, sem essa importante abordagem teórica é possível perder a riqueza da compreensão por não possibilitar ao sujeito, sempre que necessário, fazer a releitura de si mesmo e das suas compreensões. Posto isso, a multirreferencialidade não se esgota em si mesma, mas permite sempre a possibilidade de novas compreensões dos objetos, haja vista a pluralidade e a singularidade serem pertinentes ao cotidiano dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Uma escola Multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a Educação.** In: Jacques Ardoino & a Educação. Org. BORBA, Sérgio; MACEDO, Roberto Sidnei; e BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Pensadores & Educação).

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O Diário de pesquisa:** o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010.

BORBA, Sérgio da Costa. Multirreferencialidade: na formação do professor-pesquisador – da conformidade à complexidade. Maceió: EDUFAL, 2001.

_____. A Multirreferencialidade na Universidade de Paris Vincennes à Saint-denis: o pensamento e a práxis de Jacques Ardoino. In: Jacques Ardoino & a Educação. Org. BORBA, Sérgio; MACEDO, Roberto Sidnei; e BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Emendas Constitucionais de Revisão. 05/10/1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 14 jul. 2018.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 20/12/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 jul. 2018.



MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio. (Orgs.). **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Pensadores & Educação).

MEDEIROS, Arilene M. S.; FORTUNA, M. L. A.; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; **A Gestão escolar e a formação do sujeito: três perspectivas**. In: RBPAAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v.22, n.1, p.1-184, jan-jun, 2006.

MEDEIROS, Arilene M. S. **Administração educacional e racionalidade: o desafio pedagógico**. Ijuí: Unijuí, 2007.

_____. **Democratização e mudanças práticas na gestão escolar**. Revista Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 137-150, jan./abr. 2011.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In. _____ (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p.13-42.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. **A construção da identidade de diretores: discurso oficial e prática**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.03, p.211-230, dez. 2011.

CAPÍTULO 17

O ENSINO DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTRATÉGIA DIDÁTICA COM O AUXÍLIO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS

Diego Eduardo da Silva, Mestrando em Química, Universidade Estadual da Paraíba, UEPB

Elane da Silva Salvador, Mestranda em Química, Universidade Estadual da Paraíba, UEPB

Juan Clayton Reis de Lima, Graduando em Licenciatura Plena em Química,
Universidade Estadual da Paraíba, UEPB

Maria da Conceição de Menezes Torres, Docente do Departamento
de Química, Universidade Estadual da Paraíba, UEPB

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos é considerada uma modalidade de ensino da educação básica no Brasil amparada por lei, cujo objetivo é atender e qualificar alunos que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental ou médio na idade regular. A literatura reporta que alguns estudos direcionados para essa modalidade de ensino descrevem que a experimentação no Ensino de Química com materiais alternativos tem se mostrado uma estratégia didática eficaz quando associada a aspectos cotidianos. Neste contexto, a pesquisa teve como objetivo aplicar aulas experimentais usando materiais de baixo custo, como ferramenta mediadora no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Química dos ciclos V e VI da Educação de Jovens e Adultos em duas escolas públicas na cidade de Campina Grande – PB. Primeiramente, aplicou-se um questionário visando traçar o perfil dos alunos e identificar a principal problemática dessa modalidade. Os resultados obtidos desse primeiro questionário mostram que a maioria dos alunos das duas escolas pertenciam à faixa etária entre 15-25 anos e que as escolas não disponibilizavam de muitos recursos didáticos. Após a identificação da problemática, foram desenvolvidas aulas experimentais intituladas como “Reações químicas: produção de foguete” e “Determinação da densidade: torre de líquidos”, onde ambas foram realizadas em sala de aula. Após os experimentos, foi aplicado um questionário para verificar os aspectos positivos e negativos das aulas desenvolvidas para uma aprendizagem significativa. Diante desse pressuposto, os alunos reconheceram essa estratégia didática como uma alternativa eficaz para um melhor entendimento das temáticas que foram trabalhadas em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de Química. Educação de Jovens e Adultos. Materiais Alternativos.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino presente na educação básica no Brasil amparada por lei, tem como finalidade erradicar o analfabetismo no país, oferecendo uma educação de qualidade para estudantes que estão fora da faixa etária do Ensino Regular. No que diz respeito à essa modalidade de ensino, as Diretrizes Curriculares



Nacionais da Educação Básica enfatizam grande necessidade da complementação de uma formação escolar para formar cidadãos críticos que estejam aptos para um mundo que passa por constantes transformações (CARDOSO, 2016).

A disciplina de Química faz parte da matriz curricular da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, pois tem grande importância na formação intelectual e social dos alunos, porém é um desafio ministrar para os indivíduos dessa modalidade de Ensino (LIMA & COSTA, 2017). Os casos mais relatados pela literatura, destacam que a maior parte dos alunos desta modalidade apresentam dificuldades de aprendizagens referentes aos conteúdos abordados. Os alunos da Educação de Jovens e Adultos apresentam diversas limitações, pelas quais estão associadas ao fato de se acharem incapazes de aprender os conteúdos de Química, ou até mesmo, não entenderem a importância da disciplina no seu dia a dia, outra questão bastante relatada é a necessidade que os mesmos têm de trabalhar e não ter tempo suficiente para total dedicação aos estudos (RAMO, 2019).

A literatura reporta que diversos trabalhos, revelam para esta modalidade a necessidade de estimular os alunos, ou seja, o professor deve buscar trabalhar de maneira contextualizada para que venha compreender as concepções dos alunos. Neste seguimento, para obter pleno desenvolvimento, torna-se essencial melhorar a qualidade do Ensino de Química e levar em consideração as questões interligadas ao dia a dia dos alunos. Passando a inserir aulas experimentais com materiais alternativos, pois são vistas como um meio que diversifica as aulas para se poder explorar seu potencial de aprendizagem, tornando o ensino dinâmico e interessante e, assim fortalece o processo de ensino-aprendizagem (NASCIMENTO, 2013.; ZANON & MALDANER, 2007).

É perceptível que a experimentação com materiais alternativos na Educação de Jovens e Adultos é vista como uma boa estratégia, pois percebe-se em uma primeira etapa o levantamento de uma problemática e em seguida a oferta de uma solução dos conteúdos relacionados ao dia a dia dos alunos, permitindo-lhes, além da contextualização, o estímulo a indagar a respeito das observações (GONÇALVES & GOI, 2020). Podemos observar que no decorrer dos últimos anos, muitas estratégias aplicadas no Ensino de Química são vistas como uma ótima ferramenta mediadora para o processo de ensino-aprendizagem.



Neste sentido, vários conteúdos podem ser abordados por meio da experimentação em sala de aula, a exemplo: densidade, separação de misturas, ácido-base, reações químicas, funções orgânicas, entre outros conteúdos, os quais estão presentes na matriz curricular de Química dos ciclos V (1º ano) e VI (2º e 3º ano) da Educação de Jovens e Adultos. Partindo dessas premissas, foram realizadas aulas experimentais usando materiais de baixo custo, como ferramenta mediadora no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Química dos ciclos V e VI da modalidade EJA em duas Escolas Estaduais da cidade de Campina Grande-PB.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, com o aporte da literatura, serão apresentados estudos que servem de base para melhorar a compreensão sobre a EJA. São apresentadas definições relacionadas com a Educação de Jovens e Adultos, o Ensino de Química nessa modalidade e experimentação com materiais alternativos no Ensino de Química.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

De acordo com Aranha (2006), os primeiros vestígios da educação de adultos no Brasil são perceptíveis durante o processo de colonização, após a chegada dos padres jesuítas, por volta de 1549. Estes se voltaram para a catequização e “instrução” de adultos e adolescentes, tanto de nativos quanto de colonizadores, diferenciando apenas os objetivos para cada grupo social. Após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, ocorreu uma desorganização do ensino, somente no Império o ensino voltou a ser ordenado (STEPHANOU & BASTOS, 2005). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) define a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como “a educação destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Diante desse pressuposto, pode-se compreender que a EJA é estabelecida como uma modalidade de ensino que confere uma identidade própria, em que todas as suas ações devem ser elaboradas e postas em prática. O aspecto fundamental a considerar é o avanço conceitual que a LDB trouxe no campo da educação de adultos ao substituir a ideia confusa de ensino supletivo pela ideia pedagogicamente plena de Educação de Jovens e Adultos (CARNEIRO, 2014). De certa forma, para o acesso ao saber, a conscientização e a inserção do homem e da



mulher na dinâmica e nos processos sociais, a Educação de Jovens e Adultos tornou-se um requisito indispensável (GOMES, 2016).

Os aspectos pedagógicos presentes no currículo para Educação de Jovens e Adultos devem trazer aspectos com base no contexto da experiência freiriana denominada de educação popular. Com a utilização de metodologias que propiciem uma socialização entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, objetivando um exercício da cidadania e preparando-os para o mundo do trabalho, ou seja, com uma pedagogia libertadora objetivando a valorização do interesse e a iniciativa dos alunos, dando prioridade às temáticas e problemas mais próximos do dia a dia sobre os conhecimentos sistematizados (ARAÚJO, 2014).

O ensino de química na EJA

O Ensino de Química e/ou Ciências da natureza tem como objetivo que os discentes possam compreender as interações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente (CTSA), desenvolver a capacidade de resolver problemas e tomar decisões relativas às questões com as quais se deparam como cidadãos, baseados em conhecimentos científicos, ou seja, um meio de contextualização do ensino de Ciências, uma vez que este busca promover uma problematização de conhecimentos elaborados que consideram aspectos sociais, históricos, éticos como focos na discussão (SILVA & MARCONDES, 2015).

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) sugerem que a disciplina de Química seja ministrada a partir de uma abordagem contextualizada, baseando a prática de ensino em temas estruturadores vinculados ao cotidiano social, para uma compreensão significativa do conteúdo abordado (BRASIL, 2006a). Especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, não basta apenas informar os alunos, mas capacitá-los para aquisição de novas competências, preparando-os para lidar com diferentes linguagens e tecnologias e para responder aos desafios de novas dinâmicas e processos (PICONEZ, 2002).

O Ensino de Química para formar o cidadão precisa estar centrado na inter-relação de dois componentes básicos: o conhecimento químico escolar e o contexto sociocultural do aluno. Isso porque, para que o cidadão possa participar de forma efetiva e significativa na sociedade, ele necessita não somente compreender a química, mas também a sociedade em



que está inserido (SANTOS & SHENETZLER, 2003). Com isso, há acesso a conhecimentos químicos que permitam a construção de visão de mundo mais articulado e menos fragmentado, que busca contribuir com o indivíduo para que se reconheça como participante de relações direta com a ciência e suas tecnologias (BRASIL, 2006b).

A experimentação com materiais alternativos no ensino de química

No Ensino de Química, dentre as ferramentas utilizadas pelos professores a experimentação se encontra como uma boa alternativa de despertar interesse nos alunos. A ela, é atribuído o caráter motivador, contextualizador e lúdico. Desde a idade média, com o pensamento aristotélico, a experimentação se mostra como necessidade para a busca do entendimento dos fenômenos da natureza, onde o principal mediador sujeito-fenômeno era a observação (GIORDIAN, 1999). A utilização de materiais didáticos alternativos proporcionam no processo de aprendizagem alguns benefícios, como a facilidade para fixação da aprendizagem, simplicidade na apresentação de dados, possibilidade de tornar os conteúdos mais concretos e estímulo à participação dos alunos (MALHEIROS, 2012).

O termo propriamente dito “materiais alternativos” é utilizado para todos os tipos de materiais que apresentam baixo custo financeiro e que possam ser re-utilizados, contribuindo assim para o ensino e prevenção de danos ao meio ambiente. Os materiais alternativos são denominados materiais de fácil acessibilidade e constituem um tipo de recurso que apresentam as seguintes características: são simples, baratos e de fácil aquisição (GUEDES, 2017). A experimentação de baixo custo representa uma alternativa cuja importância reside no fato de diminuir o custo operacional dos laboratórios e gerar menor quantidade de resíduo químico que permitem que mais experiências sejam realizadas durante o ano letivo. A partir deste momento, inicia-se um processo motivacional (SILVA, 1998; VIEIRA *et. al.*, 2007).

Os PCNEM's estabelecem as habilidades e competências para os estudantes do ensino médio na área de química. Estes aspectos são pertinentes ao conteúdo de reações químicas e densidade, os quais são classificadas em três aspectos fundamentais relacionadas com: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural. Para que tais habilidades e competências sejam incorporadas pelos estudantes é necessário que o professor estabeleça alguns objetivos, a exemplo, seleção dos conteúdos, onde assegure

as metodologias e as avaliações que oportunizam ao aluno melhor compreensão do mundo físico e a construção da cidadania (BRASIL, 2002).

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela necessidade de apresentar uma preocupação em compreender um determinado fenômeno social, levando em consideração as perspectivas que são apresentadas pelos sujeitos pesquisados, através da participação na vida destes sujeitos (MOREIRA, 2009). Os sujeitos da pesquisa foram 84 alunos dos ciclos V (1º ano) e VI (2º e 3º ano) da Educação de Jovens e Adultos de duas escolas estaduais, quais foram intituladas como “Escola A” e a “Escola B”, localizadas em bairros distintos da cidade de Campina grande – PB. As etapas da pesquisa foram desenvolvidas e a intervenção foi realizada na Educação de Jovens e Adultos com o auxílio de materiais alternativos entre os meses de junho e outubro de 2017.

Na Tabela 1, estão representadas as etapas que foram realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa, as quais foram instrumentos de coletas de dados e intervenção didática. Os roteiros dos procedimentos experimentais da temática densidade e reações químicas os quais foram entregues aos alunos para discussão em sala de aula.

TABELA 1. Estrutura do Desenvolvimento da Pesquisa

Instrumento de Coleta de Dados			
Etapas	Duração	Atividades Desenvolvidas	Objetivos Alcançados
Etapa 1: Aplicação do 1º questionário	45min	Inicialmente foi aplicado um questionário visando traçar o perfil dos estudantes, diagnosticar as dificuldades e saber os recursos didáticos disponíveis.	Foi possível conhecer o perfil sociológico dos alunos, diagnosticar as dificuldades para uma aprendizagem significativa e a permanência na Escola.
Intervenção Didática			
Etapa 2: Densidade – Determinação	90 min	Explicação e contextualização do conceito sobre densidade. Realização da aula experimental com materiais	Nesta etapa os alunos compreenderam o significado de densidade e a relação com o seu dia a

de Torre de Líquidos		alternativos intitulada como “Torre de Líquidos”.	dia, proporcionando uma aprendizagem mais efetiva.
Etapa 3: Reações Químicas – Produção de Foguete	90 min	Explicação e contextualização dos conceitos sobre reações químicas. Em seguida, foi efetuado o experimento da Produção do foguete com materiais alternativos.	Nesta etapa os alunos entenderam aspectos relacionados às reações químicas e a relação com o seu dia a dia.

Instrumento de Coleta de Dados

4º Momento: Aplicação do 2º questionário	45 min	Aplicação de um questionário visando verificar a concepção dos discentes em relação às temáticas trabalhadas em sala de aula.	Foi possível diagnosticar que aulas experimentais proporcionaram um ensino/aprendizagem mais efetivo.
--	--------	---	---

Fonte: Autoria Própria.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram desta pesquisa 84 alunos dos ciclos V e VI da EJA de duas escolas estaduais da cidade de Campina Grande-PB. Com base nos dados coletados através da aplicação dos métodos selecionados, já descritos, foram feitas as análises referentes aos questionários aplicados para os alunos da EJA e a realização de atividades experimentais.

A Figura 1 mostra a aplicação dos instrumentos de coletas de dados da pesquisa, o qual teve o intuito de obter as concepções iniciais dos alunos da Educação de Jovens e Adultos e a identificação da problemática para depois desenvolver as aulas experimentais.



FIGURA 1. Aplicação do questionário investigativo



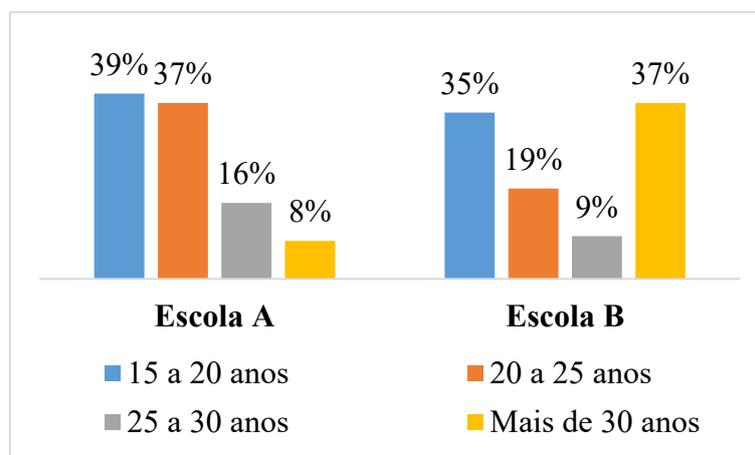
Fonte: Autoria Própria.

Neste processo de coleta de dados foi imprescindível para elaboração desta pesquisa, uma vez que, com aplicação do questionário foi possível identificar a metodologia utilizada pelo professor e assim identificara problemática, como também vincular o planejamento das atividades experimentais para os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Análise do primeiro questionário

Por meio da análise dos dados do Questionário 1, foi possível traçar um perfil socioeconômico dos alunos e conhecer a metodologia utilizada. Os Gráficos 1-7 mostram a sistematização dos resultados. Inicialmente, buscou-se conhecer a faixa etária dos alunos da EJA, conforme expresso no Gráfico 1é possível observar os percentuais relacionados à faixa etária dos alunos da EJA.

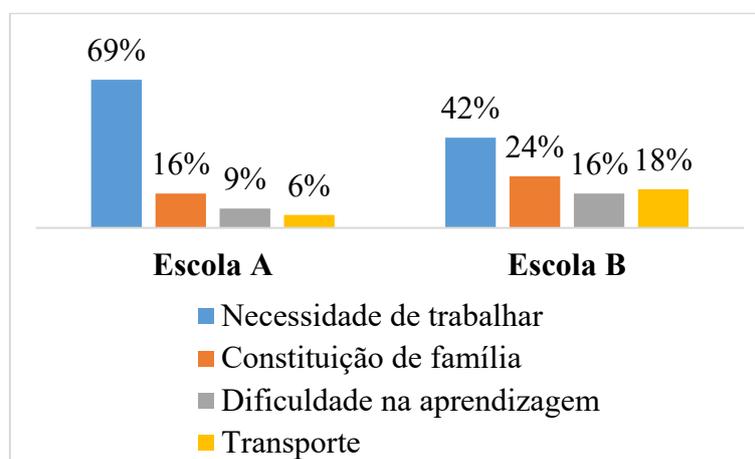
GRÁFICO1. Faixa etária dos discentes das escolas A e B.



Fonte: Autoria Própria.

Para melhor entendimento e discussão dos dados as escolas foram nomeadas como “Escola A” e a “Escola B”. De acordo, com as respostas obtidas é notável uma heterogeneidade dos estudantes de acordo com a faixa etária. Com relação aos dados representados na Figura acima, as Escolas apresentaram um percentual de mais da metade dos alunos com idades entre 15 a 25 anos. A partir desses resultados percebe-se que a faixa etária é bem diversificada, reafirmando o que diz na LDB nº 9.394/96, artigo 37º, que assegura aos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar na escola na idade considerada correta (BRASIL, 1996). A segunda questão buscou identificar os motivos pelos quais impediram os estudantes da EJA a continuarem os estudos na idade regular, conforme expresso no Gráfico 2 é possível observar os percentuais.

GRÁFICO 2. Motivos que impediram os alunos de continuarem os estudos na idade regular.



Fonte: Autoria Própria.

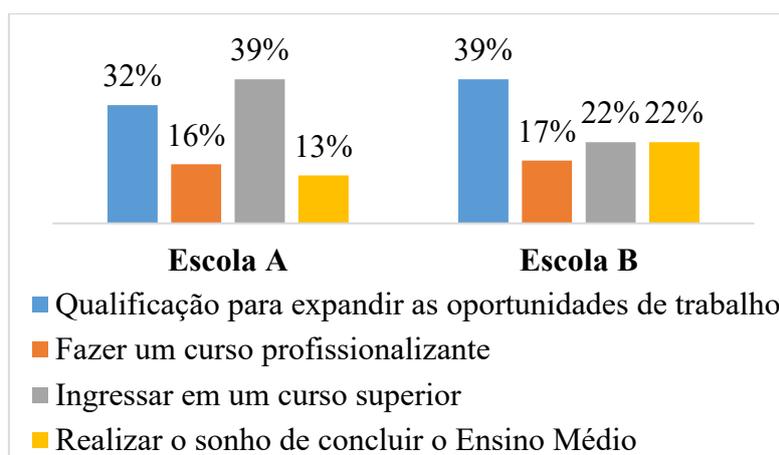
No Gráfico 2 é notório que a Escola A apresentou um percentual de 69% dos alunos que afirmaram ter necessidade de trabalhar, enquanto 16% dos alunos destacaram que houve constituição da família, 9% afirmaram dificuldades na aprendizagem e 6% dos alunos afirmaram que outro fator seria o transporte. Por outro lado, a escola B apresentou um percentual de 42% dos alunos que afirmaram ter necessidade de trabalhar, enquanto 24% dos alunos destacaram que houve constituição da família, e os outros 18% afirmaram dificuldades na aprendizagem e 16% dos alunos afirmaram que outro fator também seria o transporte.

Os resultados corroboram com as afirmações de Fortunado (2010) e Ceratti (2018), os quais relatam que muitos jovens e adultos acabam por abandonar os estudos por diversos

motivos, entre os quais, dificuldade de aprendizagem, esgotamento físico, falta de motivação para aprender. Os motivos alegados por pais e/ou responsáveis e pelos próprios alunos são à distância da escola até suas casas, o desinteresse, a dificuldade em se adquirir os conhecimentos básicos (CERATTI, 2008.; FORTUNATO, 2010).

A terceira questão buscava analisar os motivos pelos os quais os alunos retornavam a escola para concluir o ensino médio. Os resultados obtidos estão expressos no Gráfico 3.

GRÁFICO 3. Motivos os quais levou os alunos retornar a escola para concluir o Ensino Médio.



Fonte: Autoria Própria.

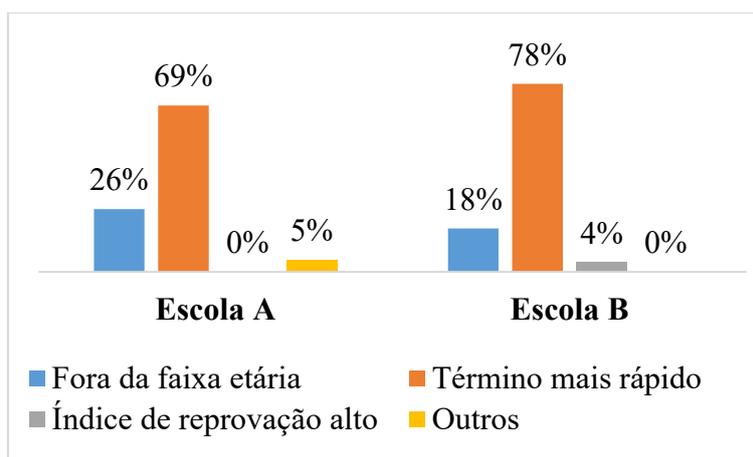
Conforme os dados do Gráfico 3 é perceptível que na Escola A, 32% dos alunos afirmaram que optaram por uma melhor qualificação para expandir as oportunidades de trabalho, 39 % afirmaram que retornaram aos estudos nesta modalidade para ingressar em um curso superior, enquanto 16% dos alunos afirmaram que retornam para depois fazer um curso profissionalizante e 13% dos alunos afirmaram pelo simples fato de realizar o sonho de concluir o ensino médio. Por outro lado, na Escola Ba maioria dos alunos optaram pela qualificação para expandir as oportunidades de trabalho e a minoria afirmou que gostariam de fazer um curso profissionalizante.

Estes dados comprovam o exposto de Vygotsky (1998), que faz considerações ao processo de escolarização onde relata que é um processo de amplo sentido, pois é na escola que o indivíduo tem acesso aos conhecimentos científicos, resultando em seu desenvolvimento crítico e intelectual. Investigando os processos de alfabetização de jovens e adultos no decorrer dos anos, denomina-se como uma delas, o retorno escolar, que é um

grande marco decisivo na retomada dos vínculos do conhecimento, assim libertando-os do estigma do analfabetismo e dos sentimentos de inferioridade (OLIVEIRA, 1996).

A quarta questão buscou analisar os motivos pelos quais os alunos ao retornarem para uma escola optaram pela Educação de Jovens e Adultos. Os dados referentes aos percentuais correspondentes aos motivos dos alunos estão expressos no Gráfico 4.

GRÁFICO 4. Motivos os quais levaram os discentes optar pela EJA.

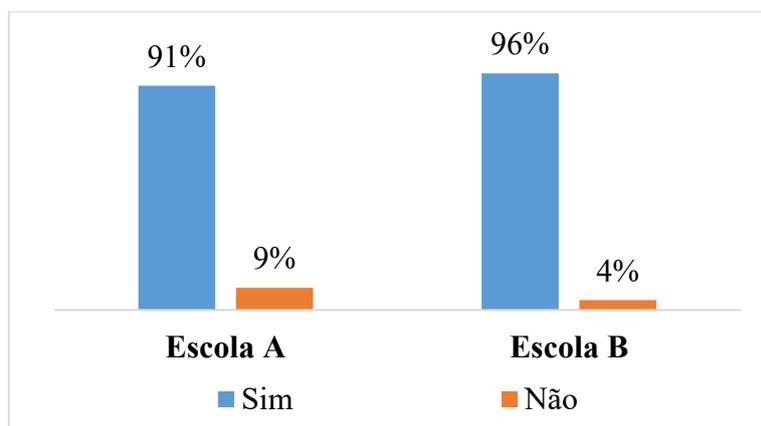


Fonte: Autoria Própria.

Conforme os dados expressos no Gráfico 4, foi notório que nas duas escolas a maioria dos alunos optaram pela EJA para término mais rápido do ensino médio, enquanto a minoria dos alunos se referiu ao índice de reprovação elevado e outros aspectos. O retorno escolar dos jovens e adultos é um marco decisivo na retomada dos vínculos do conhecimento, libertando-os do estigma do analfabetismo e dos sentimentos de inferioridade (OLIVEIRA, 1996).

A quinta questão objetivou analisar se os alunos desta modalidade consideravam importante o ensino para conseguir alcançar seus objetos. Os dados percentuais correspondentes as opiniões dos alunos são mostrados no Gráfico 5.

GRÁFICO 5. Alunos que consideraram o ensino na EJA importante para conseguir alcançar os objetivos.



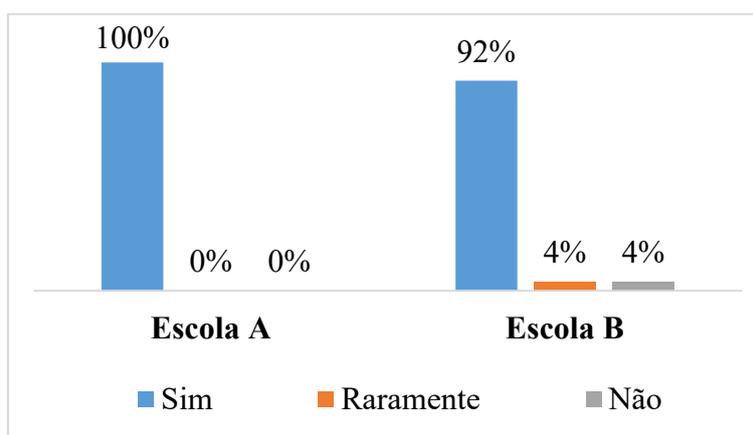
Fonte: Autoria Própria.

De acordo com os dados expressos no Gráfico 5, foi observado que nas duas escolas a maioria dos alunos afirmaram que a EJA corresponde a suas expectativas.

Embora esta modalidade de ensino seja ofertada gratuitamente e assegurada pela legislação não quer dizer que atenda a todas as exigências específicas para os alunos. A educação é considerada complexa, e assim possui muitas dificuldades quando se trata no meio de relacionar teoria e prática (NASCIMENTO, 2013).

A sexta questão teve a finalidade de identificar com qual frequência os alunos assistiam às aulas. Portanto, nos resultados do Gráfico 6 estão expressos em percentuais correspondentes à frequência dos alunos.

GRÁFICO 6. Frequência que os alunos da EJA assistem às aulas regularmente.



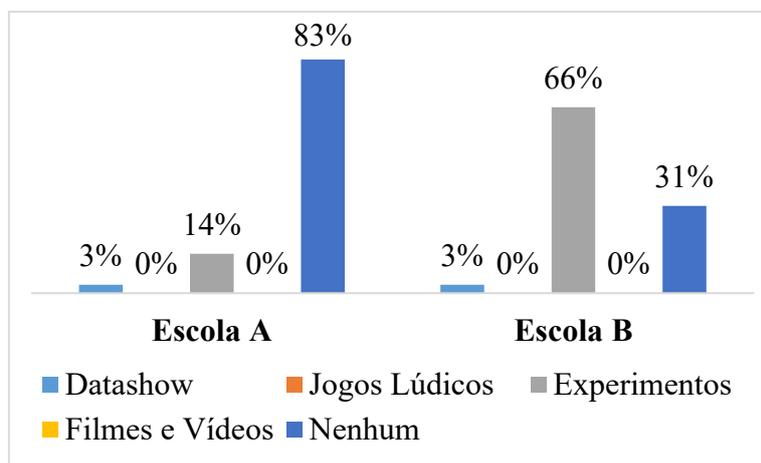
Fonte: Autoria Própria.

Conforme os dados expressos no Gráfico 6, na Escola A e na escola B a maioria dos alunos afirmam assistir as aulas regularmente. Como foi observado a Escola B apresentou problemas de frequência de alguns alunos, pode-se relatar que o problema pode estar associado a diversas causas, como por exemplo, problemas particulares, econômicos, familiares, dificuldades de relacionamento, de aprendizagem, desmotivação, aspectos físicos e organizacionais da escola (COSTA *et. al.*, 2015).

Sendo assim, os professores de Química e de Ciências Naturais de um modo geral, justificam suas atuações em sala de aula, onde se mostram amiúde pouco satisfeitos com as condições infraestruturais de suas escolas, principalmente aqueles que atuam em instituições públicas. Com frequência, justificam o não desenvolvimento das atividades com recursos didáticos devido à falta de algumas condições encontradas nesse ambiente educacional. Não obstante, poucos problematizam o modo de realizar os experimentos, o que pode ser explicado, em parte, por suas crenças na promoção incondicional da aprendizagem por meio da experimentação (SILVA; ZANON, 2000).

A sétima questão buscou verificar quais os recursos didáticos eram utilizados para contextualizar aulas de Química nesta modalidade de ensino. Os dados estão expressos no Gráfico 7, onde mostra os percentuais correspondentes aos relatos dos alunos.

GRÁFICO 7. Recursos didáticos utilizados nas aulas de Química.



Fonte: Autoria Própria.

De acordo com os resultados do Gráfico 7, foi verificado que na Escola A mais de 80% dos alunos afirmaram que não era utilizado nenhum recurso nas aulas de Química. Já na

Escola B mais de 66% dos alunos afirmaram que o professor utilizava experimentos e mais de 30% afirmaram que nenhum recurso didático era utilizado.

Aplicação dos experimentos

A efetuação deste trabalho implicou em discussões acerca das temáticas de densidade das substâncias e das reações químicas, onde foi possível realizar experimentos como uma metodologia para melhorar o ensino-aprendizagem dos alunos da EJA. Com relação aos dois experimentos realizados, pode-se destacar os experimentos como “Determinação da densidade: Torre de líquidos” e “Reações Químicas: Produção de foguete” onde foram satisfatoriamente bem-sucedidos, proporcionando interação, curiosidade e participação dos alunos, como ficou perceptível nas Figuras 9 e 10.

Determinação da Densidade - Torre De Líquidos

A Figura 2 representa o momento da aplicação do experimento de densidade: Torre de líquidos e pode-se identificar também o comportamento das substâncias e materiais usados no experimento.

FIGURA 2. Aplicação do experimento determinação da densidade: Torre de líquidos.



Fonte: Autoria Própria.

O experimento de torres de líquido foi realizado com líquidos e sólidos os quais apresentavam cores e massas diferentes e que estão presentes no cotidiano dos alunos. Sendo assim, a prática realizou-se da seguinte maneira, em um copo com capacidade para 500mL,

foram adicionados 100mL de água, 100mL de mel e 100mL de Óleo de soja. Depois soltou no copo uma porca de parafuso, uma uva, uma tapinha de garrafa pet, uma esponja e observou o que ocorreria.

Reações Químicas - Produção De Foguete

O experimento 2 intitulado como “***Reações Químicas - Produção de Foguete***” foi desenvolvida em duas partes, inicialmente foi realizada a construção do foguete e em seguida a produção do combustível através de uma reação do bicarbonato de sódio (NaHCO₃) com o ácido acético (CH₃COOH) presente no vinagre. Na Figura 2 observa-se a montagem do foguete para o experimento descrito como Reações Químicas – Produção De Foguete. A reação entre o ácido acético presente no vinagre com o bicarbonato de sódio (NaHCO₃) ocorre a liberação de gás carbônico (CO₂) e é este gás que faz o foguete subir. A partir disso pode-se trabalhar os conceitos envolvidos na reação química, conforme a reação a seguir.



FIGURA 2. Montagem Do Foguete - Reações Químicas.



Fonte: Autoria Própria.

No final da aplicação das aulas experimentais com materiais alternativos os alunos da educação de jovens e adultos responderam um questionário relacionado à importância da aplicabilidade de experimentos nesta modalidade de ensino. Esses resultados foram bem



satisfatórios onde apresentou-se consonância com dados da literatura que tem mostrado que a experimentação desperta um forte interesse dos alunos facilitando-o a compreensão dos assuntos vistos em sala de aula, bem como esclarece muitas dúvidas pendentes na aula teórica (BICHO *et. al.*, 2016; GIORDAN, 1999).

Análise do segundo questionário

A primeira pergunta do segundo questionário teve como objetivo investigar a importância da inserção das aulas experimentais como forma de auxílio na compreensão e aprendizagem dos conteúdos ministrados em aula. Todos os alunos das Escolas A e B, responderam de maneira positiva, onde se pode destacar que as aulas experimentais com materiais alternativos foram de extrema importância para compreensão e aprendizagem. Conforme exemplificado a seguir com algumas respostas dos alunos.

“Sim, tive um aprofundamento na matéria vista”

“Sim, se tivesse mais experimento em todas as aulas era muito bom”.

A segunda questão buscou avaliar como os discentes classificavam as aulas experimentais com materiais alternativos que foram ministradas, de acordo com a facilidade de compreensão do conteúdo. Todos os alunos da Escola A e Escola B, responderam de forma satisfatória, com uma opinião considerável entre ótima e boa e assim ainda justificaram afirmando com clareza.

“Porque ajuda a compreender melhor”

“Uma linguagem mais comum e fácil de fixar e entender o assunto”

A terceira questão buscou investigar se o trabalho experimental em sala de aula promoveria momentos de cooperação entre os alunos. Foi possível observar que a maior parte dos alunos da Escola A e Escola B responderam que sim, enquanto a minoria respondeu que não. A seguir estão algumas declarações dos alunos sobre o questionamento aplicado.

“Uma experiência dessas é muito legal, deveria ter mais”

“Um experimento muito útil onde podemos desenvolver muito”.

A quarta questão buscou avaliar se os alunos gostariam de repetir as práticas experimentais com outros materiais alternativos. Todos os alunos das duas Escolas mais uma vez, afirmaram interesse em participar de mais aulas experimentais, porque permite abrir



oportunidades para novas experiências com a Química. A seguir, as respostas demonstram que os alunos querem outras atividades práticas.

“Achei muito atraente”

“Gostei muito, gostaria de fazer outras experiências”.

Finalizando a participação nesse percurso avaliativo a respeito da metodologia adotada, assim foi proposta uma última pergunta. A qual buscou avaliar a experiência adquirida com as aulas práticas se houve desempenho ou não na vida estudantil e/ou cotidiana. Foi constatado que a maior parte dos alunos tanto da Escola A quanto da Escola B responderam que sim, enquanto a minoria respondeu que não, os alunos das duas escolas responderam da seguinte forma:

“Sim, ajuda a entender pequenas coisas do dia a dia”

“Sim, eu adorei, é muito legal ter uma experiência interessante para nosso desenvolvimento”.

Perante os objetivos propostos, visou-se despertar aos alunos da Educação de Jovens e Adultos das escolas estaduais envolvidas na pesquisa, a aprendizagem e motivação, objetivando obter evoluções em teor de ensino e aprendizagem de conteúdos de Química. A experimentação com materiais alternativos tornou o ensino mais dinâmico, motivando e permitindo com que os alunos presenciassem os fenômenos e assim, fossem aptos a construir seu conhecimento de forma mais significativa, com a finalidade de melhorar a relação ensino-aprendizagem dos conteúdos de Química, presentes no currículo desta modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos resultados, é possível observar que a faixa etária da Educação de Jovens e Adultos identificada é bem diversificada, no entanto, as Escolas apresentaram um percentual de mais da metade dos alunos com idades entre 15 a 25 anos. Com relação aos recursos que as escolas disponibilizavam verificou-se que existe uma ausência da experimentação e de outros recursos didáticos principalmente na Escola A.

É importante ressaltar que para uma aprendizagem significativa e permanência dos alunos nas Escolas, é necessário um incentivo mais efetivo proveniente dos professores e



gestores. Sendo assim, é de fundamental importância que os educadores responsáveis pelas turmas da EJA, tenham a preocupação de ministrar aulas diferenciadas, as quais despertem a motivação dos alunos para continuarem presentes em sala de aula e interesse pela Química.

As aulas experimentais com o auxílio de materiais alternativos são considerada uma ferramenta importante para o processo de construção do conhecimento. Com a aplicação do questionário final obteve-se resultados positivos, onde os alunos desta modalidade afirmaram melhor entendimento dos conteúdos ministrados nas aulas.

Feita a coleta e discussão dos dados apresentados, conclui-se que os alunos da Educação de Jovens e Adultos reconhecem a importância das aulas experimentais com materiais de baixo custo uma alternativa efetiva, para entendimento das temáticas ministradas e consideram aspectos os quais estão relacionados com seu o seu dia a dia.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, J. G. **A educação de jovens e adultos: fundamentos da prática pedagógica e evasão escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

BICHO, V. A.; QUEIROZ, L.C.S.; RAMOS, G.C.; **A experimentação na Educação de Jovens e Adultos: uma prática significativa no processo de ensino aprendizagem**. Scientia Plena, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 9.394/96, de 20 de novembro de 1996.

BRASIL. MEC/SECAD. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**. Brasília, 2006a.

BRASIL. **Orientações Curriculares Para O Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006b.

BRASIL. PCN Ensino Médio: **Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

CARDOSO, Marcélia Amorim; PASSOS, Gisele de Andrade Louvem dos. Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos e a formação docente. **Rio de Janeiro. Educação Pública**, 2016.

CARNEIRO, M. A. LDB fácil: **leitura crítico compreensiva**, artigo a artigo, 22 ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2014.

CERATTI, M. R. N. **Evasão escolar: causas e conseqüências**, 2008.

COSTA, M. R.; GUIMARÃES, E. S.; ROCHA, S. M. O. Sobre A Infrequência De Alunos No Ensino Médio Numa Escola Pública Estadual Do Maranhão. **Ensino & Multidisciplinaridade**, 2015.

FORTUNATO, I. **Educação de jovens e adultos**. REU. Sorocaba: São Paulo, 2010.

GIORDAN, M. O **papel da experimentação no ensino de ciências**. Química nova na escola, 1999.

GOMES, Andressa Cardoso. Os significados que os alunos da EJA têm em relação à instituição escolar. **Interagir: pensando a extensão**, 2016.

GONÇALVES, Raquel Pereira Neves; GOI, Mara Elisângela Jappe. Experimentação no Ensino de Química na Educação Básica: Uma Revisão de Literatura. **Revista Debates em Ensino de Química**, 2020.

GUEDES, F, D, F. **Experimentos com materiais alternativos:sugestões para dinamizar a aprendizagem de eletromagnetismo (dissertação de mestrados)** – Curso de Mestrado profissional em Ensino de física, MNPEF, Catalão - Go, 2017.

LIMA, R. C. S., COSTA, E. O. A Educação de Jovens e Adultos (EJA): Uma Sequência Didática Utilizando uma Abordagem do Cotidiano Para o Ensino de Química. In: Congresso Brasileiro de Pesquisa e Ensino em Ciências, 2, 2017, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: REALIZE, 2017.

MALHEIROS, B. T. **Didática Geral**. LTC. Rio de Janeiro – RJ. 2012.

MOREIRA, M. A. **Pesquisa em ensino: Métodos qualitativos e quantitativos**. Subsídios metodológicos para o professor pesquisador em ensino de ciências. 1ªed. Porto Alegre. Brasil, 2009.

NASCIMENTO, S. M. **Educação de jovens e adultos EJA, na visão de Paulo Freire**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paranavaí, 2013.

OLIVEIRA, M. C. **Metamorfose na construção do alfabetizando pessoa**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS. 1996.

PICONEZ, S. C. B. **Educação Escolar de Jovens e Adultos**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.



RAMO, Luciano Bernardo. Metodologias para o Ensino de Química na modalidade EJA: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Debates em Ensino de Química**, 2019.

SANTOS, W.L.P.; SCHNETZLER, R.P. **Educação em química: compromisso com a cidadania**. 3. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.

SILVA, A. M. T. B. **Representações sociais: uma contraproposta para o estudo das concepções alternativas em ensino de Física**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

SILVA, E. L.; MARCONDES, M. E. R. Materiais didáticos elaborados por professores de química na perspectiva CTS: uma análise das unidades produzidas e das reflexões dos autores. **Ciência Educação**. 2015.

SILVA, L. H. A.; ZANON, L. B. A experimentação no ensino de ciências. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Piracicaba: CAPES/UNIMEP, 2000. p.120-153.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

VIEIRA, M. C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**. V.1. Aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

ZANON, L. B.; MALDANER, O. A. **Fundamentos e propostas de ensino de Química para a educação básica no Brasil**. Ed. Unijuí, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 6ª edição, 1998.

CAPÍTULO 18

O XADREZ COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA DE INTERVENÇÃO PARA AUXILIAR O DESEMPENHO ESCOLAR NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

Fernanda Suely Barata, Msc. Pedagoga, IFPA
Claudia Milena Silva Dias, Pedagogia, IFPA
Maria Suely de Freitas Silva, Pedagogia IFPA
Natasha Mendonça Nogueira, Pedagogia IFPA
Renan Rodrigues do Vale, Pedagogia IFPA
Victoria Martins de Jesus, Pedagogia IFPA

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados sobre a contribuição da prática do xadrez como uma ferramenta pedagógica para auxiliar no rendimento escolar em matemática, tendo como objetivo geral: desenvolver oficinas de xadrez de forma lúdica para auxiliar no desempenho da disciplina de Matemática aplicada a alunos do primeiro ano do Ensino Médio na Escola Cel. Sarmiento em Belém-PA. Esta pesquisa apresenta como base teórica os autores: Castro (1994) e Tirado & Silva (1995), os quais abordam o contexto histórico do jogo do xadrez e sua inserção no contexto escolar. Machado (1998) e Correa (2014) apresentam o jogo no contexto escolar para motivação no processo de ensino aprendizagem; Silva (2002) e Lara (2005) apontam o xadrez como proposta pedagógica para o rendimento escolar em matemática. No desenvolvimento metodológico, utilizou-se uma abordagem qualitativa com enfoque descritivo, no qual se aplicou um questionário com dez questões semiabertas a 30 alunos que participavam das oficinas de xadrez. Os resultados revelam que a prática do xadrez contribuiu de forma relevante ao desenvolvimento do estudante, pois se tornou um importante instrumento pedagógico e motivacional para a disciplina de matemática. Portanto, em sinergia com a literatura e análise do instrumento utilizado na pesquisa, evidenciou-se que a prática do jogo de xadrez da Escola Estadual contribuiu significativamente para o desenvolvimento escolar do estudante.

Palavras-chave: Jogo; Oficinas de Xadrez; Recurso Didático-Pedagógico; Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como proposta apresentar um estudo sobre a utilização do jogo de xadrez dentro do contexto escolar, onde se buscou analisar sua utilização como importante ferramenta didática para o auxílio do rendimento escolar em matemática. Em parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, constitui-se por uma iniciativa com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES que oferece bolsa aos discentes dos cursos de licenciatura para que exerçam atividades referentes



à prática profissional em escolas estaduais da rede, visando promover a integração entre teoria e prática e a experiência docente.

Neste programa, o Curso de Licenciatura em Pedagogia, do IFPA/Campus Belém, possuía o subprojeto de Gestão Escolar no qual contava com a participação de 14 bolsistas que foram orientados a trabalhar dentro de uma metodologia diversificada, que buscou alternativas didáticas como o jogo de xadrez, para contribuir no processo de ensino aprendizagem dos alunos na escola parceira. Deste modo, os bolsistas do programa elaboraram atividades para atender as necessidades educacionais dos alunos, utilizando-se da ludicidade como uma alternativa para estimular o interesse e a motivação.

Por meio da aplicação de um questionário de sondagem, realizada com os alunos do 1º ano da escola estadual, verificou-se a necessidade de elaborar uma estratégia para intervir no quadro do baixo rendimento da disciplina de Matemática. Assim, o projeto de xadrez surgiu como uma proposta viável para trabalhar esta problemática. Realizado por meio de oficinas em conjunto com os docentes de matemática e com a gestão da escola, o projeto de xadrez apresentou como objetivo desenvolver oficinas de xadrez de forma lúdica para auxiliar no desempenho da disciplina de Matemática.

REFERENCIAL TEÓRICO

Contexto histórico do jogo do xadrez e sua inserção no contexto escolar

O Xadrez é um jogo antigo, durante todos os anos de sua existência, várias foram as histórias associadas à sua origem, e ao longo do tempo foram sofrendo modificações até o modo que conhecemos na atualidade. Partindo deste contexto histórico acerca do xadrez, sua origem e suas versões ao longo dos anos o tornaram cada vez mais popular.

Por sua vez, alguns estudiosos apontam que a origem do xadrez advém de influências de diferentes regiões do mundo. Para Castro (1994) “o xadrez é especial por sua antiguidade histórica, sua origem é controversa. Alguns pesquisadores acham que surgiu no Egito ou na China”. Apesar de existirem muitas versões acerca de sua origem, conforme afirma também Tirado (1995) no qual destaca que “A invenção do jogo de xadrez já foi atribuída a Chineses, Egípcios, Persas, Árabes e, quem diria a Aristóteles e ao Rei Salomão”. No entanto a história não confirma tais versões.



Nos poucos levantamentos históricos acerca da gênese do xadrez, mostram que o jogo surgiu na Índia, por meio da prática de um jogo tradicional da comunidade indiana conhecida como Chaturanga. Segundo Castro (1994) este jogo impulsionou ao longo do tempo o surgimento do jogo de xadrez, o autor afirma que:

O xadrez teve origem num jogo com o nome sânscrito de Chaturanga, que já existia na região do Ganges, na Índia, no início do século VII. É possível que tenha sido inventado vários séculos antes. De qualquer forma, é jogado, com poucas variações importantes, por mais de mil anos. (p. 01).

Sofrendo pequenas variações ao longo do tempo, Castro (1994) afirma que “Os movimentos das demais peças, juntamente com o resto das regras que englobam todo o Xadrez, só foram formalmente modificados no meio do século XIX, e tais regras ainda se mantêm até hoje”. De acordo com Tirado (1995) no decorrer do período da Renascença, o jogo de xadrez sofre algumas modificações, sendo estas mudanças definitivas até os dias atuais, transformando-se em um jogo mais ágil. Desta forma, novos movimentos foram atribuídos em algumas peças como dama, bispo e os piões. Nascendo assim, o xadrez que jogamos hoje.

Ressalta-se que, no passado, era praticado por chefes, líderes e reis, agora a prática se tornou acessível a qualquer pessoa independente de classe social. Deste modo, a disseminação do xadrez ganhou espaço na sociedade sendo universalizado de forma rápida, inserido no contexto educacional e utilizado como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo e de habilidades lógicas dentro da sala de aula.

A educação evolui nos seus mais variados aspectos: formação de professores, infraestrutura, material didático e inovações tecnológicas, todos refletem no processo de aprendizagem. Deste modo, o xadrez surge no contexto escolar como uma ferramenta que vem somar às práticas existentes que buscam resultados satisfatórios no aprendizado dos alunos. A partir disto, o xadrez dentro de uma perspectiva educacional vem sendo cada vez mais utilizado como uma proposta diferenciada por professores no ambiente escolar.

Torna-se relevante apontar que o xadrez na escola configura-se como uma ferramenta pedagógica a qual os professores podem utilizar para trabalhar com seus alunos em sala de aula, possibilitando também transformar a escola e potencializá-la em um espaço inteiramente de formação que vai além do desenvolvimento escolar, mas que ultrapassa para a vida social.



Portanto, as informações supracitadas a respeito do jogo do xadrez e sua utilização na educação apresenta-se como proposta diferenciada à prática docente e como uma ferramenta didático-pedagógica que pode contribuir para o melhor desenvolvimento dos alunos dentro e fora do contexto escolar.

O jogo no contexto escolar para motivação no processo de ensino e aprendizagem

Muitos estudos comprovam a utilização de jogos como alternativas didático-metodológicas para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, de modo geral os jogos contribuem para a construção intelectual, cognitiva, para a interação social e para outros aspectos do desenvolvimento humano. Incluídos no contexto escolar, os jogos passaram a contribuir com dinamização das relações neste espaço e dependendo de sua utilização refletem também no processo de ensino e aprendizagem.

Os jogos na sala de aula contribuem de forma motivacional para o desenvolvimento cognitivo, interação e participação dos alunos no contexto lúdico, despertando o senso crítico para a construção de estratégias de jogo, com objetivo de aprimorar as habilidades intelectuais dos alunos. Atualmente acompanhar as mudanças sociais que refletem nas escolas e conseqüentemente na prática do professor, exige destes agentes uma autorreflexão sobre seus papeis e também sobre suas práticas, para Santos (2015):

Com advento das novas tecnologias e as práticas educacionais cada vez mais modernas, as escolas sentem a necessidade de buscarem atividades lúdicas que contribuam para melhorar a capacidade intelectual e psíquica dos estudantes. (p. 63).

Neste contexto de mudanças globais, compreende-se que a inserção de novas tecnologias modifica a vida social e reflete também no contexto educacional, por sua vez, segundo o autor as escolas devem buscar novos meios de ensino que possam dinamizar as velhas práticas educativas. As atividades lúdicas surgem como uma proposta de chamar atenção dos educandos, a fim de melhorar seu desenvolvimento de forma geral. O jogo, por exemplo, surge como uma proposta lúdica, conforme Machado (1998) possui como proposta:

Estabelecer relações, permitir antecipação e participação dos alunos; desenvolver planejamento sequencial; desenvolver ações coordenadas perceptivo-motoras; construir conceitos como: ordenação, seriação, classificação, quantificação, conservação, espaço-tempo; aguçar percepções e desenvolver a curiosidade; desenvolver a atenção, a concentração e a memória; aprender construindo habilidades através do entretenimento; propiciar a interação do aluno com a máquina



através da possibilidade de controlar eventos e perceber no que diferentes decisões irão acarretar; desenvolver estilo cognitivo pessoal; atender as necessidades de convivência em grupo; fixar conceitos em seu próprio ritmo e tratar o erro de forma construtiva. (p.14).

Assim, o jogo possibilita para a escola diversas atribuições que resultam no desenvolvimento intelectual e social dos educandos, motivando o interesse em aprender e construindo para uma boa relação entre escola e alunos.

Por fim, a importância dos jogos e brincadeiras para a prática escolar tem se tornado incontestável na atualidade, principalmente, pela gama de pesquisadores e estudos nessa área. Para Correa (2014) “O jogo possibilita o momento aprendizagem, aguçando a criatividade, o pensar, raciocinar, descobrir, persistir, interagir, socializar, criar e recriar”. O jogo inserido do contexto escolar constitui-se como uma grande alternativa para dinamizar o ensino.

O xadrez como proposta de ferramenta pedagógica para auxiliar no rendimento da disciplina de matemática

Vimos que o jogo do xadrez possui uma construção histórica presente nas mais diversas culturas contribuindo, ora para desenvolvimento estratégico e tático entre diferentes civilizações no passado, ora presente no contexto educacional de forma lúdica com o objetivo de desenvolver as habilidades psicológicas da aprendizagem de alunos. Compreende-se que sua utilização como uma ferramenta para dinamizar o processo de ensino configura-se como uma alternativa para superar o baixo rendimento escolar em matemática.

Por outro lado, ao discutir o baixo rendimento em matemática com altos índices de retenção desta disciplina, devem-se levar em consideração alguns fatores que podem implicar para essa realidade educacional. Segundo Silva (2002) o fracasso em matemática pelos alunos, por exemplo, ocorre por não entenderem o enunciado do problema. Por mais que existam muitos fatores que interfiram na aprendizagem em matemática, o autor nos fala que o problema não está apenas nos números, mas também na interpretação de dados.

Para a maioria dos alunos, a abordagem da disciplina de Matemática é considerada monótona e cansativa, tornando-se um desafio para sua aprendizagem. Por isso, há necessidade de uma busca por construir o conhecimento matemático de uma forma mais dinâmica e atrativa, de forma a estimular o aluno, para que os obstáculos que a disciplina



oferece sejam motivos para persistência e que os erros não o desanime, e sim o impulsionem ao conhecimento.

Assim, para Silva (2002) “em uma época na qual os conhecimentos nos ultrapassam em quantidade, uma das maiores lições que as crianças podem aprender na escola é como organizar o seu pensamento, e acreditamos que essa valiosa lição pode ser obtida mediante o estudo e o xadrez”. Dessa forma, o xadrez por ser um jogo que desenvolve pensamento e atenção, contribui para mudanças nesse aspecto, mas que só podem ser trabalhadas quando integradas ao contexto da sala de aula.

Lara (2005) afirma que o jogo de xadrez possibilita uma estratégia de ensino capaz de auxiliar o trabalho do professor e facilitar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, mostrando uma matemática prazerosa, interessante e ao mesmo tempo desafiante. Em relação ao conhecimento lógico matemático, a utilização do jogo favorece compreensão e aquisição de atitudes, oferecendo aos alunos uma aprendizagem significativa, na qual os mesmos elaboram seu conhecimento e desenvolvem assim seu pensamento reflexivo.

Desse modo, é possível observar que a utilização do jogo de xadrez estabelece uma estratégia de ensino e aprendizagem que pode criar condições para que os educandos sejam capazes de desenvolver seu raciocínio lógico matemático. Para tanto, é necessário que o professor utilize o xadrez da maneira adequada e tenha como objetivo trabalhar os conteúdos por meio da utilização do jogo. Sendo assim, por meio de pesquisa e práticas buscou-se comprovar que o xadrez é uma excelente ferramenta para melhorar o rendimento escolar.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, inicialmente foram ministradas oficinas de xadrez nas turmas selecionadas pelo projeto, com o intuito de comprovar a prática do xadrez e sua influência no contexto escolar e na aprendizagem dos alunos. Diante da importância dos fatos, do meio e dos sujeitos inseridos nesta pesquisa considerou-se uma abordagem qualitativa. De acordo com Gerhard e Silveira (2009, P. 32) “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Considerou-se o levantamento de obras textuais



como artigos, livros, teses, revistas a cerca do tema utilizando assim aspectos da pesquisa bibliográfica.

Neste estudo foram realizadas 5 etapas descritas a seguir:

1ª Etapa

Apresentação da oficina de xadrez com os alunos em duas turmas do 1º ano do ensino médio da Escola Coronel Sarmento, do Estado do Pará. Foram desenvolvidas oficinas de xadrez com o intuito de auxiliar o desempenho escolar dos alunos na disciplina de matemática.

2ª Etapa

As oficinas foram aplicadas duas vezes por semana nos meses de Junho a Novembro de 2017 que aconteceram dentro da sala de aula em horários destinados às oficinas do projeto. Sendo estas realizadas no primeiro momento de forma teórica (com uso de apostilas e *data show*), com explicação da história do xadrez, dos movimentos das peças e as regras do jogo. Após estudo teórico, momento da prática com o jogo de xadrez, no qual os alunos organizaram-se em duplas e praticaram entre si, seguindo as orientações dos bolsistas. Estimulou-se a participação destes de forma dinâmica e interativa, utilizando o lúdico como estratégia pedagógica de ensino que envolveu habilidades como raciocínio lógico, concentração e atenção para ajudá-los a resolverem os problemas matemáticos.

3ª Etapa

Elaboração do xadrez gigante a partir de materiais alternativos.

4ª Etapa

Elaboração e aplicação de um questionário com os alunos, conforme Gil (1989) “pode-se definir questionário a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crença, sentimentos, interesses, situações e vivências. (p. 124)”. Foram elaboradas dez perguntas semiabertas, Gil (1989, p.127) fala que “as perguntas duplas” ou semiabertas “reúnem uma pergunta fechada e outra aberta” desta forma sua aplicação voltou-se a levantar dados que envolviam o problema estudado. Abordando questões referentes ao



desenvolvimento do raciocínio lógico e a concentração, a contribuição para o aprendizado na disciplina e se o modo como o jogo foi abordado havia despertado o interesse dos alunos.

5ª Etapa

No levantamento dos dados obtidos procurou-se por meio das análises das respostas elucidar as atribuições do jogo de xadrez organizando os dados coletados referentes a três categorias: Os benefícios do xadrez, a motivação através do jogo e a contribuição no processo de ensino e aprendizagem da matemática, categorias que foram traçadas para facilitar a análise e interpretação dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

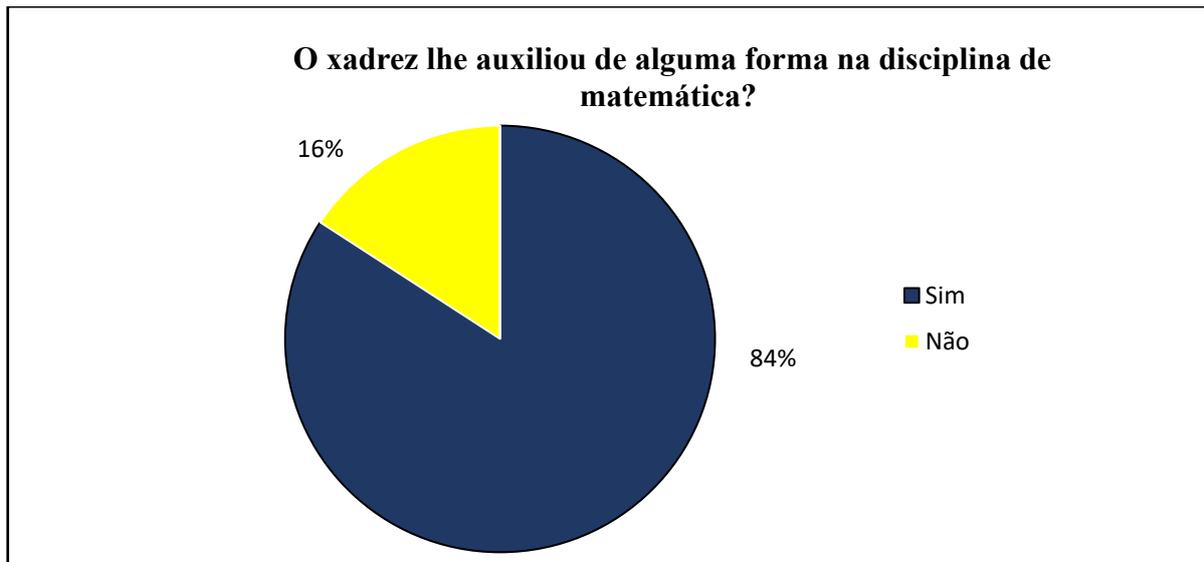
De acordo com os objetivos desta pesquisa e com base nas três categorias de análise: os benefícios do xadrez, a motivação através do jogo e a contribuição no processo de ensino e aprendizagem, foram destacados os seguintes resultados:

Categoria 1: Benefícios do xadrez

Nesta categoria, foram abordados os benefícios proporcionados pelo xadrez, tais como: Raciocínio lógico, estratégia, memorização e concentração. Os gráficos a seguir apontam aspectos interessantes relacionados à percepção dos alunos em relação aos possíveis benefícios advindos da prática do xadrez.

Ao questionar aos alunos se o jogo de xadrez por meio das oficinas os auxiliaram de alguma forma na disciplina de Matemática. De acordo com o gráfico 1, apresentado a seguir encontrou-se o seguinte resultado:

Gráfico 1: Contribuição do Jogo de Xadrez aos alunos



Fonte: Os autores.

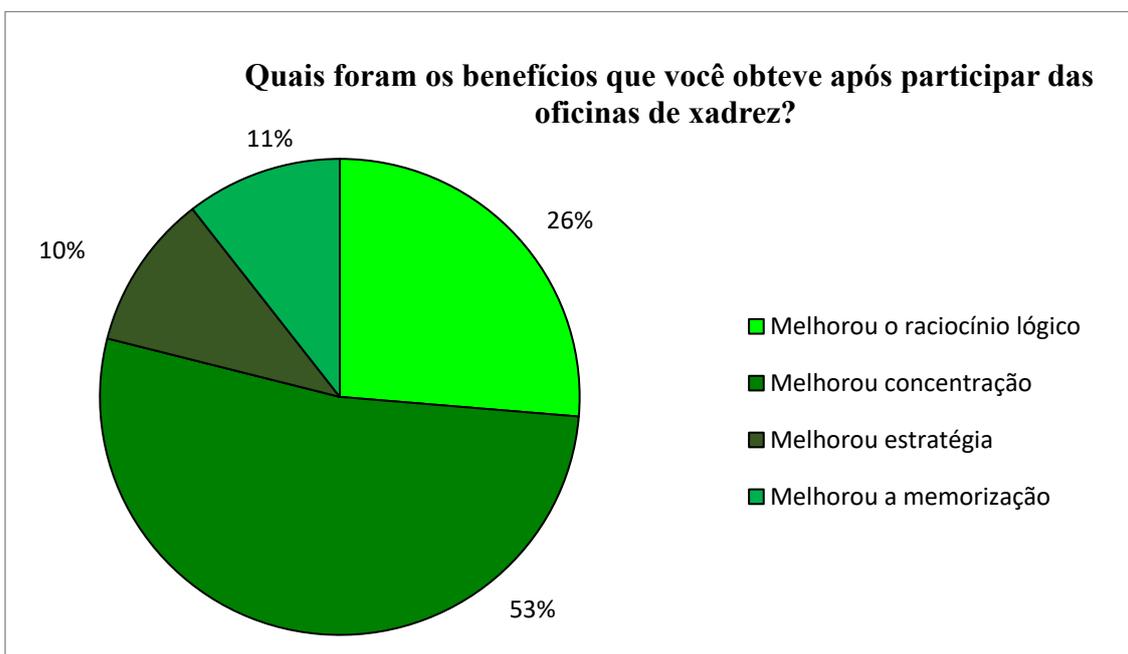
Conforme apontado no gráfico 1 ao serem questionados, 84% dos alunos afirmaram que sim, o jogo do xadrez os auxiliou de alguma forma, no entanto 16% dos alunos responderam que o xadrez não trouxe nenhum auxílio.

De acordo com PARTOS (1978) Os diversos benefícios da prática do xadrez vêm desde quando a criança passa a conhecer e a exercitar o domínio do tabuleiro, o que resulta em ganhos para sua noção espaço-dimensional. Depois do tabuleiro são apresentadas as peças, cada qual com suas características morfológicas, seus movimentos e papel no jogo, auxiliando o desenvolvimento da memória e da concentração. O desenvolvimento do jogo, com a integração das peças e os cálculos das jogadas exercitam o raciocínio lógico e a imaginação, assim como a escolha do próximo lance valoriza sua iniciativa e autonomia.

Conforme o estudo realizado por Oliveira e Castilho (2007), no qual demonstrou-se que a prática do xadrez auxilia os alunos de forma a desenvolver habilidades nas quais eles têm mais dificuldades e que comprometem o seu desempenho escolar, demonstrando assim a eficácia deste desporto para melhoria do desempenho. Desta forma, pode-se verificar que o xadrez auxilia os alunos de diversas formas, tanto no desempenho escolar, resolução de cálculos matemáticos, a partir do momento que o aluno conhece, formula as estratégias do jogo e inicia a sua jogada.

Quando questionados sobre quais benefícios foram identificados a partir da prática do jogo o gráfico 2 apresenta as seguintes respostas:

Gráfico 2: Os benefícios obtidos após participar das oficinas de xadrez.



Fonte: Os autores.

Conforme destacado, cerca de 53% dos alunos relataram que a concentração melhorou após participarem das oficinas de xadrez. Enquanto que 26% responderam quanto à melhoria do raciocínio lógico, 11% da memorização e 10% da estratégia de jogo.

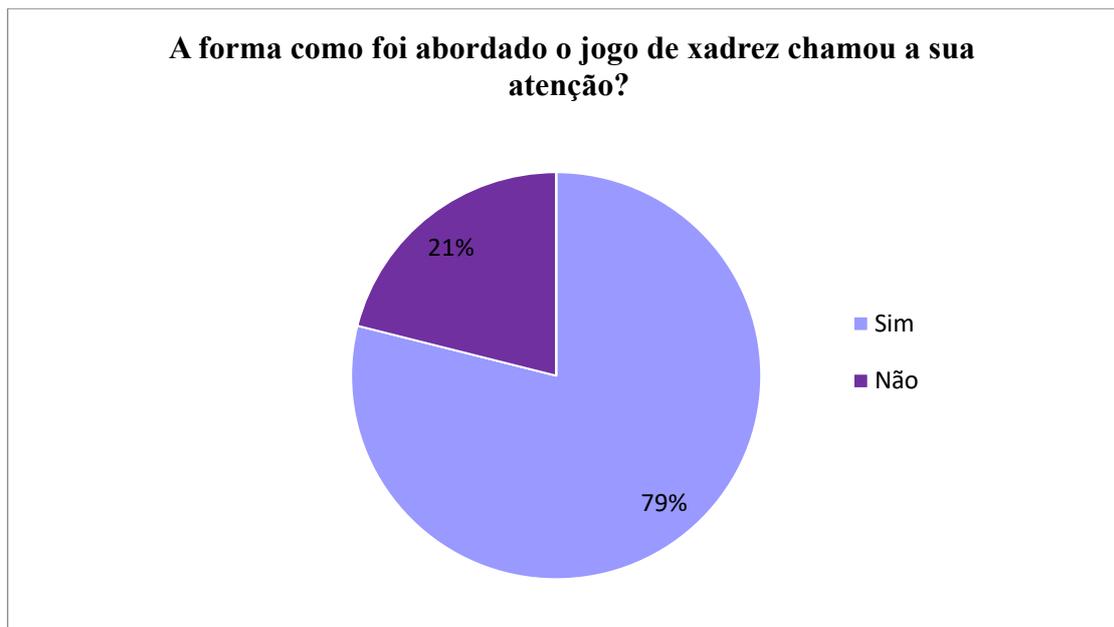
O xadrez como instrumento pedagógico tem contribuído não apenas no desenvolvimento da autorregulação do comportamento, mas também para desenvolver vários aspectos como raciocínio lógico estratégico, memorização, atenção, concentração, resolução de problemas, criatividade e imaginação (FREITAS, 2005).

Portanto, a prática do xadrez contribui para o desenvolvimento intelectual do aluno, aprimorando suas habilidades de concentração e raciocínio lógico, favorecendo seu desempenho na disciplina de matemática.

Categoria 2: Motivação

Nesta categoria, buscou-se identificar através das oficinas de xadrez e da abordagem lúdica se os alunos sentiram-se motivados para estudar matemática.

Gráfico 3: Forma de como o jogo chamou atenção.



Fonte: Os autores.

No gráfico 3, foi interrogado se a forma como foi abordado o jogo chamou a atenção dos alunos, no qual 79% dos entrevistados afirmaram que chamou sua atenção, enquanto 21% afirmou que a forma que o jogo foi abordado não chamou atenção.

Sabe-se que o primeiro contato com algum objeto novo causa curiosidade em aprender, mais para que seja interessante aprender ou jogar, a forma como é abordado ou apresentado, reflete diretamente no interesse em aprender e conseqüentemente na motivação em continuar aprendendo. Esta análise acerca da abordagem do xadrez mostra o quanto é importante saber acolher, apresentar ou abordar para que os alunos sintam-se interessados em participar, porém ressalta-se o cuidado em estar atento para que a finalidade do jogo esteja voltada para aprendizagem.

Para Pereira (2013):

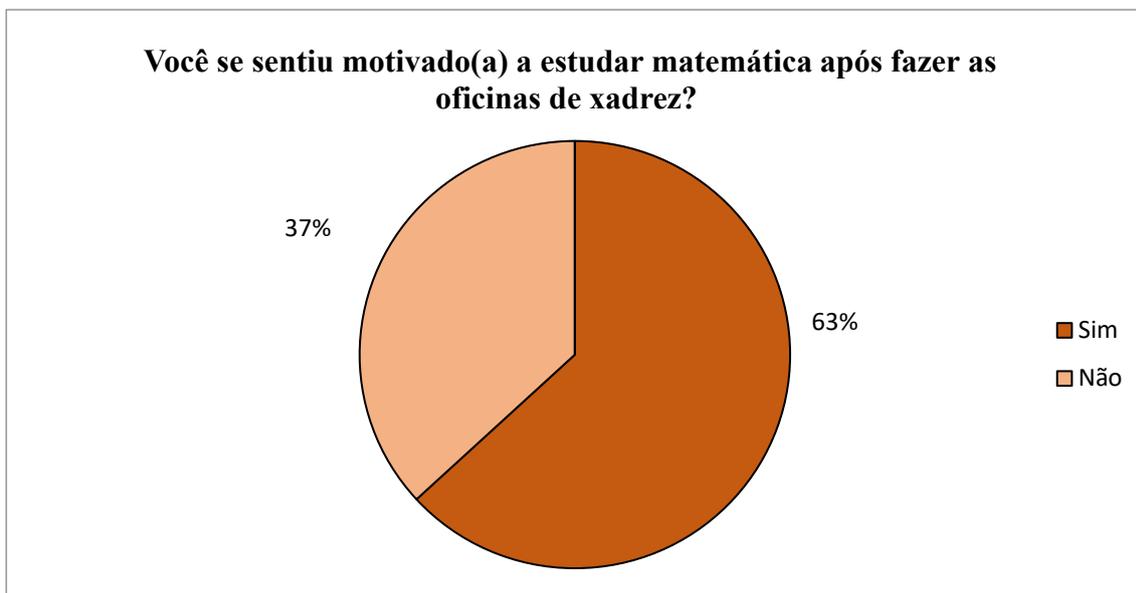
Assim, o jogo pode ser considerado um auxiliar educativo e uma forma de motivar os alunos para a aprendizagem. Nesse prisma, não se deve considerar apenas como um divertimento ou um prazer. Deverá ser associado a uma atividade com determinados objetivos a atingir e um meio de aprendizagem. (p. 21).

Segundo o autor, o jogo por ser algo que contribui para o processo educativo, sua abordagem deve estar voltada a uma finalidade que contemple o sentido da aprendizagem,

neste caso, o xadrez deve ir além de um jogo que promova o contato lúdico pelos simples fato de sentir prazer em jogar.

O gráfico 4 apresenta os dados sobre a motivação dos alunos e alunas ao estudarem a disciplina de matemática após participarem das oficinas.

Gráfico 4: Sentimento de motivação para estudar matemática.



Fonte: Os autores.

Quando perguntado aos alunos se as oficinas de xadrez os motivaram a estudar matemática, 63% dos entrevistados responderam “sim”, enquanto que 37% afirmaram que não se sentiram motivados em estudar matemática, mesmo após participarem das oficinas xadrez.

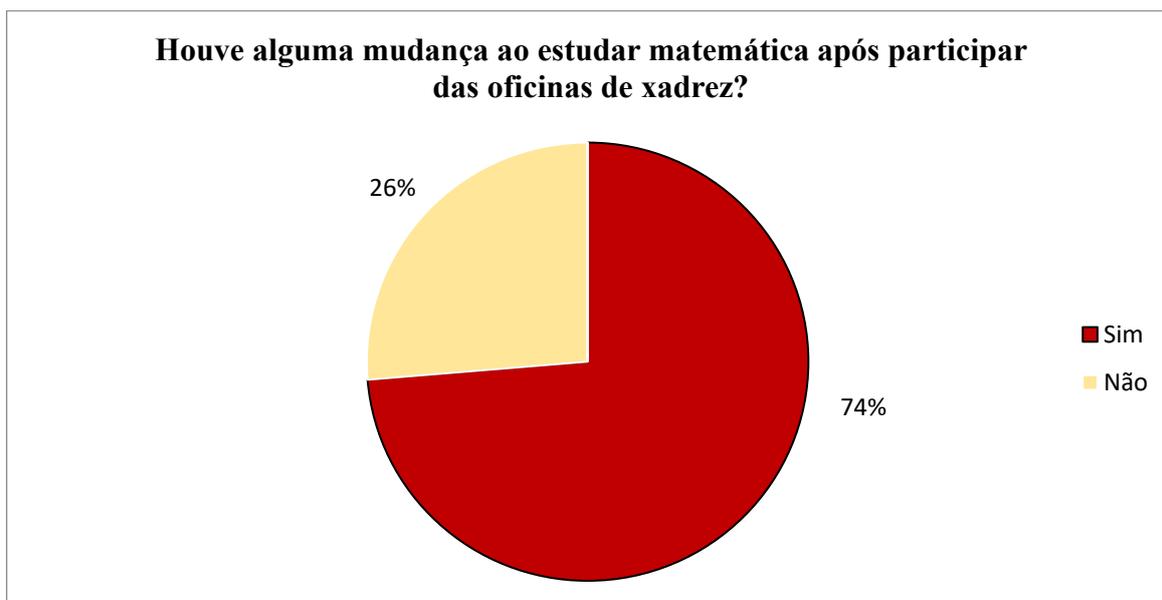
Tápia (2015,p. 77) endossa que a motivação “é um conjunto de variáveis que ativam uma conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”. Desta forma, a conduta desenvolvida neste processo foi o real interesse do aluno em buscar aprender de forma autônoma para alcançar esse objetivo, o indivíduo precisa estar motivado, ou seja, deve ser impulsionado para tal objetivo.

Categoria 3: Contribuição no processo de ensino e aprendizagem

Nesta terceira categoria, procurou-se analisar se o jogo do xadrez como uma estratégia pedagógica vinda facilitar ou não o processo de ensino e aprendizagem no decorrer do período das oficinas.

A seguir o gráfico 5, aponta quais as percepções acerca das mudanças em relação ao estudar matemática após participar das oficinas de xadrez realizadas na escola.

Gráfico 5: Mudanças em relação ao estudar matemática.



Fonte: Os autores.

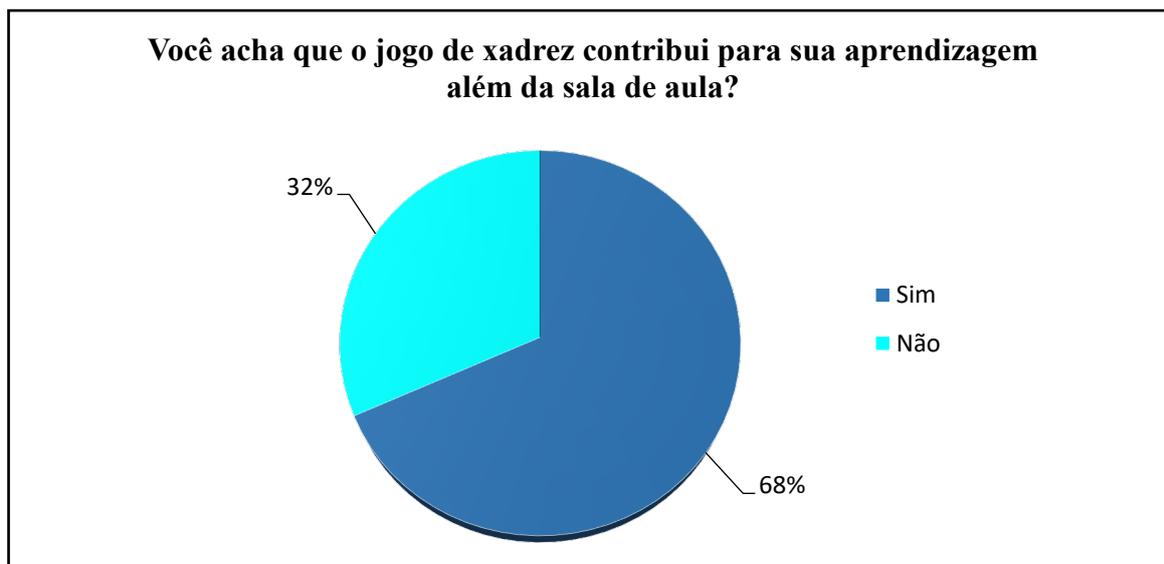
Ao indagá-los se houve mudanças ao estudar matemática após participar das oficinas de xadrez, 74% dos alunos afirmaram “sim”, enquanto 26% responderam “não”, que não houve nenhuma mudança ao estudar matemática após participarem das oficinas.

A partir desse contexto, Almeida relata que:

“... o jogo de xadrez com o ensino de matemática por proporcionar situações que requerem tomadas de decisões, e raciocínio lógico que possibilitam aprendizagem através da análise de erro, situações vistas em problemas matemáticos, tendo sua aplicação na área da matemática bastante vasta e não necessariamente de nível elementar” (p.8, 2010).

Assim, o uso de recursos alternativos ou jogos nas práticas pedagógicas em sala de aula são atrativos aos alunos, visto que ultrapassam os limites da aprendizagem tradicional, proporcionando aos mesmos uma forma de aprendizagem mais dinâmica e abrangente.

Gráfico 6: Contribuição do xadrez para aprendizagem além da sala de aula.



Fonte: Os autores.

Ao serem questionados sobre como o jogo contribui para a sua aprendizagem além da sala de aula, o gráfico 6 mostra que 68% dos alunos responderam que o xadrez contribui para sua aprendizagem além da sala de aula, enquanto que 32% responderam que não. Logo, além de contribuir ao desempenho escolar, o jogo trabalha a confiança e a autonomia do aluno, pois de acordo com Araújo (p. 22, 2013): “O xadrez auxilia e estimula a atividade intelectual sendo que o mais importante é que ajuda as crianças nas soluções dos problemas, que é saber olhar e entender a realidade que se apresenta”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As demandas no contexto escolar apresentam-se cada vez mais urgentes a serem resolvidas, embora seja possível considerar o desafio do baixo rendimento escolar nas escolas como um obstáculo a ser superado, somente por meio de políticas públicas e da força de vontade presente nos profissionais e nos alunos que se ocupam de buscar melhorar tais realidades no ambiente escolar.

O jogo de xadrez neste contexto surge como uma alternativa ou proposta de intervenção para a problemática do baixo rendimento na disciplina de matemática. Sendo uma alternativa trabalhada na escola em parceria com professores de matemática a fim de contribuir para uma boa construção do processo de ensino-aprendizagem.



Considerando os benefícios do xadrez como: estímulo ao pensamento, concentração, memória, estratégia e entre outros fatores, quando empregados no contexto da sala de aula, contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades, sendo estas, importantes para o desenvolvimento intelectual e cognitivo. Deve-se ressaltar também que o xadrez por constituir um processo lúdico chama atenção pelo simples fato de poder ser jogado, o que torna mais desafiadora sua contribuição, favorecendo uma maior interação social dentro da sala de aula e contribuindo para a desconstrução de conflitos presentes no meio escolar.

Além disso, percebeu-se que sua relação com a disciplina de matemática entrelaça outros pontos importantes que devem ser considerados quando se trata do auxílio sobre o baixo rendimento. Bem como, resalta-se que o projeto dependeu de uma boa relação entre gestão, coordenação e professores, bem como dos bolsistas que fizeram parte do programa, além do interesse dos alunos em participar das atividades promovidas na escola, para alcançar resultado positivo neste contexto educacional, sendo esses fatores que se tornaram importantes para obter um bom resultado com a prática do jogo de xadrez.

Contudo, concluiu-se que promover projetos como este, é extremamente importante dentro das escolas, visto que aumentam as demandas pela busca de meios de intervenções e soluções para minimização das problemáticas presentes na realidade escolar como o índice de baixo desempenho em matemática. Logo, o xadrez apresentou-se como uma forte alternativa para tentar motivar os alunos a superar suas dificuldades e seus limites referentes à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, JW de Q. **O Jogo de Xadrez na Educação Matemática: como e onde no ambiente escolar**. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande – PB.

ARAÚJO, Roberto Brandão de. **O Xadrez Escolar como um Jogo Estratégico no Processo de Ensino Aprendizagem nas turmas de 8º série do ensino fundamental da Escola Estadual Alberto Santos Dumont**. Macapá-Ap, 2013.

CASTRO, Celso. **Uma história cultural do xadrez**. *Cadernos de Teoria da Comunicação*, Rio de Janeiro, v.1, nº2, p.3-12,1994. Disponível em http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1233.pdf. Acesso em 18 de novembro de 2017.

CORREA, L.S.; SANTOS, R.L. **A importância do lúdico para a aprendizagem na educação infantil**. Leidniz Soares Corrêa, Raquel Matos de Lima Bento, 2014. Disponível em <http://unijpa.edu.br/revistas/artigos/100376> acesso em 26/12/2017.

FREITAS, Edmilson. **Xadrez nas Escolas será estendido a todo o País. Publicação. Ministério da Educação**. 2005. Disponível em: Acesso em 24 de Novembro de 2017.

GERHARDT E.T; SILVEIRA, T.S. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A.C. **Método e técnica de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. São Paulo, ed 2ª- editora Atlas S,A. 1989.

LARA, Isabel C.M. **Jogando com a Matemática**. São Paulo: Rêspel, 2005.

MACHADO, Nilson José. (1998). **Matemática e Língua Materna: análise de uma Impregnação Mútua**. 4. ed. São Paulo: Cortez.

OLIVEIRA, C.A; CASTILHO, J.E. **O xadrez como ferramenta pedagógica complementar no ensino da matemática**. In: IX ENEM, 2007, Belo Horizonte. IX ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática, 2007.

PARTOS, Charles. Vide EtudeSystematique dès Éschecs, Martigny, Edition A-C Suisse, 1978, 190p.

PEREIRA, A.L. **A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem**. 2º Ciclo de Estudos em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. Universidade de porto. 2013. Disponível em <https://sigarra.up.pt/fbaup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=28409 > acesso em 28 de novembro de 2017.

SANTOS, A.M.; MELO, A.S.A.SAgaldo. **Os Benefícios do Xadrez como Ferramenta Pedagógica Complementar no Processo de Ensino Aprendizagem do Centro Educacional Vivencia**, 2015. disponível em <<file:///C:/Users/Positivo/Downloads/3479-12925-1-PB.pdf>>

SILVA, Wilson da. **Curso de xadrez básico**. Curitiba-PR, 2002.

TAPIA, A.J. **A motivação em sala de aula : o que é, como se faz** / Jesús Alonso Tapia, Enrique Caturla Fita , tradução Sandra Garcia. -- 11. ed. - São Paulo : Edições Loyola, 2015.disponivel em <<https://cadernoselivros.files.wordpress.com/2016/08/tapia-j-fita-e-a-motivac3a7c3a3o-em-sala-de-aula.pdf>> Acessado em 27 de novembro de 2017.

TIRADO, A. C. S. B. **Meu primeiro livro de xadrez : curso para escolares**. Augusto C. S. B. Tirado e Wilson da Silva - Curitiba: Expoente, 1995.

CAPÍTULO 19

EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: VISÃO DOCENTE E DISCENTE

Graciele Silva Borges Campos, FG, Câmpus Jataí
Rita Rodrigues de Souza, IFG, Câmpus Jataí
Láisse Lemos Silva, FG, Câmpus Jataí

RESUMO

O presente artigo discute a evasão escolar na EJA- Educação de Jovens e Adultos, no ensino médio. Tem como objetivo analisar a evasão na EJA por meio da visão do alunado em uma escola pública de Rio Verde-GO e da percepção docente sobre a EJA. Metodologicamente, é uma pesquisa bibliográfica, empírico-analítica e quali-quantitativa. Percebeu-se que os fatores relacionados à evasão de jovens e adultos se dá pelos problemas socioculturais e econômicos agregados à família, ao trabalho e aos procedimentos de gestão de aula e ensino aplicados no ambiente escolar, que não condizem com a realidade e necessidades desse público.

Palavras-chave: EJA. Ensino médio. Docentes. Discentes. Escola Pública.

INTRODUÇÃO

A pesquisa, apresentada neste artigo, emergiu da necessidade de refletir a problemática da evasão de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola da Educação Básica. Essa modalidade de ensino representa um desafio aos profissionais da Educação, no sentido de que esses precisam promover práticas pedagógicas para alunos que deixaram a escola na idade própria.

A oportunidade de retomar os estudos traz, quase sempre, sujeitos do mundo do trabalho em busca de realização pessoal, formação para se manter no mercado e/ou buscar melhores colocações. Diante desse contexto, a pesquisa realizada buscou responder as seguintes perguntas: a) quais fatores contribuem para a permanência dos alunos na EJA?; b) qual o perfil do aluno da EJA da escola pesquisada?; e, c) como os docentes (se) veem (no) o funcionamento da EJA?

Uma hipótese, para a ocorrência da evasão na EJA, pode ser a ausência de políticas públicas efetivas que consigam preparar o sistema educacional para oferecer práticas pedagógicas que atendam de forma eficaz as demandas desse público. Essas políticas públicas



educacionais deveriam garantir a esse alunado a perspectiva de um futuro melhor frente às dificuldades que lhes são impostas para a permanência e êxito dele na escola. “Os resultados seriam bem melhores se houvesse seguimento nos programas já implantados, pois evitaria perda de tempo e de dinheiro na criação de novos programas” (LOPES; SOUSA, 2005, p.09). Sem contar a frustração que é para esse público, o sentimento de impotência e a percepção da própria invisibilidade social.

Entendemos que abandono escolar refere-se às circunstâncias pessoais do aluno que o fazem deixar a escola (casamento, filhos, doença e etc.) e a evasão, por sua vez, relaciona-se à tomada de decisão do alunado de não frequentar a instituição escolar por não encontrar nela a satisfação das necessidades de aprendizagem. A instituição escolar não consolida meios de permanência e êxito para esse sujeito. Expulsando-o, de certa forma, da escola novamente. Na pesquisa, priorizamos a investigação da evasão, dada a limitação do tempo-espacial para a realização da pesquisa.

A investigação teve como objetivo geral discutir a EJA, no Ensino Médio, para enumerar fatores que contribuem para o cenário de evasão. Para tanto, buscamos descrever o perfil do alunado, de uma escola pública, na cidade de Rio Verde-GO e a percepção docente sobre a EJA. Como objetivos específicos, foram propostos: a) verificar os motivos da permanência dos alunos na EJA; b) compreender o perfil do aluno da EJA; e, c) entender a organização curricular, procedimentos didáticos e evasão discente a partir do olhar docente.

Esta pesquisa se justificativa por entendermos que, no âmbito das políticas públicas, criar indicadores de qualidade configura-se necessário para o aprimoramento dos serviços públicos oferecidos à sociedade. Assim, no que se refere à Educação, são necessários subsídios para tomada de decisão. Um passo para isso é conhecer as demandas locais, foco da pesquisa empreendida. A EJA necessita ser objeto de políticas públicas consistentes e permanentes e estudos como estes podem suscitar ou ratificar questões que permeiam essa modalidade. A partir desta introdução, o artigo apresenta uma discussão teórica acerca do panorama histórico da EJA. Em seguida, trata a evasão, o perfil do discente e o papel do docente na EJA. Na busca da compreensão da origem do problema, apresenta, na sequência, a metodologia de pesquisa. Por fim, traz uma análise dos dados levantados para, posteriormente, serem sintetizados motivos da evasão na EJA.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

EJA: panorama histórico e reflexos na contemporaneidade

A EJA é uma das modalidades de ensino no Brasil amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96). Nas últimas alterações desta lei, o art. 37, modificado pela Lei nº. 13. 632, de 6 de março de 2018, apresenta a EJA como modalidade da Educação Básica e enfatiza sua identidade própria, determinando que seja destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. O 1º parágrafo, desse artigo, destaca que a EJA deve proporcionar oportunidades educacionais apropriadas, sempre considerando as características do educando, os seus interesses e suas condições de vida e de trabalho. Para tanto, consideramos que esse alunado requer uma atenção especial, tal atenção exige um olhar diferenciado por parte dos profissionais que precisam, a cada dia, buscar uma formação continuada para assim poder atender as demandas atuais desse público.

A história da EJA deve despertar uma reflexão nos docentes, conhecedores dos saberes práticos e teóricos do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de se obter um caminho com êxito. Portanto, a necessidade dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino conhecer a fundo esse histórico. Destaca-se que em meados do século XVIII, no Brasil, não havia ocorrido nenhum desenvolvimento educacional e Portugal tinha receio da disseminação de ideias e, conseqüentemente, liberdade de revoltas e manifestações populares. Dessa maneira, os jesuítas que naquela época aqui estavam, “nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. [...] Era uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões” (GADOTTI, 2004, p. 230).

O ensino dos jesuítas tinha um foco preciso, um estudo para dogmas religiosos, que não reconhecia a práxis educacional em si, o que evidencia o longo processo de luta e movimentos para atender ao público da EJA. O legado apresentado por Gadotti (2004) precisa ser rompido. É necessária uma transformação por meio da educação. Para Brandão (1994, p. 104), “transformar o mundo, tornando-o cada vez mais humano, é o sentido do trabalho”. Esse é um sentido a ser tratado no contexto da EJA e, para isso, reforça a necessidade da

compreensão da história da EJA. Entretanto, esse sentido de trabalho para transformação de realidades (do mundo) nem sempre foi (é) objeto de discussão dos conteúdos dessa modalidade de ensino.

Medeiros (2005, p. 02) afirma que iniciativas sistemáticas, relativas à EJA no Brasil, “ganharam contornos claros no início do século XX. De fato, nos períodos que antecederam esse marco, ou seja, durante a Colônia, o Império e a Primeira República, ocorreram ações educativas esparsas, e pouco significativas, voltadas aos jovens e adultos”. Sabendo da relevância da consciência histórica, para atuação docente e discente nessa modalidade de ensino, vejamos, no Quadro 1, um panorama do desenvolvimento da EJA:

Quadro 1: Educação/ EJA: aspectos históricos comparativos

Período Colonial
<ul style="list-style-type: none"> Educação dual e excludente, correu de forma assistemática, nesta época não se constatou iniciativas governamentais significativas para a população pobre. Ênfase na catequese dos índios como forma de dominação e preparação de mão de obra. O foco na EJA inexistia. O interesse era catequizar o adulto indígena.
Período Imperial
<ul style="list-style-type: none"> Interesse voltado a criação de cursos superiores. A escola era para todos, porém, inacessível a quase todos.
Período Republicano
<ul style="list-style-type: none"> União passou a criar e controlar o ensino em todo o país, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis na capital federal. Aos Estados coube a tarefa de criar e controlar o ensino primário e o profissionalizante, que na época compreendia as escolas normais, para as mulheres, e as escolas técnicas, para os homens. (1ª Constituição republicana) Educação elitizada. No começo do século XX, com o desenvolvimento industrial, é possível perceber uma lenta “valorização” da EJA. A partir de 1997 a história da EJA começa a ser registrada no intitulado “Boletim da Ação Educativa”
Como é hoje?
<ul style="list-style-type: none"> Pretende-se integrada e inclusiva. Há oferta de EJA no nível fundamental e médio, propedêutico e integrado ao ensino técnico. Expansão das universidades e institutos federais. Ampliação da oferta de vagas, porém falta ampliação de condições de permanência e êxito aos alunos sem situação de vulnerabilidade social. Educação para todos. A garantia de acesso, permanência e sucesso do aluno no sistema educacional é uma questão de justiça social. A LDB nº 9.394/96 estabelece a necessidade de se adotar metodologias e conteúdos próprios, bem como processo de avaliação que atendam as características e especificidades dos alunos.

Fontes: Pedagogia (2020); LDBEN (nº 9.394/96), Brasil (1998). Serra (2020). Elaboração própria.

Relacionar a atualidade de práticas na EJA com a história dela nos faz compreender a necessidade dos professores de utilizarem procedimentos pedagógicos ainda mais dinâmicos no sentido de priorizar uma mudança que possa satisfazer a demanda relacionada ao perfil desses estudantes. A EJA é uma modalidade de ensino que atende prioritariamente trabalhadores/as e donas de casa que abandonaram os estudos e que ficaram muitos anos longe do ensino formal. Demanda atenção para a carga de trabalho excessivo dos trabalhadores, o desinteresse no conteúdo/metodologia escolar, a falta de tempo, incompatibilidade de horário, o cansaço e entre outros.

Conforme dados do Brasil/Inep (2020), o número de matrículas da EJA diminuiu 7,7% no último ano, chegando, entretanto a 3,2 milhões. Questiona-se se o número percentual mudou? O que justifica isso? Esse número significa que há um público menor para EJA, pois os estudantes estão tendo acesso à educação na idade certa? Significa que outras políticas, como provas que dispensam matrícula, mas permitem aos estudantes concluírem o ensino médio? Enfim, quais causas resultam em redução das matrículas além da escola e da metodologia do professor? São perguntas que essa pesquisa não responde, mas podem ser questionamentos para futuros trabalhos de pesquisa.

O MEC (2016) “considera a alfabetização uma política pública de educação prioritária”, para tanto foram criados programas como o Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses programas discutem políticas de educação voltadas para a alfabetização, com o objetivo de promover um combate ao analfabetismo. É necessária, contudo, uma compreensão maior acerca desses processos que devem garantir a permanência e êxito dos alunos na modalidade EJA, cujo número de matrícula, embora tenha diminuído, ainda existe e atinge todas as regiões do Brasil, conforme Tabela 1 a seguir:

Educação de Jovens e Adultos
Matrículas no Ensino Médio – Brasil e regiões – 2018

	Total	Presencial	Semipresencial	Educação a Distância	Integrada presencial	Integrada - Educação a Distância
Brasil	1.437.833	1.078.976	252.753	63.929	613	41.562
Norte	132.009	117.176	9.026	3.036	0	2.771
Nordeste	404.510	325.546	42.167	4.757	0	32.040
Sudeste	587.268	393.300	173.156	17.814	179	2.819
Sul	183.537	125.565	24.797	31.276	65	1.834
Centro-Oeste	130.509	117.389	3.607	7.046	369	2.098

Fonte: Brasil (2020)



Diante dos dados de matrículas aliados à história da EJA, a permanência desse público na escola é um desafio a ser enfrentado. Exigem mudanças no sistema educacional, com uma preocupação com a qualidade de ensino e atendimento à população. A escola, por sua vez, tem um expressivo papel neste contexto de mudança, de tomadas de decisões para uma redução da evasão, de modo geral, e da evasão na modalidade EJA, em particular.

Evasão na EJA

O fenômeno da evasão escolar, nas séries iniciais, tem sido objeto de preocupação e um desafio enfrentado pelos profissionais da Educação. Tal preocupação é encontrada em Patto (1991) *apud* Gomes (2000), quando afirma que

no Brasil, já na década de 30 registravam-se altos índices de evasão escolar nas séries iniciais do 1º grau, e baixíssimos índices de conclusão do então denominado, ensino primário. O crescimento quantitativo da Rede Pública, ainda que lento, veio acompanhado de um elevado número de excluídos, quer seja pela falta de acesso ao ensino público, quer seja pela evasão escolar. (GOMES 2000, p. 90)

Diante da afirmação de Gomes (2000), identificamos que a evasão escolar não é um fator de preocupação da atualidade, mas sim de décadas passadas. Um dos fatores dessa evasão pode relacionar-se ao formato de práticas pedagógicas que podem não estar atendendo esse público, aliadas, paralelamente, ao perfil dos jovens, caracterizados pelas suas especificidades. Segundo o MEC (2015), a criação de políticas voltadas para uma qualidade na educação não foi suficiente para diminuir o fracasso escolar nessa modalidade. Ainda, se referindo a décadas passadas, contextos de 1960 a 1980, verifica-se uma “uma cronificação deste estado de coisas [reprovação e evasão] praticamente imune às tentativas de revertê-lo.” (GOMES 2000, p 90-91).

Os dados de Gomes (2000) remetem a uma realidade de décadas anteriores. Contudo, não se diferem, em termos de evasão na EJA, no contexto educacional do Estado de Goiás, em que a evasão no turno noturno chega a 70% dos matriculados, sobretudo em turmas de EJA, conforme consta no Parecer do Conselho Estadual de Educação de 2005. Documento mais recente encontrado sobre evasão no estado.

Arroyo (2006) destaca que, para configurar a EJA, deve-se conhecer quem são os seus sujeitos, no sentido de adequar a escola frente às necessidades de uma educação diferenciada.



Para o autor, a linha de investigação se dá em conhecer quem são esses alunos e como eles interagem com os processos educativos, para assim poder compreender os reais motivos da evasão escolar ou, ainda, o retorno às salas de aula. Considerando que esses sujeitos necessitam de uma atenção diferenciada, em relação aos alunos do ensino regular, isso obriga as instituições de ensino a abrirem um leque de variedades educacionais no que se referem à flexibilização de horários, à proposição de currículo específico, flexibilização do trabalho pedagógico e outros.

Brandão (1993, p. 38) argumenta que, [...], “a evasão [...] longe está de ser fruto de características individuais dos alunos e suas famílias. Ao contrário, refletem a forma como a escola recebe e exerce ação sobre os membros destes diferentes segmentos da sociedade”. De acordo com Gagno e Portela (2013), “a garantia de acesso e permanência com sucesso para estudantes da EJA deve ser objetivo de toda a sociedade, e isso só será possível na medida em que as diferenças forem respeitadas”. Conforme Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE),

para avançar na perspectiva de um direito efetivado é preciso superar a longa história de paralelismo, dualidade e preconceito que permeia a sociedade brasileira e as políticas educacionais para a EJA. Neste sentido, consoante a colaboração recíproca e a gestão democrática, a avaliação necessária das políticas implica uma atualização permanente em clima de diálogo com diferentes interlocutores institucionais comprometidos com a EJA. (Parecer CNE/CEB 11/2000, p.53).

Mediante o exposto, fica clara a necessidade de um trabalho articulado entre diferentes interlocutores (Estado, sociedade, gestão, atuação do professor como mediador) para que a EJA tenha êxito. Ressalta-se, por exemplo, que esse professor mediador, para ter essa atuação efetiva e de qualidade, precisa ter formação, tempo de (re) planejamento, condições materiais objetivas de trabalho na escola entre outros aspectos que serão abordados na seção 2.4, deste artigo. Considerando essas condições ideais de atuação na EJA, respaldada por políticas públicas que assegurem a permanência e qualidade de ensino para todos, os resultados poderiam ser outros e se cumpriria o que reza a legislação vigente, em que a Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição Federal Brasileira, 1988). A Carta Magna garante o direito a toda e qualquer pessoa o desenvolvimento pessoal, intelectual e preparação cidadã.

Discente da EJA: Ensino Médio

No Brasil, conforme apontam Costa, Álvares e Barreto (2006), o alunado da EJA sempre foi caracterizado como sendo alunos pobres, negros, oprimidos e excluídos, com suas diferenças culturais, etnia, religião e crença. Ainda, segundo esses autores, muitos alunos deixaram os estudos dentro da série escolar por vários motivos sociais e familiares. O perfil desses jovens e adultos são trabalhadores/as que buscam nessa modalidade a elevação ou resgate da autoestima e qualidade de vida. De acordo com Costa, Álvares e Barreto (2006, p. 08):

a procura de jovens e adultos pela escola não se dá de forma simples. Ao contrário, em muitos casos, trata-se de uma decisão que envolve as famílias, os padrões, as condições de acesso e as distâncias entre a casa e escola, as possibilidades de custear os estudos e, muitas vezes, trata-se de um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências. Ir à escola, para um jovem ou adulto, é antes de tudo, um desafio, um projeto de vida.

Considerando não ser uma tarefa fácil de retorno à escola, muitos desses alunos que decidem retornar os estudos já possuem alguma atividade de trabalho e já possuem filhos, tornando assim uma dupla jornada. Na visão de Barbosa (2009, p. 37), contrário ao que expõe Brandão (1993), “estão em primeiro lugar, o trabalho, a família ou situação outra que determina muito de suas decisões, a fazer períodos de interrupções nos estudos”. Sendo assim, o trabalho é um fator marcante na vida desses alunos, pois há uma necessidade material da família que precisa ser suprida. É nesse contexto de “trabalho”, entretanto, que faz com que esse público entenda que os estudos trazem expectativas diferentes e melhores. Isso refere-se ao grande desafio de conciliar trabalho e estudo, tornando assim a escola uma ponte para o avanço pessoal e profissional.

Diante de necessidades profissionais e pessoais, na prática, ocorre de forma insatisfatória, como geralmente os alunos trabalhadores já chegam à escola, na maioria, atrasados, cansados e com sono. Muitas vezes, considera-se que não são capazes de acompanhar as aulas ou que, ainda, não se sentem estimulados por programas ofertados e que nem mesmo condizem com a sua realidade. Tudo isso serve como um desestímulo a esse alunado ocorrendo então a evasão (BARBOSA, 2009). Desta maneira, o educador e educando precisam caminhar juntos na busca do conhecer e fazer. Cabe ao docente considerar as experiências de vida, cultura e saberes do aluno. Esse aluno não pode ser tratado como uma



criança, deve ser levado em conta sua bagagem de vida e, principalmente, conciliar os conteúdos ao cotidiano dele, seja no trabalho ou em casa.

Docência: EJA

O professorado deve planejar aulas dinâmicas, sempre tendo o cuidado para não utilizar termos infantilizados. Deve primar por uma linguagem próxima da realidade dos alunos da EJA proporcionando-lhes uma aprendizagem significativa. Segundo Fernandes (2011), David Ausubel (1918-2008) define aprendizagem significativa como sendo uma aprendizagem construída e relacionada com conhecimentos prévios.

Para tanto, é de suma importância a estratégia do professor diante do planejamento do currículo escolar. Segundo Vasconcellos (1995), no processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar, faz-se necessária uma revisão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno. Consideramos, também, que a interação é um fator importante na relação professor/aluno, principalmente, na EJA. O professor tem a função principal de estimular os alunos no sentido de despertar o interesse deles no processo de aprendizagem e estreitando vínculos. A questão afetividade é relevância na relação entre professor e aluno, sabendo que o convívio diário estabelece vínculos afetivos e facilita que sentimentos de harmonia, confiança e segurança surjam no cotidiano facilitando o aprendizado. Para tanto, consideramos Freire (1996, p. 159): “Ensinar significa querer bem os educandos”.

Nesse sentido, o professor se torna um relevante mediador para evitar o fenômeno evasão uma vez estando próximo dos alunos e sendo o profissional qualificado para tal função, somente ele irá reconhecer a realidade e necessidade bem como a dificuldade dos mesmos. Diante do fato do professor ser o mediador, desde então, o mesmo tem o papel de ampliar os conhecimentos e sanar as dificuldades dos alunos de forma significativa e que promova uma verdadeira aprendizagem. Isso reforça a necessidade de aulas mais voltadas para o cotidiano dos alunos e que contemplem os conteúdos os quais esse público tem direito.

Segundo Anastasiou (2007, p.78), “quando o professor é desafiado a atuar numa nova visão em relação ao processo de ensino e aprendizagem, poderá encontrar dificuldades, até mesmo pessoais, de se colocar numa diferenciada ação docente”. Esse professorado necessita de condições para que possa desenvolver o trabalho de modo a contemplar o que propõem o



Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução CNE/CEB 1/2000 de se respeitar a identidade própria dos alunos da modalidade EJA.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Rio Verde-GO que oferta a EJA no Ensino Médio, Escola Estadual João Velloso do Carmo. Com o intuito de empreender uma pesquisa qualitativa e quantitativa, foi aplicado um questionário para discentes e docentes dessa escola. Realizamos, também, pesquisa documental para compreender o quadro de evasão escolar e a evasão na EJA. Por pesquisa qualitativa, compreendemos, conforme Flick (2009, p. 16), a que se interessa pela “perspectiva dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo”. Saber do alunado da EJA e dos professores como ela funciona e pode trazer à tona dados para compreender essa modalidade de ensino. Segundo Wilson (1986), pesquisa quantitativa é uma classificação, testagem de hipótese, medição e tabulação de números que comprovam os objetos gerais da pesquisa realizada.

A análise documental consistiu na leitura de documentos referentes à modalidade EJA: LDB nº 9394/96, Parecer do CNE/CEB 11/2000 e Parecer do CEE/GO 2005. Teve a finalidade de obter conhecimento sobre o funcionamento legal desta modalidade de ensino. A análise documental consiste, conforme Flores (1994) *apud* Calado e Ferreira (2004, p.3), refere-se à análise de documentos como

fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

A metodologia, para o desenvolvimento da pesquisa, fundamenta-se em Marques (2014). No que tange aos objetivos, caracteriza-se como pesquisa de levantamento, pois a partir das informações sobre as características e opiniões dos docentes e discentes identificamos as visões deste público. Em relação à participação dos/as pesquisadores/as, trata-se de pesquisa empírico-analítica, pois esses se mantiveram em uma distância estratégica do objeto de pesquisa, principalmente por se tratar de uma pesquisa com coleta de dados a partir de aplicação de questionário.

A fundamentação teórica, refere-se a uma pesquisa bibliográfica, com coleta de dados secundários, mediante consulta em textos teóricos e artigos científicos. Sobre a abordagem de pesquisa, incluíram-se simultaneamente, a pesquisa qualitativa e a quantitativa, pois, no tempo previsto para a coleta e análise dos dados, as respostas dos participantes da pesquisa (docentes e discentes) guiaram o processo analítico da pesquisa.

Foi elaborado um questionário específico para cada um dos segmentos - discentes e docentes - com o objetivo de diagnosticar o perfil dos estudantes juntamente com causas de evasão, e conhecimento da visão docente sobre o funcionamento da EJA na escola em que atua. Segue o Quadro 2 com as perguntas dos questionários:

Quadro 2: Perguntas do questionário

Questionário Docente	Questionário Discente
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se tivesse autonomia, o que mudaria no Projeto Pedagógico de Curso da Educação de Jovens e Adultos da sua escola? 2. Quais as metodologias constam no seu plano de ensino atual? Elas coincidem com as anteriores? Modificações foram necessárias para o público EJA? Por quê? 3. O alto índice de evasão na EJA pode ser atribuído a quê? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que você busca ao retornar para a escola na modalidade de Educação de Jovens e Adultos? 2. Na sua opinião, o que leva os alunos da EJA a desistir novamente de estudar? 3. O que você sugere de mudança na escola onde você estuda?

Fonte: Elaborado durante a pesquisa.

Os questionários foram enviados por *WhatsApp* para 10 docentes que atuam na EJA e doze discentes de todas as séries da EJA, ensino médio. Todos os docentes responderam. Ressaltamos que três responderam o questionário duas vezes, porém, contabilizados somente uma vez. Dos doze discentes, sete participaram da pesquisa, os quais se mostraram satisfeitos em poder participar da mesma. Um termo de consentimento livre e esclarecido foi enviado ao participante antes mesmo do início dos questionamentos, a fim de que ficassem assegurados da privacidade das suas informações e demais orientações sobre o intuito da pesquisa.

Em síntese, esses instrumentos de coleta de dados proporcionaram o desenvolvimento das seguintes atividades: obtenção de dados sobre a EJA na Escola Estadual João Velloso do Carmo; dados para a análise das respostas dos alunos e dos professores; e a apresentação de



sugestões de medidas a serem adotadas para o enfrentamento da evasão, que constitui um desafio para a educação básica. Por meio dessas atividades, obteve-se a construção de informativos tanto dos alunos quanto dos docentes em relação ao funcionamento da EJA no contexto de ensino e aprendizagem em que estão inseridos. Ressalta-se que, na análise dos dados, os alunos participantes foram nomeados com letras do alfabeto português, e com destaque em itálico, por exemplo: *Aluno A, B* e, assim, sucessivamente. Para a apresentação dos dados dos docentes, adotamos o mesmo padrão: *Docente A, B, C* e assim por diante.

A análise dos dados contempla fragmentos das respostas dos participantes, uma leitura crítica e dialogada com os autores discutidos na seção teórica. Na exposição das respostas dos participantes, buscamos preservar o conteúdo genuíno, apenas com correções ortográficas.

RESULTADOS: DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Dos alunos: análise e discussão dos dados

A nomenclatura EJA disponibiliza um prévio conhecimento da modalidade desse ensino que faz parte do nosso campo de pesquisa: jovens e adultos. Porém, é necessário validar o perfil desse público para uma melhor compreensão de quem são essas pessoas e da realidade delas. Como já descrito no corpo do artigo, são sujeitos advindos de um processo histórico educacional brasileiro que não primou por uma parcela expressiva da população, a qual não alcançou êxito na trajetória escolar em tempo regular. O Conselho Nacional de Educação (11/2000) postula que a EJA apresenta uma função reparadora que

significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 07)

O parecer CNE/CEB 11 de 2000 é um avanço na identidade desses sujeitos, por reconhecer a existência de brasileiros/as com direitos básicos dados constitucionalmente não contemplados e, ainda, por admitir uma longa ausência de políticas públicas para esse grupo e a urgência destas. Logo, com esse entendimento percebemos que é necessário esclarecer as particularidades de cada identidade social, ou seja, o perfil do alunado EJA, neste caso, na cidade de Rio Verde/GO.



Traçando os dados coletados pelo questionário com os objetivos da pesquisa, sobre o perfil, a questão de gênero não foi declarada pelos 7 (sete) participantes da pesquisa, e respeitamos. Em relação à idade, temos o que chamamos de processo de juvenilização da EJA, ou seja, o ingresso (matrícula) de jovens, com idade entre 14 (ensino fundamental) e 18 anos (ensino médio) autorizado pela Resolução CEB/CNB n° 03/10 de 15 de junho de 2010, criando um novo cenário de exigências pedagógicas. Haddad e Di Pierro (2000) comentam que

há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida. (HADDAD; DI PIERRO, 2000. p.127)

O retrato, que os dados coletados nos evidenciam, é a confirmação das informações acerca da juvenilização da EJA conforme colocam Haddad e Di Pierro (2000). Ressalta-se que mesmo o quantitativo sendo de 7 (sete) participantes é possível verificar, nessa mostra, que a idade reflete o processo de juvenilização, pois varia de 18 a 40 anos, sendo 3 (três) na casa dos vinte anos. Assim, o novo cenário para estratégias pedagógicas advém dessa geração de heterogeneidade que explode tensões dentro da sala de aula, carregando em si perspectivas diferentes do que é a escola, e sua função, que corrobora com as respostas dos participantes, quando questionados: *O que você busca ao retornar para a escola na modalidade de Educação de Jovens e Adultos?* As respostas oscilaram entre melhoria de vida/busco educação e ir para uma faculdade.

Para Haddad e Di Pierro (2000), a primeira geração busca integração na sociedade por vias socioculturais, interagir com um mundo que estava excluído e que não decodificam (ler e escrever, por exemplo) e a segunda, carrega consigo um estigma de juventude-problema, que poderá se resolver na faculdade, uma vez que será um profissional, pagará impostos, terá uma vida cidadã plena, e não mais um problema.

Para Arroyo (2005, p. 223), os sujeitos da EJA eram descritos como “sem horizonte” justamente porque sua situação desigual e brutal da realidade que vivenciavam limitava até suas projeções e expectativas de vida, e atualmente, quando os entrevistados afirmam um desejo de ocupar um espaço nas universidades, podemos defender que notoriamente estes não



buscam somente a empregabilidade, mas o trabalho como processo de humanização, de reconhecimento social e estão cientes que mesmo tendo interrompido seus estudos, dão crédito ao sucesso profissional por via da Educação formal. Aliado a este comportamento, os atores, envolvidos na arena educacional, devem primar para uma formação para o mundo do trabalho e não para o mercado de trabalho. É notório esse querer mais dos participantes da pesquisa nas respostas deles:

- *Terminar meus estudos a fim de ter conhecimentos melhores ao longo da carreira estudantil, faculdade e outros. (Aluno A)*
- *Eu busco Educação. (Aluno B)*
- *Quero concluir meu ensino para que eu possa passar para a próxima etapa, que é a faculdade! (Aluno C)*
- *Terminar o ensino médio e fazer faculdade. (Aluno D)*
- *Concluir o ensino médio e, com isso, poder ingressar no ensino superior, buscando sempre melhores oportunidades no mercado de trabalho. (Aluno E)*
- *Melhoria de vida. (Aluno F)*

O período longe da escola, dado pelos participantes, também reforça a ideia de geração heterogênea, enquanto uns afirmam estar longe da escola por meses e poucos anos, outros anunciam décadas, evidenciando novos desafios para a gestão escolar e para a organização dos planos de aulas dos docentes. A variação é grande, mesmo nesse universo de 7 (sete) participantes.

Quando questionados sobre os motivos que levam a novas desistências de estudo, a palavra “trabalho” permeia praticamente todas as respostas. Isso significa que, mesmo tendo duas gerações de público em sala de aula, aqui encontramos uma linha comum: são trabalhadores e suas aflições sobre a empregabilidade os aproximam. Essa parece ser uma das facetas do perfil desse público. Vejamos algumas respostas:

- *Muitos trabalham e chegam cansados do trabalho, e não tem ânimo de ir a escola, por causa da cansa. (Aluno B)*
- *Cansaço do trabalho no dia a dia e outros, falta de interesse. (Aluno C)*
- *Imagino ser dificuldade em conciliar escola/trabalho/família filhos. (Aluno E)*

Pelas respostas, podemos destacar algumas problemáticas, tais como: classe operária/trabalhadora ainda está de forma precoce sendo obrigada a ingressar no mercado de trabalho, mesmo que informalmente para garantir a sobrevivência sua e de seus familiares; que os filhos do corpo discente precisam de assistência e proteção enquanto os pais estudam. Ou, ainda, que além da sobrevivência, estamos diante da sociedade de consumo Bauman



(2008), que publiciza e potencializa a construção diária de novas necessidades impulsionando esses jovens a se submeterem em jornadas exaustivas de trabalho, o que dificulta sua integração com o universo escolar, pois o “cansaço” e ausência de “ânimo” abrem margens para interpretamos que o dia não terminou, precisam enfrentar e ter o desgaste físico-emocional de mais de três horas em atividades que não se reconhecem, não são dinâmicas/prazerosas, não atraem sua atenção e poderiam ter melhor aproveitamento do tempo em sala de aula, como fica evidente para este/a participante:

Fui apenas uns dois meses devido a paralisação, então ainda não tive a oportunidade de conhecer a escola em si totalmente. Dentro da sala de aula vejo que alguns professores passam muito texto, e isso prejudica muito no tempo de explicação pois quando a apenas uma aula o tempo é um clique, alguns alunos nem chegam a copiar, talvez um investimento em impressão até por parte do aluno, sobriaria mais tempo para explicação, tirar dúvidas e interagir com a matéria. (Escrita integral. Aluno F)

A resposta do Aluno F corrobora a discussão de Barbosa (2009) de que há a necessidade de se rever metodologias de ensino e aprendizagem para o alunado da EJA. Também vai ao encontro da hipótese de pesquisa: os procedimentos metodológicos utilizados em sala de aula podem causar a falta de interesse e a conseqüente evasão do curso por não atribuir sentido significativo ao que está vivenciando ali na sala de aula e o cotidiano do aluno.

Nesse aspecto ainda, uma aula rotineira e repetitiva, reforça a sensação de desânimo, desalinha a vontade de ser, expressar, dar voz, ser ouvido que os alunos na EJA buscam. A LDB nº 9.394 de 1996 expressa como particularidade desse público, justapostos com outros documentos oficiais (pareceres e resoluções) a singularidade educacional exigida para aqueles que frequentam uma sala de aula pós idade regular.

Dos professores: análise e discussão dos dados

O cenário docente apresenta desafios e perspectivas no campo da formação voltada para o trabalho na EJA. Os dispositivos legais (Pareceres: CNE/CEB 2000 e CEE/GO 2005) deixam evidentes a necessidade e preparo que o educador dessa modalidade necessita percorrer. Essa necessidade manifesta na legislação, podendo ser claramente percebida na Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), que estabelecem, no item VIII, que o preparo do profissional da



educação deve contemplar exigências formativas do professor à medida em que se assume a modalidade EJA.

Analisando os dados coletados pelo questionário aplicado aos docentes, informações como nome, gênero e idade não serão divulgados respeitando a privacidade dos participantes. Das treze respostas obtidas, constatamos quase em todas a questão de conteúdos aplicados em sala de aula. O excesso de conteúdos fora da realidade desse aluno pode incentivar possíveis números de evasão. Outros fatores relatados se referem à metodologia e à formação dos profissionais que atuam nesta modalidade. Considerando os dados, identificamos a necessidade de abordar temas pertinentes à realidade do aluno, fazer conexões entre as disciplinas e suas relações culturais, econômicas e sociais é primordial para chamar a atenção do aluno em busca de um aprendizado mais atraente e significativo. Considerando o processo formativo relacionado à aprendizagem, obtivemos as seguintes respostas quando questionamos aos docentes: *Se tivesse autonomia, o que mudaria no Projeto Pedagógico de Curso da Educação de Jovens e Adultos da sua escola?*:

- *Distribuição dos conteúdos. (Docente A)*
- *Diminuiria a quantidade de conteúdos. Menos conteúdos, mais aprendizagem. Muito conteúdo para pouco tempo. (Docente B)*
- *Os conteúdos deveriam ser mais de acordo com a realidade deles. (Docente C)*
- *Cada turma apresenta uma realidade. Primeiro, analisa o perfil dos profissionais que atuam com o público da Educação de Jovens e Adultos. Posteriormente, sugeriria uma capacitação periódica para atualização e troca de experiências onde fosse levado em conta a realidade das escolas que atendem a EJA. No caso da alfabetização, por exemplo, não há material adequado e nem profissional capacitado. (Docente D)*
- *As metodologias tradicionais utilizadas em sala de aula. (Docente E)*
- *A flexibilidade já tem feito parte da estrutura das EJAS, mas colocaria menos matérias para facilitar e motivar os alunos a não desistirem novamente, já que muitos retornam à escola depois de anos afastados. (Docente G)*

Segundo Gomes (2013), o professor quando reflete sobre suas práticas pedagógicas e busca meios diferenciados para aplicar em sua sala de aula e se questiona periodicamente sobre a aprendizagem de seus alunos, está de certa forma se reavaliando a partir de ações metodológicas. Contudo, um instrumento importante que o professor tem que ter é o ponto de vista de seus alunos e aproximá-los de sua realidade corroborando com as características de sua sala de aula. Alguns questionamentos, quanto à metodologia, foram feitos da seguinte forma: *Quais as metodologias constam no seu plano de ensino atual? Elas coincidem com as anteriores? Modificações foram necessárias para o público EJA? Por quê?*

- *Sim, as modificações foram necessárias devido ao público possuir embasamentos teóricos baixos, por isso as adaptações para atual realidade. (Docente A)*
- *São necessários a todo momento. Pois, trabalhamos com diferentes cidades e diferentes culturas. (Docente D)*
- *Aulas expositivas de acordo com o dia a dia dos alunos, as atividades com monitores. As modificações são necessárias, porque são alunos que ficaram muito tempo sem estudar e assim precisam ser incentivados todos os dias. (Docente E)*
- *Faço as adaptações que identifico serem necessárias de acordo com o meu público, uma vez que todo material recebido é infantilizado e não encaixa na realidade dos alunos. As metodologias recebidas não trazem nada de novo, apenas sugerem atividades que não estão de acordo com a idade dos alunos atendidos. (Docente H)*
- *Sim...sempre há essa necessidade porque cada turma, aluno e escola tem uma realidade... (Docente J)*

Confrontando as metodologias aplicadas ao perfil do alunado, vemos que a escola configura efetivamente fatores sobre o fenômeno evasão. Para tanto consideramos um olhar mais específico do professor em sala aula, no sentido de adaptar suas metodologias aplicadas a cada aluno. É necessário que a instituição, juntamente com os educadores, assumam uma tomada de decisão mais ativa no desafio de reduzir a evasão na modalidade EJA. Segundo Oliveira (2009), é necessária uma análise acerca do currículo e práticas curriculares adequadas aos perfis e necessidades dos educandos. Ressalta ainda o conceito de tessitura do conhecimento em redes, em que a autora critica a fragmentação e a infantilização dos currículos aplicados aos jovens e adultos. Neste contexto, um terceiro e último questionamento foi feito aos participantes sobre a atribuição ao alto índice de evasão na EJA e obtivemos respostas que corroboram com as mesmas dos discentes no item 4.1 deste artigo. Vejamos:

- *Quantidade de conteúdo e o trabalho o dia inteiro. (Docente A)*
- *Ao trabalho (Docente B)*
- *Cansaço, falta de vínculo. O aluno não se sente vinculado a aula e nem ao aprendizado. Mas não sei ainda como reverter isso. (Docente C)*
- *Ao currículo não elaborado para a realidade das turmas, ao despreparo ou falta de capacitação de alguns professores, perfil do profissional não adequado para a realidade atendida (muitas vezes estão apenas complementando renda) (Docente E)*
- *Cansaço (Docente F)*
- *A escola não subsidiar meios que integrem a prática proposta no cotidiano do aluno, com o que ele espera da escola. (Docente H)*
- *Ao mercado de trabalho, onde às vezes eles tem que optar por um ou outro. (Docente I)*

Diante dos fatos relatados pelo corpo docente percebemos o grande desafio enfrentado pelos mesmos. Alguns deles demonstram uma inquietação em relação ao currículo elaborado e a quantidade de conteúdos fora da realidade dos alunos. A falta de



capacitação de alguns profissionais também é um ponto levantado, haja vista que muitos deles estão somente completando carga horária. Todos esses fatos deixam evidente a não vinculação do alunado as aulas propostas.

Considerando a reiterada presença do fator trabalho nas respostas apresentadas no questionário, constatamos uma universalidade tanto dos discentes quanto dos docentes. Tal fator demonstra a real necessidade de incentivo e empenho curricular por parte dos docentes no intuito de aproximar esses alunos a essa nova realidade, proporcionando autoconfiança, ânimo, entendimento e interesse pelos estudos e garantindo a permanência e conclusão dos estudos formais do corpo discente. Entretanto, para além dessa constatação, há que se refletir sobre questões que ficaram à margem da pesquisa, mas que impactam nesse resultado, por exemplo: questões macro que envolvem instâncias superiores, políticas em relação à Educação como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo as perguntas da pesquisa anunciadas na introdução deste artigo, vemos o aluno em uma busca pela conclusão dos estudos e melhoria de vida. Em relação à pergunta: a) quais fatores contribuem para a permanência dos alunos na EJA?, os dados apontam para o desejo deles de conclusão do curso e prosseguimento dos estudos. Porém, esse alunado, na busca de novas oportunidades, encontra uma série de desafios e dificuldades. Ele permanece na escola com muito esforço e superando o cansaço do trabalho diário. Tais desafios também é enfrentado pelos professores.

No que se refere à pergunta: b) qual o perfil do aluno da EJA na educação básica em Rio Verde-GO?; ratifica-se a presença de um alunado trabalhador e, também, a juvenilização da EJA. No que tange a pergunta: c) como os docentes (se) veem (no) o funcionamento da EJA?, os dados apontam que os docentes sentem a falta do apoio para o desenvolvimento do trabalho deles. O currículo proposto “trava” a elaboração de aulas que prendem os interesses desses alunos e sentem falta de uma formação mais específica para atender a demanda.

Consideramos com essa pesquisa, no tocante ao alunado da EJA, que estamos vivenciando um processo de juvenilização, que culmina em uma sala de aula com perspectivas diferentes de projeções de vida, comportamento, valores, que por diversas vezes



ocasiona conflitos, tensões, que os afastam entre si, e que a linha de aproximação é a atividade laboral: serem trabalhadores e de algum modo passar pelas mesmas situações em relação a configuração de vender sua força física para sobrevivência. Desse modo, a gestão educacional e programação de aula e tempo de aula perpassa com preocupações didáticas referentes às diferenças, diversidades e alteridade. Tanto a Sociologia quanto a Antropologia definem esses conceitos. Diferenças e diversidade entendidas aqui no sentido antropológico, que segundo Laraia (2001), são construções resultantes do seu meio social, que condicionam o olhar singular de cada um, promovendo uma riqueza de modos de vida e comportamentos que originam a diversidade. Em complemento, para alteridade, recorremos a Sociologia de Bauman (2005), que analisando a sociedade “líquida”, mostra que o outro, em contraste com o eu, faz das diferenças objeções para elos de valores éticos coletivos, já que se percebem como estranhos, logo, ameaças.

Com as respostas dadas pelos alunos participantes desta pesquisa, em relação a expressões provocativas “falta de ânimo”, “falta de interesse”, “falta de compromisso” é necessário aproximar a lente do professor com a realidade dos alunos e realizar um processo inverso de descoberta de como eles aprendem, e assim organizar o planejamento estratégico para a aula fazer sentido e surtir interesse por parte dos alunos. Ainda, com relação ao planejamento, de acordo com as falas dos participantes, temos indícios que o aluno trabalhador esgotado por suas atividades laborais e desempenho de seus papéis sociais (ser mãe, ser pai, chefe de família etc.), não dispõe de tempos alternativos para gestão de estudos e conhecimento além daqueles já dispostos semanalmente pela estrutura escolar. Essa informação deveria ser levada em consideração no planejamento docente tanto no aproveitamento do tempo de aula quanto repensar a (não) efetividade de atividades extraescolares.

Reconhecendo o perfil discente, as vontades do grupo discente que integra a EJA, mesmo que representativamente parcial, nesta pesquisa, suas dificuldades, devemos buscar propostas de alinhamento das bagagens socioculturais no intuito de promover uma formação em que os alunos se reconheçam no que aprendem, com os planejamentos formais de forma articulada e didática, de modo que possam ser compartilhada coletivamente com o grupo docente - que são responsáveis pelo trabalho pedagógico-, com gestão escolar e com a sociedade.



Mediante a pesquisa, constatamos que resgatar e manter esses alunos na escola, até que finalizam os estudos é um desafio para Educação Básica. Proporcionar um aprendizado significativo, próximo da realidade deles, mas com qualidade a que têm direito, ratificamos: exige trabalho e articulação de todos (Estado, sociedade, gestão escolar e atuação docente qualificada). Para, assim, os alunos se sentirem motivados a estudar e permanecer nos seus estudos. Esse é somente um dos aspectos relativos à evasão (qualidade do ensino), há outros aspectos que extrapolam os limites da pesquisa realizada, como questões econômicas, por exemplo.

Ao longo desta pesquisa, pudemos observar, por meio de vários autores e leituras, que o assunto sobre a EJA vem se reinventando a cada dia, embora as dificuldades do cotidiano permaneçam. Constatamos que esse aluno busca melhores condições de vida permeado a um desejo dos educadores em manter esses alunos para que sintam motivados a concluir seus estudos.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7 ed. Joinville, SC: Univille, 2007.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão. *In: Construção coletiva*: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In: GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L.; SOARES, L. (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p.19-50.

BARBOSA, M. J. **Reflexões de educadoras/es e educandas/os sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos**. (2009). Disponível em: http://www.ufpe.br/cead/eja/textos/maria_jose.pdf. Acesso em 07 de maio de 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias/ Zygmunt Bauman; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

_____. **Identidade**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

BENTO, D. **A produção do material didático para a EaD**. São Paulo: Cengage, 2017.

BRANDÃO, Zaia et al. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 64, nº 147, maio/agosto 1983, p. 38-69.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 23001.000040/200-5, de 10 de abril de 2000. Esclarece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, abr. 2000.

BRASIL. Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010. Institui diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 4 jun. 2010.

BRASIL. **Matriz de Referência Comentada/ Matemática, Leitura e Escrita**. Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sedac/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/matriz_referencia.pdf. Acesso em 03 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA): Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2005 e dos Censos Escolares 2005 e 2006**. IBGE/INEP.

BRASIL. **Lei nº. 13. 632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1. Acesso em 06 de jun. de 2020.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos)

CALADO, S. dos S; Ferreira, S. C dos R. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acessado em 11 de maio de 2020.

COSTA, Elisabete; ÁLVARES, Sônia Carbonell; BARRETO, Vera. **Alunos e alunas da EJA: trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2006.

FERNANDES, Elisângela. **David Ausubel e a aprendizagem significativa**. (2011). Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-a-aprendizagem-significativa>. Acessado em 07 de maio de 2020.

FLORES, J. **Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa.** Barcelona: PPU, 1994.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2004.

GAGNO, Roberta Ravaglio e PORTELA, Mariliza Simonete. **Gestão e Organização da Educação de Jovens e Adultos: Perspectiva de Prática Discente.** São Paulo: 2003.

GOMES, Alberto Albuquerque. Considerações Sobre Evasão no Ensino Superior Escolar. **Revista Nuances** - Vol. VI - Outubro de 2000. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/113/142>. Acesso 02 de maio de 2020.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em 30 de abr. de 2020.

INEP. **Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica.** Brasília/DF: junho de 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf. Acesso em 01 de maio de 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico.** Brasília, 2020.

LOPES, S. P.; Sousa, L. S.. EJA: uma educação possível ou mera utopia? **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol).** São Paulo: 2005, v.5, p.03.

MARQUES, Heitor Romero *et. al.* Metodologia da pesquisa e do trabalho científico. 4 ed. rev.atual. Campo Grande: UCDB, 2014.

MEDEIROS, Maria das Neves de. **A educação de jovens e adultos como expressão da educação popular: a contribuição do pensamento de Paulo Freire.** V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005. Disponível em: <http://migre.me/dD6XT>. Acesso em 15 de maio de 2020.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, I. B. **Organização curricular e práticas pedagógicas na Eja: algumas reflexões.** In: PAIVA, J; OLIVEIRA, I. B. (Org.). Educação de Jovens e Adultos. Petrópolis, RJ: DP&A, 2009, p. 97-107.

PARECER CNE/CEB 11/2000. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf . Acesso em: 03 de maio de 2020.

PARECER CEE Estado de Goiás. Educação de Jovens e Adultos, 2005, 17p. Disponível em:
<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.13%20Matr%C3%ADcula%20Escolar/EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20-%20PARECER.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2020.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**. São Paulo: Ed. T. A. Queiroz Editor LTDA, 1991.

PEDAGOGIA ao pé da letra. **Histórico da EJA no Brasil**. Disponível em:
<https://pedagogiaaopedaletra.com/historico-da-eja-no-brasil/>. Acesso em 07 de maio de 2020.

SERRA, Maria Luiza Arruda de Almeida. **Educação de Jovens e adultos - EJA: História, Política e Legislação da EJA**. Parceria Universidade Católica Dom Bosco e Portal Educação. Material didático: 2020.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

WILSON, Thomas. Qualitative “Versus” Quantitative Methods. In: **Social Research**. Bulletin de Methodologie Sociologique, n. 10, abr., 1986, p. 25-51.

CAPÍTULO 20

EDUCAÇÃO NO CÁRCERE E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

Orlando Ragner Semblano, Graduado em Pedagogia, FAT
Ronne Clayton de Castro Gonçalves, Mestre em Ensino, UNIVATES
Fabiano Hector Lira Muller, Mestre em Ensino, UNIVATES
Carlos Felipe dos Santos Eller, Especialista em Gestão Ambiental, FACI
Sônia Maria Caetano, Doutora em Educação, UCSF

RESUMO

Este estudo envolveu a educação no sistema prisional, na perspectiva da atuação docente na Cadeia Pública de uma cidade da região sudoeste do estado do Pará. Acreditando no potencial que a educação tem em transformar a vida das pessoas e favorecer a ressocialização dos que estão privados de liberdade. Tem como objetivo investigar a atuação do docente no ambiente carcerário, para a promoção da ressocialização do apenado frente às práticas de ensino e aprendizagem. Os procedimentos metodológicos utilizados foram o levantamento bibliográfico, realizou-se pesquisa de campo em uma Cadeia Pública, de caráter exploratório e com abordagem qualitativa. Como instrumento de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, direcionadas a duas professoras que atuam no sistema penitenciário. Os resultados alcançados demonstraram que as práticas educativas que são desenvolvidas, ocorrem objetivando contribuir com a ressocialização dos presos, inclusive oferecendo formação continuada aos detentos, como estratégia de prática pedagógica. Nessas práticas também há a restrição acerca do uso de certos materiais que possam oferecer risco a integridade física. O currículo que conduz o desenvolvimento dos conteúdos do sistema educacional da casa penal não é um documento próprio, é regido pelo Projeto Político Pedagógico de uma determinada escola. Portanto, o que motiva o trabalho dessas professoras é saber que com as atividades que são desenvolvidas, elas conseguem contribuir com a reinserção social de alguns cidadãos privados de liberdade.

Palavras-chave: Educação Prisional. Docência. Ressocialização.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propôs a discutir sobre o contexto da educação praticada no ambiente penitenciário de uma cidade da região sudoeste do estado do Pará, tendo a educação como um recurso que possa contribuir com o processo formativo educacional dos detentos. A educação também apresenta competência para colaborar no processo de ressocialização das pessoas que se encontram privadas de liberdade. No entanto, apesar de estarem reclusos, os detentos têm o direito de ter acesso a educação como forma de reintegrá-los na sociedade.



Este estudo torna-se relevante por explorar a atuação do Docente em um ambiente peculiar e que apresenta procedimentos e métodos pedagógicos de trabalho diferenciados. Trata-se de um campo de atuação desafiador, pois através das relações de ensino e aprendizagem, pode haver uma contribuição relevante para a conduta social de pessoas privadas de liberdade.

Para Foucault (1987), a finalidade da prisão deixou de ser então o de causar a dor física e o objeto de punição deixou de ser o corpo para atingir a alma do infrator. A prisão torna-se como pena privativa de liberdade e constitui em uma nova tática da arte de fazer sofrer, uma percepção em que para o Estado torna-se mais favorável vigiar do que punir, pois, vigiar pessoas e mantê-las conscientes desse processo é uma maneira para que não desobedeçam as leis, as ordens e nem ameacem os sistemas de legalidade.

É nessa visão que a prisão passa a fundamentar-se teoricamente no que é limitar o infrator de liberdade para que ele possa aprender através do isolamento, afastar-se da família, e de outras afinidades sociais para leva-lo a reflexão sobre seu ato ilícito. Acerca desse campo de atuação que apresenta características peculiares, a investigação apresenta o seguinte problema de pesquisa: Como o professor desenvolve a sua prática docente no ambiente carcerário, para contribuir com a ressocialização dos apenados?

Esse estudo tem como objetivo geral, investigar a atuação do docente no ambiente carcerário, para a promoção da ressocialização do apenado frente às práticas de ensino e aprendizagem. Já os objetivos específicos são: Identificar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas no ambiente carcerário; Investigar quais os principais desafios do Docente na educação prisional; Verificar como ocorre a atuação do Docente no sistema prisional.

PRINCÍPIOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO CARCERÁRIA

As Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais, de acordo com Brasil (2009) são embasadas na Resolução Nº 03, pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça do Brasil. Essas Diretrizes apresentam parâmetros nacionais relacionadas a três eixos: Gestão, Articulação e Mobilização; Formação e Valorização dos profissionais envolvidos na oferta; Aspectos Pedagógicos. Logo, esse direito de acesso à educação também é evidenciado por Brasil



(1988), por intermédio da Constituição Federal Brasileira, ao destacar que a educação é um direito de todos.

Em meio aos mais relevantes questionamentos do sistema jurídico nacional, a execução penal é aquela que de imediato gera as maiores indagações com relação a sua aplicabilidade, objetivando efetivar as decisões criminais e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado, possibilitando o direito à educação, conforme é previsto na Lei de Execução Penal Nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (BRASIL, 1984).

A referida lei, contempla a educação escolar no sistema prisional, sendo abordado nos seguintes artigos:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária.

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas, cursos supletivos de educação de jovens e adultos.

§ 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas (BRASIL, 1984).

A partir dessa legislação, fica evidenciado que a oferta de educação aos sujeitos que estão privados de liberdade é amparada por legislação que aborda especificamente aspectos relacionados com a garantia de acesso à educação, mesmo eles estando presos em casas penais. Com isso, a modalidade de ensino praticada nos ambientes prisionais é a Educação de Jovens e Adultos, sendo de responsabilidade do Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, em seu Art. 37 estabelece que a educação de jovens e adultos será direcionada aos sujeitos que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos na idade própria, referindo-se ao ensino fundamental e médio. Os sistemas de ensino garantirão acesso gratuito aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno (BRASIL, 1996).



A Lei de Execução Penal, também destaca nos seguintes artigos, outros fatores relacionados a educação prisional:

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Art. 21-A. O censo penitenciário deverá apurar

I - o nível de escolaridade dos presos e das presas;

II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos;

III - a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos;

IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo;

V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas (BRASIL, 1984).

Sendo assim, percebe-se que a oferta do ensino direcionada aos detentos, também apresenta outro suporte de apoio às práticas pedagógicas desenvolvidas. A biblioteca faz parte desse contexto, assume a condição de ser um espaço de socialização, que permite momentos de concentração através da leituras e promoção da aprendizagem.

Na Lei de Execução Penal é prevista a remissão de penas por trabalho ou por estudo:

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

§ 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;

II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho

§ 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.

§ 3º Para fins de cumulação dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem

§ 4º O preso impossibilitado, por acidente, de prosseguir no trabalho ou nos estudos continuará a beneficiar-se com a remição

§ 5º O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação (BRASIL, 1984).

Percebe-se que há um incentivo aos detentos para que sigam no percurso escolar, em contrapartida podendo ocorrer uma redução de sua pena. Considerando a educação como um fenômeno social, Teixeira (2002), comenta que a educação escolar nas prisões é oriunda do resultado de desdobramentos, indagações e decisões políticas. Portanto, as políticas públicas



da educação escolar são legitimadas de acordo com decisões estatais e por essa determinante se faz compreender as políticas como a marca deliberada às visões públicas.

Nesse contexto, as pessoas presas, no caso os apenados, ou os internados possuem os direitos em leis, como quaisquer outras no que se refere a educação. No plano internacional, destaca-se a participação da Organização das Nações Unidas (ONU). Essa entidade é uma organização internacional formada por países que se reuniram voluntariamente para trabalhar pela paz e o desenvolvimento mundiais, fundada no ano de 1945 (ONU, [2017?]).

Posteriormente, surge a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que é um documento marco na história dos direitos humanos. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos (ONU, [2017?]).

Percebe-se que esse documento surgiu para garantir que os direitos humanos fossem respeitados internacionalmente, combatendo as severas punições que eram praticadas anteriormente. O artigo 26, estabelece o direito a educação, cujo objetivo é o pleno desenvolvimento do infrator com medidas provenientes a inserção e a ressocialização, em que “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito” (ONU, [2017?]).

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (ONU, [2017?]).

Ou seja, através da educação é possível que o apenado se integre novamente ao convívio social, cumprindo seu papel de cidadão, respeitando as leis e desenvolvendo sua



conduta ética, esse é o objetivo acerca do processo de ressocialização, relacionado ao resgate social dos presos.

A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENITENCIÁRIO

As políticas de ações educacionais voltadas ao ambiente prisional, possuem sustentação por intermédio de legislações que garantem aos apenados o direito de acesso à educação. Sendo assim, Brasil (1994) através da Resolução Nº 14, de 11 de novembro de 1994, trata sobre fixação as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil, em seu Capítulo XII trata sobre as Instruções e Assistência Educacional.

Ou seja, estabelece todas as condições relacionadas ao desenvolvimento dos processos de ensino. Nesse contexto, a atuação do professor apresenta uma grande contribuição para que a educação influencie positivamente no resgate social do detento. Para Arroyo (2013, p. 67) aprendemos que “educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência.”

Diante disso, percebe-se que o docente ao desenvolver o seu trabalho com os educandos, deve ter sensibilidade para compreender as particularidades e condições específicas de cada aluno, despertar seu lado humano. Sobre trabalho docente, na perspectiva da atuação humanizada do professor, principalmente os que trabalham com alunos em situação de privação de liberdade, Duarte (2007, p. 56-57) afirma que:

Para o educador, sua reprodução como indivíduo torna-se um processo de desenvolvimento de sua personalidade quando ele pode produzir a humanização dos educandos. A atividade educativa é uma atividade objetivadora e a objetivação que ela produz é o desenvolvimento dos indivíduos educandos. A objetivação do educador só se efetiva com a concomitante apropriação pelo educando. Nesse caso a atividade do educador não é um mero meio para satisfazer a necessidade de sobrevivência física, mas sim a satisfação de uma necessidade vital para ele como indivíduo, a necessidade de formar outros indivíduos de maneira humanizada. E essa formação humanizadora tem um caráter concreto, ou seja, ela significa que o educador se posiciona ética e politicamente perante a sociedade na qual vivem ele e o educando.

Ou seja, o professor ao se dispor a atuar nessa profissão, acaba absorvendo para si a satisfação em ver o sucesso de seus educandos, isso colabora para a sua satisfação pessoal e



profissional. Sendo assim Freire (1992, p. 81) faz suas considerações acerca do professor explicando que:

Quando mais tolerantes, quanto mais transparentes, quanto mais críticos, quanto mais curiosos e humildes, tanto mais assumem autenticamente a prática docente. Numa tal perspectiva, indiscutivelmente progressista, muito mais pós-moderna, como entendo a pós-modernidade, que moderna, e nada “modernizante”, ensinar não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo. Transmissão que se faz muito mais através da pura descrição do conceito do objeto a ser mecanicamente memorizado pelos alunos. Ensinar, ainda do ponto de vista pós-modernamente progressista de que falo aqui, não pode reduzir-se a um mero ensinar os alunos a aprender através de uma operação em que o objeto do conhecimento fosse o ato mesmo de aprender. Ensinar a aprender só é válido, desse ponto de vista, repita-se, quando os educandos aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo.

A partir das contribuições do referido autor, percebe-se que o que é ensinado, só assume a sua verdadeira razão quando o aluno consegue aprender, absorvendo os entendimentos acerca dos conteúdos, fazendo com que a aprendizagem ocorra realmente. Ensinar não é uma ação puramente mecânica, ela só atinge seu objetivo quando o aluno consegue entender, aprender de verdade. No sistema prisional, isso se torna mais significativo, porque essa construção cognitiva do detendo pode favorecer com a sua reinserção social.

A recuperação do sentido de nosso ofício de mestre, não passará por desprezar a função de ensinar, mas reinterpreta-la na tradição mais secular, no ofício de ensinar a ser humanos. Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros seres humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa. Que nos ensinem essas artes, que se proponham e planejem didaticamente essas artes. Que sejam pedagogos, mestres desse humano ofício (ARROYO, 2013).

Dessa maneira, percebe-se que podemos desenvolver a aprendizagem acerca de alguns aspectos, como as noções básicas de ler e escrever, mas o lado humano enquanto docente, é desenvolvido a partir das próprias relações humanas entre professor e aluno, entre aluno e aluno, entre professor e professor, ou seja, ser humano depende que ocorra essa interação entre pares.

Freire (1992) acrescenta também que o professor deve desenvolver consigo, o respeito aos saberes relacionados ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de



partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. Ou seja, o meio em que o educando está inserido deve ser levado em consideração, pois, evidencia-se que a bagagem cultural é um dos fatores que tornam o indivíduo diferente uns dos outros, pois as vivências são particulares e conhecimento empírico do educando, que convive dentro ou fora do ambiente carcerário, é construído diariamente.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esta investigação consistiu em realizar um estudo para conhecer a atuação do professor, enquanto profissional, no sistema carcerário de uma cidade da região sudoeste do estado do Pará. Esse local de trabalho, é um campo desafiador, pois através das relações de ensino e aprendizagem, pode haver contribuições para a conduta social de pessoas privadas de liberdade.

O percurso metodológico foi construído a partir de alguns instrumentos como o levantamento bibliográfico, com a finalidade de reunir a fundamentação teórica voltada ao tema. Dessa maneira, Andrade (2018, p. 128) se refere ao levantamento bibliográfico, afirmando que “é uma etapa fundamental da pesquisa de campo. Além de proporcionar uma visão sobre a literatura referente ao assunto”.

Realizou-se pesquisa de campo na Cadeia de Reabilitação e Ressocialização de Itaituba (CRRI), que atende cidadãos do gênero masculino. Para Severino (2016, p. 131-132) na pesquisa de campo “objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador”.

Este estudo é de caráter exploratório, de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 101) também comentam que:

Os estudos exploratórios servem para nos tornar familiarizados com fenômenos relativamente desconhecidos, obter informação sobre a possibilidade de realizar uma pesquisa mais completa relacionada com um contexto particular, pesquisar novos problemas, identificar conceitos ou variáveis promissoras, estabelecer prioridades para as pesquisas futuras.

Como instrumento de coleta de informações utilizou-se a entrevista semiestruturada, para Pádua (2012, p. 70) “o pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que



está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo”.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, segundo Minayo (2001) a pesquisa qualitativa idealiza-se através de uma realidade que não pode ser quantificada, ela trabalha no contexto dos significados, não se relaciona com aspectos quantificáveis ou variáveis. Ou seja, na abordagem qualitativa o pesquisador tem a possibilidade de conhecer a realidade dos seus entrevistados, desenvolver percepções e entender como ocorrem os fenômenos.

Os sujeitos da pesquisa foram duas Pedagogas que atuam como docentes nessa casa de detenção. A identidade delas foi mantida em sigilo, portanto, a primeira entrevistada foi classificada como *Esperança* e a segunda entrevistada como *Vitória*. Esses nomes foram escolhidos por expressarem um sentimento de positividade, acreditando no potencial que a educação tem em contribuir com a formação cidadã das pessoas.

Sendo assim, Fletcher (2018) comenta que a *esperança* é, muitas vezes, a responsável por muitas pessoas não desistirem de seus objetivos. A esperança proporciona inspiração, motivação e confiança. Já com relação a *vitória*, destaca que para alcançar o sucesso é muito importante acreditar na vitória, é essencial acreditar nas próprias habilidades, de ser bem sucedido no que se propõe a realizar. Logo, concentrar o pensamento na vitória, é treinar para alcançar o sucesso.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira entrevistada, *Esperança*, é do gênero feminino, possui 32 anos de idade, tem formação em Licenciatura em Pedagogia. A segunda entrevistada, *Vitória*, é do gênero feminino, possui 42 anos de idade, tem formação em Licenciatura em Pedagogia e Letras. As relações estabelecidas por essas participantes no processo de ensino e aprendizagem, podem oportunizar a reinserção social dos apenados, através do seu desenvolvimento acerca da sua formação escolar. Nesse sentido, com o propósito de conhecer algumas percepções delas sobre a sua atuação, na primeira pergunta buscou-se identificar a idade, formação acadêmica e gênero.

Com a primeira pergunta objetivou-se identificar se para além da Licenciatura em Pedagogia, elas possuíam outra formação que contribuísse ao seu trabalho docente. No



entanto, somente a segunda entrevistada revelou possuir outra formação, nesse caso, a Licenciatura em Letras. Nesse sentido, é importante que o professor busque a ampliação dos seus conhecimentos, pois dessa maneira será possível ampliar as suas habilidades para promover a aprendizagem dos educandos.

Diante do processo de desenvolvimento profissional, Libâneo (2008) menciona a profissionalização do professor, como um recurso para promover uma prática docente de qualidade. Onde essa profissionalização diz respeito tanto a formação inicial, quanto continuada e até mesmo cursos de capacitação, com isso é oportunizado ao docente ampliar seus conhecimentos e conseqüentemente melhorar as suas práticas de ensino.

Após essas informações preliminares, a segunda pergunta abordou o tempo de atuação na educação em ambiente carcerário. *Esperança* – “Meu primeiro contato com o sistema penitenciário foi em 2014”. *Vitória* – “Desde 2010, com internos de diversas idades”.

Foi possível perceber que as professoras já atuam há alguns anos na Cadeia de Reabilitação e Ressocialização de Itaituba, isso demonstra que elas se identificaram com esse campo de atuação profissional, acreditam no trabalho que é realizado junto aos apenados e seguem contribuindo para a construção da aprendizagem deles.

Questionou-se na terceira pergunta: quais são e como são desenvolvidas as práticas pedagógicas? Para *Esperança* – As práticas pedagógicas são as mais sutis pelo fato de os internos possuírem um histórico de infrações que na maioria requer cuidados e observação. São desenvolvidas com o intuito da inserção e a ressocialização os internos através das disciplinas como Português e Redação, Matemática, História, Geografia e Religião. Para *Vitória* - As práticas pedagógicas são voltadas para trabalho da postura, conduta e o caráter. É apresentando vídeos aulas com teor de ressocialização, cursos com certificados e aprendizado das disciplinas curriculares como Português, Matemática, Ciências, Geografia, História e Religião e em algumas turmas o trabalho de alfabetização.

Percebe-se que há certa atenção aos aspectos relacionados com as práticas pedagógicas que são desenvolvidas, por eles terem precedentes infracionais. Com isso, as ações são desenvolvidas objetivando a ressocialização dos presos. Ofertam formação continuada, através de cursos e destacam o trabalho que é realizado com algumas disciplinas, que foram abordadas pelas entrevistadas.



Acerca das práticas pedagógicas, Luckesi (2011) argumenta que através disso o professor tem a possibilidade de garantir aos alunos, através de diversas estratégias de ensino, a ampliação das experiências de aprendizagem e que darão suporte ao desenvolvimento cognitivo dos educandos.

Na quarta pergunta indagou-se: que tipos de materiais não podem ser utilizados nas práticas pedagógicas? Por quê? *Esperança* respondeu que – “Objetos cortantes. Pelo simples fato de os internos estarem em um processo de reinserção social”. Por sua vez, *Vitória* informou que – “Objetos cortantes e perfuradores como estilete, tesouras, giletes, em caso de cursos que permitam esses objetos existem o acompanhamento e a vigilância dos agentes penitenciários”.

Diante das práticas docentes, percebe-se que há a restrição acerca do uso de alguns materiais, principalmente os cortantes e perfurantes, para não correr o risco de comprometer a integridade física dos detentos e nem dos profissionais que ali trabalham. Porém, identificou-se que podem ser usados em algumas condições, desde que acompanhado atentamente por um profissional da instituição penitenciária.

Martins, Fraga e Lawall (2018) explicam que no ambiente carcerário não é permitido a entrada de nenhum aparelho eletrônico e nem de informática, inclusive caracteriza-se como um crime se não possuir autorização legal. Os departamentos de segurança dos presídios solicitam atenção quanto aos materiais escolares, pois alguns materiais podem se tornar armas diante da imaginação dos detentos.

Na quinta pergunta foi questionado: como são organizados os conteúdos a serem trabalhados? Para *Esperança* – “Através de um documento chamado PPP, nós sistema prisional de Itaituba somos um anexo da Escola Municipal Raimundo Pereira Brasil”. Já para *Vitória* – “Através do PPP construído pelo setor da gestão pedagógica que possuem algumas diferenças por conta da privação de liberdade dos internos”.

Percebe-se que ambas as entrevistadas reconhecem que os conteúdos são previstos a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP), demonstrando organização acerca do currículo que é trabalhado com os apenados, além de ficar evidenciado que a educação prisional de Itaituba, faz parte de um anexo de uma escola que oferta educação em regime regular e que não há um PPP específico para reger um currículo próprio.



Na sexta pergunta indagou-se: como ocorre a avaliação da aprendizagem? *Esperança* respondeu que – “Comportamento, disciplina e obediência e avaliações através de exames”. Por sua vez, *Vitória* – “Comportamento, obediência, respeito e avaliações através de exames”.

A partir dessas respostas, foi possível perceber que o procedimento avaliativo de aprendizagem não ocorre somente através de prova escrita. Também é levado em consideração a conduta, comprometimento diante da realização das atividades, além de bom relacionamento com os demais.

Com relação ao processo de avaliação, Luckesi (2011) explica que ela tem a função de ser diagnóstica e não classificatória, não há relevância em estabelecer ranking, através de nota mínima e máxima. Para o professor, é importante identificar a qualidade do que foi ensinado e assim realizar as intervenções convenientes.

Na sétima pergunta foi questionado: Como ocorre o ingresso dos apenados nas turmas para desenvolvimento da sua aprendizagem? Para *Esperança* – “Uma seletiva pelo comportamento, pois existem em alguns casos internos que são apenas movidos pela curiosidade e acabam atrasando o protocolo”. Para *Vitória* – “Uma seletiva por condutas e comportamentos existe em alguns casos internos que são apenas curiosos”.

Foi possível identificar que não são todos os detentos que participam das atividades escolares dentro do Centro de Recuperação Regional de Itaituba, ocorre uma seleção orientada pelo comportamento e através disso, elege que vai fazer parte das atividades de ensino e aprendizagem dentro do ambiente onde encontram-se reclusos.

Questionou-se na oitava pergunta: Quais são as principais dificuldades na prática docente com os alunos apenados? *Esperança* – “Problemas pessoais. Uma vida com delitos que comprometem seu comportamento tornando-os muitos casos agressivos e indisciplinados”. Para *Vitória* – “Existem problemáticas que os próprios internos trazem para o cárcere que é proveniente de uma má qualidade devida social. Em sua maioria a causa é devido a falta de oportunidades”.

Percebe-se que as entrevistadas entendem que o que acaba dificultando o trabalho docente são as questões relacionadas com os problemas externos que os apenados trazem consigo, que acabam influenciando nas relações de aprendizagem.



Na nona pergunta foi indagado: Quais os principais desafios do Docente na educação carcerária? *Esperança* informa que – “Materiais e alguns recursos para aplicação de métodos pedagógicos, e também a indisciplinas de alguns que devemos manter certos cuidados”. Já *Vitória* diz que – “O amor pelo trabalho, a dedicação e o compromisso. Existem resultados produtivos que fazem continuar, sem eles não estaria executando esse ofício em um ambiente de risco”.

Foi possível identificar que os principais desafios seriam relacionados ao uso de estratégias de ensino que pudessem ser desenvolvidas, inclusive metodologias ativas que pudessem instigar a autonomia do educando nas relações de ensino. Ficou evidenciado que o reflexo do trabalho desenvolvido promove motivação nas professoras, ao perceberem os resultados alcançados, incluindo também que a indisciplina se coloca como um dos desafios diante da prática docente.

Na décima pergunta foi questionado: Quais as motivações profissionais para atuar na educação de apenados? *Esperança* – “O amor pelo o ensino e os resultados alcançados”. *Vitória* – “Os resultados esperados. Existem ex-internos que tomaram rumos através da educação e hoje vivem uma vida como cidadão devido a ressocialização movida pela educação”.

Percebeu-se que há o comprometimento em desempenhar a profissão que escolheram, serem educadoras. Se sentem motivadas diante do fato de terem contribuído com a ressocialização dos presos, principalmente pelos apenados que conseguiram se reintegrar na sociedade. Fato ocorrido em função do poder transformador que a educação tem em contribuir com a formação, inclusive cidadã, dos cidadãos.

Nesse sentido, Freire (2013) destaca que o educador ao mesmo tempo em que educa está sendo educado, ambos se tornam agentes do processo de construção cognitiva mútua. Portanto, os professores também aprendem com seus alunos e ambos são conduzidos a refletirem juntos sobre a contribuição da educação para a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa buscou-se conhecer a atuação dos professores que trabalham com a educação de pessoas privadas de liberdade. Utilizando a educação como



base para promoção de mudanças sociais na vida dos apenados. Nesse contexto, o professor assume uma condição importante, por proporcionar o acesso à educação, indo desde processos de alfabetização até as séries mais avançadas da educação básica.

Os resultados da pesquisa apontaram que as entrevistadas possuem formação acadêmica adequada para a realização do trabalho como professoras e a possibilidade de realizar cursos de pós graduação possam colaborar ainda mais com as suas atividades. Ambas as entrevistadas, já possuem alguns anos de efetivo exercício na educação de apenados e isso demonstra o interesse pelos trabalhos realizados.

As práticas educativas que são desenvolvidas, ocorrem objetivando contribuir com a ressocialização dos presos, inclusive oferecendo formação continuada, como estratégia de prática pedagógica. Nessas práticas também há a restrição acerca do uso de certos materiais que possam oferecer risco. O currículo que conduz o desenvolvimento dos conteúdos é regido pelo PPP. Diante da prática avaliativa a conduta dos apenados é levado em consideração e não apenas provas convencionais. A participação deles no trabalho educativo ocorre através de uma seleção, dessa maneira, isso demonstra que não são todos os presos que estudam dentro da casa penal.

Os principais desafios no exercício docente no ambiente carcerário são os problemas que os apenados trazem consigo, relacionados ao convívio social ou de dependência química, em alguns momentos a falta de materiais para desenvolver as práticas pedagógicas. No entanto, o que motiva o trabalho dessas professoras é saber que com as atividades que são desenvolvidas, elas conseguem contribuir com a reinserção social de alguns cidadãos privados de liberdade.

Portanto, apesar de entenderem que de certa maneira se trata de uma atuação profissional desafiadora, por trabalhar com pessoas que cometeram os mais diversos crimes, as professoras tem buscado desenvolver uma docência ressocializadora. Por possuírem um tempo de experiência considerável nesse contexto educacional, demonstram muitas habilidades para lidar com esse perfil de alunos e acreditam no potencial de contribuição social do professor.

Com isso, compreende-se que as professoras que atuam no ambiente carcerário, precisam acreditar que seu trabalho poderá contribuir para que os apenados tenham a

oportunidade de ressocialização. Mantendo sua esperança através das ações educativas que são desenvolvidas, para que os presos possam ter a oportunidade de se superarem, demonstrando assim a vitória por intermédio da educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução a metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos de graduação**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

ARROYO, Miguel G. **O ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Institui a Lei de Execução Penal**. 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 out. 2019.

BRASIL. Resolução Nº 03, de 11 de março de 2009. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. Resolução Nº 14, de 11 de novembro de 1994. **Regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil**. 1994. Disponível em: <http://www.crpasp.org.br/interjustica/pdfs/regras-minimas-para-tratamento-dos-presos-no-brasil.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotski**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FLETCHER, Luiza. **10 palavras positivas que atraem felicidade para nossas vidas**. 2018. Disponível em: <https://osegredo.com.br/10-palavras-positivas-que-atraem-felicidade-para-nossas-vidas/>. Acesso em: 03 nov. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Rogéria; FRAGA, Paulo; LAWALL, Janaína S. **Educação na prisão: uma conversa para educadores no sistema prisional**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ONU – Organização das nações Unidas. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [2017?]. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 29 out. 2019.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Mariadel Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Penso, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 25 nov. 2019.

CAPÍTULO 21

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UTILIZANDO O SOFTWARE DE AUTORIA VISUAL CLASS PARA A PRODUÇÃO DE CONTEÚDO EDUCACIONAL MULTIMÍDIA

Sâmara Santarém Pereira, Graduanda em Licenciatura em Computação do Centro de estudos Superiores de Itacoatiara (CESIT) – Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
Luiz Sergio de Oliveira Barbosa, Especialista no Ensino da Matemática, professor do curso de Licenciatura em Computação do Centro de estudos Superiores de Itacoatiara (CESIT) – Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

RESUMO

O presente artigo relata sobre um projeto de pesquisa, cujo foco concentra-se na formação realizada com professores do ensino fundamental II de uma Escola Estadual do município de Itacoatiara -AM. Com o objetivo de formar professores para a utilização do software de autoria Visual Class. A formação foi dividida a) Apresentação do Projeto aos Professores, b) conhecendo as funcionalidades do Visual Class, c) criação dos conteúdos educacionais multimídias, d) e aplicação dos projetos na sala de aula para os alunos. No campo de investigação foi utilizado o modelo de Pesquisa Quali-quantitativa na modalidade de Pesquisa Ação. Todas as informações foram coletadas através da observação direta, entrevistas abertas, além dos relatos e experiências vividas durante a formação. Os resultados foram satisfatórios, como a aceitação do Visual Class como ferramentas pedagógicas pelos professores, e aceitação dos projetos educacionais multimídias pelos alunos, resultando em aulas mais dinâmicas, potencializando o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Formação, Software de Autoria, Visual Class, Projeto Educacional Multimídia.

INTRODUÇÃO

Diante das mudanças que a sociedade está vivenciando com a chegada das tecnologias, que vêm cada vez mais ganhando espaço nas nossas casas, nas empresas e nas escolas. Na área educacional essas tecnologias podem se tornar grandes aliadas no processo de ensino- aprendizagem. Para BARBOSA (2017), a sociedade está inserida em um mundo que passa por constantes mudanças com a chegada das tecnologias, principalmente na educação, onde a inserção desses recursos tecnológicos é cada vez mais significativa. Esta nova geração de alunos, em seu cotidiano utilizam constantemente dispositivos móveis, computadores e jogos, e esses mesmos recursos podem se tornar frequentes no ambiente escolar. Quando se trata da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação



(TDIC) nas escolas, estamos enfatizando a utilização de computadores, softwares educativos, tablets notebooks e projetores multimídia. E são essas tecnologias que estão promovendo transformações, onde os instrumentos são capazes de despertar a curiosidade e interesse dos alunos, se tornando aliadas no processo de ensino aprendizagem.

A integração da educação com a informática, pode propiciar ao aluno uma nova maneira de estudar os conteúdos abordados em sala de aula, buscando explorar suas habilidades e criatividade, assim criando estratégias de aprendizagem e auxiliando na sua formação como cidadão, pois a partir disso serão pessoas críticas, competentes e capacitadas.

Segundo LIBÂNEO (2011), com a introdução da informática na educação, surgiu a necessidade de se fazer algumas mudanças tanto no currículo escolar, como na perspectiva de trabalho dos professores. Com essa nova ferramenta [o computador] aumentaram as possibilidades do que pode ser feito para melhorar/dinamizar o processo de ensino/aprendizagem, mas para isso acontecer é necessário que surjam novos métodos de como unir a informática com as disciplinas já existentes, permitindo assim a interdisciplinaridade.

A partir da união entre a informática e a educação surgiram os softwares e jogos educativos, que buscam auxiliar o processo de ensino aprendizagem. Como mediador, o professor deve conhecer e avaliar a qualidade de um software, buscando sempre adequar as dificuldades da turma. Mesmo que haja muitos softwares educacionais, em alguns casos, os softwares não se adequam a realidade do aluno ou de um assunto que o professor está ministrando. E através deste contexto alguns professores fazem o uso dos Softwares de Autoria para desenvolverem suas próprias atividades multimídias.

Os softwares de autoria são programas equipados com diversos recursos multimídias, que possibilitam que o usuário desenvolva ferramentas, a fim de atender suas necessidades. Os softwares oferecem grande facilidade de uso, pois não exigem que o usuário tenha conhecimento em linguagem de programação.

Neste sentido, a pesquisa contemplou uma formação de 10 (dez) professores do ensino fundamental II de uma escola pública estadual do município de Itacoatiara-AM, utilizando o Software de Autoria Visual Class. A escolha do Visual Class para o desenvolvimento desta pesquisa sucedeu pelo fato de ser o software de autoria mais



referenciado na área educacional, e seu diferencial é a facilidade de uso que ele proporcionar ao usuário, pois o usuário não necessita saber linguagem de programação, com isso a criação de aulas multimídias se tornar mais fácil. O Ministério de Educação (MEC) aprovou a utilização do Visual Class, passando a ser o único software de autoria que consta no guia de tecnologias educacionais do MEC.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação profissional continuada trata-se em aumentar e adequar o conhecimento e habilidades de um profissional, assim adquirindo maiores competências e contribuindo para seu ambiente de trabalho. Para Facenda (2009) “A formação de professores é um processo permanente que incorpora as dimensões inicial e continuada. Visto de forma ampla, ultrapassa as ofertas e práticas formais originadas nas políticas públicas e educacionais, inscrevendo-se também no cotidiano do exercício profissional como uma prática pedagógica escolar efetiva.” (p.6). A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, no Art. 61 determina que,

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.” (NR)

Desse modo, a necessidade de uma reflexão sobre a formação para professores, está direcionada a quem venha ser o profissional da educação, e quais práticas podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Além disso, toda formação continuada deve aproximar cada vez mais o educador das mudanças que passam a sociedade.

Quando se deseja fazer o uso da informática na educação, o professor necessita de conhecimentos para fazer a integração das ferramentas em suas práticas pedagógicas de forma correta. Para VALENTE, “o processo de formação deve oferecer condições para o professor construir conhecimento sobre as técnicas computacionais e entender por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica”. Diante disso, RAUBER et al (2017) diz que,



Os professores precisam ser preparados, tanto técnica quanto pedagogicamente, para que sejam capazes de integrar as tecnologias a suas práticas e, dessa forma, desenvolver um ensino eficaz e útil ao cotidiano dos estudantes. Entretanto, a integração efetiva somente ocorrerá quando o docente vivenciar o processo e a tecnologia representar para ele um meio importante à aprendizagem.

Há muitas dificuldades quanto ao acesso e uso das novas tecnologias por parte de professores, assim necessita que o professor tenha conhecimentos das metodologias que utiliza, e também de novos métodos que poderão ser associadas a ferramentas computacionais. Antes de tudo, é preciso identificar a relevância das ferramentas computacionais na educação, e de como pode construir para o processo de ensino e aprendizagem.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLAS

Com a inserção de recursos tecnológicos nas escolas ampliam novas possibilidades ao professor e aluno. O professor tem a oportunidade de construir novas metodologias de ensino e o aluno de aprender de forma mais dinâmica, mas é necessário usá-los da forma correta.

Com esse novo cenário na educação surge a necessidade que o educador esteja preparado para manipulá-las na sala de aula. Para LEAL e SANTOS (2010) “Os educadores precisam estar qualificados e em constante busca por aprimoramento, pois, nos dias atuais os alunos têm acesso às novas tecnologias e chegam à escola com uma bagagem vasta de conhecimento”. O mercado disponibiliza diversos equipamentos, ferramentas tecnológicas e software educativos que podem servir de auxílio na educação, essas ferramentas são novas alternativas para o professor utilizar em suas práticas. Para DEMO “Toda proposta que investe na introdução das TICs na escola só pode dar certo passando pelas mãos dos professores. O que transforma tecnologia em aprendizagem, não é a máquina, o programa eletrônico, o software, mas o professor, em especial em sua condição socrática” (2008).

Para LEAL e SANTOS (2010), as novas tecnologias podem trazer diversas formas de recursos no âmbito educacional, podendo alterar o cotidiano escolar e saindo da rotina tradicional contribuindo no processo da prática pedagógica, através das aulas expositivas, com data show, slides como forma ilustrativa, fazendo com que os alunos interpretem-na, em pesquisas direcionadas no laboratório, em apresentação de trabalhos nas aulas de multimídia.



O grande desafio dos educadores é de saber lidar com o uso recursos tecnológicos na sala de aula. A falta do conhecimento nessa área faz com que os professores se sintam retraídos, pois grande parte dos educadores não tiveram oportunidade de ter o contato com os recursos tecnológicos ou pela falta de uma formação. Por esse motivo, é fundamental que o professor conheça as ferramentas computacionais para que consiga aplicar os recursos tecnológicos nas suas práticas pedagógicas. Assim as TDICs passam a ter um papel importante nas atividades, tornando um auxílio para o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Software de autoria é uma ferramenta para desenvolvimento de aplicações multimídias, o uso dessa tecnologia na educação permite que professores e alunos criem seus próprios projetos educacional multimídia. Para o professor, os softwares de autoria são utilizados em atividades pedagógicas, onde o educador tem a oportunidade de criar seu próprio projeto multimídia de acordo a realidade dos seus alunos.

O Software de Autoria Visual Class foi escolhido para que os professores realizem a produção de conteúdo educacional multimídia. O Visual Class foi desenvolvido por Celso Tatizana da empresa Caltech Informática, homologado pelo MEC no guia de tecnologias educacionais, é uma poderosa ferramenta que permite a criação de aulas interativas, palestras, projetos multimídia, livros eletrônicos, 14 tipos de exercícios, apresentações empresariais, sites e projetos auto executáveis.

Além disso, possui diversos recursos que tornam a apresentação mais atraente e interativa. É possível utilizar imagens, sons, vídeos, interação com Flash, exercícios com ou sem avaliação, acesso a sites determinados pelo autor, elaboração de simulados, converter o projeto em formato HTML/Javascript, trabalhar com textos e realizar links com outros programas, potencializando ainda mais a ferramenta.

MÉTODOS, TÉCNICAS E FERRAMENTAS UTILIZADAS

A pesquisa foi desenvolvida com 10 professores do Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual, atuantes nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, História, Geografia, Ciências e Língua Inglesa.

No campo de investigação, utilizou-se o modelo de Pesquisa Quali-quantitativa na Modalidade de Pesquisa Ação. A pesquisa ação “deve ser uma pesquisa fundamentalmente participativa, em que sujeitos e pesquisadores interagem na produção de novos conhecimentos”, (GHEDIN e FRANCO, 2008).

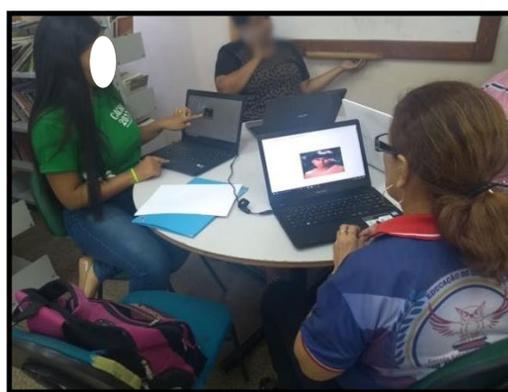
A coleta de dados foi realizada por meio da observação direta intensiva, com as técnicas da: observação direta e entrevista aberta. Segundo LAKATOS e MARCONI, a observação direta é um tipo de atividade que “[...] utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”. E a entrevista “é uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária” (1992, p.6).

Com a utilização de um gravador de voz, todas as conversas e troca de experiências foram gravadas e posteriormente transcritas no caderno de campo. Os encontros de formação ocorreram na biblioteca da escola, os notebooks utilizados foram de uso pessoal de cada professor, a formação foi dividida a) Apresentação do Projeto aos Professores, b) conhecendo as funcionalidades do Visual Class, c) criação dos conteúdos educacionais multimídia, d) e aplicação dos projetos educacionais multimídia na sala de aula para os alunos. Segue abaixo os registros de cada etapa desenvolvida na formação.

Figura 1: Encontro de formação.



Figura 2: Utilizando o Software Visual Class.

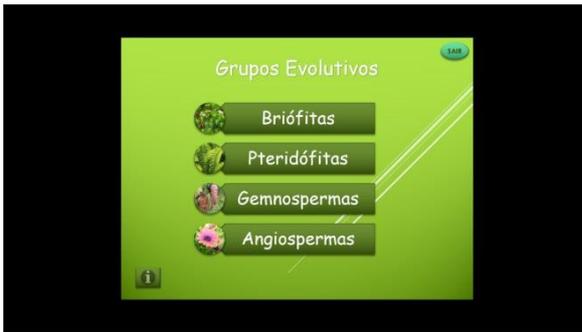


Fonte: Acervo da autora.



Figura 3: Tela Inicial Projeto Botânica.

Figura 4: Aplicação dos projetos.



Fonte: Acervo da autora.

Durante a formação foram trabalhados os seguintes itens: criando um objeto imagem; alterando outras propriedades do objeto imagem; obtendo o tamanho real da imagem; associando som à imagem; inserindo uma imagem no fundo da tela; inserindo efeitos na imagem; criando um rótulo; alterando o texto do rótulo; criando um objeto texto; formatando o texto; gravando a tela; carregando a tela; inserindo uma nova tela; salvando projeto.

Com o intuito de avaliar o grau de aceitação dos alunos quanto aos projetos educacionais multimídia desenvolvido pelos professores, aplicou-se um questionário do tipo fechado. Os projetos foram aplicados para oito (8) turmas, totalizando com número de alunos duzentos e sete (207).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No início da formação os professores responderam a um questionário fechado com o intuito de coletar informações referente a noções de informática e utilização de recursos tecnológicos, como avaliação do conhecimento em informática tendo como resultado 10% Ótimo, 30% Regular e 60% Bom.

Além das perguntas referentes a utilização de recursos tecnológicos, perguntou-se aos professores se utilizavam em suas aulas softwares educativos, tendo como resposta que 90% dos professores não faziam o uso, e apenas um professor afirmou que utilizava os softwares. Em conversa com os professores, foram justificadas o motivo de não utilizar esses recursos, para professora X “pela falta de um laboratório de informática e Datashow, essa carência



limita nosso trabalho, assim temos que utilizar o que temos, livro e exercícios feitos no quadro” (2018).

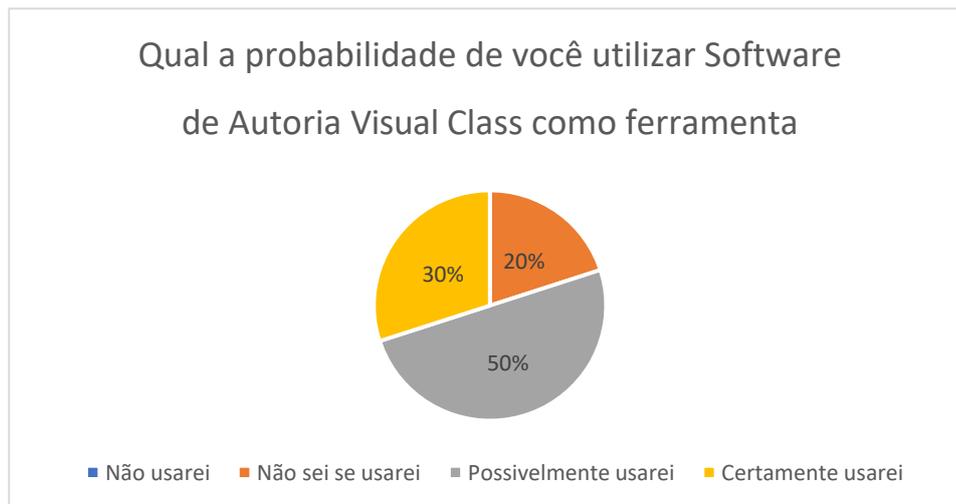
Ao término da formação, perguntou-se aos professores se os projetos educacionais multimídia desenvolvido por eles contribuiriam nas atividades realizadas na sala de aula. Para a professora de ciências que aplicou o projeto “Botânica” para duas turmas, alegou que o projeto serviu como revisão para a prova, pois todos os exercícios relacionados a estrutura da planta facilitaram na hora da prática, ao invés de desenharem com o propósito de assimilar o nome das estruturas, puderam relacionar os nomes nos exercícios do projeto. Para o professor de Matemática, ensinar com recursos tecnológicos, dependendo da forma que é abordado nas atividades, sempre será um atrativo. Além disso contribui com o professor, pois ele poderá criar estratégias inovadoras que contribuam no processo educacional.

A tecnologia na educação não oferece apenas novas maneiras de trabalhar e criar aulas dinâmicas, ela pode também oferecer aos alunos uma nova maneira de aprender, permitindo que tenham um papel mais crítico e atuante na sociedade. AOKI (2018) afirma que com a utilização de tecnologias no desenvolvimento de aulas, de forma dinâmica, pode proporcionar aos educandos novas maneiras de estudar os conteúdos trabalhos em sala de aula, que pra os alunos busquem apropriar suas habilidades para a resolução de problemas, com isso, é preciso fazer o uso de softwares educativos para desvendar os problemas diagnosticados.

Para os professores que participaram da formação, em sua grande maioria, concordam que os projetos educacionais multimídias desenvolvidos no software de autoria Visual Class podem contribuir na educação, pois com o uso de recursos multimídias, as aulas poderão ser mais atrativas e dinâmicas, assim oportunizando aos alunos novas maneiras de estudar e aprender.

Assim, com o intuito de analisar o nível de aceitação do software de autoria Visual Class como ferramenta pedagógica pelos professores, perguntou-se aos professores qual era a probabilidade de continuarem utilizando a ferramenta. Obteve-se como resposta que 30% dos professores declararam que certamente iriam utilizar o software de autoria para elaboração de projetos educacionais multimídia, e 30% responderam que possivelmente utilizariam novamente e 20% não sabiam se continuariam a utilizar o software.

Gráfico 1: Pergunta de satisfação.



Fonte: PEREIRA, S. S., (2019).

Os professores tiveram a oportunidade de justificar suas respostas. O quadro abaixo, apresenta a justificativa dos professores que responderam que certamente utilizariam o Visual Class como ferramenta pedagógica.

Quadro 1: Justificativa dos professores quanto a utilização do Visual como ferramenta pedagógica

Qual a probabilidade de você utilizar o Software de Autoria Visual Class como ferramenta pedagógica? Justifique sua resposta.	
Professor 1 (x) Certamente usarei	Certamente continuarei utilizando o Visual Class nas minhas atividades desenvolvendo projetos que possam auxiliar meus alunos para uma melhor assimilação do conteúdo
Professor 2 (x) Certamente usarei	O visual class pode ser adotado como ferramenta pedagógica.
Professor 3 (x) Certamente usarei	Já utilizei uma ferramenta parecida com o visual, porém não com a quantidade de recursos que facilita na construção de projetos, e quero muito continuar utilizando essa ferramenta.
Professor 4 (x) Certamente usarei	É um bom software.
Professor 5 (x) Certamente usarei	Porque gostei de desenvolver meu próprio jogo, já havia procurado por outros jogos, mas muito complexo, irei criar outros projetos multimídias.

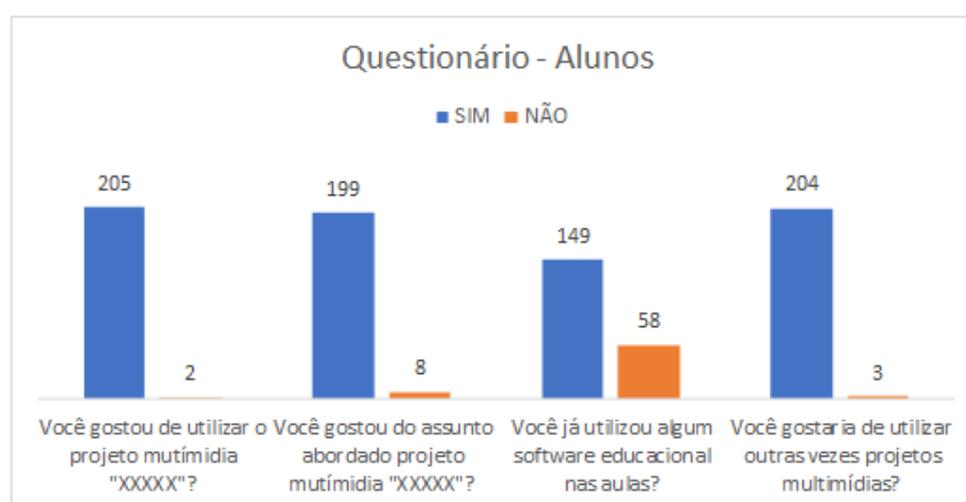
Fonte: PEREIRA, S. S., (2019).

Conforme as justificativas dos professores descritas nas tabela apresentada, o número de respostas onde relataram que certamente utilizariam novamente ou que pensaram em utilizar o Visual class em atividades futuras, fez com que o objetivo de analisar o nível de

aceitação do software como ferramenta pedagógica fosse alcançado, trazendo resultados satisfatórios ainda que 20% dos professores tenham afirmado que sabiam se utilizariam o software novamente, mas suas justificativas mostraram a realidade que impossibilita a execução de trabalhos que utilizam ferramentas tecnológicas, como a falta de um laboratório de Informática equipado, essa carência faz com que as portas fiquem fechadas para a inserção da informática na educação.

O gráfico 2, apresenta os resultados obtidos na análise do nível de aceitação dos alunos quanto aos projetos educacionais multimídia.

Gráfico 2: Resultado do questionário aplicado para aos alunos.



Fonte: PEREIRA, S. S. (2018).

Se grande parte dos alunos aprovaram os projetos desenvolvidos pelos professores, pôde-se afirmar que a aplicação destes projetos instiga o interesse dos alunos em querer utilizar mais vezes, pois duzentos e quatro alunos afirmaram que gostariam de utilizar novamente projetos educacionais multimídia. Desta forma, os resultados apresentados nas respostas dos alunos no questionário, e o interesse e empenho observado durante a aplicação dos projetos, faz com que os professores que participaram da formação reflitam sobre adotar o Visual Class como ferramenta pedagógica, pois segundo os professores esse feedback de alguma forma desperta incentivo em desenvolver novos projetos. Para AOKI “a informática está entrando na educação pela necessidade de transpor as fronteiras do educar convencional, tornando-se um dos domínios de trabalho interdisciplinar mais desafiador” (2014).



Portanto, as respostas encontradas no decorrer desta pesquisa, enfatiza a importância de utilizar recursos tecnológicos na educação, tanto para professores e alunos, em especial o Visual class que pode dar privilégios ao professor, quanto o aluno que pode ser beneficiado com aulas dinâmicas e interativas utilizando recursos multimídia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com objetivo de formar professores para a utilização do Software de Autoria Visual Class, como ferramenta de auxílio pedagógico para produção de conteúdo educacional multimídia, buscou-se ensinar aos professores as funcionalidades dos recursos multimídia oferecido pelo software, além de adequar-se às necessidades dos professores quanto ao tempo, para que todos os envolvidos concluíssem seus projetos no prazo estipulado, desta forma o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado, pois todos os professores envolvidos puderam ser autores de seu projeto educacional multimídia.

Para se obter uma compreensão da utilização do Visual Class como ferramenta pedagógica pelos professores, foram estabelecidos quatro objetivos específicos. O primeiro, analisar a aceitação do software como ferramenta pedagógica pelos professores, desta forma, requisitou-se a realização de uma entrevista após a formação, e ao final constatou-se que o Visual Class obteve a aceitação dos envolvidos, pela razão de possibilitar que o usuário desenvolva atividades com os recursos multimídia oferecido pelo software, além de oferecer facilidade de uso. O segundo objetivo, sucedeu-se a verificação da eficiência na integração dos conteúdos das disciplinas no software de autoria feita pelos professores, com isso os projetos desenvolvidos passaram por uma avaliação de aspectos pedagógicos e de usabilidade, mediante aos resultados obtidos na avaliação, considera-se que a integração dos recursos multimídias e conteúdos utilizados, foram empregados de forma correta, resultando em projetos didáticos, interativos e de fácil manuseio.

Além de avaliar a aceitação dos professores quanto ao software de autoria visual, o terceiro objetivo específico, avaliar o grau de aceitação dos alunos quanto aos projetos educacionais multimídia desenvolvido pelos professores, tendo como resposta a aceitação de 99% dos alunos. Por último, o objetivo de despertar nos professores o interesse em utilizar o Software Visual Class como ferramenta pedagógica foi alcançado desde o momento que o projeto foi apresentado a eles, pois se disponibilizaram em participar da pesquisa, e também

durante todo o processo de formação, pois mostraram comprometimento, desempenho e interesse.

Os resultados obtidos nessa pesquisa por meios dos objetivos alcançados, foram satisfatórios, sendo assim, trouxeram respostas para a pergunta chave da problemática, em aspectos o Visual Class como ferramenta de auxílio pedagógico poderia contribuir com o professor em suas práticas e no processo de ensino-aprendizagem. Tendo como aspectos encontrados, a reflexão da prática pedagógica na busca de novos discursos e saberes por parte dos professores, produção de projetos educacionais multimídia adequado às necessidades dos alunos, aulas interativas e lúdicas, facilidade na assimilação do conteúdo.

REFERÊNCIAS

AOKI, M. T. Uso do Visual Class no desenvolvimento das aulas de matemática no Ensino Médio. 2014.

BARBOSA, L. S. O. O Uso do Visual Class Android na Produção de Conteúdo Multimídia Educacional para Dispositivos Móveis. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA19_ID8377_08102017163752.pdf>. Acesso em 19 de julho de 2019.

DEMO, P. TICs e educação, 2008. Disponível em: <<http://pedrodemo.blogspot.com/2012/04/tics-e-educacao.html>> Acesso em 28 de julho de 2019.

FACENDA, L. C. “Formação de Professores na Perspectiva Freiriana: Saberes, Desafios e Mudança”. 2009. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES%20NA%20PERSPECTIVA%20FREIREANA%20SABERES,%20DESAFIOS%20E%20MUDAN%C3%87A.pdf>> Acesso em 18 de maio de 2019.

GHEDIN, E; FRANCO, M. A. R. S. Questões de método na construção da pesquisa em educação. Cortez, 2008.

Guia de Tecnologias Educacionais 2008 / organização Cláudio Fernando André. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. 152 p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1996.

LEAL, A. C. S; SANTOS, E. Capacitação Docente para o uso das novas tecnologias. Disponível em <<https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc5-7.pdf>> Acesso em 23 de abril de 2019.



Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em:<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 12 de setembro de 2019.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente – 13 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

RAUBER, A. G. et al. Formação continuada de professores para a integração dos tablets no ensino da Matemática. Publicado 2017. Disponível em:<<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/formacao-continuada-de-professores-para-a-integracao-dos-tablets-no-ensino-da-matematica-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>> Acesso em 15 de maio de 2019.

CAPÍTULO 22

PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES ALFABETIZADORES?

Severina Andréa Dantas de Farias, Docente do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, UFPB

RESUMO

Este estudo tem como objetivo discutir as práticas de ensino apresentadas no Programa SOMA na perspectiva da formação continuada de Língua Portuguesa e Matemática. O programa iniciou em 2017 no estado da Paraíba e perdurou até meados de 2020, com a proposta de melhorar a qualidade da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, discutindo com professores da rede estadual e dos municípios pactuantes, conteúdos com base na leitura, oralidade, interpretação e registro escrito em Língua Portuguesa e as operações básicas na Matemática durante toda sua vigência, apresentando aspectos teóricos e metodológicos do 1º, 2º e 3º anos e salas multisseriadas do Ensino Fundamental. Com a parceria das redes municipais, o governo do estado firmou convênio com a Universidade Federal da Paraíba, a qual foi responsável pela elaboração de material de apoio ao programa, bem como de realizar formações continuadas e monitoramento em algumas cidades-polo. A metodologia de pesquisa caracterizou-se por ser de caráter exploratório, do tipo qualitativo/quantitativo, com relação à aquisição e análise de dados. O estudo foi realizado com professores alfabetizadores em todo o estado, entre os anos de 2017 e 2019, utilizando questionários *online* e textos escritos presencialmente para a obtenção dos dados. Os resultados indicaram que as redes de ensino participantes começam a padronizar as suas práticas de ensino nas escolas atendidas, utilizando vários recursos didáticos produzidos pelo Programa SOMA. Concluímos que as práticas de ensino de Língua Portuguesa e de Matemática desenvolvidas pelo Programa estão sendo utilizadas na maioria dos municípios participantes, já apresentando melhores índices de aprendizagem escolar, indicando que estamos em processo de mudança na educação no estado da Paraíba.

Palavras-chave: Programa SOMA, Ensino de Matemática; Ensino de Língua Portuguesa, Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O Programa SOMA – Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, instituído através do Decreto nº 37.234, de 14 de fevereiro de 2017, foi uma ação estratégica do Estado da Paraíba, articulada a partir do Pacto Social pelo Desenvolvimento da Paraíba, com intuito de unir forças entre Secretaria de Educação Estadual, Secretarias de Educação Municipais e

Universidade, em busca da melhoria da educação no estado. Deste modo, pretendia-se fortalecer as redes públicas do estado em acordo de cooperação firmado entre governo de estado e municípios, que formalizaram parceria com a missão de melhorar a programa Alfabetização na Idade Certa e garantir melhores condições de aprendizagem para todas as crianças deste estado.

Nesse contexto, a Universidade Federal da Paraíba – UFPB, firmou acordo de cooperação técnica com a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, para promover ações com foco na aprendizagem escolar, iniciando suas ações em 2017, dando continuidade e ampliação suas ações nos anos de 2018, 2019, até meados de 2020, momento da escrita deste texto.

Mas como estava a educação do nosso país, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2016?

De forma geral, o Brasil apresentou nas últimas décadas poucos investimentos na educação, fato este que de certa forma justifica um baixo nível da alfabetização em nosso país. Mas será que este fato ocorreu em toda as unidades da federação? Infelizmente a resposta para esta pergunta é sim, em maior ou menor grau de acordo com alguns fatores, dentre os quais a região onde a criança reside.

Para compreendermos melhor como está o ensino nos primeiros anos de escolaridade das crianças de nosso país, apresentamos na Tabela 1 dados de índices de suficiência, que evidenciam a diferença da qualidade de ensino e da aprendizagem escolarizada, com relação a leitura, escrita e as operações básicas de matemática nas regiões do nosso país:

Tabela 1- Índices de Insuficiência da ANA, em 2016

Regiões	Níveis de Insuficiência		
	Leitura (%)	Escrita (%)	Matemática (%)
Sudeste	43,69	21,49	42,71
Sul	44,92	19,81	44,38
Centro-Oeste	51,22	29,53	51,91
Norte	70,21	53,01	70,69
Nordeste	69,15	50,83	69,46
Média	55,84	34,94	55,83

Fonte: INEP (BRASIL, 2017)



Os dados apresentados na Tabela 1 nos mostram que, com base na Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, em 2016, a leitura das crianças no Brasil apresentou índice de insuficiência de 55,84% em estudantes participantes de todo país no final do 3º ano do Ensino Fundamental. Isto significa que mais da metade das crianças matriculadas nas instituições de ensino regulares neste período apresentavam-se nos níveis elementares ou básicos com relação à leitura, pois apenas decodificam algumas letras do alfabeto a partir de imagens, segundo critérios de avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2017). Quando comparamos os dados da região Nordeste com a média nacional, constatamos que o nível de insuficiência de leitura era maior, com 69,15%, sendo superada apenas pela região Norte, que apresentou os piores índices de leitura em 2016 com relação a todas as regiões do país.

Com relação à escrita, dados de 2016 indicam que o Brasil apresentou 34,94% de proficiência insuficiente, para crianças que realizaram a ANA neste ano. Estas apresentavam problemas na escrita de palavras, com troca ou omissão de letras e desvios ortográficos. Isto também ocorreu muito na região Nordeste, com 50,83% do índice neste mesmo ano.

Com relação à Matemática, o Brasil apresentou 55,83% no índice de insuficiência em 2016. Isto significa que mais da metade das crianças avaliadas não dominavam as operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão) à época, apresentando dificuldades no final do ciclo de alfabetização.

Portanto, em 2016, tínhamos um coeficiente alto de crianças que frequentavam as escolas, mas que não estavam aptas a cursarem os anos posteriores do Ensino Fundamental, por não terem adquirido as competências e habilidades mínimas de conhecimento escolar exigidas para enfrentarem, com êxito, as etapas seguintes de escolarização, segundo os estudos da ANA (BRASIL, 2017).

Na Paraíba, ainda neste mesmo ano, esses índices de insuficiências se aproximavam dos dados da região nordeste, já que também enfrentávamos problemas de naturezas diversas relacionadas à qualidade do ensino ofertado. No caso específico da Matemática, os baixos níveis de desempenho impactam os resultados de avaliações nacionais e internacionais das quais têm participado nossos estudantes.

Tomamos uma dimensão mais precisa do quão preocupante é a situação do estado ao analisamos a Tabela 2, onde se constata que os conhecimentos de matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental não foram consolidados com relação à escrita, leitura e aos cálculos. Claramente são necessárias mudanças nos sistemas de ensinos que garantam o cumprimento do princípio de equidade e dos direitos de aprendizagem das crianças e jovens paraibanos.

Tabela 2 - Índices de Insuficiência da ANA na Paraíba, em 2016

Estado	Níveis de Insuficiência		
	Leitura	Escrita	Matemática
Paraíba	71,53%	55,66%	71,32%
Média	66,17%		

Fonte: INEP (BRASIL, 2017)

Os baixos índices de escolarização da região nordeste (Tabela 1) e do Estado da Paraíba (Tabela 2) em 2016, nos alertam ainda mais para continuarmos desenvolvendo pesquisas que possibilitem a erradicação do analfabetismo na nossa região e que contribuamos também com o desenvolvimento do conhecimento da leitura, da escrita e das operações básicas de matemática nos primeiros anos de escolaridade das crianças. Os dados apresentados também deixam claras as diferenças que temos na oferta da qualidade da educação nas regiões, evidenciando que as regiões Norte e Nordeste são as que apresentam mais dificuldade com relação a aprendizagem escolar.

Segundo o INEP (BRASIL, 2017) os dados obtidos em 2016, com relação a aprendizagem da leitura, escrita, oralidade e cálculo, não se diferenciam muito quando comparamos os dados obtidos em 2014. Isso nos mostra o pouco avanço educacional obtido nas regiões neste intervalo de tempo.

Fornecer um ensino de baixa qualidade para milhares de crianças que estão iniciando sua escolarização é um fato preocupante na perspectiva educacional, posto que estão sendo negadas oportunidades de melhores empregos e condições de vidas a esta população no futuro. Esta visão nos impulsionou ainda mais, enquanto Universidade Federal da Paraíba - UFPB, a realizar estudos e pesquisas cada vez mais próximos das instituições escolares de



nossa região, na tentativa de conhecer os problemas e as reais necessidades da comunidade escolar e tentando encontrar alternativas para o enfrentamento desses problemas.

Na busca pela garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para toda criança em idade escolar, a equipe do Programa SOMA empreendeu esforços para superar os desafios apresentados em 2016, diante do grande número de estudantes das redes públicas da Paraíba que concluíam os anos iniciais do Ensino Fundamental com a alfabetização incompleta e/ou com baixo nível de escolarização (BRASIL, 2017).

Diante dessa realidade e para alcançar a aprendizagem na idade certa no Estado da Paraíba, a UFPB junto ao Programa SOMA estruturou sua ação em 2017, atuando em eixos que priorizaram a formação continuada dos docentes do Ciclo de Alfabetização, visando fornecer formação continuada e elaboração de material didático específico, como apoio curricular para profissionais da educação da rede estadual e municipais, e realizou também o monitoramento de alguns municípios durante a vigência do programa. Todas estas ações foram aplicadas com foco em Língua Portuguesa e Matemática, pelas razões já discutidas anteriormente.

As ações implementadas pelo Programa SOMA no ano de 2017 tiveram como foco específico a alfabetização plena dos alunos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, aqui compreendida por Ciclo de Alfabetização, sendo ampliada em 2019 para o 5º ano do Ensino Fundamental. O 4º ano do Ensino Fundamental ainda não faz parte do programa, que almeja sua inserção nos anos posteriores. Tudo isso, para garantir aos estudantes dos anos iniciais níveis de letramento adequados na Língua Portuguesa e em Matemática, buscando discutir com os participantes, as condições necessárias para que estes garantam os direitos à aprendizagem dos seus alunos, como o desenvolvimento pleno da alfabetização.

Diante da meta de promover a alfabetização plena dos alunos ao final do Ciclo de Alfabetização, o Programa SOMA atuou na base escolar, com a participação dos profissionais da educação: professores alfabetizadores, diretores escolares, coordenadores municipais e supervisores regionais, realizando avaliações, analisando os resultados e propondo ações imediatas.



Em 2019, o Programa abrangeu 219 municípios com 2.788 escolas estaduais e municipais, e 8.918 professores alfabetizadores, segundo dados da Secretaria de Educação de Governo de Estado da Paraíba (PARAIBA, 2020).

Mais que uma ação coordenada de trabalho colaborativo e uma política pública do estado da Paraíba, o Programa SOMA representou o compromisso das instituições envolvidas com uma educação capaz de garantir os direitos de aprendizagem de todo aluno paraibano, como será apresentado com mais detalhes, a seguir.

O PROGRAMA SOMA

O Programa SOMA, criado em 2017, e vinculado à Secretaria de Estado da Educação, visa à melhoria dos indicadores de desempenho no Ciclo de Alfabetização e à progressão da aprendizagem no Ensino Fundamental. Constitui-se em uma Política Estadual de Alfabetização e um importante instrumento de colaboração entre o Estado da Paraíba e os seus municípios. Este programa foi organizado em uma rede de trabalho colaborativo, que reuniu professores alfabetizadores, diretores escolares, coordenadores municipais e supervisores regionais, sendo alicerçado em um conjunto de iniciativas que envolvem a avaliação da educação, a formação de professores, o monitoramento de ações educacionais e o desenvolvimento profissional dos gestores escolares.

A proposta desse programa para UFPB foi centrada na organização de materiais didáticos, capacitação de professores por formações continuadas e monitoramento em alguns municípios participantes. Esta partiu da compreensão de que o processo de ensino de Língua Portuguesa e de Matemática alia-se ao trabalho com outras áreas de conhecimento, o que exigem do docente práticas interdisciplinares, uma vez que tanto o linguístico como as ideias matemáticas perpassam diferentes situações e contextos que se apresentam na atualidade.

Na área da matemática, o foco foi nas unidades temáticas de Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística, com suporte na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017b) e nos Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental da Paraíba (PARAIBA, 2010). Estes documentos convergem na maioria dos conteúdos obrigatórios propostos para as áreas do Programa SOMA para os anos iniciais do Ensino Fundamental.



Segundo a BNCC (BRASIL, 2017b), ao longo do Ensino Fundamental as habilidades de matemática como contar, comparar, estimar, compor, decompor, juntar, acrescentar, separar, retirar, resolver e elaborar problemas, devem ser desenvolvidas a partir das discussões unidades temáticas. Desta forma, o trabalho com a matemática foi direcionado no Programa SOMA para discussão de conteúdos escolares básicos, já que a maioria das crianças dos anos iniciais não conseguiam desempenhar atividades simples, utilizadas no cotidiano, tais como: operações básicas, conceitos matemáticos e resolução de problemas. Fato preocupante, pois tais habilidades devem ser estimuladas e desenvolvidas desde o início do Ensino Fundamental, fazendo com que os estudantes consigam desempenhá-las em seus cotidianos.

Como a Matemática é uma área de amplo conhecimento e de conteúdos que favorecem o desenvolvimento intelectual, lógico e crítico do sujeito, espera-se que os alunos sejam capazes de associar conceitos na resolução de problemas cotidianos a situações que exijam aplicação dos conhecimentos desta área (FARIAS, AZERÊDO, RÊGO, 2016).

Com relação à Língua Portuguesa, o foco principal baseou-se nos cinco eixos de aprendizagem: oralidade, produção textual, leitura e análise linguística. Para discussão dos eixos optou-se por trabalhar com textos que abordem diversos gêneros, utilizando os recursos de sequências didáticas. A proposta foi desenvolvida para o 1º, 2º e 3º anos, com foco na discussão de pequenos textos para a consolidação do processo de leitura, do registro escrito, da oralidade e da análise linguísticas em todas as atividades produzidas durante o Programa.

Desta forma, o Programa SOMA, entre 2017 à 2020, foi organizado de forma a priorizar discussões de Matemática e de Língua Portuguesa, tendo como produto a elaboração dos Cadernos SOMA para o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, a realização das formações continuadas e as atividades de monitoramento que serão discutidas a seguir.

CADERNOS SOMA

A proposta pedagógica que embasou a produção dos Cadernos SOMA, foi delineada no ano de 2016, no âmbito do programa do estado “Primeiros Saberes da Infância”. Neste momento estava sendo realizada a reformulação e adequação de materiais didáticos para

atender as novas orientações curriculares nacionais com base no direcionamento do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2013).

Os Cadernos SOMA foram desenvolvidos por uma equipe da UFPB, em articulação com a Secretaria da Educação de Estado e coincidiu com a nova fase do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que incluía a produção de material didático complementar, de responsabilidade dos estados. Assim, a Secretaria de Educação da Paraíba optou pela construção do material em parceria com a UFPB.

Nesse contexto, os Cadernos SOMA tiveram como objetivo subsidiar o(a) professor(a) no desenvolvimento dos letramentos linguísticos e matemáticos dos(as) alunos(as) do Ciclo de Alfabetização. Para atingir esse objetivo, os cadernos foram elaborados para serem utilizados em consonância com os demais materiais existentes na escola. Apresentamos na figura 1, a ilustração desse material:

Figura 1 – Cadernos do Programa SOMA



Fonte: NEALIM (2020)

A equipe de pesquisadores do Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e em Matemática – NEALIM da UFPB, ficou responsável pela elaboração completa dos Cadernos SOMA. Em 2017 foram produzidos 24 deles para 1º, 2º e 3º do Ensino Fundamental: 12 para os(as) alunos(as) e 12 para professores(as), sendo 6 de Língua Portuguesa e 6 de Matemática, dois Cadernos para cada ano escolar. Todo esse material está disponível para o público, de forma gratuita, nos sites das instituições participantes.



A proposta dos Cadernos SOMA foi de trabalhar articulada com os livros didáticos de cada escola, sendo um material complementar de apoio para o professor no ambiente escolar.

Em Matemática foram elaborados 12 Cadernos SOMA, que abordaram diferentes conteúdos de ensino, com o intuito de iniciar, aprofundar e consolidar conceitos da área através de atividades diversificadas. Estas priorizaram a Geometria, as Grandezas e Medidas, os Números e Operações, a Álgebra e a Educação Estatística, e seus respectivos conteúdos obrigatórios, segundo os documentos oficiais vigentes (BRASIL, 2017).

As atividades dos Cadernos SOMA buscam ser instigantes e envolvem elementos conceituais, procedimentais e atitudinais de matemática que complementam os livros didáticos adotados nas escolas. Em muitas delas, o docente é orientado a iniciar as atividades dos cadernos a partir de uma motivação que pode ser uma vivência ou a manipulação de algum material, com intuito de desenvolver habilidades/capacidades necessárias na discussão de conteúdos obrigatórios de ensino. Outros elementos também devem ser estimulados pelo(a) professor(a) na realização das atividades, tais como a atenção, leitura, registro escrito, argumentação, levantamento de hipóteses, resolução de problemas, análise de padrões e organização de informações.

Em Língua Portuguesa também foram produzidos 12 cadernos SOMA. A prioridade aqui foi a de consolidação do letramento. Para isso, se fez necessário uma articulação entre o material produzido com o Sistema de Escrita Alfabética - SEA, voltado para desenvolver as habilidades de leitura, produção de textos e análise linguística. No material é proposto fazer da sala de aula um ambiente alfabetizador, estabelecendo uma rotina centrada em três momentos distintos que devem ser interligados: tempo de leitura deleite; leitura e oralidade; produção e da análise.

A equipe SOMA também elaborou guias didáticos para utilização com os Cadernos SOMA. Estes guias acompanham os cadernos dos professores, sendo um documento orientador das práticas pedagógicas para cada ano escolar. Organizado bimestralmente, apresenta sugestões didáticas para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Caberá a(o) professor(a) decidir o momento adequado para realização de cada atividade dos Cadernos SOMA, assim como a utilização dos Guias didáticos.

FORMAÇÕES

As formações continuadas foram voltadas para capacitação de professores alfabetizadores em Língua Português e Matemática, ocorrendo em quatro momentos distintos durante os anos de 2017, 2018, 2019 e 2020, de forma simultânea. Em 2020 realizamos apenas formações de forma remota, devido à pandemia do COVID-19 que acometeu todo o mundo.

Essas formações atenderam as 14 Regionais Estaduais (João Pessoa, Campina Grande, Patos, Cajazeiras, Monteiro, Cuité de Mamanguape, Guarabira, Itaporanga, Sousa, Itabaiana, Princesa Isabel, Pombal e Catolé do Rocha) e 219 municípios pactuados, no período de 2019 à 2020, sendo ministradas em seis cidades-polos (João Pessoa, Campina Grande, Patos, Sousa, Cajazeiras e Guarabira), cada qual escolhida devido ao favorecimento de sua localização geográfica, com intuito de atender a todos os profissionais do Estado.

As formações eram planejadas, elaboradas e ministradas pela equipe SOMA, de acordo com os eixos temáticos de Língua Portuguesa e Matemática, seguindo os conteúdos obrigatórios de cada ano escolar (1º, 2º, 3º e 5º anos do Ensino Fundamental) e atendendo também as salas multisseriadas. Também eram elaborados materiais didáticos específicos para as áreas e enviados para os municípios antes de cada formação. Outros materiais complementares também eram disponibilizados durante ou após cada formação, assim como apresentadas sequências didáticas para cada ano escolar.

A sequência didática é um recurso que permite a organização de conteúdos de ensino de forma encadeada, seguindo uma hierarquia de passos interligados que tornam o ensino mais eficiente. O trabalho com este instrumento fornece orientações detalhadas, bem como propõe uma organização melhor da rotina de sala de aula, possibilitando também o uso de outros recursos e melhorando o aproveitamento do tempo escolar. Este recurso foi utilizado em todos os anos das áreas, sendo muito bem aceito pelos participantes, pois era visto como documento orientador das práticas escolares.

Outro material didático utilizado durante as formações foram vídeos. Estes eram elaborados pela equipe SOMA e tratavam de orientações específicas de materiais manipulativos para uso em sala de aula, elaborados e divulgados para todos os participantes.



Mais detalhadamente, as formações continuadas foram estruturadas da seguinte maneira: iniciavam com a realização de uma acolhida de boas-vindas aos participantes; seguiam para a apresentação e leitura de leituras; apresentação das discussões da formação com foco em cada área; realização de discussões e vivências referentes ao 1º, 2º, 3º ou 5º ano do Ensino Fundamental, de acordo com temática da formação; apresentação e discussão de materiais manipulativos; realização de trabalhos em dupla voltados para elaboração de atividades; discussão da possibilidade de aplicação da formação nos municípios, verificando seus possíveis ajustes, esclarecendo dúvidas e sugerindo atividades e/ou intervenções. Seguíamos para a segunda parte da formação onde eram realizadas orientações de preenchimento de relatórios; apresentação de cronograma de entrega de relatórios; elaboração de roteiro de planejamento para realização das formações continuadas nos municípios com os professores alfabetizadores; por fim, realizávamos uma avaliação dos participantes quanto à formação apresentada.

A reprodução e o envio de todo material pedagógico utilizados nas formações durante o período de vigência do Programa SOMA eram de responsabilidade da Secretaria de Educação de Estado e das Secretarias Municipais de Educação participantes. Estas eram encarregadas de multiplicarem e distribuírem os materiais elaborados, quer seja em formato impresso ou formato digital, para todos os profissionais participante.

No início de 2020 até meados deste ano, o formato das formações continuadas se modificou, sendo realizado de forma remota devido à pandemia do COVID-19, momento diferente de tudo que já havíamos realizados no Programa SOMA. Mesmo assim, houve grande aceitação dos participantes.

MONITORAMENTO

Para averiguar a implantação das ações do Programa SOMA, após a realização de cada formação continuada realizávamos o monitoramento dessas ações em alguns municípios distribuídos pelas 14 regionais do Estado.

O monitoramento era realizado com base no acompanhamento sistemático das propostas e ações apresentadas nas formações, sendo verificada sua execução (ou não) nos municípios. Neste momento contávamos com um conjunto de ferramentas e instrumentos de monitoramento elaboradas pela equipe SOMA, que permitiam entender o processo, corrigir as



ações e indicar novos rumos para as atividades educativas desenvolvidas nos municípios participantes.

As atividades realizadas durante o monitoramento nos municipais, caracterizavam-se sempre por meio de uma reunião ampliada com os gestores, coordenadores, supervisores e professores da rede municipal, seguindo para um momento de escuta e de socialização de práticas exitosas do município e de um momento onde se elencavam pontos positivos e negativos do programa. Socializar a aceitação das escolas com relação às ações do programa e verificar a execução, implementação e ajustes necessários para aplicação da proposta nos meses posteriores. Por último, realizávamos aplicação de questionários para verificar como estava sendo realizada a implantação das propostas das formações durante o ano letivo no município.

Ao final de cada ano letivo, a equipe SOMA realizava uma programação especial para marcar o fim do período envolvendo todos os participantes. O evento ficou conhecido como Seminário Final e reuniam secretários de educação, gerentes regionais, coordenadores, formadores e professores da Rede Estadual de Ensino e municípios pactuados.

No final de 2019 foi realizada em João Pessoa o Seminário Final que apresentou as produções e práticas desenvolvidas nas escolas, ao longo de todo o ano letivo. Estas poderiam ser apresentadas no seminário em formato de pôster, comunicação oral ou vídeos temáticos. O objetivo deste evento foi o de promover mais um momento formativo, envolvendo todos os participantes das redes estadual e municipais, palestrantes convidados para difundir as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da execução do programa neste período. Foram apresentados 58 pôsteres de Língua Portuguesa e 27 de Matemática; 36 comunicações orais de Língua Portuguesa e 23 de Matemática; 4 vídeos de Língua Portuguesa e 2 de Matemática, totalizando 150 trabalhos divulgados ao final do evento.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A perspectiva metodológica predominante neste trabalho possui a tipologia de caráter quantitativo e qualitativo. Os instrumentos utilizados foram os dados de exames avaliativos realizado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade de Federal de Juiz de Fora – (CAEd/UFJF) nas redes de ensino estadual e municipais no ano de



2017, início do Programa SOMA, e um questionários semiestruturados, realizado de forma remota, com professores alfabetizadores pelo Núcleo de Estudos em Alfabetização, Linguagem e Matemática – NEALIM, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Participaram da atividade diagnóstica 308.634 estudantes matriculados na rede estadual e municipais em 2017, sendo avaliados segundo descritores de Língua Portuguesa e de Matemática nos 1º, 2º e do 3º ano do Ensino Fundamental, com base na matriz de referência comentada para o Programa Brasil Alfabetizado (BRASIL, 2007), nas 14 regionais estaduais participantes.

Em 2019 responderam ao questionário 8.918 professores alfabetizadores de 219 municípios, das 14 regionais estaduais participantes, que lecionavam em turmas de 1º, 2º 3º, multisseriadas e 5º ano do Ensino Fundamental. Os dados e a discussão sobre eles serão apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em parceria com o SOMA, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade de Federal de Juiz de Fora – (CAEd/UFJF), realizou duas avaliações com os estudantes da rede estadual e dos municípios participantes durante o ano de 2017. Estas avaliações tiveram como objetivo principal a verificação os reais níveis de aprendizagem dos estudantes matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental com base nos descritores de Língua Portuguesas e de Matemática.

Os dados sintetizados das áreas nos anos de 1º, 2º, 3º e salas multisseriadas do Ensino Fundamental foram baseados na verificação diagnóstica de 308.634 estudantes matriculados na rede estadual e municipais, sendo fornecidos pelo CAEd/UFJF (2018) e apresentados nas Tabelas 3 e 4 a seguir:

Tabela 3 – Resultado Geral dos estudantes em Língua Portuguesa no ano de 2017

Rede de Ensino	Ano/E.F.	Abaixo do Básico%	Básico%	Adequado %	Avançado %	Proficiência	Desempenho
ESTADUAL	1º ANO	8,1	20,3	24,6	22,8	535,9	Adequado
ESTADUAL	2º ANO	12,5	21,1	32,2	14,5	591,6	Adequado
ESTADUAL	3º ANO	11,0	25,4	34,4	5,4	632,2	Adequado

MUNICIPAL	1º ANO	10,4	22,8	29,9	16,1	507,4	Adequado
MUNICIPAL	2º ANO	17,7	25,6	31,9	11,2	564,0	Adequado
MUNICIPAL	3º ANO	19,1	29,5	31,8	3,4	598,7	Básico

Fonte: CAEd/UFJF (2018)

Tabela 4 – Resultado Geral dos estudantes em Matemática no ano de 2017

Rede de Ensino	Ano	Abaixo do Básico %	Básico%	Adequado %	Avançado %	Proficiência	Desempenho
ESTADUAL	1º ANO	10,9	24,8	41,5	22,8	466,6	Adequado
ESTADUAL	2º ANO	12,0	33,5	40,1	14,5	500,1	Adequado
ESTADUAL	3º ANO	18,2	43,6	32,8	5,4	520,1	Básico
MUNICIPAL	1º ANO	14,6	34,2	35,1	16,1	444,4	Básico
MUNICIPAL	2º ANO	15,6	38,2	35,1	11,2	485,2	Básico
MUNICIPAL	3º ANO	24,2	46,3	26,1	3,4	503,0	Básico

Fonte: CAEd/UFJF (2018)

Os dados apresentados nas Tabelas 3 e 4 foram divulgados em meados de 2018 pelo CAEd/UFJF, indicando os resultados das avaliações diagnósticas realizadas pelos estudantes matriculados nas redes participantes em 2017. As turmas de 5º anos do Ensino Fundamental não foram avaliadas neste momento, pois só iniciaram no Programa SOMA a partir de 2019.

Para o CAEd/UFJF (2018), há a seguinte gradação de níveis aferidos com relação à Língua Portuguesa e Matemática: nível abaixo do básico; nível básico; nível adequado e nível avançado. Os níveis abaixo do básico e básico foram classificados como insuficientes, enquanto que os níveis adequado e avançado foram classificados como suficientes e desejados com relação à aprendizagem escolar.

De acordo com a Tabela 3, os níveis de Língua Portuguesa da rede estadual apresentam melhor resultado posto que atingiu o nível adequado em todos os anos quando comparado a rede municipal, que obteve nível básico no 3º ano. Já os dados de Matemática referentes às turmas do 3º ano das duas redes obtiveram os maiores índices abaixo de básico –



18,2% e 24,2%, fator preocupante, já que o 3º ano corresponde ao ano final do Ciclo de Alfabetização, que deveria consolidar grande parte dos conhecimentos discutidas nas áreas durante todo o ano letivo.

Em relação à rede municipal, a média obtida indicou que todas as regionais se encontraram no nível básico, na Matemática. Já a rede estadual obteve resultados melhores, uma vez que com base nas 14 regionais, apenas as regionais de Cuité e de Mamanguape obtiveram o nível básico, com todas as outras atingindo o nível adequado no ano de 2017.

A partir dos dados apresentados nas Tabelas 3 e 4, constatamos que os resultados da rede estadual indicam melhor desempenho quando comparados com os resultados da rede municipal, já que nos 1º e 2º anos temos o nível adequado, enquanto que a rede municipal, nos três anos, obteve o nível básico. Com relação à Matemática, o rendimento dos alunos vai declinando com o passar dos anos, levando em conta os conhecimentos e habilidades necessários a cada ano de escolaridade, o que compromete diretamente a ampliação desses conhecimentos para níveis mais complexos nos anos futuros.

A Comissão Executiva do SOMA: “Em 2017 e 2018 foram avaliados em torno de 400 mil estudantes, em um processo único na região nordeste, este foi o primeiro que conseguiu atingir tal patamar. Todos os alunos do ciclo de alfabetização dos municípios e da rede estadual passaram por um processo de diagnóstico”. Os resultados apresentados pelo Programa SOMA são favoráveis nesse período, segundo o autor (PARAIBA, 2020, p.1).

A análise dos dados do CAEd/UFJF (2018) foi muito importante para o Programa SOMA pois possibilitou um melhor planejamento e execução do trabalho desenvolvido nos anos posteriores e direcionando o processo formativo com a implementação de novas ações junto as instituições participantes.

Em 2019 a equipe SOMA da UFPB realizou várias avaliações pelo Núcleo de Estudos em Alfabetização, Linguagem e Matemática – NEALIM (2020). No final deste ano, aplicamos um questionário semiestruturado com as(os) professores(as) alfabetizadores(as) do 1º, 2º, 3º anos e salas multisseriadas do Ensino Fundamental da rede estadual e dos municípios participantes, sendo realizado de forma remota. Participaram da investigação 8.918 professores alfabetizadores das escolas públicas dos 219 municípios, distribuídos nas 14 regionais participantes. Os dados sintetizados são apresentados na Tabela 5 a seguir:

Tabela 5 – Respostas dos professores alfabetizadores – 2019

Perguntas	Respostas			
Rede de Ensino participante	Estadual (1.000) – 11,2%		Municipal (7924) – 88,8%	
Distribuição das turmas	1º ano (2314) – 26%	2º ano – (2135) – 24%	3º ano (2629) – 30%	Multisseriado (1804) – 20%
Uso dos guias do Caderno SOMA	Baixo (497) 5,55%	Regular (1426) – 16%	Bom (3536) – 39,65%	Ótimo (3459) – 38,8%
Uso de sequências nas aulas	Baixo (336) – 4,3%	Regular (1319) – 14,8%	Bom (3333) – 37,4%	Ótimo (3877) – 43,5 %

Fonte: (NEALIM, 2020)

Os dados apresentados na Tabela 5 foram divulgados em meados de 2020 pelo NEALIM (2020), indicando os resultados das respostas dos professores alfabetizadores com relação à média de aprendizagem de seus estudantes em 2019, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Estes dados indicam uma maior participação da rede municipal (88,8%) com relação à rede estadual (11,2%) em 2019.

Com relação à distribuição das turmas das redes participantes na Tabela 5, verificamos que a maior frequência de alunos ocorreu nas turmas de 3º anos (30%), seguidas das turmas de 1º anos (26%), de 2º anos (24%) e por último, as turmas multisseriadas (20%). Estes dados podem indicar uma retenção nas turmas de 3º ano devido à falta de consolidação das capacidades e habilidades de anos anteriores com relação à escrita, leitura e interpretação de texto na área de Língua Portuguesa e com relação as operações básicas na área de Matemática.

Outro índice preocupante que verificamos nestes dados refere-se à distribuição das turmas nas redes participantes com relação às turmas multisseriadas, que segundo relatos de professores alfabetizadores de um dos municípios acompanhados na fase de monitoramento, no alto sertão paraibano, estas turmas ocorriam com grande frequência neste município. As turmas multisseriadas são assim agrupadas: estudantes do 1º e 2º; de 1º, 2º e 3º; e a maioria com crianças da Educação Infantil, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos, todos juntos em um mesmo ambiente, com média de 15 alunos por sala de aula (Município A). Este tipo de relato nos gera uma grande preocupação, principalmente nos municípios mais distantes da capital e que

ficam mais isolados. Casos como este só reafirmam o desfavorecimento escolar pela forma de organização adotada por algumas secretarias de educação do nosso estado.

Com relação ao uso do guia do Caderno SOMA nas salas de aula, verificamos que a maioria dos professores indicou que o utiliza em suas aulas o guia, classificando-os níveis como bom (39,65%), seguido por ótimo (38,8), regular (16%) e baixo (5,5%). O guia didático apresenta várias orientações para o uso dos cadernos, que devem ser articulados ao livro didático escolar. Ele foi organizado no formato quinzenal, segundo cada eixo de Língua Portuguesa e de Matemática, indicando práticas pedagógicas que poderão ser utilizadas de acordo com a necessidade de cada sala de aula, sendo um material de apoio, orientador das práticas escolares. Por fim, os dados indicaram que a maioria dos profissionais já utilizam o guia didático do Caderno SOMA nas suas salas de aulas.

O último item avaliado da Tabela 5 diz respeito à utilização das sequências didáticas no ambiente escolar. Verificamos que a maioria dos professores alfabetizadores (43,5%) indicaram com o nível ótimo as orientações das sequências didáticas para utilização em sala de aula, seguido pelo nível bom (37,4%), regular (14,8%) e baixo (4,3%). A sequência didática é mais um instrumento orientador das práticas escolares, facilitando o planejamento e a execução de conceitos na sala de aula. Em todas as formações continuadas foram apresentadas sugestões de sequências didáticas para todos os anos do ciclo de alfabetização. Estas devendo ser ajustadas segundo o planejamento escolar de cada sala de aula.

De modo geral percebemos que os professores alfabetizadores já estão utilizando os cadernos, as orientações dos guias e as sequências didáticas no ambiente escolar e conseqüentemente, movimentando sua sala de aula. Esperamos que este movimento os motive ainda mais na busca do conhecimento para aplicação em sua práxis docente.

Tabela 6 – Respostas dos professores alfabetizadores com relação aprendizagem média das áreas – 2019

Anos	Média de aprendizagem em Língua Portuguesa (%)				Média de aprendizagem em Matemática (%)			
	Baixo %	Regular%	Bom %	Ótimo %	Baixo %	Regular%	Bom %	Ótimo %
1º ano	2,6	14,3	58,6	24,5	2,5	11,8	55	30,7
2º ano	2,1	12,7	62,1	23,1	1,9	11,5	60,2	26,4

3º ano	2,5	12,3	60,8	24,4	2,2	12	58,5	27,3
Multisseriado	2,9	17,5	59,5	20,1	2,6	16,9	57,4	23,1
Média	2,5	14,2	60,2	23	2,3	14,1	50,3	29,4

Fonte: (NEALIM, 2020)

Na Tabela 6 apresentamos as médias das avaliações de aprendizagem na visão dos professores alfabetizadores, realizada no final de 2019. Participaram da avaliação 2.345 professores alfabetizadores do 1º ano, 2.135 professores alfabetizadores do 2º ano, 2.629 professores alfabetizadores do 3º ano e 1.809 professores alfabetizadores de salas multisseriadas. No total, 8.918 professores alfabetizadores das escolas públicas dos 219 municípios, distribuídos nas 14 regionais, participaram do processo.

Com relação à avaliação Língua Portuguesa na perspectiva dos professores alfabetizadores das redes estadual e municipal, apresentados na Tabela 6, verificamos que: 83,1% do 1º ano indicaram que seus estudantes estão nos níveis adequado e avançado (bom e ótimo), respectivamente; 85,2% do 2º ano estão nos níveis adequado e avançado; 85,2% do 3º ano estão nos níveis adequado e avançado; e 79,6% das salas multisseriadas encontram-se entre os níveis adequado e avançado. Ao final, verificamos que a média de aprendizagem das turmas avaliadas ficou em torno de 83,3%, com relação a leitura, escrita e interpretação de textos, segundo os professores alfabetizadores.

Já com relação à Matemática, conforme dados da Tabela 6, verificamos que: 85,7% do 1º ano indicaram que seus estudantes estão nos níveis adequado e avançado (bom e ótimo), respectivamente; 86,6% do 2º ano estão nos níveis adequado e avançado; 85,8% do 3º ano estão nos níveis adequado e avançado; e 79,7% das salas multisseriadas encontram-se entre os níveis adequado e avançado. Assim, a média de aprendizagem das turmas avaliadas foi de 84,5%, com relação aos conhecimentos das operações básicas, na visão de seus educadores.

A média dos conhecimentos adquiridos durante o ano de 2019, segundo a visão dos participantes, ficou em torno de 83,3% para Língua Portuguesa e 84,5% para Matemática, indicando avanços quando comparamos com os dados apresentados pelo CAED/UFJF (2018), que indicava média de 60% com relação as áreas.



Acreditamos que o trabalho desenvolvido no período de 2017 a 2020 foi relevante. Realizamos várias ações pelo programa e dentre elas destacamos: a elaboração dos cadernos 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental do programa SOMA; a elaboração, revisão e aplicação em todas as formações dos guias didáticos (geral e por bimestre); a elaboração de atividades, roteiros de estudos e organização das formações nos planejamentos; a preparação de materiais específicos da área de Matemática para as formações; avaliação de trabalhos dos formadores durante seminários e encontros de monitoramento; análise de dados do CAED e ANA para discutir nas formações de 2017 e 2018; monitoramento das ações gerais e específicas com intuito de melhoramento os níveis de aprendizagem estudantil da rede estadual e dos municípios participantes; elaboração de rotina de sala de aula; elaboração e orientação do preenchimento de relatórios e no uso de aplicativos este preenchimento; elaboração de sequências didáticas diversas para os diversos eixos e anos nas áreas de Matemática e de Língua Portuguesa; elaboração de vídeos com orientação de uso de materiais manipulativos na sala de aula; apresentação de modelo de avaliação quinzenal para realização em sala de aula; realização de diversas viagens para monitoramento dos municípios no Estado; organização da parte acadêmica dos seminários finais; acompanhamento de todas as formações e ministração de palestras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal do Programa SOMA, quando foi criado em 2017, era o de alfabetizar todos os alunos das redes estadual e municipais na idade certa. O programa iniciou com cerca de 70 municípios aderindo à proposta e chega em 2020 atendendo à 219 dos 223 municípios da Paraíba. Daí, percebemos a primeira conquista: atender a maioria dos municípios do estado, com o crescimento de 97% dos municípios pactuantes. Os resultados do trabalho da equipe SOMA já começam a aparecer nesses municípios com o aumento dos índices educacionais que esperamos que isso seja uma constante em todo o estado.

Um dos princípios do programa foi acreditar que processo de aprendizagem escolar não deve depender da parte superficial do conhecimento, mas da efetiva relação entre os sujeitos e esse objeto. Baseado nesse princípio, estruturamos as propostas de formação baseadas em três fatores: o objetivo do ensino (para que ensinamos?); os conteúdos de ensino



(o que ensinamos?); e o processo de aprendizagem (quais os métodos adotados para ensinar? Como ensinar?).

Com base nesses fatores, a equipe SOMA atuou entre 2017 e 2020 em várias vertentes do Programa com intuito de garantir a alfabetização na idade certa de meninas e meninos matriculados nas redes de ensino estadual e municipais do nosso Estado. Ao ofertar formação continuada, ao elaborar materiais de apoio e realizar monitoramento nas redes de ensino, acreditamos nos avanços do programa e, conseqüentemente, numa melhoria na qualidade de ensino que é ofertada em nossas instituições públicas.

No aspecto quantitativo percebemos que estamos avançando, pois a maioria dos profissionais das redes de ensino já estão participando das formações e utilizando os materiais de apoio em suas aulas. No aspecto qualitativo já observamos melhora na qualidade do ensino ofertado em muitas escolas, através de exames em larga escala aplicados pelas secretarias de educação.

Por fim, acreditamos que as práticas de ensino de Língua Portuguesa e de Matemática desenvolvidas durante todo o percurso da equipe da UFPB no Programa SOMA, estão ajudando na reflexão das Secretarias de Educação dos municípios pactuantes e da rede estadual na melhorar dos índices de aprendizagem da educação no estado da Paraíba.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Matriz de referência comentada. Programa Brasil Alfabetizado, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/matriz_referencia.pdf Acesso em: agosto/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resultados da ANA em 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-da-ana-2016-por-estados-e-municipios-estao-disponiveis-no-painel-educacional-do-inep/21206 Acesso em: agosto/2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso em Jan/2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar> Acesso em: agosto/2020



BRASIL. Ministério da Saúde. Painei Coronavírus 2020. Disponível em: Covid.saude.gov.br
Acesso em: agosto/2020

CAED/UFJF. Formação e Gestão do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade de Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://institucional.caed.ufjf.br/>
Acesso em: agosto/2020

FARIA, Evangelina Maria Brito de, *et al.* **Aquisição do sistema de escrita alfabética: iniciando.** 1º ano. Caderno 1. Coleção Práticas de Letramentos no Ciclo de Alfabetização). João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

FARIA, Evangelina Maria Brito de, *et al.* **Aquisição do sistema de escrita alfabética: iniciando.** 2º ano. Caderno 1. Coleção Práticas de Letramentos no Ciclo de Alfabetização). João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

FARIA, Evangelina Maria Brito de, *et al.* **Aquisição do sistema de escrita alfabética: consolidando.** 3º ano. Caderno 1. Coleção Práticas de Letramentos no Ciclo de Alfabetização). João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

FARIAS, S. A. D.; AZÊREDO, M. A.; RÊGO R. G.; **Matemática no Ensino Fundamental: considerações teóricas e metodológicas.** João Pessoa: SADF, 2016

NEALIM. **Dados de 2019 do Núcleo de Estudos em Alfabetização, Linguagem e Matemática,** Universidade Federal da Paraíba. 2020. Disponível em: <http://chla.ufpb.br/nealim> Acesso em: agosto/2020

PAIVA, Jussara Patrícia Andrade Alves *et al.* **Relações numéricas e espaciais – Iniciando.** 1º ano. Caderno 1 (Coleção Práticas de Letramentos no Ciclo de Alfabetização). João Pessoa: Editora do CCTA, 2017

PAIVA, Jussara Patrícia Andrade Alves *et al.* **Relações numéricas, espaciais e de grandezas – Aprofundando.** 2º ano. Caderno 1 (Coleção Práticas de Letramentos no Ciclo de Alfabetização). João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

PAIVA, Jussara Patrícia Andrade Alves *et al.* **Relações numéricas, espaciais e de grandezas – Consolidando.** 3º ano. Caderno 1 (Coleção Práticas de Letramentos no Ciclo de Alfabetização). João Pessoa: Editora do CCTA, 2017

PARAIBA, estado. **Programa SOMA:** Formação Continuada de Professores para os Anos Iniciais. SEE/PB, 2020. Governo do Estado da Paraíba. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/programa-soma-garante-alfabetizacao-na-idade-certa-e-modifica-relacao-de-alunos-com-a-sala-de-aula> . Acesso em: agosto/2020

CAPÍTULO 23

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO IMAGINÁRIO NA ESCOLA PARA UM MELHOR APROPRIAÇÃO DOS SABERES DA HUMANIDADE PELOS ESTUDANTES

Sidney A. da C. Damasceno, Doutorando em Ciências das Religiões, UFPB
Cláudia Patrícia F. da C. Damasceno, Bacharel em Teologia, FATIN/PE
Marinilson Barbosa da Silva, Pós-Doutorado em Teologia Prática, Faculdades EST/RS

RESUMO

O imaginário na teoria de Gilbert Durand permite o reconstituir-se o real considerando a imaginação do homem; ainda que reconheça que ela é permeada pela sua finitude e a certeza da brevidade da sua existência. Fundamentado nessa teoria, o presente trabalho com o objetivo de fazer uma análise do conjunto de imagens e das relações provocadoras do imaginário humano na escola – entre as partes e o universo escolar, bem como, as partes entre si – a partir do texto, ‘Gaiolas e asas’, de Rubem Alves. Como pesquisa bibliográfica, a metodologia aplicada, assume nos diálogos com os autores referidos, considerações a partir das inter-relações entre perspectivas dos métodos dialético e funcionalista. Parte da observação de algumas imagens mais atuantes no universo escolar (escola, professor, aluno, conhecimento). Identifica os seus trajetos antropológicos nas suas origens, mediante a questão problema: qual a relação que está presente entre a sensibilidade e o ambiente que habitam? Para desenvolver a análise das imagens, as conectando com a educação escolar de forma prática e alguns conceitos referenciais da teoria do imaginário. Através do considerara contextualização simbólica no âmbito da escola, na relação de acomodação exercida por ela no sociocultural e as implicações da valorização do imaginário. Infere, com o sublinhar da perspectiva do gerar uma apropriação pelo estudante de modificações, renovações e assimilações dos elementos constitutivos do conhecimento (compreendido como os saberes da humanidade) nos âmbitos intelectual e ontológico. Para o crescimento e desenvolvimento da sua vida, no sentido de ir ao encontro – em todas os sentidos da sua existência – de novas realidades possíveis de serem vivenciadas antropológica e sociologicamente.

Palavras-chaves: Imaginário. Escola. Educação. Conhecimento.

“Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas”.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de ser pássaros.
Porque a essência dos pássaros é o voo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
O que elas amam são pássaros em voo.



Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros.
O voo não pode ser ensinado.
Só pode ser encorajado.
Rubem Alves (2001a).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Existem várias maneiras de observar-se. Porém, geralmente, cada forma de analisar está relacionada em função de pressupostos básicos. Dentre alguns, o lugar de fala da pessoa é determinante (RIBEIRO, 2017). Pois, a posição em que um observador se encontra, permite a ele afirmar com base em seu ponto de vista, as particularidades que mais lhe chamam a atenção.

Entretanto, todo ponto de vista, ser fixo, limitado e depender em grande parte da constituição da pessoa que observa (dos seus saberes, experiências, relações, relacionamentos etc.), para que ela possa pormenorizar o que descobre. Por conseguinte, porque nenhum ângulo de visão humano consegue abranger todas as dimensões de um dado objeto, uma concepção sempre pode ser enriquecida se houver uma abertura para se questioná-la. Admitindo-se que ela pode ser verdadeira, a partir do entendimento de que é possível, também, observar-se o que se encontra dos outros lados – nas demais dimensões. O entendimento desta perspectiva, é essencial para que exista uma determinação de reflexionar sobre as realidades, reapropriar e ressignifica-las, unindo cada ponto de vista como quem monta peças em um jogo de quebra-cabeça³.

Posto isso, com relação a educação e especificamente a escola, ao observar-se as perspectivas que o educador Paulo Freire (2010, p. 1) sublinha

Escola é... o lugar onde se faz amigos. Assim a escola não diz respeito apenas ao prédio, salas, quadros, programas, horários, conceitos...
A escola é, sobretudo gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima[...]
O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente [...]
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se 'amarrar nela'!

³Ressalta-se que o conteúdo deste texto foi primeiramente tratado no IV Colóquio Internacional Imaginário, Cultura e Educação, evento promovido pela Faculdade de Educação e o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ), no período de 03 a 05 de agosto de 2011. Do mesmo modo que, neste instante, a sua revisão e atualização, resulta da releitura da nossa produção acadêmica e das atividades desenvolvidas no período de estudo e análise do estado da arte, da atual pesquisa para tese de doutorado desenvolvida junto ao PPGCR/UFPB, pelo Sidney Damasceno, e as interações desta equipe de autores.



Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.

Bem como, as considerações de Gilbert Durand (2002, p. 430), “Pois a verdadeira liberdade e a dignidade da vocação ontológica das pessoas não repousam senão sobre esta espontaneidade espiritual e esta expressão criadora que constitui o campo do imaginário”.

Este trabalho, tem o objetivo de analisar o conjunto de imagens e das relações provocadoras do imaginário humano na escola, a partir do texto, ‘Gaiolas e asas’, de Rubem Alves (2001a). Ao reputar neste universo escolar, a escola, o aluno, o professor e o conhecimento como as partes relacionadas, no âmbito em que elas se constituem como símbolos, fundamenta este exame na teoria do imaginário de Gilbert Durand.

Assim, mediante as possibilidades de distintas opções de intervenções em cada realidade escolar, ressalta-se que nas observações acentuadas neste estudo, em hipótese alguma, ignora-se a complexidade da organização escolar ao tecer-se as relações com a práxis. Pois, concordamos com Hilton Japiassú quando face “a crise da razão e do saber objetivo” inferi: “Só que nenhuma abordagem simbólica tem o direito de pretender usurpar o estatuto epistemológico da abordagem científica para lançar luzes sobre nossa rica e complexa condição humana” (JAPIASSU, 1996, p. 228). Principalmente, porque a vertente aqui apresentada dialoga com os seus diversos autores numa perspectiva transdisciplinar.

Deste modo, em sua organização, nas cinco partes deste texto, após estas considerações, aponta-se a metodologia e fundamentação teórica aplicadas. Em seu terceiro item são tratadas as imagens do universo escolar: da escola “Gaiola” e da escola “Asa”, do aluno, do professor e do conhecimento. No quarto ponto tece uma correlação entre a teoria de Durand com a perspectiva prática no âmbito da Educação. Infere ao ressaltar contribuições que um entendimento dessa teoria pelos docentes e educadores da escola pode proporcionar para o estudante no exercício da sua cidadania. Através da possibilidade de o mesmo reconhecer, apropriar e orientar-se por intermédio dos saberes da humanidade (utilizado neste texto como sinônimo de conhecimentos) no sentido de desenvolver-se nos âmbitos intelectual e ontológico e poder vivenciar de maneira mais propícia as realidades em sua existência antropológica e sociologicamente.

METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA APLICADAS

No que diz respeito aos aspectos da metodologia, este estudo que se constitui como uma partir da pesquisa bibliográfica, assume nos diálogos com os autores referidos, considerações a partir da inter-relação com perspectivas dos métodos dialético (LAKATOS; MARCONI, 2011, p. 100-105) e funcionalista (Ibidem, p. 110). Examina separadamente cada um dos elementos, a saber, escola, aluno, professor e conhecimento a partir do texto ‘Gaiolas e asas’ e tece suas relações com a teoria do imaginário.

Porquanto, ao pautar a sua análise baseado nos conceitos do imaginário de Durand (1992, 2002, 2004), preza pelo que em seu modelo se estabelece como “Um processo mítico que se manifesta pela redundância imitativa de um modelo arquétipo” (DURAND, 2004, p.74), segundo pelo autor sistematizado no uso da imaginação simbólica nos fundamentos de arquétipo e imagem, a partir do que foi formulado por Carl Gustav Jung (1971).

O qual, estabelece os arquétipos como esquemas estruturais do gênero humano que serão preenchidos, na proporção das vivências pessoais, pelos símbolos e imagens. Sendo comparados esses arquétipos aos instintos, no que diz respeito a gerar meios de vivencia social: “os arquétipos forçam a percepção e a intuição a assumirem determinados padrões especificamente humanos” (JUNG, 1971, p.36).

Bem como, acrescenta Jung, as imagens, neste trabalho, compreendem símbolos (não metáforas). Considerando-se a distinção de signo e símbolo, na qual, o símbolo pode influenciar na armação do inconsciente, absorvida da cultura por certo tipo de personalidade, na relação de tempo e espaço. Nesse sentido, na teoria de Durand prevalece a transcendentalidade e o imaginário por meio de uma constante antropológica; o autor, observa que a origem dos pensamentos humanos está sempre em uma imagem que formula um sistema simbólico e que por sua vez se comunica e se relaciona com o mundo.

Assim, porque para Durand o mito é encontrado como o que de fato influencia o homem em sua simbolização por meio das imagens simbólicas – ou em seus motivos arquétipos – o autor entende ser no imaginário que o homem desenvolve suas capacidades de sua transcendência, a qual se processa pelos moldes de suas imagens simbólicas e narrativas arquetípicas.

Por isso, nas estruturas antropológicas do Imaginário de Durand, compreende-se que é no imaginário humano onde se organiza a pessoa do ser, pelo uso dos Schémes –que são as



ações básicas que atuam dividindo, unindo e também por vezes confundindo e dos arquétipos (símbolos universais)– que são as formas observadas, as intenções vistas nos schémes. Pois, os símbolos irão traduzir, o que se encontra atrelado ao contexto cultural e unido a relatos míticos. Os quais, irão organizar a vida do ser. Fazendo-o ficar em paz consigo, com a sociedade e todo o seu mundo. Isso porque seu trajeto antropológico passa a ser estruturado na vivência do mítico.

Dessarte, sua teoria leva em conta configurações constelares de imagens simbólicas a partir de arquétipos. Uma vez que, o autor acentua que as imagens simbólicas em uma cultura se estruturam em torno de núcleos organizadores, constituindo-se por um isomorfismo dos símbolos que se convergem e se ordenam em um tempo. Portanto, como observa-se adiante, dentro do significado fundamental dessas imagens, verifica-se suas bases organizacionais (tendências) na constituição da constelação das imagens do universo da escola – segundo indicadas anteriormente.

AS IMAGENS DA ESCOLA

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.

Guardadas as proporções, uma escola pode ser considerada como um lar. Alguns, até se referem a ela como um segundo lar, para todas as pessoas (alunos, professores e funcionários) que estão envolvidas no seu universo. Nesse aspecto, convém mencionar o que diz Bachelard: “É preciso dizer como habitamos o nosso espaço vital de acordo com todas as dialéticas da vida, como nos enraizamos, dia a dia, num ‘canto do mundo’. Porque a casa é o nosso canto do mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos” (BACHELARD, 1989, p.24).

Então, ao observar-se que conforme Rubem Alves, o texto “Gaiolas e asas” encerra em si nitidamente, uma realidade da nossa educação, através do poder que possui a mística da escola. A influenciar para o bem ou o mal a vida dos seus iniciados (a pura e inocente criança no mundo da educação formal) a partir dos relacionamentos, desenvolvidos pelas pessoas nesse mundo escolar. É preciso considerar-se que é essencial, atentar-se para o fato de que o autor pôde vivenciar o convívio com diversos e distintos pontos de vista de escolas – e níveis de educação.



A iminência dele afirmar que existia “a escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”. “Uma escola sem classes, sem turmas, sem níveis estanques e com programas à medida de cada aluno parece uma utopia”. Mas quando Rubem Alves ao se referir ao paradigma de excelência em Portugal quando ele visitou em Vilas das aves, a Escola da Ponte, na qual “há quem acredite que o sonho comanda a vida e o resultado é uma escola aberta, onde se trabalha em equipe e os pais fazem parte de um projeto” (ALVES, 2001b, p. 120), averigua-se que

Na ponte, foi questionado o mito da monodocência, quando se opôs a que todos os professores e alunos em qualquer momento se encontrassem, se conhecessem e mutualmente se ajudassem. Desde há muito anos, todos os professores são professores de todos os alunos e todos são alunos de todos os professores. (ALVES, loc. cit.).

Por conseguinte, porque no método pragmático de convergência, onde as imagens são comparadas. Considera-se que elas possuem em comum as homologias, bem como o campo social, onde se coloca os imperativos sociais, com suas matrizes culturais e o psicológico que são os reflexos dominantes, os aspectos sensório-motor dos grandes símbolos e suas imagens arquetípicas.

Pois bem, quando Rubem Alves (2001a), diz “Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo”, o autor parte de que essa “escola gaiola” revela uma realidade e da nossa educação e suas práticas, perpassada por professores que adoecem, são reprimidos pelo sucateamento, a violência, o descaso e desistem do exercício profissional de sua docência. Alunos que são órfãos de atenção, respeito e limites (mesmo tendo pai e, ou, mãe), os quais são lançados na escola. E essa tem servido como gaiola para mantê-los presos quando a escola deveria ensiná-los a arte do voo.

A essa realidade de “escola gaiola” que prende o aluno, que tanto angustia e confunde, e causa uma insatisfação geral com a escola que temos em grande parte e lugares por todo o Brasil e o mundo, quando o autor contrasta ao sublinhar “Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados”, apresenta um propósito que questiona o significado permitido para uma escola. Nesse viés, o que pondera Pitta corrobora para entender-se de forma mais propícia esse contraste, porque:

A imaginação é “a capacidade de deformar as imagens fornecidas pela percepção, ela é, sobretudo, a faculdade de nos libertar das imagens primeiras, de mudar as imagens” (AS 5; e também 140, 216; ER 25), ou seja, de produzir um imaginário. O psiquismo é, pois, fundamentalmente ativo, criador, sempre em busca de novidade, de passagem do limite em direção a uma imagem maior, mais intensa, uma vez que



o próprio da imaginação é fazer as imagens mudar de escala, e direção ao pequeno (Liliput, TRR 12, ss.) e, sobretudo em direção ao grande (Gulliverização, TRV 387). (PITTA, 2005, p.44).

Consequentemente, percebe-se um desvelar do imaginário, que faz com que o sentido da imagem da “escola asa” seja de uma escola de uma superior grandeza, enriquecida pela oposição e contradição ao sentido da “escola gaiola”, o que expressamente representa um idealismo. Pois, como a autora acrescenta (Ibid., p. 51-52):

“[...] para Bachelard, as imagens obedecem a uma lógica, ou mais exatamente a uma dialética e a uma rítmica[...] Em um sentido o real está bem mais submetido à contingência do que o irreal. Se Bachelard opta por um idealismo da imagem contra um realismo que conduziria a fazer da imagem um duplo empobrecimento do percebido, ele aplica paradoxalmente um realismo ao mundo da imagem, que comporta então uma dimensão transcendental em relação ao sujeito. A imaginação mesmo nos liberando do real, não procede anarquicamente, porque ela obedece a processos regrados... Toda relação entre as matérias imaginadas se enriquece de suas oposições, de suas contradições, como no caso da água e o fogo... Essas leis estão na fonte de uma dialética de imagens que consiste em um vai-e-vem entre dois polos contrários”.

Então, a escola assume um sentido de centro de espiritualidade íntima, como um espaço circular, assim como um jardim, o ovo ou o ventre. Dessa “escola asa” que nasce o voo em busca da luz do conhecimento, iniciando a criança na sua imaginação para a vida. Torna-se necessário considerar os principais saberes para o aluno. Desde os multiletramentos e multimodalidade nas ações pedagógicas aplicadas à linguagem (KERSCH; COSCARELLI; CANI, 2016), a robótica, a educação e a espiritualidade com suas contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação (RÖHR, 2012, 2013).

A Imagem do Aluno

Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de ser pássaros.
Porque a essência dos pássaros é o voo.

Nesse trecho do texto, a imagem do pássaro que representa o aluno, em um primeiro instante aparece preso na “escola gaiola”. “Pássaros engaiolados sempre têm um dono”, que os escraviza na manipulação, impondo o seu próprio querer, impedindo-o de viver o seu propósito de existência. O qual, nesse sentido, por isso é que o autor afirma que “Deixaram de ser pássaros”. Surge em um segundo momento, como sendo a do pássaro na “escola asa” como aquele que é livre, “Porque a essência dos pássaros é o voo”.



Trata-se de uma imagem (o pássaro, suas asas, seu voo) que nos permite associar ao aluno, identificá-lo com o regime diurno das imagens e a estrutura heroica do imaginário. Pois, percebe-se então que o pássaro enquanto animal, dá lugar ao sentido e propósito de sua existência, ou seja, vivenciar o voo, “O que elas amam são pássaros em voo”. Voo esse que a princípio é uma descoberta do especial e inédito; entretanto, com a prática, leva-o a convicção de que voar é algo intrínseco a sua natureza; que em seu excelso voo ele se eleva através das suas asas, as maiores alturas, bem como, ele pode mergulhar em voos rasantes.

A Imagem do Professor

O que elas amam são pássaros em voo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros.
O voo não pode ser ensinado.
Só pode ser encorajado.

Nesse trecho do texto, as imagens do professor e do conhecimento também podem ser observadas como imagens implícitas. Verifica-se a figura do professor como aquele que é o encorajador do voo, porque “O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”, pois assim como o símbolo é carregado de valor e tirado o valor perde a referência⁴. É possível considerar que, enquanto não se estabelecer a perspectiva de uma escola sem professor, o docente permanece sendo o referencial humano da escola para esse encorajamento⁵.

Porque existe uma realidade pedagógica em que o professor está inserido, a qual reafirma a vital necessidade da relação professor/aluno onde são formadas afetivo-psicológico-social-política e espiritualmente as gerações futuras. Os seus ensinamentos, objetivos, conteúdos, métodos e atividades partem de situações concretas, com o objetivo de poder encorajar o discente, para a vida na sociedade.

⁴Rubem Alves com seu estilo provocador, afirma em propor um tipo de professor que não ensine nada. Nem matemática, nem história, nem geografia, porque, o mesmo será um professor de espantos. Centrado no objetivo de ensinar o aluno a pensar. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3USR7Zf2buI>> Acesso em: 21 set. 2020.

⁵ Posto isso ao verificar-se como empresas do tipo da Hanson Robotic têm desenvolvido robôs humanoides a exemplo do modelo denominado “Professor Einstein Robot”, que representam avanços significativos na concretização das pesquisas de desenvolvimentos de inteligência artificial, ao ponto de se questionar: “**Robôs são o futuro da educação?** Uma vez que, investimentos cada vez maiores em inteligência artificial abrem debate sobre seus usos dentro da sala de aula. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/robos-sao-o-futuro-da-educacao-ax59x4jdsprasca6max11a3h/>> Acesso em: 21 set. 2020.



Dentro dessa perspectiva palpável, encontra-se a imagem do professor na escola associada ao valor de quem orienta o aluno para a consolidação de seu desenvolvimento. Pois, porque o mestre é o portentoso, a pessoa de grandes dimensões, insólito, extraordinário; averígua-se que essa posição revela o seu gigantismo, na pessoa de inteligência incomum que é relacionado e associado como um soberano que estuda e pesquisa o conhecimento. O qual, trata-se do respaldo que por meio da interação de habilidades e competências, o habilita para ser aquele que encoraja o voo, que não pode ser ensinado, “Só pode ser encorajado”.

Por consequência, a imagem que o docente ocupa na expressão simbólica do seu significado corresponde ao regime diurno, à estrutura heroica (esquizomórfica) e suas relações entre os símbolos de elevação. É por tanto o professor, com esse poder de quem mostra o bem e o mau, a necessidade de vencer a luta para a vida, que leva o aluno a busca do conhecimento, que o encoraja para bater as suas asas e tomar seu próprio rumo no seu voo.

A Imagem do Conhecimento

O conhecimento, que pode ser observado, também, como uma outra imagem explícita na escola e implícita no texto, na luta pela sobrevivência se torna uma das ferramentas mais poderosa que nela se pode ensinar a se utilizar em favor da vida. Pois através dele é que se torna possível para o aluno, adquirir a consciência das dimensões infinitas das descobertas dos saberes para o ser humano e que o amor pelo saber pode passar a orientar a sua existência de forma mais propícia. Pois, a força do conhecimento robustece a todos os sujeitos ativos da escola (pais, responsáveis, professor, aluno, gestores, funcionários) e, conseqüentemente, da sociedade, uma vez que os conhecimentos são os saberes da humanidade.

E quando o apreender dá-se com quem está em uma posição como um docente habilitado, porque é próprio da natureza da sua formação, como ressalta Glória Escarião quanto ao perfil do professor:

este deve ser reflexivo, participativo, acolhedor, afetivo, competente na sua área específica de conhecimento, respeitador dos conhecimentos dos outros, compreensivo e conhecedor profundo da sua realidade para poder interferir e fazer história. Deve ser ético. Deve ter esperança. (ESCARIÃO, 2011, p. 25).

Dessa maneira, o conhecimento como ferramenta, também oferece proteção e segurança. Em consequência de ser por meio dele que se perpassa o princípio e o fim, bem



como, o poder maior de alcançar-se um sentido para a vida (FRANK, 1989); o aluno equipa-se com competências e habilidades (PERRENOUD, 2000, 2001) para alcançar os seus voos; e reconhecer que a imaginação não tem limites na escola da vida.

CORRELAÇÃO DA TEORIA DE GILBERT DURAN COM A EDUCAÇÃO PRÁTICA

A educação por meio da escola no Brasil com essa estrutura que conhecemos hoje, segundo alguns historiadores, a exemplo de Saviani (2013), chegou ao nosso país com os jesuítas no século XVI. Usada como propósito da catequização. Maneira essa considerada para ensinar a religião do cristianismo, de acordo com a tradição religiosa católica romano, aos índios e ajudar os colonizadores a dominarem os nativos. Apenas em 15 de outubro de 1827, data em que se comemora o Dia do Professor, que Dom Pedro I organizou a educação “primária”, para atender as crianças do império. No período republicano, verifica-se que o número de escolas cresceu com o surgimento das escolas privadas. Assim, de forma generalizada em sua quase que unanimidade, a estrutura da escola que nós temos na atualidade é, ainda em sua maioria, muito semelhante com a pensada para nossos bisavôs no século passado.

Nessa realidade das nossas escolas, averígua-se também, na práxis, uma dada angústia e insatisfação com a escola que temos em algumas localidades. Uma mistura de decepções e medos com relação às reações e comportamento dos discentes, educadores incomodados pela certeza do significado e a significação da escola e a desilusão com a escola atual. Como acentua Rubem Alves (2001a):

Esse simples aforismo nasceu de um sofrimento: sofri conversando com professoras de segundo grau, em escolas de periferia. O que elas contam são relatos de horror e medo.

Balbúrdia, gritaria, desrespeito, ofensas, ameaças...

E elas, timidamente, pedindo silêncio, tentando fazer as coisas que a burocracia determina que sejam feitas, como dar o programa, fazer avaliações...

Ouvindo os seus relatos, vi uma jaula cheia de tigres famintos, dentes arreganhados, garras à mostra -e as domadoras com seus chicotes, fazendo ameaças fracas demais para a força dos tigres.

Sentir alegria ao sair de casa para ir à escola?

Ter prazer em ensinar?

Amar os alunos?

O sonho é livrar-se de tudo aquilo.

Mas não podem.

A porta de ferro que fecha os tigres é a mesma porta que as fecha com os tigres.



Por conseguinte, observa-se: será que as escolas que antigamente funcionavam para os nossos mestres enquanto alunos traduzem os mesmos resultados para os alunos de hoje em dia? Traduzem melhores resultados? Nesse sentido, da mesma forma, a escola gaiola é uma tipologia de uma instituição de mecanismo reducionista. Os tempos mudaram, porém, o pressuposto que a ignorância é aliada do mal, faz com que seja emergente, através das nossas observações questionar: o que mais precisa acontecer para deixarmos de permitir os maus tratos com os nossos docentes?

O que os burocratas pressupõem sem pensar é que os alunos ganham uma boa educação se aprendem os conteúdos dos programas oficiais. E, para testar a qualidade da educação, criam mecanismos, provas e avaliações, acrescidos dos novos exames elaborados pelo Ministério da Educação. Mas será mesmo? Será que a aprendizagem dos programas oficiais se identifica com o ideal de uma boa educação? (ALVES, 2001a).

Obviamente que vária das questões que envolvem as práticas curriculares deveriam ser em busca de uma eficiência que resultem em produzir uma transformação da mentalidade dos alunos e então tornarem-se parte da essência de sua formação, em vez de serem meros reprodutores de conteúdos.

Nas entre linhas desse eventual determinismo inflexível dos modelos científicos simplistas, separatista, exclusivista e reducionista, diante dessa ótica é essencial refletir a respeito de o que Durand sistematiza como uma nova conformação da razão. Será que de fato a compreensão de sua teoria pode contribuir na direção das transformações que urge a organização escolar? Se, sim, até que ponto?

Assim, ao considerar-se o sentido dessa perspectiva, através da teoria de Gilbert Durand, observa-se uma opção de mudança positiva que favoreça a escola (as pessoas), pois a queda dos paradigmas protagonizada por Durand alavancaram novas perspectivas interpretativas, através dos seus estudos multirreferenciais (inter, trans e metadisciplinaridade) relacionando assim disciplina e saberes com a ontologia, a epistemológica, a lógica e a fenomenologia com equiparações de mesmo peso entre elas.

Com o despertar deste valor atribuído a imaginação e um olhar mais sensível diante das manifestações das reações das nossas crianças, jovens e adolescentes, como afirma Durand mesmo que a imaginação e o imaginário sejam reprimidos, eles se revoltam e dão um jeito de se exprimir (DURAND 2002). Porque é no trajeto antropológico que há incessantes trocas, no nível imaginário; reconhecidas como as pulsões subjetivas do inconsciente segundo



Yung (1971), as quais são as acomodações anteriores do sujeito ao meio e as intimações objetivas.

Conforme observa-se, esse entendimento do imaginário como sendo o lugar onde a imaginação em sua essência é aberta, sutil e se articula na relação entre os afetos e as emoções, implica em uma valorização do imaginário. Principalmente, por ela poder proporcionar uma apropriação de modificações, renovações e assimilações dos elementos constitutivos para o crescimento na vida do estudante. Ainda mais, porque é no psiquismo onde ocorre a experiência dessa abertura, proporcionando um novo olhar ao conhecimento adquirido para a vida que é proveniente do meio e leva o ser humano a agir, a buscar saídas e respostas para sua existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então, quando o texto diz “Há escolas que são gaiolas. Há escola que são asas”, o autor apresenta dois modelos de escolas opostas que dividem o universo escolar. Pois, enquanto a escola gaiola prende, limita e destrói o sentido da vida, o “vôo da liberdade”, a escola asa aponta para uma realidade que transcende, pois encoraja o estudante na relação com o vôo que alavanca a sua vida; transforma-o e ele, conseqüentemente, torna-se capaz de exercer sua cidadania de maneira mais propícia.

Nesse viés, infere-se que um entendimento da estrutura do imaginário pelos docentes e educadores da escola, proporciona no contínuo ciclo na repetição do conhecimento (aprender – desaprender – reaprender – aprender – desaprender...) uma contribuição impar para a pedagogia. Pela qual um professor que entenda a estrutura do imaginário poderá através do saber fazer a diferenciação entre imaginário e imaginação: compreender melhor o seu aluno, ajudá-lo a tomar a complexa decisão de querer lidar com seus medos e suas angústias, bem como, encorajar o estudante a se apropriar do conhecimento, como uma bússola para lhe dar segurança quando subir ou descer, planar ou bater suas asas no céu da vida.

Onde o conhecimento assume como numinoso a função de torna-se a luz que ilumina o estudante, uma nova consciência que alimenta o aluno e o fortalece no seu desenvolvimento intelectual e ontológico (distinguindo-se o “*ontológico*, que se refere ao ser em geral, de *ôntico*, que se refere ao ser em particular”), (JAPIASSU; MARCONES, 2006, p. 206).



O qual, voando com uma consciência das oportunidades de duvidar, assimila uma educação escolar que se beneficia através da teoria do imaginário de Gilbert Durand, do lidar com sua natureza humana e possibilita no uso da sua imaginação, sonhar, ter esperanças e alcançar voos, indo ao encontro de novas realidades possíveis de serem vivenciadas – em todas as direções da sua existência – antropológica e sociologicamente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Gaiolas e asas. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 05 dez. 2001. Opinião. 2001a. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0512200109.htm>> Acesso em: 20 set. 2020.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas-SP: Papirus, 2001b.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1982.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Introdução à arqueologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DURAND, G. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

ESCARIÃO, Glória N. Dutra. Formação docente e currículo: limites e possibilidades para o (re) conhecimento da diversidade. In: ESCARIÃO, Glória N. Dutra. GALIZA, Cíthia J. R. Bezerra. PINHEIRO, Flawbert F. Guedes. (Organizadores). **Globalização, diversidade e religiosidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. p. 9-27.

FRANKL, Viktor Emil. **Um sentido para a vida: psicoterapia e humanismo**. Aparecida-SP: Editora Santuário. 1989.

FREIRE, Paulo. **A Escola**. In: Revista Rizoma freireano. n. 8. Instituto Paulo Freire de Espanha: Espanha, 2010. Disponível em: <<http://www.rizoma-freireano.org/a-escola-paulo-freire>> Acesso em: 20 set. 2020.

JAPIASSÚ, Hilton. **A crise da razão e do saber objetivo – As ondas do Irracional**. São Paulo: Letras e Letras, 1996.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.



JUNG, C. G. **A natureza da psique**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1971.

KERSCH, Dorotea F.; COSCARELLI, Carla V.; CANI, Josiane B. (Organizadores) **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes Editora, 2016.

LAKATOS, Eva M; MARCONI, Marina de A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação a teoria do imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RÖHR, Ferdinand. (Organizador). **Diálogos em educação e espiritualidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

RÖHR, Ferdinand. **Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).



CAPÍTULO 24

AS PERCEPÇÕES DOS USUÁRIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL SOBRE A PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, CAMPUS DE PARNAÍBA

Grazielle Rodrigues Lopes Soares, Graduanda em serviço social, UNINASSAU
Simone Maria de Sousa Silva, Docente de serviço social, UNINASSAU

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema central a assistência ao estudante de baixa renda no âmbito universitário como direito social de equidade. Seu objetivo é analisar as percepções dos discentes beneficiários da assistência estudantil no tocante aos efeitos desta em suas vidas acadêmicas. A pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e de campo, na qual foram entrevistados quatro acadêmicos beneficiários da assistência estudantil da UFPI, Campus de Parnaíba, e aplicação de questionário, a fim de mapear seus perfis socioeconômicos. O estudo contempla um breve resgate sócio histórico da assistência estudantil no Brasil e aborda sua materialização na vida acadêmica dos entrevistados. Os resultados do estudo permitiram o entendimento da percepção que os estudantes têm quanto à assistência recebida para sua permanência na universidade e êxito acadêmico, onde se identificou suas dificuldades socioeconômicas e o papel da assistência estudantil para superação destas.

Palavras-chave: Assistência Estudantil. Permanência Estudantil. Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso à educação superior brasileira é pauta de atenção do Estado nas últimas décadas, de forma que, o espaço universitário ganhou viés democrático, alcançando estudantes de diversos contextos socioeconômicos e culturais.

Discentes em situação de vulnerabilidades ingressam nas universidades com obstáculos que podem comprometer a conclusão da educação superior. Tal conjuntura suscita a assistência ao estudante viabilizando a permanência na universidade, no agir preventivo nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras, possibilitando-os firmarem-se no espaço universitário em plano de iguais oportunidades.



Nesse sentido, o estudo teve como objetivo geral analisar os efeitos resultantes das ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil na vida acadêmica dos alunos da Universidade Federal do Piauí, Campus de Parnaíba. Acerca dos objetivos específicos, buscou-se resgatar o contexto sócio-histórico preponderante à consolidação da assistência estudantil nas universidades federais, apresentar o perfil socioeconômico dos beneficiários entrevistados e identificar suas percepções quanto à assistência recebida na universidade.

A pesquisa foi realizada no ano de 2019. A amostra do estudo deu-se em entrevista semiestruturada a quatro discentes beneficiários da assistência estudantil. A escolha da amostra foi intencional ao se ter aproximação com as documentações dos beneficiários da assistência estudantil da UFPI, durante a vivência de estágio curricular em serviço social.

O estudo realizado foi enquadrado na pesquisa pura aplicada, de abordagem qualitativa, caracterizando-se como exploratória e explicativa, porquanto analisa uma temática ainda pouco pesquisada. Acercados procedimentos técnicos, define-se como pesquisa bibliográfica, utilizando-se livros, dissertações e artigos científicos, e ainda pesquisa de campo, através da qual se identificou as percepções dos discentes quanto à assistência estudantil.

De acordo com Gil (2002), o desenvolvimento do estudo sucedeu mediante os padrões que norteiam a ética da pesquisa, preservando-se a identidade dos/as entrevistados/as, os quais são identificados na pesquisa, respectivamente, como: Estudante 1, Estudante 2, Estudante 3 e Estudante 4. Nas ocasiões que se intercorreram as entrevistas, de antemão reforçou-se o objetivo do estudo aos/as informantes, bem como se entregou o termo de livre e esclarecido para assinarem, os/as quais se mostraram disponíveis aos seus objetivos e a contribuir com esta.

O estudo revela a contribuição da assistência estudantil para alunos superarem dificuldades de contextos sociais que lhes foram impostos, a fim que, pela educação se emancipem de situações de desigualdades do capital do saber e de abismos de oportunidades sociais.

O trabalho está dividido em dois tópicos: o primeiro resgata, brevemente, a trajetória sócio-histórica da assistência estudantil no Brasil e o segundo aborda a materialização da



assistência estudantil na permanência de estudantes de baixa renda da Universidade Federal do Piauí, tomando como delimitação do estudo o Campus de Parnaíba.

OS DESDOBRAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL BRASILEIRA

A política de assistência estudantil na universidade brasileira é um direito social que possibilita as condições de permanência de estudantes, prioritariamente, de baixa renda na educação superior. Remota aos anos finais da velha república, quando em 1928 criou-se a Casa do Estudante Brasileiro, em Paris, a fim de “auxiliar discentes que estudavam na capital francesa e tinham dificuldades em se manter na cidade” (IMPERATORI, 2017, p. 28). Nessa época ainda não havia universidades no Brasil e a assistência viabilizada alcançava, majoritariamente, a elite do país, a qual tinha possibilidades dos filhos estudarem no exterior.

A assistência estudantil passou a estar presente na legislação do país desde a Constituição Federal de 1934, que assegurava serviços de assistência educacional em todos os níveis de ensino, onde os alunos de baixa renda recebiam assistência na perspectiva de ajuda, sem implicação direta do direito à educação. Somente na LDB de 1961 (Lei nº4024/61) é que a assistência se apresenta como direito de permanência na escola.

Na década de 1970 houve a expansão das universidades federais brasileiras, ampliando o número de vagas e possibilitando um restrito acesso de estudantes de baixarenda na educação superior, os quais imprimiram lutas por condições de permanência na universidade. (Imperatori, 2017)

A juventude das classes mais baixas passou a ter acesso à universidade, o que gerou demandas por ações específicas para atendimento desse público. Muitos desses jovens saíam de suas cidades para as capitais buscando formação acadêmica. Começaram reivindicações e lutas, juntamente com o movimento estudantil, que levaram as instituições de educação a assumirem a responsabilidade pela manutenção de algumas necessidades básicas dos estudantes que não tinham recursos. (IMPERATORI, 2017, p. 287)

Essa conjuntura demandou a criação de programas de Bolsas Trabalho pelo decreto nº 69.927 em janeiro de 1972, o qual previa que o aluno de baixa renda deveria trabalhar em entidades públicas ou privadas para receber auxílio que provesse sua manutenção básica durante a graduação. Essa medida dificultava o satisfatório desenvolvimento acadêmico do estudante que necessitava conciliar o trabalho com os estudos (Carvalho, 2015).



Em 1987 foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), resultante de debates a respeito da assistência estudantil nas instituições federais de ensino superior, as quais eram espaços de disputas entre projetos de democratização e de continuidade da elitização do ensino, sendo que a perspectiva do primeiro reconhecia a tão igual necessidade de possibilitar condições de permanência, juntamente com o acesso a educação universitária.

A Constituição Federal de 1988 reconhece ações de permanência de alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica nos estabelecimentos de ensino, ao afirmar a educação como dever do Estado e da família (art 205, caput), tendo como princípio a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art.206, I). Contudo, Alves (2013) atenta que até a década de 2000, a assistência estudantil ocupou posição periférica na legislação brasileira, de forma que a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 (Lei nº 9394/96) mencionam sutilmente o tema, sem contemplar especificidades para a manutenção de estudantes de baixa renda nos estabelecimentos de ensino.

A reforma universitária que ocorreu no governo Lula foi importante para a expansão, a democratização e a inclusão, com vistas a promover o desenvolvimento e a redução das desigualdades sociais, a partir do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) implementado pelo decreto nº 6.096/07, com a finalidade de “criar meios de ampliação ao acesso e permanência no ensino superior, no nível de graduação, bem como melhorar a estrutura física das universidades e de recursos humanos existentes nas mesmas.” Isso demandou uma assistência estudantil enquanto política social para que a democratização se efetivasse nas universidades federais (CARVALHO, 2015, p. 32).

A partir disso, ocorreu a implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), através da portaria normativa nº 39 de dezembro de 2007, um direito social de reconhecimento à necessidade de enfrentar as desigualdades sociais aliadas à educação. O PNAES passou a ser a base para as ações e programas realizados nas instituições federais de ensino superior aos estudantes de cursos de graduação presenciais (Leite, 2015).

O PNAES, na condição de portaria normativa, foi transformado no decreto 7.234, de julho de 2010, o qual detalha o perfil de estudante que deve ter prioridade no atendimento, sendo discentes vulneráveis em termos socioeconômicos, considerados sem condições



financeiras suficientes para manterem-se na universidade durante a graduação. Além disso, o supracitado decreto concede autonomia às instituições federais de ensino para utilizar os recursos conforme suas especificidades e necessidades locais, com vistas a maior eficiência de seu gerenciamento, o qual tem como objetivos:

I – Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - Reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, Art. 2º)

A legitimidade do PNAES, somada à Lei 12.711/2012, ampliou a cobertura de benefícios da Assistência Estudantil, especialmente, aos alunos de escolas públicas, de onde geralmente, emanam maiores desigualdades sociais, que dificultam as possibilidades dos jovens adentrarem e permanecerem no ensino superior.

Ressalta-se o papel estratégico das universidades na “contribuição com o desenvolvimento econômico e social do país”, devendo para isso possibilitar a democratização do acesso e da permanência de estudantes de menor renda na educação superior (ARRUDA, 2011, p. 506). Reverberando nessa direção, o PNAES apresenta suporte para “o combate das desigualdades sociais e regionais”, ao ser “instrumento para ampliação e a democratização das condições de permanência de jovens no ensino superior público federal” (ALVES, 2013, p.6).

Fica, assim, evidente que as políticas adotadas, embora lentas demais na sua execução aos olhos dos que delas precisam e dos indignados pela exclusão histórica, apontam para a direção correta: a educação superior brasileira está criando importantes oportunidades de mobilidade social para alunos trabalhadores, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e filhos de pai sem escolaridade, ampliando significativamente as energias criativas da nação. (RISTOFF, 2014, p. 745)

Dessa forma, junto à universidade, a política de assistência estudantil busca contribuir na redução dos efeitos das desigualdades sociais ao passo que apresenta diretrizes para permanência de alunos de baixa renda e oriundos de escolas públicas em cursos de nível superior, a fim de que concluam a trajetória acadêmica de forma satisfatória. Isso ocorre através da promoção da assistência ao educando na forma de benefícios, com intuito de viabilizar o direito de igualdade.

A MATERIALIZAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE BAIXA RENDA DA UFPI, CAMPUS DE PARNAÍBA

A Universidade Federal do Piauí é uma instituição pública de ensino superior que tem as ações da assistência estudantil geridas pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC) com sede em Teresina e com instalações de Núcleos de Assistência Estudantil (NAE) nos demais campus situados nos municípios de Parnaíba, Floriano, Bom Jesus e Picos.

A PRAEC implementa os benefícios da assistência estudantil como auxílios financeiros destinados a estudantes com necessidades socioeconômicas para sua manutenção na universidade durante a graduação, atendendo demandas relativas à moradia, alimentação, transporte, material de estudo, creche, entre outras demandas pertinentes às vulnerabilidades sociais manifestas em suas vidas, que possam comprometer a permanência na universidade durante a graduação, os quais estão sintetizados na tabela a seguir:

Tabela 1 – Benefícios da Assistência Estudantil da UFPI

BENEFÍCIOS	DEFINIÇÃO
BAE	Bolsa de Apoio Estudantil – Auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 mensais concedidos por 24 meses.
ITA	Isenção da Taxa de alimentação – Isenção do valor cobrado no Restaurante Universitário.
AC	Auxílio Creche – Auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 mensais concedidos a estudantes com renda familiar baixa que sejam pais ou mães de crianças até 2 anos e 11 meses de idade.
REU	Residência Universitária – Moradia e alimentação para estudantes de baixa renda oriundos de outros municípios do Piauí ou estados da federação, fora do campus da UFPI onde está matriculado.
BIASE	Bolsa de Incentivo a Atividades Multiculturais e Esportivas, onde os beneficiários tornam-se monitores de projetos coordenados por técnicos ou docentes da UFPI, recebendo auxílio financeiro no valor de R\$400,00 mensais.
APEC	Apoio a Participação em Eventos Científicos – Auxílio financeiro como ajuda de custo para auxiliar nas despesas relativas à participação de estudantes em eventos acadêmicos fora do campus onde cursa a



	graduação.
--	------------

Fonte: Elaboração própria a partir de pesquisa no site da UFPI quanto aos benefícios garantidos pela assistência estudantil da referida instituição federal de ensino superior.

Todos os benefícios da assistência estudantil da UFPI são destinados a estudantes oriundos de famílias com renda per capita de até um salário mínimo e meio, regulamente matriculados em cursos de graduação presenciais, priorizando os advindos da rede pública de ensino de acordo com o perfil socioeconômico definido pelo PNAES (Decreto 7.234/10).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A presente pesquisa procedeu mediante o seguinte questionamento: como os universitários da UFPI, Campus de Parnaíba, percebemos efeitos da assistência estudantil em suas vidas acadêmicas? O estudo buscou analisar a efetividade da assistência estudantil a partir da percepção dos próprios beneficiários, a fim de que se possam mensurar as contribuições dessa política na garantia da permanência e do êxito acadêmico de estudantes de baixa renda durante a graduação.

No tocante aos perfis socioeconômicos dos entrevistados: todos são oriundos de escolas públicas e três deles acessaram o ensino superior por cotas raciais e/ou socioeconômicas. São acadêmicos dos cursos de pedagogia, ciências econômicas, medicina e psicologia. Três declararam-se do gênero masculino e uma do gênero feminino. Todos se afirmaram pardos. Em suas respostas prevaleceu a composição familiar de até três pessoas e renda per capita familiar de até meio salário mínimo. Cada participante recebe distintos benefícios da assistência estudantil: Bolsa de Apoio Estudantil, Auxílio Creche, Residência Universitária e Bolsa de Incentivo a Atividades Socioculturais e Esportivas.

O fato dos quatro entrevistados serem oriundos de escolas públicas e três acessarem o ensino superior por cotas, sinaliza indícios de que o acesso à universidade com o mínimo de 50%⁶ das vagas destinadas aos estudantes da rede pública de ensino promove democratização desse espaço. Por outro lado, a renda per capita de baixa renda aponta a

⁶A Lei 12.711, de agosto de 2012, prevê que as instituições federais de ensino superior destinem em cada processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.



necessidade de ações para que as possíveis dificuldades socioeconômicas dos estudantes não inviabilizem o desenvolvimento acadêmico. Isto é, mesmo já tendo obtido o acesso, é preciso ter condições de permanência na universidade durante a graduação.

No tocante as entrevistas concedidas pelos estudantes, foi perguntado como conceituariam, com suas palavras, os auxílios da assistência estudantil, obtendo-se respostas representadas nas seguintes falas:

Estudante 1: A assistência estudantil, esses auxílios, são a vida praticamente. Eles representam uma forma de incentivo do próprio governo, que, na verdade não é uma bondade dele, é uma forma de tentar corrigir os erros dele, principalmente, em relação aos alunos de escola pública, como eu e outros. É um ingresso para o futuro, para as pessoas mais pobres pelo menos.

Estudante 2: Esses auxílios tem a concepção da permanência aqui na universidade, de poder auxiliar na questão do transporte, de poder ir numa xerox, poder tirar cópias, cumprir com certas necessidades básicas que o estudante tem durante a universidade.

O estudante 1 expressa a assistência estudantil como representação de vida, dado o seu significado para a permanência dele na universidade durante a graduação. Sua narrativa evidencia a consciência cidadã de saber o papel do Estado na garantia de direitos reparatórios das desigualdades sociais. (Carvalho, 2019). O estudante 2 traz em sua retórica a aplicação dos auxílios na vida acadêmica. Apesar de não mencionar que estes se destinam a estudantes de baixa renda, seu uso é atribuído ao atendimento das necessidades básicas de permanência na universidade, inerentes ao alcance do êxito acadêmico.

Os entrevistados foram indagados ainda quanto às dificuldades socioeconômicas que tinham antes de a eles serem viabilizados os auxílios da assistência estudantil. Entre as respostas, obteve-se:

Estudante 1: Eu sou de uma cidade pequena que realmente não tem acesso à informação. Minha família realmente não gosta de quem faz ensino superior, um tio meu tentou fazer universidade particular a distância, não conseguiu pagar, então minha família já tinha essa experiência: é melhor não fazer ensino superior. E quando eu passei, disseram para eu não vir porque não tínhamos condições. (...) a gente morava, inclusive em um barraco de taipa e palha até 2016. Na minha vinda para cá, eu não tinha outra opção senão a assistência estudantil, já que era impossível minha família me manter aqui com aluguel, comprar comida, pagar água, luz, internet, essa até que eu abria mão no início, mas agora já vejo que é muito necessária, principalmente em relação aos trabalhos.

A fala do estudante manifesta “os efeitos das desigualdades existentes provocadas pelas condições da estrutura social e econômica” presentes na realidade brasileira e imersa no



contexto universitário, especialmente, a partir da democratização da educação superior, que por sua vez, não se efetivaria, não fosse as possibilidades de incorporação dos estudantes oriundas de famílias de baixa renda na universidade pela perspectiva da inclusão social. (ANDIFES, 2017, p. 02)

Quanto a mesma pergunta, o Estudante 4 respondeu:

Antes do auxílio da assistência estudantil faltava um mês para eu ser expulso de onde morava. Eu dividia aluguel com outros estudantes e não tinha dinheiro para pagar o aluguel no fim do mês. Meu pai mandava dinheiro para mim, mas não era suficiente para me alimentar direito, pagar xerox, pagar aluguel. Às vezes, eu tinha que pedir ficha do RU⁷ emprestado e dizer que depois pagava.

A resposta do estudante realça que a democratização do acesso ao ensino superior aos estudantes de baixa renda é um fato, pois na história da educação brasileira “raros eram os casos de estudantes de baixa renda, oriundos de escolas públicas, que conseguiam assento nos bancos das IFES⁸(CARVALHO, 2019, p. 262). De igual modo, as refrações da questão social presentes na fala do entrevistado depreendem a legitimação de uma assistência ao estudante que adentra o espaço universitário com carências de necessidades básicas para alçar a permanência e sucesso acadêmico.

Indagados sobre se a assistência estudantil contribuiu para o enfrentamento dessas dificuldades e, se sim, de que forma, as respostas obtidas foram:

Estudante 1: Com certeza, sem dúvidas. A minha permanência aqui é por conta da assistência estudantil. A assistência é quase um sustento. Depois que cheguei na residência fui crescendo no curso, nela tive suporte de alimentação, de tudo de uma casa bancado pela universidade. Minha preocupação passou a ser só frequentar as aulas e tirar notas boas que é a nossa contrapartida.

Estudante 3: Apesar de que algumas pessoas digam que é pouco, para mim é algo que realmente importa para eu permanecer na universidade: eu comecei a utilizar a bolsa com responsabilidade, para me manter até me formar, algo que é meu sonho, que me faz crescer.

As percepções dos estudantes são pautadas em suas próprias historicidades de vida marcadas por vulnerabilidades, as quais apontam a assistência estudantil como um mecanismo equitativo para superação de dificuldades socioeconômicas que podem incidir no desenvolvimento acadêmico desses estudantes.

⁷O estudante utiliza a expressão RU referindo-se ao Restaurante Universitário do Campus de Parnaíba, destinado a garantir as refeições dos acadêmicos a um custo reduzido, atualmente, oitenta centavos por refeição.

⁸IFES é a sigla que se refere às instituições federais de ensino superior, a que as ações do PNAES se destinam.



Uma vez que “a educação seja um direito de todos e todas, a assistência estudantil também deve sê-lo”. Contudo, a universalização ainda é um desafio posto a assistência estudantil, a qual foi legitimada como uma política focalista, que delimita o público de direi a quem dela mais necessita, assim como a assistência social. Em maior complexidade a tal problemática, “os recursos destinados ao PNAES, muito embora historicamente crescentes, ainda são insuficientes para o atendimento de toda a demanda, implicando em evasão” (PAIXÃO et al, p. 103, 2016).

Foi perguntado ainda se os estudantes participantes percebem resultados dos auxílios da assistência estudantil em suas vidas acadêmicas e para sua permanência na universidade durante a graduação. As respostas podem ser representadas na fala do/a seguinte discente:

Estudante 2: Se eu não recebesse auxílio creche, provavelmente, eu não estaria na universidade, tendo que trabalhar para sustentar meu filho. O auxílio me ajuda a pagar a escola do meu filho, enquanto ele tá lá, eu to aqui fazendo minhas atividades e trabalhos daqui da universidade.

A resposta do/a entrevistado/a 2 condiz com Carvalho (2019), que destaca aquisição de material didático, a maior concentração nos estudos e maior tranquilidade familiar entre as principais mudanças ocorridas na vida acadêmica de beneficiários da assistência estudantil após aquisição dos auxílios financeiros que visam compensar as vulnerabilidades socioeconômicas que podem comprometer o êxito acadêmico.

Os estudantes foram ainda indagados se seria possível permanecer na universidade sem o auxílio da assistência estudantil, os quais foram unânimes em afirmar que sem a assistência, provavelmente, desistiriam por ausência de mínimas possibilidades para se manterem frequentes nas aulas e permanecerem na universidade. Destacaram ainda:

Estudante 2: Acredito que eu e muitos estudantes que conheço não conseguiriam concluir o curso sem os auxílios da assistência estudantil porque são de famílias realmente pobres e muitos dos cursos aqui da UFPI, por serem regime integral de aula, impossibilita dos estudantes de conciliarem estudos e trabalho para o próprio sustento.

Estudante 3: Eu não estaria aqui porque priorizaria a falta da questão econômica da minha família, da minha situação e iria procurar um trabalho, não iria seguir os estudos e como o curso de psicologia é integral, né, o dia todo, isso dificultaria muito eu está aqui na faculdade e arrumar um emprego.

Os dois estudantes reforçaram, que na ausência dos auxílios da assistência estudantil existiria a impossibilidade de conciliar emprego com estudos devido regime integral de aulas



onde os alunos necessitam manterem-se presentes. Nesse caso, como os estudantes atestam superar dificuldades financeiras e acadêmicas mantendo-se na universidade com os recursos recebidos da assistência estudantil, evidenciam que esta é um mecanismo que pode contribuir no combate a retenção e evasão decorrentes de insuficiência de condições financeiras.

Os estudantes foram ainda questionados se considerariam a assistência estudantil um mecanismo que contribui para democratização e inclusão social da educação superior, com vistas à permanência de estudantes de baixa renda na universidade, os quais responderam:

Estudante 1: A assistência estudantil te dá equiparidade, te torna no mesmo nível, ou quase lá, de outras pessoas da universidade, porque é o básico daqui é você se manter e estudar. Se você conseguir estudar com qualidade, se você conseguir se manter aqui com o mínimo de qualidade, você estará no mesmo nível de outras pessoas, fazendo a gente ficar pelo menos perto daquelas pessoas com poder aquisitivo.

Estudante 2. Sim. É uma política voltada para um público que realmente precisa usufruir desses auxílios, pois é um suporte para os estudantes que não tem condições, também cheguem a um patamar de vida que possam realizar seus sonhos e romper com ciclo da pobreza presentes em muitas das realidades de suas famílias.

A fala do estudante 1 aponta a universidade como sendo um espaço que deixa de ser alcançado majoritariamente pela elite, e passa a ser um campo por onde pessoas podem vencer as dificuldades sócio-estruturais de pobreza pela educação, pois o conhecimento não só possibilita melhores condições financeiras de vida como potencializa as capacidades humanas de se apropriar de oportunidades que antes lhe eram negada.

Contudo, acerca da mesma pergunta, o entrevistado 2 responde “a assistência estudantil trás inclusão, democratização, mas tem que haver uma ampliação das informações”. O discente considera que as ações da assistência estudantil ainda não são divulgadas suficientemente, fazendo com que alunos que também necessitam de auxílios não os acessem por falta de informação. Tal fator deve ser levado em consideração, pois para que a assistência estudantil se consolide como uma política que assegure direitos é necessária traçar estratégias para que o público de usuários saiba que dispositivos acionar frente às vulnerabilidades socioeconômicas que enfrentam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve a pretensão de possibilitar aos usuários da assistência estudantil externarem suas visões acerca do direito da assistência recebida, podendo a UFPI utilizar tais levantamentos para avaliar as próprias ações desenvolvidas no âmbito da assistência estudantil, conforme inciso II do art. 5º do PNAES, que versa sobre a atribuição das IFES em estabelecer mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES.

Os resultados logrados nessa pesquisa denotam os efeitos da assistência estudantil na permanência de estudantes com baixo poder aquisitivo na universidade. Expõem dificuldades que os estudantes trazem consigo para o contexto de vida acadêmica que implicam limitações no aproveitamento escolar e as subjetividades com que cada um utiliza os auxílios na superação das dificuldades socioeconômicas e acadêmicas.

A hipótese de que os beneficiários da assistência estudantil percebem esse direito social como preponderante para permanência de alunos de baixa renda na universidade foi confirmada nas respostas dos entrevistados, pois todos asseguraram em suas falas a relevância da assistência estudantil para superação das dificuldades socioeconômicas a que lhes são impostas pelas relações de opressão social.

Embora um estudo de caso não tenha por pretensão explicar a realidade em sua integridade, seu recorte sinaliza indícios para melhor compreensão do fenômeno estudado, no caso dessa pesquisa, considera-se o olhar dos sujeitos entrevistados, beneficiários da assistência estudantil.

A pesquisa obteve êxito no alcance de seu objetivo em analisar as percepções dos discentes da UFPI no tocante a assistência estudantil, uma vez que os resultados adquiridos permitiram identificar as dificuldades subjetivas dos estudantes e o papel da assistência estudantil em contribuir para superá-las, como política de inclusão e democratização que visa a equidade, justiça social enquanto mecanismo de redução das desigualdades sociais.

Espera-se que a presente pesquisa seja um prelúdio e um estímulo para que próximos estudos abordem a assistência estudantil a partir da compreensão dos mais interessados nela: os próprios estudantes beneficiários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, E. J. **Políticas sociais de assistência estudantil para estudantes pobres nas universidades públicas brasileiras.** In: VI Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís. Disponível em:

<<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo5pobrezaepoliticaspUBLICAS/politicassociaisdeassistenciaestudantilparaestudantespobres.pdf>> Acesso em: 03 de junho de 2019.

ARRUDA, A. L. B. **Políticas na educação superior no Brasil: expansão e democratização: um debate contemporâneo.** Espaço do Currículo, v. 3, n. 2, PP. 501-510. 2011. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2016/10/9661-12053-1-PB.pdf>> Acesso em: 15 de junho de 2019.

ANDIFES, 2017. **Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES,** s/d. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/12/I-Perfil-dos-Graduandos-IFES.pdf>>. Acesso em 08 de outubro de 2019

BRASIL, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso em: 15 de agosto de 2019.

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 01 de maio de 2019.

_____, Decreto nº 6.096 de 24 de Abril de 2007. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, 2007.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em: 06 de junho de 2019.

_____, Decreto nº 7.234 de 19 de Julho de 2010. **Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2010.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 06 de abril de 2019.

_____, Decreto nº 69.927, 13 de janeiro de 1972. **Programa Bolsa de Trabalho.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69927-13-janeiro-1972-418292-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 07 de junho de 2019.

_____, Lei nº 9.394, de 29 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos>> Acesso em: 06 de junho de 2019.

_____, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1961.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm> Acesso em: 07 de março de 2019.



_____, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Lei de Ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio.** 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso em: 11 de agosto 2019.

_____, Portaria Normativa Nº 39, de 12 de Dezembro de 2007. **Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.** Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf> Acesso em 01 de abril de 2019.

CARVALHO, L. M. S. **A atuação do assistente social na execução do Programa Nacional de Assistência Estudantil e o impacto deste na vida acadêmica dos alunos da Universidade Federal do Piauí, Campau Ministro Reis Veloso.** 2015. In: FÉRRIZ, A. F. P; BARBOSA, M. Q. (Org.) Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação. Salvador: EDUFBA, 2019.

_____, L. M. S; BORGES, E. C. C; SOUZA, P. R. P. **O impacto das ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil na vida acadêmica dos alunos da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Reis Veloso.** 2015. In: SOUZA, P. R. P. (Org.) Educação: caminhos para transformação. 178 p. Porto Seguro: Editora Oyá, 2019.

FONAPRACE, **Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários.** Revista comemorativa, 25 anos. ANDIFES. PROEX: 2012. Disponível em: <http://www.assistenciaestudantil.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/Revista_Fonaprace_25_Anos.pdf> Acesso em: 04 de abril de 2019.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMPERATONI, T. k. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago.2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0285.pdf>> Acesso em: 03 de junho de 2019.

LEITE, J. O. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma medida socio-liberal em tempos de revisão ideológica do neoliberalismo.** 2015. In: FÉRRIZ, A. F. P; BARBOSA, M. Q. (Org.) Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação. Salvador: EDUFBA, 2019.

PAIXÃO, M. V. S; TOREZANI, S. R; GONÇALVES, S. M. M; BOZETTI, M. **A percepção dos discentes do IFES – Campus Santa Teresa sobre a assistência estudantil.** Conhecimento e diversidade. Niterói, v. 8, n. 16, p. 100-112, jul/dez 2016. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/2575. Acesso em: 08 de agosto de 2019.

CAPÍTULO 25

BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO E CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL: CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Luana Alves da Silva, Graduanda em Pedagogia, UnB
Solange Alves de Oliveira-Mendes, Professora da Faculdade de Educação, UnB

RESUMO

A referente pesquisa, realizada no ano de 2019, analisou as concepções de alfabetização e letramento presentes na segunda edição do Currículo em Movimento para os anos iniciais do ensino fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018). O trabalho fundamentou-se nos seguintes autores: Soares (2016; 2004; 1998), Soares e Batista (2005), Albuquerque (2007), Moraes (2012; 2005), entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, para o tratamento de dados, se baseou na análise de conteúdo temática (FRANCO, 2011) por meio da análise documental. Os resultados indicaram, entre outros aspectos, que o documento entende a alfabetização como um processo complexo, marcado pela apropriação do sistema de escrita alfabética, bem como a leitura e produção textuais (MORAIS, 2012). Baseando-se em Soares (2016;2009), o documento defende a perspectiva de alfabetizar letrando.

Palavras-chave: Bloco Inicial de Alfabetização; Currículo em Movimento; Alfabetização; Letramento.

INTRODUÇÃO

Alfabetização e letramento são processos essenciais para a apropriação da leitura e da escrita. A escola, nesse cenário, cumpre papel fundamental na inserção autônoma, já que o sujeito vive numa sociedade marcada pela escrita. Esse é um direito assegurado a todos os cidadãos pela Constituição Federal que, em seu artigo 205, afirma que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A segunda edição do Currículo em Movimento para os anos iniciais do ensino fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018), compreende que “alfabetizar e letrar são ações distintas, mas,



indissociáveis, possibilitando o ensino da leitura e da escrita no contexto das práticas sociais, de modo que o sujeito se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (p. 20).

A despeito dessa relação entre alfabetização e letramento, Soares e Batista (2005) acentuam que “para corresponder adequadamente às características e demandas da sociedade atual, é necessário que as pessoas sejam alfabetizadas e letradas” (p. 50), uma vez que somos indivíduos pertencentes a uma sociedade letrada. Autores como Morais (2012; 2005) e Soares (2004) pontuam a relevância de alfabetizar letrando, ou seja, levar o sujeito cognoscente a se apropriar da base alfabética de escrita de forma concomitante ao uso social da leitura e da escrita.

Entendendo a importância da articulação de tais processos, objetivamos analisar as concepções de alfabetização e letramento presentes na segunda edição do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

É importante destacar que o Currículo em Movimento, se atentando a essa pauta, elenca a alfabetização e letramento, bem como a ludicidade, como *eixos integradores* para os anos iniciais do ensino fundamental, para que, trabalhados de forma estruturada, possibilitem a “articulação dos objetivos e conteúdos curriculares no processo de ensino e de aprendizagem” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 8). Ressaltamos, ainda, que o currículo se baseia na noção de letramento relacionada a ideia de multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012), mas não verticaliza a discussão desses campos.

A segunda edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal para os anos iniciais do ensino fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018) se propõe em inserir conhecimentos essenciais provenientes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) não contemplados na edição anterior.

Como já foi apontado, a pesquisa buscou analisar as concepções de alfabetização e letramento do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), dentro da segunda edição do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018). Frisamos que essa proposta surgiu no Distrito Federal em 2005, a fim de se alinhar às alterações advindas do Plano Nacional de Educação (PNE) versão de 2001-2010. O projeto foi uma forma de repensar a organização do espaço e do tempo escolar. O bloco se refere aos três primeiros anos do ensino fundamental.



Ressaltamos que, ao final desse período, segundo o projeto, os estudantes terão consolidado o processo de alfabetização.

A seguir, enfocaremos algumas contribuições teóricas dos campos da alfabetização e do letramento.

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Alfabetização e letramento são processos que estão articulados, sendo essenciais para o processo de aprendizagem da língua escrita. No Brasil, é possível apreendermos vários movimentos a despeito desses campos. Até a década de 1990, os termos alfabetismo, analfabetismo, analfabeto; eram comuns e refletiam uma área conhecida em nosso país: a alfabetização. De acordo com Soares (2004), aquele período histórico marca a entrada de um termo que não existia em nosso vocabulário: *literacy* para designar o uso social da escrita e da leitura. Desde então, autores tais como: Morais (2012; 2005) Soares (2004) acentuam a relevância de alfabetizar letrando, ou seja, levar o sujeito cognoscente a se apropriar da base alfabética de escrita de forma concomitante ao uso social da leitura e da escrita.

Em se tratando da alfabetização, Albuquerque (2007) sublinha que esse conceito adentrou na sala de aula por intermédio dos diferentes métodos. Aparecem no fim do século XIX, como o ensino das habilidades de *codificação* e *decodificação* da leitura e da escrita, contando com o auxílio das cartilhas da época. Esse conceito foi amplamente difundindo em nosso país. É oportuno destacar que Morais (2005) realça as limitações epistemológicas que esses termos traduzem no concernente aos processos de leitura e escrita.

Devido às inúmeras críticas suscitadas na década de 1980, esses termos foram revistos, assim como posturas didáticas predominantes com a prática dos antigos métodos de alfabetização. Em decorrência disso, vários pesquisadores, de diferentes áreas, começaram a ter como foco de seus estudos a leitura e a escrita, a fim de redefinir conceitos.

É importante realçar, ainda, em se tratando da década de 1980, que a teoria da psicogênese da língua escrita colocou em evidência as limitações do conceito de *código* que pressupõe que, numa relação de causa e efeito, o sujeito aprende. Ignora todo o percurso evolutivo de construção do conhecimento e, em se tratando da língua escrita, as relações entre grafemas e fonemas já estariam predispostas na mente do aprendiz.



Sobre esse assunto, Albuquerque (2007) afirma que

No processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, os alunos precisariam compreender como esse sistema funciona e isso pressupõe que descubram que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes orais das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba. É interagindo com a língua escrita através de seus usos e funções que essa aprendizagem ocorreria, e não a partir da leitura de textos “forjados” como os presentes nas “cartilhas tradicionais”.(ALBUQUERQUE, 2007, p. 16)

Soares (2016) relata que essa ideia errônea de que a alfabetização é um código, decorre do uso inadequado dos verbos *codificar* e *decodificar*, usados para se referir ao ensino da língua escrita e da leitura. O código existe para substituir ou esconder signos de sistemas já existentes, entretanto, um código nunca é capaz de criar um sistema novo de escrita, isto significa que é possível substituir os grafemas do sistema de escrita alfabética por um código, mas não é possível considerar que esse objeto de conhecimento (SEA) seja um código (SOARES, 2016).

Consideramos necessário destacar que, nesse período, o fracasso em alfabetizar é justificado pela tentativa de se ensinar a escrita com a noção equivocada de um código. Também é nesse momento que a alfabetização aparece vinculada a um novo fenômeno, o letramento que, segundo Soares (1998), significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever.

O letramento surge na segunda metade do século XX no Brasil e, simultaneamente a outros países, entretanto, as causas dessa aparição foram distintas em cada um deles. Esse campo passou a ser foco de diversos estudos, o que resultou na adesão do conceito de letramento nas avaliações daquela época, inclusive, no final da década de 1970, em uma proposta feita para a educação, a Organização das Nações Unidas recomenda “que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever” (SOARES, 2004, p. 6).

O letramento “se associa ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita, entendida não apenas como aprendizagem da tecnologia da escrita, mas também como de forma abrangente, a introdução da criança nas práticas sociais da língua escrita” (SOARES, 2016, p. 27). Portanto, o letramento surge, no Brasil, com o intento de ultrapassar as dimensões da leitura e escrita até então apregoadas: ler e escrever, mas ir além considerando as práticas sociais de leitura e escrita.



No Brasil, existe uma interpretação de interdependência entre os conceitos de alfabetização e letramento. Essa mescla de conceitos fica evidente nas análises dos censos demográficos, assim como sublinha Soares (2004):

[...] as alterações no conceito de alfabetização nos censos demográficos, ao longo das décadas, permitem identificar uma progressiva extensão desse conceito. A partir do conceito de alfabetizado, que vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de alfabetizado como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial, adotado a partir do Censo de 1950; até o momento atual, em que os resultados do Censo têm sido frequentemente apresentados, sobretudo nos casos das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD), pelo critério de anos de escolarização, em função dos quais se caracteriza o nível de alfabetização funcional da população, ficando implícito nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita, verifica-se uma progressiva, embora cautelosa extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. (p. 7)

A autora realiza uma análise nas matérias divulgadas pela mídia, desde a década de 1990, até os dias atuais, em que

a mídia vem usando, em matérias sobre competências de leitura e escrita da população brasileira, termos como semi-analfabetos, iletrados, analfabetos funcionais, ao mesmo tempo que vem sistematicamente criticando as informações sobre índices de alfabetização e analfabetismo que tomam como base apenas o critério censitário de saber ou não saber “ler e escrever um bilhete simples. A mídia vem, pois, assumindo e divulgando um conceito de alfabetização que o aproxima do conceito de letramento. (SOARES, 2004, p.8)

Ainda se observa que, em obras acadêmicas brasileiras, os conceitos de alfabetização e letramento estão quase sempre associados, desenho que pode acarretar em uma dificuldade de entendermos tais processos como distintos. Frisamos que, apesar de interligados, cada um deles possui especificidades, portanto suas próprias características.

A seguir, apresentamos algumas contribuições de documentos de base legal que enfocam a alfabetização.

SEGUNDA EDIÇÃO DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL

A segunda edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal para os anos iniciais do ensino fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018) foi divulgada pela Secretaria



de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em 2018, cuja finalidade foi se adequar às alterações advindas da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). Para compreendermos as alterações da versão mais recente do documento do Currículo em Movimento, faz-se necessário entender algumas alterações oriundas da BNCC e o que elas significam.

Em 2017 o Conselho Nacional da Educação (CNE) criou a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que trouxe diversas mudanças no cenário educacional do país, incluindo as áreas de alfabetização e letramento. O documento, que previa a implementação em todas as instituições escolares do país até 2020, recomenda que a alfabetização deva ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental. Segundo o mesmo, essa decisão foi tomada com o intuito de reforçar o direito fundamental de aprender a ler e escrever. De acordo com Mendonça Filho, ex-ministro da educação, essa é uma forma de tornar mais igualitário o acesso à alfabetização. Segundo ele

A gente está gerando mais equidade, mais oportunidades às crianças mais pobres do Brasil. A classe média, por exemplo, consegue ter a criança alfabetizada numa idade anterior à média das escolas públicas”, ressaltou o ministro. “À medida que geramos essas diretrizes pela fixação desse comando na BNCC, estamos assegurando o mesmo direito a todas as crianças. A boa alfabetização é a chave do sucesso para toda a vida educacional de crianças e jovens. (FILHO, 2017 ENTREVISTA CONCEDIDA AO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM 06 DE ABRIL DE 2017)

A fala do ex-ministro é preocupante, uma vez que comparar crianças de diferentes classes sociais, colocando-as em um mesmo patamar, desconsiderando as diferentes oportunidades que elas possuem é um grande equívoco, principalmente quando se coloca isso como causa para diminuir o tempo que a criança tem para se alfabetizar. Além disso, é impossível que uma Base Nacional Comum Curricular, possa, de fato, padronizar a educação em nível nacional, considerando a quantidade de estados e municípios do país, que possuem uma dinâmica própria.

Em relação ao letramento, o documento deixa evidente a preocupação em contemplar todos os tipos de letramentos: “diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2017, p. 70). Com isso, notamos uma preocupação do documento com



as novas formas de se comunicar na contemporaneidade, o que engloba, conseqüentemente, a cultura digital.

Quanto à alfabetização, o documento, apesar de apontar a dificuldade de dominar o sistema de escrita alfabética, afirma que a alfabetização deve ocorrer nos dois primeiros anos do ensino fundamental, assim sendo, para alfabetizar é necessário “trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante”(BRASIL, 2017, p. 90). O documento menciona, ainda, os diferentes modos de fala das diferentes regiões do nosso país.

No ano de 2018, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) divulgou a segunda edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal para o ensino fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018) – documento que orienta e norteia como o ensino e a aprendizagem da língua escrita deve ocorrer em toda a rede de ensino pública do Distrito Federal, portanto, é essencial para a educação do DF– em que foram feitas atualizações em relação ao documento de 2014. O documento traz mudanças referentes à universalização da organização escolar em ciclos na rede pública de ensino e, também, a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Explicita, também, os objetivos de aprendizagem do ensino fundamental, elencados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs (BRASIL, 2013) e apresentados nas normativas pedagógicas da SEEDF em que um deles trata sobre alfabetização e letramento. O objetivo em questão visa “promover as aprendizagens mediadas pelo pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e a formação de atitudes e valores, permitindo vivências de diversos letramentos” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 9). Com isso, notamos a preocupação do documento com os processos de leitura e escrita, além de citar os diversos níveis de letramento em que se passa no processo de aquisição do sistema de leitura e escrita.

Logo após os objetivos, no tópico *Língua Portuguesa*, notamos, que o currículo dá espaço aos novos gêneros textuais decorrentes dos novos espaços digitais, o que está em alinhamento com que o propõe a Base, uma vez que, este documento também se preocupa com as novas aprendizagens produzidas no âmbito digital.



Como *eixos integradores* para o ensino de língua portuguesa, o documento elenca a alfabetização, letramentos e ludicidade. Tais campos, devem ser trabalhados em articulação e possibilitam, oficialmente, a articulação dos objetivos e conteúdos curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental.

METODOLOGIA

Conforme frisamos anteriormente, esse estudo, realizado durante o ano de 2019, analisou as concepções de alfabetização e letramento presentes na segunda edição do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Especificamente, analisou os encaminhamentos didáticos para o ensino do sistema de escrita alfabética em articulação com o letramento e a ludicidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, para o tratamento de dados, respaldou-se na análise de conteúdo temática (FRANCO, 2011); (BARDIN, 2011). Para Dezin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma série de materiais empíricos, portanto,

os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo. (DEZIN; LINCOLN; 2006, p. 17)

Esse tipo de pesquisa, como vimos, abrange inúmeras possibilidades quanto à forma que o pesquisador tenta “entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DEZIN; LINCOLN; 2006, p. 17). A maneira que o pesquisador irá trabalhar está relacionada com o jeito em que ele interpreta o mundo.

Em termos de pesquisa documental, Godoy (1995) aponta que:

enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial. (GODOY, 1995, p. 21)



Pesquisas que possuem a análise de documentos como material principal, passam por um processo de *garimpagem*, pois, como destaca Pimentel (2001), “se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados”. (p. 180)

Já a análise de conteúdo, em uma pesquisa qualitativa, preocupa-se em analisar o que as mensagens presentes nos enunciados do discurso e suas informações querem passar para quem as recebe. Com isso, possui “uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento” (FRANCO, 2011, p. 10). Portanto, a análise de conteúdo objetiva apreender o material verbal de forma a não desconsiderar os requisitos de qualidade e sistematização da pesquisa.

A premissa da análise de conteúdo é a mensagem “seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2011, p. 12). Portanto, a análise de conteúdo:

Assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem aqui entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2011, p. 12-13)

A abordagem metodológica da análise de conteúdo temática possui diversas técnicas para investigação da relevância dos conteúdos atribuídos às mensagens. Logo, para a realização dessa pesquisa temos a análise documental como técnica eleita para o desenvolvimento das análises. No nosso caso, o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), precisamente os anos iniciais do ensino fundamental, no campo da linguagem.

Em síntese, o que pretendemos é analisar o conteúdo da segunda versão do Currículo em Movimento do Distrito Federal para o ensino fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018) – que foi elaborado em uma tentativa de se alinhar com as novas normas para educação advindas da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Para isso, faremos uso da técnica de análise documental daquele documento, precisamente o capítulo que enfoca o ensino da linguagem no Bloco Inicial de Alfabetização.

Em seguida, explicitamos os eixos da análise.

Eixos da Análise

Como já foi apontado, a nova versão do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018) tem o intuito de se adequar às atuais alterações na educação para o ensino fundamental, advindas pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), além de regulamentar mudanças importantes para o ensino da rede pública do Distrito Federal, tais como àquelas referentes à universalização da organização escolar em ciclos na rede pública de ensino.

O Currículo em Movimento para os anos iniciais do ensino fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018) elenca como *Eixos Transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade*. E como *Eixos Integradores* para os anos iniciais tem-se: *alfabetização, letramentos e ludicidade*, que devem trabalhar em harmonia para o alcance dos objetivos propostos.

O documento traz a noção de linguagens referente à área de língua portuguesa, arte (dança, teatro, música e artes visuais), educação física e língua estrangeira, como sendo formas de expressões importantes para o desenvolvimento da criança, tudo isso em articulação com o que preconiza a parte do documento que trata a respeito da educação infantil, sem que “os objetivos de aprendizagem e conteúdos de cada um dos componentes curriculares se ocultem, mas que se apresentem como parte de um todo com sentido e coerência em relação à vida dos estudantes” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 12/13). O currículo afirma que é dever da escola democratizar tais saberes.

A questão histórica da alfabetização ancorada nos métodos (analíticos e sintéticos) está presente no currículo, assim como a transição do enfoque do ensino nesse campo, pois, como fica claro neste trecho, os enfoques foram mudando

do método sintético ao analítico, da simples reprodução mecânica em que o estudante apenas recebe, sem a oportunidade de construir para si o conhecimento, ao caminho para a emancipação, no qual o estudante tem a oportunidade de pensar, compreender e reconstruir, sendo um sujeito ativo no processo de aprendizagem. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 13)

Por esse trecho do documento, fica parecendo que não houve superação dos antigos métodos de alfabetização, visto que ocorreu um deslocamento dos sintéticos para os analíticos. Conforme apregoa Morais (2012), independente do método, a visão adultocêntrica,



com visíveis limitações epistemológicas, já que desconsidera todo o processo evolutivo-desenvolvimentista.

Porém, o documento dialoga com contribuições da teoria da psicogênese da língua escrita, elaborada por Ferreiro, Teberosky e colaboradores (1988), nas quais essa noção de que o aluno é um sujeito ativo na construção de seus conhecimentos é amplamente difundida.

Ao falar mais especificamente sobre língua portuguesa, o documento reconhece a língua como um instrumento de poder, na qual ocorre a efetivação da comunicação, implicando na construção de conhecimentos, apropriação dos meios científicos, tecnológicos, participação em processos políticos e expressão cultural. Sendo que a finalidade principal do ensino da língua portuguesa é “propiciar aos estudantes a competência comunicativa” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.13)

Objetivando a ampliação da competência comunicativa, o documento ressalta que esta deva ocorrer por meio de diferentes gêneros textuais, uma vez que é uma forma de se relacionar oralidade, leitura/escuta, escrita/produção textual e análise linguística/semiótica, além de estar presente nas demais camadas sociais, sendo assim um recurso de fácil acesso. Tem-se, ainda, a relação de letramento com os gêneros textuais, bem como explicita o Currículo em Movimento para os anos iniciais do ensino fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018), apoiado nas contribuições de Dell’Isola (2007), considerando que:

gêneros textuais são vias de acesso ao letramento e propõe que o ensino da língua se dê por meio de textos encontrados na vida diária, ou seja, carregados de sentidos, levando-se em consideração a heterogeneidade de textos existentes em nossa sociedade e a necessidade de tornar os estudantes proficientes leitores e produtores de texto. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 14)

Como já ressaltamos, essa pesquisa analisou as concepções de alfabetização e letramento presentes na segunda edição do Currículo em Movimento para os anos iniciais do ensino fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018). Para isso, elaboramos um roteiro, no qual cada questão se tornou um tema para a análise.

Adiante, nos detemos na explicitação do roteiro e temas da análise.

Roteiro temático de análise

Para auxiliar na análise do documento, utilizamos um roteiro de análise, no qual elencamos três questões que julgamos ser importantes de verificar/analisar como são tratadas no Currículo em Movimento para os anos iniciais do ensino fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018). Destacamos, no Quadro 1, a seguir, as questões norteadoras para a análise.

QUADRO 1 – ROTEIRO DE ANÁLISE	
Nº	QUESTÃO
1	Quais as concepções de ensino de alfabetização trazidas no documento?
2	Quais as concepções de letramento realçadas no documento?
3	O documento consegue articular os campos de alfabetização e letramento?

Concepções do ensino de alfabetização e letramento no Currículo em Movimento

Soares e Batista (2005) definem alfabetização como “o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 24). O Currículo em Movimento do Distrito Federal, tendo como base as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1988), compreende a alfabetização como sendo “um processo complexo que implica a compreensão do estudante passar por etapas sucessivas e pela elaboração de hipóteses para se apropriar do sistema de escrita alfabética” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20). Outro autor reconhecido em nosso país, Morais (2012), sublinha que a alfabetização é marcada pela apropriação do sistema de escrita alfabética, mas, na contemporaneidade, essa habilidade não encerra esse processo. O sujeito aprendente precisa ter autonomia na leitura, compreensão e produção de gêneros de curta extensão. Nesse caso, há uma linha tênue entre a alfabetização e o letramento.

Ao compreender isto, o documento ainda ressalta a *diversidade de hipóteses* que há ao se trabalhar com alfabetização. Como vimos nos capítulos anteriores, isso se dá graças ao intenso processo de metodização, desmetodização e remetodização da alfabetização no Brasil, que desencadeou uma dinâmica de diferentes ideias em relação à alternativa adequada de se alfabetizar, ora pautada pelos métodos tradicionais, ora pautada pelos fundamentos teóricos da psicogênese da escrita.



A despeito desse assunto, é importante pontuar que houve vários equívocos, por parte de propostas curriculares no cenário brasileiro, em apostar numa didatização da teoria da psicogênese da língua escrita que, epistemologicamente, não se trata de uma teoria do ensino, mas que explica os processos pelos quais percorrem os sujeitos ao se apropriarem do objeto de conhecimento: escrita alfabética.

Diante disto, o documento destaca que “as práticas de linguagem em sala de aula devem estar orientadas de modo que se promova a alfabetização na perspectiva do letramento” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20). Baseado nos estudos de Magda Soares (2016; 2009), o documento ainda complementa essa ideia quando recomenda “que se proporcione o aprendizado da leitura e da escrita (sistema alfabético e ortográfico) atrelado à apropriação desse sistema de escrita para o uso competente nas práticas sociais” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20).

Com isso, notamos que o documento não só se atenta a presença de diferentes aspectos do processo de aquisição da língua escrita, como, também, o legitima, principalmente quando recomenda o trabalho articulado entre alfabetização e letramento.

Ainda sobre a relação entre esses campos, o documento compreende que “alfabetizar e letrar são ações distintas, mas, indissociáveis, possibilitando o ensino da leitura e da escrita no contexto das práticas sociais, de modo que o sujeito se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20). Na verdade, o currículo realça as contribuições de Soares que vem investindo nesse campo desde a década de 1980. De acordo com a autora, “para corresponder adequadamente às características e demandas da sociedade atual, é necessário que as pessoas sejam alfabetizadas e letradas” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50).

É importante esse cuidado que o currículo tem acerca da presença de diferentes contextos de práticas sociais, pois, ao contrário do que se perpetua no âmbito popular, os eixos de alfabetização e letramento ultrapassam os limites da sala de aula, estando presentes em todos os contextos, o que possibilita o desenvolvimento dos mesmos, afinal, somos indivíduos pertencentes a uma sociedade letrada. Entretanto, já antecipamos que a instituição escola é a principal agência formativa de alfabetização. Conforme preconiza o documento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), é preciso assegurar sua



consolidação nos primeiros anos do ensino fundamental. Tal contribuição é asseverada pelo pesquisador Morais (2019; 2012; 2005).

Apoiado nas contribuições de Artur Morais, o currículo ainda orienta que se tenham “um trabalho constante com as propriedades do sistema de escrita alfabética – SEA, visando à compreensão e apropriação do mesmo pelos estudantes, ampliando e consolidando o processo de alfabetização” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20).

Adentrando-nos, mais detidamente, no campo do letramento, realçamos, segundo Soares e Batista (2005), que esse termo corresponde ao “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (p. 50). Diante de sua importância, buscamos, no documento, a presença das características do que seria considerado letramento.

O currículo realça que um dos objetivos principais do ensino da língua portuguesa é desenvolver multiletramentos: “um conjunto de novas práticas de leitura, de escrita e de análise crítica, a partir de práticas de linguagens contemporâneas e colaborativas que fortaleçam o papel ativo do estudante, evidenciando seu protagonismo e participação crítica”. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.17)

Rojo e Moura (2012) diferenciam o conceito de letramento e multiletramentos, sendo que o primeiro “não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13). Já o termo multiletramentos, se refere a

dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO; MOURA, 2012, p. 13)

Em uma entrevista dada ao Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia, da Universidade Federal do Ceará, Roxane Rojo complementou, ainda, que o multiletramento surge da noção de que “a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas”. (ROJO, 2012). Portanto, o termo multiletramento está relacionado aos diversos espaços midiáticos ou não, em que o letramento está sendo propagado. Não entraremos, verticalmente, nessa



discussão, porém adiantamos que nos ancoramos no conceito defendido por Soares (2016; 2005) de letramento. Entendemos que o mesmo não anula a multiplicidade de relações linguísticas presentes na sociedade.

Mais adiante, no documento, notamos a relação da esfera social e cultural, o que revela certa influência do letramento, pois, como já mostramos, o letramento se refere aos usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais. Essa relação influencia o trabalho do professor, sobretudo quando se fala sobre práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, escrita/produção textual e análise linguística/semiótica), já que, como aponta o documento, as práticas de linguagem são “uma ferramenta do trabalho integrado/interdisciplinar entre os componentes curriculares, visto que cada professor usa a língua e a utiliza como competência linguístico-comunicativa, em que o social e o cultural não se dissociam” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.18).

O Currículo em Movimento compreende o letramento como sendo essencial para o ensino da língua escrita, com isso, ressalta que

as práticas de linguagem em sala de aula devem estar orientadas de modo que se promova a alfabetização na perspectiva do letramento e, como afirma Soares (2016; 2009), que se proporcione o aprendizado da leitura e da escrita (sistema alfabético e ortográfico) atrelado à apropriação desse sistema de escrita para o uso competente nas práticas sociais. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.20)

Ressaltamos, ainda, a presença da recomendação do uso de gêneros textuais: “[...] a lógica do processo de aprendizagem, em contextos significativos e com a variedade de gêneros textuais que circulam no meio social” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1988; FERREIRO, 2001 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20). Nessa obra, em específico, as autoras se detêm em analisar o processo evolutivo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Com a análise realizada aqui, a respeito do letramento, evidenciamos a preocupação do currículo em trazer situações em que esse eixo de ensino possa ser explorado pelos professores para a inserção legítima, progressiva do sujeito na cultura escrita.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse estudo foi analisar as concepções de alfabetização e letramento presentes na segunda edição do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018). O documento – baseado nas disposições presentes na Base Nacional Comum Curricular (2017) – orienta e norteia como o ensino e a aprendizagem da língua escrita deve ocorrer em toda a rede de ensino pública do Distrito Federal. Como *eixos integradores* para o ensino de língua portuguesa, o documento elenca a alfabetização, letramentos e ludicidade. Tais campos, possibilitam a articulação dos objetivos e conteúdos curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental. A análise realizada sobre a área de *língua portuguesa* no documento, traz as seguintes considerações:

O currículo tem a seguinte concepção de alfabetização: “um processo complexo que implica a compreensão do estudante passar por etapas sucessivas e pela elaboração de hipóteses para se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20). O documento ressalta, também, a alfabetização para as práticas sociais. Com base nisso, orienta que esse processo deve ocorrer numa perspectiva para o letramento, para que o aluno se torne alfabetizado e letrado ao mesmo tempo, o que é importante, já que esses processos são interligados. Ainda é recomendado que se trabalhe, sistematicamente, as propriedades do sistema de escrita alfabética (SEA) para que ocorra uma ampliação e solidificação do processo de alfabetização. Entretanto, o documento não orienta como essa sistematização deve ocorrer.

Quanto ao letramento, o currículo faz uma mesclagem, já que aponta pressupostos defendidos por Soares (2016; 2009), bem como na compreensão de multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012), na qual, o documento compreende como sendo “um conjunto de novas práticas de leitura, de escrita e de análise crítica, a partir de práticas de linguagens contemporâneas e colaborativas que fortaleçam o papel ativo do estudante, evidenciando seu protagonismo e participação crítica” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.17). Entretanto, mesmo o documento compreendendo letramento numa perspectiva de multiletramentos, não notamos a presença do espaço digital nos conteúdos, o que é controverso, uma vez que multiletramentos tratam, justamente, da presença das práticas de leitura em diferentes espaços contemporâneos. Optamos, nesse estudo, pela concepção defendida por Soares, ou seja, pela compreensão do letramento acoplado à alfabetização. O documento consegue articular bem a



alfabetização e o letramento, visto que compreende que esses processos são distintos, mas indissociáveis. O que é fundamental, já que ambos são eixos integradores.

A parte teórica da seção de *língua portuguesa*, presente no documento, tem apenas cinco páginas, nas quais o foco está centrado nas disposições acerca alfabetização e letramento, o que consideramos importante, entretanto, mesmo esses processos estão bastante resumidos e os demais aspectos, quanto aparecem, são tratados de maneira sucinta, como é o caso da ludicidade que, embora seja elencado como um eixo integrador pelo documento, possui somente um parágrafo.

Realçamos, também, algumas inconsistências presentes no Currículo em Movimento para os anos iniciais do ensino fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018), como o fato de que o documento procura se alinhar a alterações provenientes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), mas escolhe não retirar um ano do Bloco Inicial de Alfabetização, assim como determina a Base, apesar de não esclarecer nada sobre essa decisão, pois como vemos, o currículo apresenta os conteúdos para o terceiro ano do BIA.

Sugerimos que outros estudos sejam realizados, aprofundando a análise do ensino de língua portuguesa no currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, bem como de outros documentos de base legal que legitimam, oficialmente, o campo da alfabetização em nosso país.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-21. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/22.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2019.

Bardin, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final publicada no site oficial do Ministério da Educação em 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 out. 2019

BRASIL. **Base Nacional determina alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211->

218175739/47191-base-nacional-determina-que-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-do-fundamental>. Acesso em: 16 out. 2019

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 16 out. 2009.

BRASIL. **Metas do Plano Nacional da Educação. Versão de 2014 – 2024**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne>>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais Curriculares**. Secretaria de Estado de Educação. Brasília, 1997.

DELL'ISOLA, R. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DENZIN, Norman Kent.; LINCOLN, Yvonna Sessions. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman Kent.; LINCOLN, Yvonna Sessions e colaboradores. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**. 2. ed: Penso, 2006. p. 15-38.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental Anos Iniciais - Anos Finais**. 2ª Edição. Distrito Federal, Brasília, 2018.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Madrid: Artes Médicas, 1988.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ª. ed. Brasília: Liber, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p.20-29, maio/junho 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2019

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-45.

PIMENTEL, Alessandra. O Método da Análise Documental: Seu Uso Numa Pesquisa Historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, Londrina, v. 5, n. 114, p.179-195, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114>>. Acesso em: 17 out. 2019.



ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

SOARES, Magda Becker. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e Letramento**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte, 2005.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, nº. 25, p.5-17, jan. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2019.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

CAPÍTULO 26

JOGOS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DO PAPEL EXERCIDO NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Suellen Rosa de Santana, Graduanda em Pedagogia na Universidade de Brasília
Solange Alves de Oliveira-Mendes, Professora da Faculdade de Educação, UnB

RESUMO

A presente pesquisa analisou, por meio de entrevistas com professoras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o papel exercido por jogos didáticos de alfabetização nos processos de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura nos três primeiros anos do ensino fundamental. O quadro teórico contou com contribuições de autores, tais como: Kishimoto (1999; 1998; 1994), Ferreiro (1996), Morais (2012), Soares (2003), entre outros. A produção dos dados foi realizada no segundo semestre de 2019 por meio de entrevistas semiestruturadas, em uma instituição de ensino pública do Distrito Federal. Três docentes de cada ano do bloco inicial de alfabetização contribuíram com o estudo. Foi notória a presença de jogos didáticos nas práticas pedagógicas das professoras, como ferramentas de notória contribuição. Os resultados sinalizaram, também, que a ludicidade, os jogos e brincadeiras podem tornar os processos de aprendizagem mais significativos e prazerosos.

Palavras-chave: Ludicidade. Jogo didático. Alfabetização. Ensino. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As várias formas de ensinar/aprender nem sempre foram levadas em consideração nos processos escolares. Num momento anterior, mais especificamente antes dos séculos XIX e XX, quando começaram a surgir novas concepções de infância, de acordo com Andrade (2010), se visualizava a criança como uma tabula rasa. Acreditava-se, nesse processo, que bastava transferir o saber. Atualmente, a criança, no conjunto da literatura que a estuda, é ativa em seu processo de aprendizagem e, cada vez mais, há professores buscando formas de mediação lúdica para estimular e potencializar esse processo. As mudanças nas formas de ensinar e aprender abriram caminhos para a alfabetização naquela perspectiva, e, assim, brinquedos, brincadeiras e jogos se tornaram ferramentas, não somente para recreação, mas, também, para aprendizagem.



Ao nos reportarmos à alfabetização, área privilegiada nesse estudo, destacamos que esta é marcada pela apropriação do sistema de escrita alfabética e suas convenções, além da autonomia em leitura, compreensão e produção textuais de curta extensão, conforme aponta Moraes (2012). Já o letramento, é caracterizado pelo desenvolvimento da autonomia do sujeito nos usos da linguagem presente nos mais diversos tipos e gêneros textuais. Dessa forma, conforme Soares (2003a), a alfabetização refere-se à aquisição da leitura e da escrita, enquanto o letramento reporta-se à condição daquele que não apenas sabe ler e escrever, mas que faz uso da leitura e da escrita, respondendo às demandas sociais.

A apropriação da leitura e da escrita não ocorre da mesma forma e nem no mesmo ritmo e é sabido que as iniciativas didáticas, em geral, podem contribuir e gerar aprendizagens. Quando se vivencia o lúdico, há a motivação interna, e se, durante essa motivação, a criança vivenciar experiências que contribuam para apreensão de conceitos e construção de conhecimentos, o esperado é que haja maior engajamento e se potencialize a aprendizagem. Sublinhamos que o jogo era tido, há tempos atrás, mais especificamente antes do romantismo, conforme menciona Kishimoto (1994), como coisa não-séria, como uma recreação e, por conta disso, por muito tempo foi utilizado apenas na educação infantil. Kishimoto (1994) aponta que Aristóteles considerava o jogo como parte da educação, mas, realçando sua importância para o descanso da mente.

Na contemporaneidade, o jogo é compreendido, também, como uma ferramenta didática que possibilita muito mais que o descanso da mente. É concebido como ferramenta lúdica para a aprendizagem. No bloco inicial de alfabetização (BIA), o uso de jogos visando à apropriação da leitura e da escrita pode assumir papel importante na apropriação de diferentes objetos do saber, entre eles, a escrita alfabética. Estudiosos da área acreditam que o diferencial dos jogos é a capacidade de atrair a atenção das pessoas e o prazer que resulta dos mesmos motiva a aprendizagem. Kishimoto (1994) realça que os jogos implicam, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades, o que nos leva a entender que sempre implicarão o desenvolvimento de alguma habilidade. Se planejado e utilizado com fins didáticos de auxiliar o aluno no processo de alfabetização, indagamos, os mesmos não poderiam tornar esse processo mais prazeroso e produtivo? Parece óbvia a resposta, mas, embora contemos com uma ampla literatura na área, na esfera das práticas de ensino e de



aprendizagem, este parece ser um questionamento ainda presente, considerando o complexo processo de didatização do ensino, em especial, no nosso caso, da alfabetização.

Partindo desses questionamentos, nos propomos a analisar o papel exercido pelos jogos didáticos na apropriação da escrita e da leitura nos três primeiros anos do ensino fundamental que, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, desde 2005, é denominado de BIA (Bloco Inicial de Alfabetização).

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PROCESSOS DIFERENTES, PORÉM INTERLIGADOS

A alfabetização é um processo complexo e composto por fases ou níveis. Assim, “há uma série de modos de representação que precedem a representação alfabética da linguagem” (FERREIRO, 1996, p.10). Esse campo é definido por muitos autores como um processo de apropriação do sistema alfabético de escrita (LEAL; MORAIS et al, 2008). No caso do segundo autor, em publicações mais recentes (2012), já indica que a alfabetização não se encerra na apropriação daquele objeto de conhecimento, mas implica, também, na autonomia em leitura, compreensão e produção de textos de curta extensão.

Conforme frisamos anteriormente, o letramento se refere ao uso social da língua. Considera-se como letramento o processo de inserção e participação na cultura escrita (LEAL; MORAIS, et al, 2008). Dessa forma, é pertinente concordar com estudiosos que afirmam que o letramento inicia-se antes da alfabetização, passa por esse processo e segue ao longo de toda a vida do sujeito, visto que é uma forma de inserção social, é, portanto, marcado por um processo longitudinal.

Analisando os conceitos, de forma geral, é perceptível a necessidade de se *alfabetizar letrando*, já que os dois processos são interligados. A criança, antes de iniciar sua trajetória escolar, já vivencia os usos da leitura e da escrita e, dessa forma, é essencial que o processo de alfabetização se dê ao mesmo tempo em que aproxima o sujeito das práticas letradas. É necessário estimular a criança a conhecer e explorar as práticas sociais de leitura e escrita presentes na sociedade para que ela se insira como sujeito atuante, participante, além de compreender a finalidade e a importância de se apropriar dessas práticas. Nesse sentido, Galvão e Leal (2005) pontuam que



A alfabetização é a construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Para aprender a ler e escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade de reflexão sobre a língua. (p. 14)

O contato com diversos gêneros textuais, presentes no cotidiano da criança, precisa ser estimulado, pois é fundamental para que se compreenda a linguagem, como ela é no dia-a-dia, na *vida real*. Considerando que a alfabetização e o letramento são processos essencialmente necessários à inserção social e cultural dos sujeitos na sociedade, destacamos que a utilização de alternativas didáticas que explorem a ludicidade como base para a aprendizagem pode tornar esses processos mais divertidos e significativos.

JOGOS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO E SUA INTER-RELAÇÃO COMO CAMPO DA LUDICIDADE

O termo *ludicidade* remete ao brincar, à alegria e ao prazer. “Ao falar em ludicidade, a primeira imagem que vem a nossa mente está relacionada à brincadeira, divertimento, prazer” (BACELAR, 2009, p.21). Apesar de ser muito associada ao jogo, a ludicidade vai além do jogo e da brincadeira. De acordo com Bacelar (2009),

A atividade lúdica é externa ao indivíduo e pode ser observada e descrita por outra pessoa enquanto é realizada. (...) a vivência lúdica, ou ludicidade, é interna ao indivíduo. É o estado interno que se processa enquanto o indivíduo realiza uma atividade lúdica. A atividade lúdica, como expressão externa, só será lúdica internamente se propiciar ao sujeito a sensação de plenitude, prazer, alegria. (p.30)

Uma brincadeira pode ser uma vivência lúdica para um sujeito e para outro não. Por conta disso, deve-se tomar muito cuidado com a didatização demasiada das atividades lúdicas (ou que intentam ser lúdicas) para que não se tire os momentos dessa vivência do cotidiano escolar. Bacelar (2009, p. 23) afirma que “não basta apenas propor brincadeiras: estas têm que propiciar a vivência de um estado lúdico e não simplesmente assumir o caráter de atividades que sirvam de apoio ao alcance de objetivos”. Assim, acentuamos a importância de, no trabalho com diferentes objetos de conhecimento, recorrermos a recursos que permitam esse estado interno lúdico em sala de aula, propiciando, dessa forma, uma aprendizagem significativa. Daí a relevância dos jogos didáticos de alfabetização.

A ludicidade expressa-se, muitas vezes, por meio de brincadeiras e de jogos, tal como nos vem à mente quando falamos em *lúdico*, porém, diversas outras atividades podem gerar



vivências lúdicas, dependendo de como o sujeito vai experimentar, sentir e vivenciar internamente a experiência. Mas, focando nas atividades lúdicas do tipo *brincadeira* e *jogo*, constatamos, por meio da literatura, que estas são essenciais para o desenvolvimento da criança. Vejamos, sobre esse assunto, o que declaram De Macedo e Petty (2009):

O brincar é fundamental para nosso desenvolvimento. É a principal atividade das crianças quando não estão dedicadas às suas atividades de sobrevivência (repouso, alimentação, etc.). Todas as crianças brincam se não estão cansadas, doentes ou impedidas. Brincar é envolvente, interessante e informativo. (...) O brincar é agradável por si mesmo, aqui e agora. Na perspectiva da criança, brinca-se pelo prazer de brincar, e não porque suas consequências sejam eventualmente positivas ou preparadoras de alguma outra coisa. (...) O brincar é sério, uma vez que supõe atenção e concentração. Atenção no sentido de que envolve muitos aspectos inter-relacionados, e concentração no sentido de que requer um foco. (p. 13 e 14)

Do trecho citado, podemos perceber, também, a preocupação dos autores em ressaltar que a criança brinca pelo prazer de brincar, e não porque a consequência da *brincadeira* pode ser positiva. Também observamos que essa prática é informativa. Podemos dizer, então, que ela pode, sim, ser utilizada com fins de ensinar alguma coisa. Concordamos com Silva e Morais (2011) que, especificamente, os jogos didáticos de alfabetização, se prestam a esse trabalho em sala de aula, e propiciam, sem dúvida, uma aprendizagem significativa.

Segundo Bacelar (2009, p. 76), “a ludicidade como vivência interna, ou seja, uma vivência lúdica, no momento de uma atividade lúdica, não admite divisão; a nossa atenção é inteira, sem dispersão”. Dessa forma, acreditamos que agregar atividades lúdicas (jogos e brincadeiras, por exemplo) aos processos de aprendizagem e, assim, possibilitar que os sujeitos vivenciem o lúdico internamente, pode ser uma valiosa estratégia para os processos de aprendizagem, inclusive o de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Infelizmente, como apontam alguns autores, por mais que hoje se reconheça a importância do lúdico para os processos de ensino e aprendizagem, nem toda escola destaca-o nos planejamentos para que se torne visível nas práticas pedagógicas dos professores no dia-a-dia. Na educação infantil, jogos e brincadeiras são muito utilizados, principalmente como recreação. Queremos realçar, também, a perspectiva lúdica numa dimensão didática nessa etapa da escolarização e a inserção no ensino fundamental, evitando uma ruptura entre o aprender e o brincar. Retratando essas especificidades assumidas nessa etapa da escolarização, Leon (2011), aponta que



O lúdico faz parte do universo infantil. A criança, quando entra para a escola, brinca e, vagarosamente, vai abandonando o brincar para assumir uma postura mais rígida que combine com o espaço escolar. Embora várias pesquisas apontem o lúdico como suporte para a aprendizagem, o que se percebe nas práticas escolares é a sua não utilização como recurso didático. (p. 12)

Quando a criança sai da educação infantil e é inserida no ensino fundamental, o que se constata é o abandono, aos poucos, da ludicidade como prática pedagógica. Nesse estudo, não entraremos nessa discussão, mas é importante ressaltar que, infelizmente, isso ainda é comum nas escolas brasileiras.

A ludicidade, de fato, muito tem a contribuir com os processos de ensino e aprendizagem. “O lúdico é um mecanismo estratégico de desenvolvimento da aprendizagem, pois propicia o envolvimento do sujeito aprendente e possibilita a apropriação significativa do conhecimento” (LEON, 2011, p. 14).

Os jogos, as brincadeiras e as vivências lúdicas, em geral, proporcionam motivação, prazer, alegria até entre adultos. Utilizar o lúdico em sala de aula, com intencionalidade pedagógica, antes, durante e/ou depois de ensinar algum conteúdo é uma estratégia que tende a contribuir com o processo de aprendizagem.

Tratando especificamente de jogos, recorremos a Kishimoto (1999) que enfatiza que definir jogo não é tarefa fácil, pois uma coisa pode ser considerada jogo em uma cultura ou em determinada situação e em outra não. Dessa forma, sua conceituação depende da significação atribuída pelas diversas culturas e, por isso, Kishimoto (1999) afirma que o jogo, enquanto fato social, assume a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribui. Brougère (1998), concordando com essa perspectiva, afirma que “cada cultura, em função de analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) daquilo que numa determinada cultura é designável como jogo” (p.20).

Há, ainda, conforme aponta Kishimoto (1999), a distinção entre *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira*. De maneira simplificada, podemos dizer, de acordo com essa autora, que o jogo sempre vai ter um sistema de regras previamente definido; o brinquedo supõe uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras; e a brincadeira é a ação que a criança desempenha ao mergulhar na ação lúdica. De acordo com De Macedo e Petty (2009),



Jogar é brincar em um contexto de regras e com um objetivo predefinido. (...) O brincar é um jogar com ideias, sentimentos, pessoas, situações e objetos em que as regulações e objetivos não estão necessariamente predeterminados. No jogo, ganha-se ou perde-se. Nas brincadeiras, diverte-se, passa-se um tempo, faz-se de conta. No jogo as delimitações (tabuleiro, peças, objetivos, regras, alternância entre jogadores, tempo e etc.) são condições fundamentais para sua realização. Nas brincadeiras, tais condições não são necessárias. O jogar é uma brincadeira organizada convencional, com papéis e posições demarcadas. (...) O jogo é uma brincadeira que evoluiu. A brincadeira é o que será do jogo, é sua antecipação, é sua condição primordial. A brincadeira é uma necessidade da criança; o jogo, uma de suas possibilidades à medida que nos tornamos mais velhos. (p. 14)

Durante a infância, a brincadeira é bastante atrativa, tanto num contexto de regras, se tornando jogo, quanto de forma livre, sendo apenas brincadeira. De ambas as formas, ela contribui para o desenvolvimento e também para a aprendizagem dos sujeitos. Colabora tanto para aprendizagens espontâneas, quanto para aquelas intencionalmente estimuladas por um educador. Percebemos que alguns autores fazem uma diferenciação entre jogos e especificações quanto às faixas etárias. Mas, podemos notar, consensualmente, com base na literatura contemporânea, que os jogos, de modo geral, possibilitam aprendizagens e podem torná-las mais significativas. Para Bijou (1978) citado por Aguiar (1998)

O jogo (brinquedo, brincadeira) é uma atividade que aumenta todo o repertório comportamental de uma criança, influencia seus mecanismos motivacionais, além de fornecer oportunidades inestimáveis para o aumento de seu ajustamento. O brinquedo pode estabelecer novas capacidades, atividades imaginativas (fantasias) e habilidades de solução de problemas, ou então, manter as já existentes no repertório da criança. (p.38)

Aguiar (1998, p.36) afirma que “o jogo é reconhecido como meio de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido que possibilita a aprendizagem de várias habilidades”. O autor ainda afirma que “na idade pré-escolar, mediante a brincadeira, a fantasia, a criança adquire a maior parte de seus repertórios cognitivos, emocionais e sociais” (p.36). Dessa forma, devemos compreender o jogo como um instrumento capaz de levar o sujeito a aprendizagens tanto de conteúdos escolares quanto de habilidades quaisquer, habilidades motoras, cognitivas, entre outras.

Existem classificações quanto aos tipos de jogo. Neste trabalho, vamos focar no *jogo educativo* que, conforme escreve Kishimoto (1999, p.36), data do tempo do renascimento, mas ganha força com a expansão da educação infantil.



Kishimoto (1999) traz um importante alerta ao comentar que “o jogo é uma atividade voluntária que, se imposta, deixa de ser jogo” (p. 24). Assim, para uma situação ser considerada como jogo, esta não pode ser imposta, a pessoa deve querer jogar. Apesar de o jogo propiciar aprendizagens, o querer jogar deve partir do sujeito para que a situação seja mesmo um jogo e não apenas uma atividade. A autora menciona, ainda, (p. 25-26) na perspectiva de Christie (1991, p. 4), que “o jogo inclui sempre uma intenção lúdica do jogador”.

Ao analisarmos algumas características do jogo, poderíamos pensar que não existe *jogo educativo* e, sim, atividade, porque a criança pode não ter a intenção lúdica no momento em que o educador for utilizar os jogos na sala de aula. Porém, o jogo educativo existe quando se tem a função lúdica e educativa, conjuntamente, uma não pode se sobrepor a outra. Kishimoto (1999, p. 26), mencionando Christie (1991, p. 4), realça que, “o jogo educativo, utilizado em sala de aula, muitas vezes, desvirtua esse conceito ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades”. Para que não ocorra a desapropriação das funções do jogo, seu uso em sala precisa ser planejado cuidadosamente para que se encaixe em cada situação, de forma a contribuir para a construção de aprendizagens significativas.

Dessa forma, o jogo educativo é aquele fruto de um planejamento do educador. Pode ser um jogo totalmente desenvolvido com o objetivo de ensinar alguma coisa, ou um jogo tradicional, adaptado ou, ainda, um jogo tradicional utilizado nas suas propriedades normais, mas com uma intencionalidade educativa. Kishimoto (1999, p.36) aponta que, “quando situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa”.

Essa dimensão do jogo possibilita o trabalho didático com o mesmo em sala de aula. O uso do jogo no cotidiano escolar, presente no planejamento e inserido na prática pedagógica do educador, tem diversos benefícios. Aguiar (1998, p.36) mencionando Piaget (1962 e 1976), afirma que “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa”. O autor afirma, ainda, que os jogos são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

Segundo Kishimoto (1999), o jogo permite potencializar a construção do conhecimento por contar com a motivação interna, típica do lúdico. Podemos inferir, então,



que o jogo utilizado com fins educativos tende a ser uma ferramenta didática muito valiosa, que permite alcançar objetivos difíceis de serem alcançados sem a utilização de atividades lúdicas. Ainda de acordo com Kishimoto (1999),

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. (p.37)

Vale ressaltar que, conforme mencionamos, nem sempre o jogo foi tido dessa forma, ele já desempenhou papéis diferentes na educação de acordo com os diversos momentos históricos. Kishimoto (1998) aponta que Froebel foi o primeiro a colocar o jogo como parte essencial do trabalho pedagógico, ao criar o jardim de infância com uso dos jogos e brinquedos. Mas o jogo antes de ser considerado como ferramenta pedagógica para aprendizagem escolar, foi visto por muito tempo como recreação. A despeito desse tema, Kishimoto (1999) sublinha que

O jogo, visto como recreação, desde a antiguidade greco-romana, aparece como relaxamento necessário a atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar (Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca, Sócrates). Por longo tempo o jogo infantil fica limitado à recreação. (p.28)

Durante toda a Idade Média, conforme Kishimoto (1999), o jogo continuou sendo visto como não-sério por ter sido associado aos jogos de azar que eram comuns no período. É com o Renascimento que ele começa a ser visto como conduta que poderia estimular aprendizagens. A autora segue afirmando que

O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Por isso, foi adotada como instrumento de aprendizagem de conteúdos escolares. Para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos. (p.62)

Nessa concepção de jogo/brincadeira inaugurada pelo Renascimento, começou-se uma nova percepção de infância. Anteriormente, a criança era tida como um adulto em miniatura e, assim, não se dava um cuidado especial para as crianças durante a infância. Essa nova percepção de infância, como aponta Kishimoto (1999), vai se firmar com o Romantismo, tendo Rousseau contribuído, grandemente, para isso por meio da publicação de *Emílio*.



O jogo foi utilizado, então, a partir do Renascimento, para “divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de história, geografia e outros” (KISHIMOTO, 1999, p. 28). Depois desse período, ele começou a ser utilizado como ferramenta didática para ensino.

Assim, apontamos que como *ferramenta didática*, os jogos podem contribuir para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Com intencionalidade pedagógica, o uso desse recurso na sala de aula pode potencializar a apreensão das características do funcionamento da escrita e consolidar aprendizagens de maneira significativa e divertida. Sobre esse assunto, Brandão e Ferreira (2009) apontam que

Os jogos de linguagem, tão frequentes nas mais variadas culturas, permitem introduzir, na sala de aula, um espaço de prazer e de ampliação das capacidades humanas de lidar com a linguagem, numa dimensão estética, gráfica e sonora. (p. 14)

Os jogos didáticos articulam prazer e aprendizagem, motivam mais os sujeitos e possibilitam uma aprendizagem mais ampla. Utilizar este recurso didático nos processos de apropriação da leitura e da escrita permite, como comenta Brandão e Ferreira (2009), uma ampliação das capacidades humanas de lidar com a linguagem. As autoras seguem afirmando que,

Nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas. (p. 14)

Entretanto, não basta levar um jogo para a sala de aula e esperar que, por si só, seja eficaz, “o professor continua sendo um mediador das relações e precisa, intencionalmente, selecionar os recursos didáticos em função dos seus objetivos” (BRANDÃO; FERREIRA, et al. 2009, p. 14). O jogo precisa ser planejado de acordo com os objetivos da aula e disponibilizado com intencionalidade educativa. O jogo, por si só, não faz milagres e, inclusive, os seus efeitos positivos dependem, também, da atuação do educador que conduz a aula, da dinâmica utilizada, da forma como atrai os sujeitos, entre outros fatores.

Muitos jogos tradicionais envolvem a linguagem e, de modo explícito ou implícito, contribuem para o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética como, por exemplo, o caça palavras, o jogo da forca, de palavras cruzadas e outros. A *intencionalidade pedagógica* utilizada em sala de aula é o que vai influenciar o quanto o jogo potencializará a



aprendizagem mantendo seu fator lúdico. O jogo da forca, sem nenhuma alteração do seu uso comum, é um potencial promovedor de aprendizagens. “Ele constitui ótima atividade de reflexão sobre uma das características do nosso sistema de escrita: a de que as palavras são formadas por sílabas e que todas as sílabas têm ao menos uma vogal” (LEAL; ALBUQUERQUE, et al. 2005,p. 118);

Diversos exemplos de jogos criados/adaptados com fins didáticos de alfabetização foram disponibilizados no manual didático de Jogos de Alfabetização do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Muitos jogos tradicionais podem ser utilizados em sua maneira original e sem precisar de adaptações, como o *jogo da forca*. Alguns podem ser adaptados, a fim de fazer a linguagem assumir papel importante na dinâmica do jogo. Podemos citar como exemplo o *dominó das sílabas*, uma adaptação do dominó comum utilizando sílabas nas extremidades com o objetivo de formar palavras.

Os jogos e brincadeiras contribuem para a aprendizagem, o fator lúdico diferencia a motivação dos sujeitos e facilita a aprendizagem. Atividades diferenciadas que se tornam atrativas aos estudantes também contribuem. Ao associarmos ludicidade às práticas pedagógicas em sala de aula, o esperado sempre será uma aprendizagem maior, uma motivação maior, um interesse maior.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, recorreremos à abordagem qualitativa para alcançar os nossos objetivos, compreendendo a realidade escolar e suas práticas. A pesquisa qualitativa, conforme Lüdke e André (1986, p.18), “[...] é a que se desenvolve ‘numa situação natural’, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto, focaliza a realidade de forma complexa, contextualizada”. Utilizamos como instrumento, para a produção dos dados, a entrevista semiestruturada que parte de um roteiro, mas é flexível, permitindo maior liberdade ao pesquisador.

Conforme mencionamos, entrevistamos três professoras do bloco inicial de alfabetização, cada uma de um ano (1º 2º e 3º anos). Realizamos esse estudo em um Centro de Assistência Integral da Criança e do Adolescente (CAIC). A instituição se situava em uma



região administrativa do Distrito Federal, especificamente em Samambaia, e recebia alunos dos mais variados perfis.

No tratamento dos dados, recorreremos à análise de conteúdo temática que, de forma geral, é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2006, p.37). Ela enfoca a análise, categorização, sistematização, tratamento dos dados comunicativos, a fim de clarificar a compreensão de determinado fenômeno.

No conjunto dos temas analisados, elegemos, para esse texto: *Condução do trabalho de leitura e escrita em sala de aula, Materiais utilizados para realização do trabalho pedagógico nos eixos de leitura e escrita e Influência da ludicidade no processo de aprendizagem*

Condução do trabalho de leitura e escrita em sala de aula

Em referência ao encaminhamento do trabalho de leitura e escrita em sala de aula, a professora do primeiro ano afirmou:

O que eu uso pra trabalhar com eles? Muito alfabeto, todo tipo de alfabeto móvel, jogos pedagógicos, muitos jogos pedagógicos, dependendo do nível que a criança tá. Confeccionamos material, olha... tudo isso, vários joguinhos (mostrou exemplos dos chamados *cartão conflito* que foram confeccionados). Esses aqui a gente recebe do governo (mostrou *bingo, dominó das sílabas, joguinho das letras iniciais*). O cartão conflito colabora muito, faz a criança avançar nas hipóteses alfabéticas. Eu tenho dois tipos de cartão conflito, vou te mostrar aqui... Para cada nível, eu começo meu trabalho utilizando o alfabeto móvel, todos os tipos de alfabetos. (...) Aí, na mesa, a gente passa a usar ele para escrever as palavras, escrever do jeito que você acha que é. Então eles têm que conhecer as letras, os sons das letras e aí a gente vai avançando nos jogos. Eu começo por aqui olha, por pedacinho ... (mostrou um cartão conflito bem simples com a imagem do objeto e seu nome faltando uma ou duas vogais). Todo dia eu leio o alfabeto para gente conhecer o som, depois eles fazem, tentam escrever o som dentro do que eles acreditam que seja. **(Professora do primeiro ano)**

A professora detalhou mais o trabalho com leitura e escrita, aproximando-se, inclusive, do proposto por Moraes (2012) e Soares (2003). Constatamos, ainda, com esse relato, que a professora utilizava muitos jogos como ferramentas pedagógicas na condução de seu trabalho em sala de aula, o que vai ao encontro do que realça Kishimoto (1999).

Assim, podemos notar a relevância do jogo/ludicidade no processo de alfabetização, até mesmo por acompanharmos, durante a entrevista, um momento de leitura em sala em que a maioria dos alunos estava lendo com fluência, graças ao excelente trabalho didático que a



professora realizava. Além disso, ficou evidente que os jogos, brincadeiras e dinâmicas lúdicas que a professora utilizava, eram organizados e planejados para que atingissem o objetivo de contribuir para a aprendizagem dos estudantes, o que realça o papel do professor apontado por Brandão e Ferreira (2009).

Vejam, a despeito do trabalho com leitura e escrita, o que declarou a professora do segundo ano:

Primeiramente, eu vou trabalhando interpretação oral do texto, pergunto... Início, meio e fim de texto... eu procuro sempre explicar isso para todos os alunos. Eu procuro trabalhar mais intervenções em minha sala, letra inicial e final com PS⁹; no silábico¹⁰, eu trabalho sílabas, tá? Dentro do texto, vou pegando as sílabas para trabalhar; com os alfabéticos¹¹ eu vou trabalhar a leitura, vou trabalhar desaglutinação das frases no texto, desse mesmo texto; com A1, A2 e A3 eu trabalho produção de texto, construção textual, tudo isso. Então eu tenho um trabalho diferenciado com um monte de menino aqui. **(Professora do segundo ano)**

Nessa questão, a professora explicitou, além da prática com a compreensão textual, a de alfabetização, já que indicou como intervinha em cada fase/etapa de apropriação da escrita.

No que se refere à condução do trabalho de leitura e escrita em sala, a professora do terceiro ano afirmou que,

(...) É um costume também, na escola inteira e eu trabalho muito com produção de texto, eu sempre conto uma história no início da aula, alguma história para desenvolver. Sempre trabalho nas histórias, sempre, sempre, sempre, estou muito embasada nas histórias(...). Os alunos que têm dificuldades, que ainda estão em processo de alfabetização, a gente tem um trabalho diferenciado. A gente trabalha com jogos, a gente trabalha mais com o concreto, a gente tem que trabalhar com alfabeto móvel pra eles montarem a palavra. Aí tem o reagrupamento¹², que separa as crianças em níveis na escola inteira e aí a gente trabalha muito os jogos. No caso

⁹ A professora utilizou a sigla PS se referindo ao nível pré-silábico. Esse e os outros níveis que ela comentou são da teoria da Psicogênese da Língua escrita, que tem como grande referência Emília Ferreiro e Ana Teberosky. No nível pré-silábico, o sujeito não relaciona a escrita com a pauta sonora. Pelo contrário, utiliza letras e outros sinais gráficos para representar o objeto que a palavra representa. Assim, tende a escrever formiga com poucos sinais gráficos e elefante com muitos.

¹⁰ No nível silábico, o sujeito já coloca uma letra para representar uma sílaba. O nível silábico é composto por duas fases as quais a professora não se remeteu: a primeira é a de quantidade. Quando o aluno coloca, para cada sílaba, uma letra sem correspondência sonora; a segunda é a de qualidade. Momento em que o estudante começa a fazer correspondência com a pauta sonora, assim, escreve uma letra para cada sílaba realizando correspondência sonora.

¹¹ No nível alfabético, o sujeito já percebe que uma letra não é suficiente para representar uma sílaba e, fazendo associação da escrita com a pauta sonora, escreve convencionalmente com consoantes e vogais, mas inicialmente, não de forma ortográfica.

¹² É um princípio do BIA que se efetiva como estratégia de trabalho em grupo que atende a todos os estudantes. Como já apontamos anteriormente, “é uma estratégia que permite o avanço contínuo das aprendizagens e contempla as possibilidades e as necessidades de cada estudante, durante todo o ano letivo.” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 56).



dos alunos que têm muita dificuldade, os que estão começando a se alfabetizar, é os jogos, é o material concreto, são as boquinhos com os sons, alfabeto móvel... Utilizamos muitos jogos no reagrupamento e em sala também, por exemplo, na matemática, é impossível trabalhar a matemática sem os jogos. **(Professora do 3º ano)**

Chamou-nos a atenção, além do trabalho com o texto, os encaminhamentos adotados pela professora com os estudantes que se encontravam em fases de escrita distintas. Por exemplo, a opção pelos jogos didáticos de alfabetização como alternativa para avançar na apropriação da escrita alfabética.

A docente comentou sobre a utilização dos jogos, principalmente com os alunos que possuíam mais dificuldades e isso nos revela o papel dos jogos, como ferramenta didática, de atrair e motivar os alunos, além de potencializar a construção de aprendizagens, conforme afirma Kishimoto (1999).

Um ponto que notamos e que mostra quão recente é, ainda, o pensamento dos professores quanto ao uso de jogos na alfabetização, foi a afirmação que a professora fez em relação ao uso de jogos para aprendizagem da matemática: “é impossível trabalhar a matemática sem os jogos”. Para ensino da matemática, muitos professores enxergam os jogos, até mesmo sem adaptações, como possibilidade de material didático, por exemplo, o dominó, o jogo de cartas, os jogos de tabuleiros que envolvem número de casas, dados e etc. Para utilizar os jogos como ferramenta didática no processo de alfabetização, geralmente os professores precisam fazer adaptações, como um dominó de sílabas, bingo das letras, jogo da memória das letras iniciais, e etc., e, por isso, não se associa, algumas vezes, o jogo com a aprendizagem alfabética.

Entendemos, porém, assim como aponta Aguiar (1998), que os jogos podem ser utilizados para ensinar os mais diversos conteúdos, mesmo que com adaptações, e que o seu uso pode gerar resultados satisfatórios no desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos, porque a motivação interna, típica do lúdico, promove uma aprendizagem mais significativa e eficaz.

Materiais utilizados para realização do trabalho pedagógico nos eixos de leitura e escrita

No que diz respeito aos materiais utilizados para realização do trabalho pedagógico nos eixos de leitura e escrita, a professora do primeiro ano afirmou que,

Esse jogo aqui é bem legal pra você conhecer, se chama preguicinha e a gente que confecciona. A gente coloca aqui conforme você for trabalhar, você vai primeiro passar das vogais, as consoantes, vai formando as famílias silábicas e, na medida em que eles forem conhecendo as letras, olha, preguicinha... vai tirando assim e perguntando ‘que letra é essa?’ e aí ‘D com O, DO, o que será que está escrito aqui?’ Eles começam a imaginar, vai entrar nas inferências, né? Esse aqui também é legal. Esse aqui foi a editora Moderna que me deu. É um varal, olha... livro varal, eu vou escrevendo as palavras pra eles lerem, vou montado várias palavras diferentes e aqueles que já estão escrevendo eu falo: ‘agora você escreve a palavra tal’, passo o varal pra eles e eles montam, assim tanto eles lêem quanto escrevem. E aqui tem também pra trabalhar com números, aí você faz leitura de números também. Livro didático eu não uso no começo, vou até fazer aqui já, já, eu uso muito depois, eu apresento tudo, eu explano, eu brinco e agente trabalha muito o concreto pra depois passar pro livro. **(Professora do primeiro ano)**

Destacamos, nesse relato, a utilização dos jogos e brincadeiras como articuladores de aprendizagens. A partir do relato da docente, apreendemos que ela utilizava muitos recursos didáticos concretos e atrativos aos olhares das crianças, trabalhando a ludicidade nas atividades explicitadas, até mesmo quando não se tratava de um jogo específico, ela buscava motivar e envolver os estudantes. Essas alternativas dialogam com o defendido por Silva e Morais (2011) quanto aos jogos didáticos de alfabetização como aliados no avanço da construção da escrita alfabética.

Os jogos apresentados pela professora, o *preguicinha* e o *varal das letras*, possibilitam uma reflexão sobre o funcionamento do nosso sistema de escrita alfabética tal como o *jogo da força* que é apresentado no referencial teórico. Esses encaminhamentos são importantes na/para a apropriação da escrita e da leitura e, associados aos jogos, facilitam a aprendizagem por alcançar os estudantes num momento de motivação, de prazer.

No que se refere aos materiais utilizados para realização do trabalho pedagógico nos eixos de leitura e escrita, a professora do segundo ano afirmou que,

Eu trabalho livro, histórias, contos de fada, histórias de conscientização, como da consciência negra, histórias voltadas à atualidade deles, da cidade onde eles moram, sobre família. Eu pego toda a realidade deles, realidade inicial deles pra poder trabalhar essa questão da alfabetização. Eu trabalho com a realidade do aluno. **(Professora do segundo ano)**



Diferentemente da professora do primeiro ano, em que foi mais explícita quanto aos jogos a que recorria, a do segundo realçou o suporte livro de literatura, entre outros enfoques. Somente anunciou que, com base na realidade dos estudantes, realizava um trabalho de alfabetização.

Já a professora do terceiro ano declarou:

Materiais concretos, como alfabeto móvel... Eu gosto muito de produzir texto a partir de uma imagem. Então eu tenho em minha sala, vários papéis com as imagens. Eu divido os grupos, coloco uma imagem pra cada grupo e a partir daí eles têm que se virar, só observando a imagem e produzir um texto, entendeu? Eu parto muito do concreto. Utilizo livros de histórias e livro didático também. Utilizo muitos jogos, muitos recursos [...].(Professora do terceiro ano)

No segundo e terceiro anos, notamos, de acordo com as falas das respectivas professoras, que o texto esteve muito presente no cotidiano da sala de aula, que parecia haver bastante articulação dos eixos da leitura e da escrita no processo de alfabetização.

Timidamente, apareceu, no relato da professora, o trabalho com jogos. Acentuamos esse dado, já que, de maneira marcada, foi melhor evidenciado na narrativa da professora de primeiro ano.

Influência da ludicidade no processo de aprendizagem

No que diz respeito à influência da ludicidade no processo de aprendizagem em língua portuguesa, a professora do primeiro ano afirmou que

Ela ajuda a compreender o mundo letrado, né? Porque através dos jogos você vai brincando, você vai aprendendo e quando você percebe, você já tá sabendo.(Professora do primeiro ano)

Foi muito interessante essa fala da professora, com rima e com tom de voz diferente, ela respondeu como se estivesse contando uma história e, no final, fazendo expressão de surpresa e animação: “*você vai brincando (...) você vai aprendendo (...) quando você percebe, já tá sabendo*”. Realmente, a ludicidade proporciona uma aprendizagem espontânea e significativa, porque o sujeito brinca por brincar, não pensando em aprender algo.

O que acontece é que, quando há intencionalidade pedagógica, o estudante brinca por brincar e acaba aprendendo como consequência, uma aprendizagem sólida, que se consolida



num momento de motivação interna, ou seja, num momento de abertura e disponibilidade maior.

Em relação à influência da ludicidade no processo de aprendizagem em língua portuguesa, a professora do segundo ano afirmou que

Ela influencia em basicamente tudo, porque o aluno, quando ele está feliz, quando ele está alegre, quando ele está realizando jogos, a aprendizagem dele se torna muito mais fácil, entendeu? **(Professora do segundo ano)**

Observamos, com esse relato, que a docente tratava da ludicidade como ferramenta que tornava a aprendizagem mais fácil. De fato, a dimensão lúdica tem esse e outros efeitos positivos para o processo de aprendizagem por contar com a motivação interna que promove um envolvimento maior do aluno. Conforme ressaltamos anteriormente, ela integra mais os alunos, o que contribui para que a aprendizagem seja efetiva e significativa.

No que concerne à influência da ludicidade no processo de aprendizagem em língua portuguesa, a professora do terceiro ano afirmou que

Eu acho que a influência é total. No caso do meu aluno que tinha muita dificuldade, não só ele, tem outros, mas esse que chegou no PS, nossa... eu fico até emocionada de ver, uma criança que não estava escrevendo nada e agora já está produzindo texto. A ludicidade auxiliou muito, auxilia demais. É fundamental... ainda mais na idade das crianças, tem que pensar muito nisso, não dá pra ter aquela aula insuportável e cansativa, o tempo inteiro você enchendo o quadro e as crianças escrevendo, é impossível, você não consegue nem dominar sua turma, não dá. A ludicidade é fundamental, é indispensável. **(Professora do terceiro ano)**

Evidenciamos, nesse relato, a importância da ludicidade, até mesmo para atrair os alunos e ter domínio da sala de aula, como a professora afirmou. Observamos, também, que ela exemplificou os benefícios da ludicidade com o rápido e eficaz avanço que seu aluno teve. Um grande avanço em um espaço de tempo tão curto, e que a professora associou ao fator lúdico existente em sua prática pedagógica.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista nosso objetivo de analisar o papel exercido por jogos didáticos de alfabetização nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nos três primeiros anos do ensino fundamental, constatamos que o mesmo assume papel importante nos referidos processos. Brandão e Ferreira (2009) apontam que brincando, os sujeitos podem



compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas. Dessa forma, constatamos, também, de que modo os jogos didáticos de alfabetização auxiliam na construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Aguiar (1998) também ressalta a importância do jogo, assim como Kishimoto (1999; 1998, 1994).

Constatamos que a utilização dos recursos lúdicos foi mais presente na prática pedagógica da professora do primeiro ano. No primeiro ano percebemos, com base nos relatos, os jogos de forma sistemática e cotidiana nas práticas de ensino e aprendizagem. Mesmo de forma assistemática, as professoras do segundo e terceiro anos utilizaram essa ferramenta em suas práticas. Com essas constatações, remetemo-nos ao apontamento de Leon (2011) no que se refere ao abandono do brincar com o passar dos anos escolares: “a criança quando entra para a escola, brinca e, vagorosamente, vai abandonando o brincar para assumir uma postura mais rígida que combine com o espaço escolar” (p.12).

Reiteramos a importância de resgatar o papel da ludicidade nos processos de ensino e de aprendizagem, a fim de que a prática pedagógica possa ser permeada por esse campo, sobretudo sem rupturas entre a educação infantil e o ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião de. **Jogos para o ensino de conceitos: leitura e escrita na pré-escola**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-06.pdf>. (acesso em: 27 de junho de 2018).

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009. 144 p.

BARDIN, Laurence (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; FERREIRA, Andréa Tereza Brito; MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Manual Didático: jogos de alfabetização**. Pernambuco: MEC; UFPE/CEEL, 2009. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/5.pdf> (Acesso em: 14 de setembro de 2019).

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998.

DE MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, NorimarChriste. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Artmed Editora, 2009.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas para a organização escolar do 2º Ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º Bloco**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2014.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética /organizado por Artur Gomes Morais, /Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal**. — Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KISHIMOTO, TizukoMorchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. (Org.). et.al. **O brincar e suas teorias**. 1.ed. São Paulo: Cengage Learning, 1998.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. **O jogo e a educação infantil**. *Perspectiva*, v. 12, n. 22, p. 105-128, 1994.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes et al. Fascículo 5 - O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos. In: **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília, 2008.

LEON, Adriana Duarte. Reafirmando o lúdico como estratégia de superação das dificuldades de aprendizagem. **Revista Iberoamericana De Educación**, 56(3), 1-15. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1515>. (acesso em 24 de novembro de 2018).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramento, 2012

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de. Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização. In LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da (Orgs). **Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa**. Curitiba: Editora CRV, 2011.



SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª ed., 6ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.



CAPÍTULO 27

AS RODAS DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O IMPACTO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Ana Beatriz Brito Alves, Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Izabela Soares Abreu Ramos, Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Solange Alves de Oliveira-Mendes, Professora da Faculdade de Educação-UnB

RESUMO

Esse estudo buscou compreender o impacto da roda de conversa na/para a construção do conhecimento pelo aprendiz da educação infantil. Como base teórica, a pesquisa respaldou-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010); no Currículo em Movimento da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2014) para a contextualização legal desse segmento da educação básica; Bragagnolo e Dickel (2016), ao focar o uso da linguagem na educação infantil; González (2006) e Tacca (2006), com o objetivo de abordar aspectos da aprendizagem e das estratégias pedagógicas; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e Angelo (2013) para a compreensão da roda de conversa nesse contexto. A pesquisa de tipo etnográfico teve como técnica de investigação a observação participante que ocorreu numa turma de segundo período numa instituição de educação infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal, com alunos entre cinco e seis anos de idade. A abordagem metodológica para o tratamento dos dados foi fundamentada na análise de conteúdo temática (FRANCO, 2005). Por meio da análise dos dados, foi possível notar que a roda de conversa se constituiu numa estratégia pedagógica que permitiu à docente acompanhada desenvolver diversas atividades que possibilitaram a construção do conhecimento, por parte do aprendiz, em vários componentes curriculares. O estudo também evidenciou que essa alternativa didática foi concebida como um espaço propício para o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento, para o uso variado de recursos didáticos, bem como contribuiu com o desenvolvimento de atividades rotineiras, de aprendizagens coletivas, de resolução de conflitos. A roda de conversa permitiu que a professora compreendesse etapas cognitivas dos estudantes e mediasse, em alguns momentos, auxiliando-o na reelaboração de sua aprendizagem. Foi possível compreender que as estratégias didáticas favoreceram o posicionamento do aluno como sujeito de sua aprendizagem, que o compartilhamento de ideias e a construção coletiva do conhecimento qualificaram o processo de ensino-aprendizagem no contexto da sala de aula.

Palavras-chave: educação infantil; roda de conversa; construção do conhecimento; ensino e aprendizagem.



INTRODUÇÃO

Há, na contemporaneidade, várias concepções que giram em torno da educação infantil, bem como em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido nessa etapa da escolarização básica. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (BRASIL, 2010), esse segmento é a primeira etapa da educação básica, que integra creches e pré-escolas, sendo as instituições espaços educacionais, não domésticos, de iniciativa privada ou pública, que possuem a finalidade de educar e cuidar de crianças de zero a cinco anos de idade. São supervisionadas e reguladas por um órgão do sistema de ensino. As creches são oferecidas para as crianças de zero a três anos e a pré-escola para aquelas com quatro a cinco anos de idade. Essa última é dividida em duas etapas: primeiro e segundo períodos (caso específico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal).

Parece ser consenso, na literatura existente nessa área, que as práticas pedagógicas viabilizem o desenvolvimento pleno das crianças, considerando a tríade *cuidar, educar e brincar*, visto que, nesta etapa, as aprendizagens ocorrem de forma rápida e intensa, pois esses sujeitos estão começando a compreender seus atos e a organizar seus pensamentos. Para isso, elas estão em constante interação umas com as outras e com seus professores.

É imprescindível que a aprendizagem, nessa faixa etária, seja desenvolvida de forma dinâmica, contrariando a perspectiva tradicional que, essencialmente, prima pela reprodução do conhecimento. No atual cenário educacional, a reflexão crítica e os questionamentos a respeito de um objeto de conhecimento, são, muitas vezes, excluídos dos momentos de aprendizagem, que pode tornar esse processo como algo inquestionável, causando a desmotivação do aprendiz.

Os processos de ensino-aprendizagem precisam ser compreendidos como construções que, para se consolidarem, necessitam da reflexão crítica dos aprendizes, a respeito de um objeto de conhecimento. De acordo com González (2006), a aprendizagem é um processo de desenvolvimento que está relacionado aos aspectos sociais que ocorrem em uma instituição escolar. As interações e trocas são tecidas nessa dinâmica e qualificam a aprendizagem.

A construção da aprendizagem e a reflexão crítica sobre ela deve ser desenvolvida com todos os objetos do saber que a criança se apropria ao longo do processo educacional. Neste trabalho, analisamos situações didáticas que evidenciaram esses momentos de aprendizagem com crianças entre quatro e cinco anos de idade nas rodas de conversa.



De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), a *roda de conversa* é uma prática que favorece o diálogo e a troca de ideias. Por meio dessa atividade, as crianças têm a possibilidade de desenvolver suas habilidades comunicativas como, por exemplo: “fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem.” (p. 138)

Alinhando-nos ao documento, compreendemos que a roda de conversa é um momento de troca e aprendizado. Trata-se de uma alternativa didática recorrente na educação infantil.

A partir dessa introdução, lançamos uma questão central de nosso estudo: como as estratégias didáticas interferem na apropriação dos diferentes objetos de saber pelo aprendiz? Tendo como norte esse aspecto, o objetivo geral da pesquisa foi compreender o impacto da roda de conversa, na/para a construção do conhecimento pelo aprendiz da educação infantil. No caso desse estudo, em específico, buscamos analisar o espaço dessa alternativa didática na prática pedagógica de uma docente do 2º período da educação infantil numa instituição da rede pública de ensino do Distrito Federal, com crianças entre cinco e seis anos de idade. Esse estudo foi desenvolvido pela primeira autora, sob orientação da terceira.

O AVANÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS NOVOS FUNDAMENTOS

A educação infantil passou por um longo processo, permeado por lutas e conquistas. Sofreu forte influência do campo social. Desta forma, a educação da criança tornou-se uma preocupação não apenas das famílias, mas, também, da sociedade.

De acordo com Oliveira (2002), algumas instituições criadas no Brasil, durante o governo militar, transmitiam a concepção de que as creches e pré-escolas eram instituições sociais que realizavam um trabalho de assistência às crianças carentes. Além disso, na década de 1970 surgia, fora do território brasileiro, ideias de que os sujeitos provenientes de camadas sociais baixas eram privadas culturalmente e isso explicava o fracasso escolar desses sujeitos. Segundo a autora, neste período, conceitos de carência, marginalização cultural e educação compensatória, influenciavam as decisões políticas sobre a educação infantil.

Em 1986 foram acrescentadas ao Plano Nacional de Desenvolvimento novos princípios para as creches. Neste período, alguns educadores defendiam que o trabalho desenvolvido nas creches e pré-escolas seriam a base da luta contra as desigualdades sociais,



iniciando, assim, discussões a respeito das funções dessas instituições. Esse debate levou a novas formulações pedagógicas que “buscavam romper com concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórias acerca dessas instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças” (OLIVEIRA, 2002, p. 115).

No atual contexto histórico, de acordo com o Art. 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), a educação infantil deverá ser ofertada em creches para crianças de zero a três anos, e em pré-escolas para aquelas de quatro a cinco anos de idade. Cabe destacar, ainda, que essa etapa da educação básica se tornou obrigatória mediante o art. 4 da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013). No atual contexto, esse segmento é obrigatória e gratuito a partir dos quatro anos de idade até os 17, conforme a referida lei. Entretanto, cabe aqui destacar que ainda há um abismo entre as bases legal e real, já que não podemos realçar que, na contemporaneidade, há uma universalização do acesso à educação infantil, considerando essa faixa etária alcançada pela legislação (4 e 5 anos).

A LDBEN estabelece, no art. 29, que a finalidade da educação infantil é “o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996). Nessa etapa da educação básica, o intuito é alcançar o desenvolvimento global da criança, não assumindo um caráter ora assistencialista, ora educativo, como ocorria (e ainda ocorre), onde as creches exerciam um atendimento assistencial voltado para as crianças da camada popular e as pré-escolas desenvolviam seus trabalhos no campo educacional, voltadas para os filhos da classe média ou alta, com a finalidade de preparar as crianças para o ensino fundamental.

O Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014) estabelece dois eixos integradores que norteiam o trabalho realizado na educação infantil: o *educar e cuidar* e o *brincar e interagir*. No que se refere aos elementos *brincar e interagir*, o documento compreende que as aprendizagens são mediadas pelas interações entre os sujeitos. Essas são indispensáveis na infância, visto que, por meio delas, as crianças interagem entre si e com os adultos, o que é importante para o seu processo de desenvolvimento. De acordo com o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014), as interações são “(...) ações sociais, mutuamente criadas entre duas ou mais pessoas,



que podem motivar modificações no comportamento dos envolvidos, como resultado do contato e da comunicação que se estabelece entre eles.” (p. 39)

Sendo assim, observamos que as interações, de fato, podem influenciar no desenvolvimento das crianças e estas estão vinculadas aos aspectos sociais. Esse desenho da prática de sala de aula, cremos, exerce influência na qualidade da aprendizagem.

O documento também ressalta que a interação no espaço escolar ocorre não apenas entre criança e adultos, mas entre elas. Por meio desse processo, os sujeitos constituem sua própria cultura e dão significado as suas vidas pessoais e sociais. Sendo assim, compreendemos que “as crianças não apenas imitam e reproduzem a vida social, mas participam dela ativamente” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 40).

Apesar de algumas instituições ainda trabalharem sob a perspectiva assistencialista, entendemos que esse é um processo de construção e que pode ser estruturado a cada dia. Além disso, destacamos a importância que o Currículo em Movimento da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2014) dá às interações no processo de aprendizagem das crianças, qualificando esse processo.

A RODA DE CONVERSA COMO ESPAÇO DE INTERAÇÃO E ESTRATÉGIA PARA A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

A sala de aula é um ambiente constituído por diversas situações de interação, seja entre professor e aluno como, também, entre os estudantes. Neste contexto, a linguagem verbal possui a função de mediar os processos de ensino e aprendizagem, conforme apontam Bragagnolo e Dickel (2016).

As referidas autoras compreendem que um sujeito pode se definir na relação com o outro por meio da palavra. É o que ocorre na relação adulto-criança, contexto em que os papéis de locutor e ouvinte são alternados entres esses sujeitos. No ambiente escolar, “essa relação pode acontecer, revelando a experiência de linguagem pelo diálogo.” (BRAGAGNOLO; DICKEL, 2016, p. 3)

As autoras defendem que a linguagem é imprescindível na “dinâmica das interações, na construção do conhecimento e no desenvolvimento psicológico.” (BRAGAGNOLO; DICKEL, 2016, p. 4).

González (2006) reconhece que, nas instituições de ensino, a visão da aprendizagem como reprodução e não como criação ainda é predominante, o que dificulta enxergar as



interações sociais e pedagógicas como recurso para o aprendizado dos diferentes objetos de conhecimento. Segundo o autor,

(...) a aprendizagem no cenário escolar está orientada mais pela transmissão de conhecimentos verdadeiros, do que pela discussão e reflexão dos conteúdos apresentados: aos alunos, lhes é transmitido um mundo feito, não um mundo em processo de construção e representação, o que desmotiva a curiosidade e o interesse deles. (GONZÁLEZ, 2006, p. 31)

Dessa forma, o processo de ensino precisa assegurar um espaço para a criatividade do aprendiz e a sala de aula se constituir num ambiente de interações sociais, constituídas pelo diálogo. Cabe ao docente apoiá-los constantemente e se posicionar como um mediador desse processo, distanciando-se, assim, da perspectiva de detentor do conhecimento.

Construir alternativas pedagógicas que viabilizem as interações sociais e crie mecanismos de diálogo não é uma atitude simples. Tacca (2006) as define como sendo um

(...) conjunto de atividades ou diferentes passos organizados para o desenvolvimento de determinado conteúdo curricular e dos quais se ocupam professor e alunos durante a aula. São recursos externos que lança mão o professor para manter o aluno ativo e, assim, motivado para aprender. Uma estratégia será tanto melhor quanto mais novidade trouxer, despertar e manter, no aluno, a vontade aprender. (p. 47-48)

Observamos, durante o período em que foram realizadas as observações numa turma de segundo período da educação infantil, que as estratégias, além de facilitarem a aprendizagem, também precisam manter o interesse do aluno neste processo. Tacca (2006) propõe uma nova compreensão a respeito do conceito de *estratégia pedagógica*. Segundo ela,

(...) as estratégias pedagógicas estão acopladas, enraizadas e nitidamente implicadas com as relações sociais estabelecidas. Nesse sentido, elas seriam recursos relacionais que orientam o professor na criação de canais dialógicos tendo em vista adentrar o pensamento do aluno, suas emoções, conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição-afeto. (p. 48)

Nessa perspectiva, verificamos que as estratégias pedagógicas vão além de mecanismos que facilitam a aprendizagem, já que são compreendidas como formas de criar caminhos que desenvolvem o diálogo, conforme as relações sociais estabelecidas no contexto da sala de aula.

A prática em questão propicia a construção do conhecimento ancorada na interatividade, alcançando um processo de significação e reflexão no trato didático com os diferentes objetos de saber. Há um destaque ao papel ativo e criativo tanto do estudante como, também, do professor.



De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a roda de conversa

(...) é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano, as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. (BRASIL/MEC, 1998, p. 138)

Compreendemos que a roda de conversa é defendida pelo documento como uma estratégia que amplia a capacidade comunicativa, porém, seus alcances podem exceder a capacidade de desenvolver a oralidade das crianças e vir a ser um instrumento que contribui para o trabalho educativo, na área do ensino.

Conforme Angelo (2013), na educação infantil, a roda de conversa é compreendida como

(...) atividade significativa, na qual a criança, constituindo-se como sujeito de fala (e da escuta), é desafiada a assumir um papel mais ativo na comunicação. Configura-se como um espaço em que as crianças possam dialogar em situações significativas e variadas, partilhar e confrontar ideias, onde a liberdade da fala e da expressão proporcionam ao grupo como um todo, e cada indivíduo em particular, o crescimento (...) (p. 60)

Durante o acompanhamento de crianças do segundo período da educação infantil, foi possível apreender que a roda de conversa era uma forma de valorizar a relação dialógica entre professor-aluno e aluno-aluno, com o intuito de construir, coletivamente, o conhecimento, além de respeitar as especificidades de cada um envolvido neste processo.

O papel do professor é coordenar e direcionar o diálogo, a conversa, sem impor seus conhecimentos ou intimidar as crianças, mas criando um dispositivo democrático. A finalidade dessa estratégia pedagógica tem de ser “a construção de ideias em torno de um tema gerador e das atividades necessárias para o desenvolvimento do processo, ou também como momento de partilha de informações, vivências e experiências pessoais.” (ANGELO, 2013, p. 62)

Na utilização da roda de conversa como estratégia pedagógica, os objetos de conhecimento podem ser inseridos neste espaço e desenvolvidos com as crianças por meio do diálogo, desafiando-as a refletirem sobre o que se tem aprendido e fazendo com que tais se posicionem como sujeitos de seus processos de aprendizagem.

A seguir, apresentamos as escolhas metodológicas da pesquisa.

METODOLOGIA

As técnicas de investigação utilizadas para a concretização deste estudo foram a observação participante e a aplicação de um breve questionário para a professora regente da turma acompanhada. A produção dos dados ocorreu durante o Projeto 4 – Fase 2, disciplina obrigatória do currículo do curso de Pedagogia que correspondia ao estágio obrigatório.

Foram realizadas dezoito observações em uma turma do segundo período de uma instituição de educação infantil, situada em Sobradinho, pertencente à rede pública de ensino do Distrito Federal. Dentre essas dezoito observações, cinco foram utilizadas para regências realizadas pela primeira autora deste estudo.

Para a análise dos dados, foram utilizados doze relatos, sendo nove de observação e três de regência. Ao longo da coleta de dados, os registros das observações foram feitos em um diário de bordo, instrumento de pesquisa, que visava registrar a prática pedagógica da professora regente, bem como as interações entre as crianças.

A turma contribuinte com a pesquisa possuía dezesseis alunos, sendo oito meninas e oito meninos, com a faixa etária entre cinco e seis anos. Dentre eles, uma aluna com síndrome de down e um aluno com hemiplegia, deficiência que paralisa metade do nosso corpo (esquerdo ou direito).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de tipo etnográfico. De acordo com André (2005), um estudo que se caracteriza primeiro pelos usos das técnicas que são vinculadas à etnografia: observação participante, a entrevista intensiva, entre outros. Neste trabalho, a técnica utilizada foi a observação participante.

Para a análise dos dados produzidos, recorreremos à análise de conteúdo temática. De acordo com Franco (2005), “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.” (p. 13)

OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA RODA DE CONVERSA

Segundo o Currículo em Movimento, não é recomendável adiantar a alfabetização na educação infantil. Conforme o documento, “a primeira etapa da Educação Básica tem finalidades próprias que devem ser alcançadas na perspectiva do desenvolvimento infantil, ao se respeitar, cuidar e educar as crianças no tempo singular da Primeira Infância.” (DISTRITO

FEDERAL, 2014, p. 70). Entretanto, é preciso compreender que as crianças estão inseridas num mundo letrado e que a sala de aula é um espaço onde as crianças compartilham seus saberes e experiências.

Conforme apontam as DCNEIs (BRASIL, 2010), a educação infantil realiza um trabalho articulado com o ensino fundamental. Dessa forma, foi possível observar, em alguns momentos da roda de conversa, que as crianças já nomeavam as letras do alfabeto, estabeleciam relação entre as letras e traziam esses conhecimentos para este espaço. Registramos esses momentos para serem analisados, conforme Quadro 1 que segue:

Quadro 1 – O processo de alfabetização e letramento na roda de conversa

	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	R1 0	R11	R12	T
Nomeação de letras	X				X	X	X	X					5
Leitura de palavras pelos alunos	X				X		X						3
Leitura de livros pela professora					X		X		X	X	X		5
Escrita de palavras/letras	X								X				2
Comparação de palavras quanto ao número de letras						X			X				2
Consciência fonológica							X						1

A= Aula; R: Regência; T= Total; Fonte: Autoria própria.

Na aula nove, foi possível observar o processo de alfabetização e letramento na roda de conversa. Nesta aula, a professora regente pediu para que conduzisse essa dinâmica, contasse para a turma uma história e introduzisse a letra I.

A narrativa foi contada: “Quem quer brincar comigo?” de Tino Freitas que faz parte do acervo de livros infantis do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que era



desenvolvido pela instituição. Após a história, os alunos foram indagados acerca do nome da personagem, qual era a primeira letra do nome dela. As respostas foram grafadas no quadro. Depois que eles disseram a primeira letra do nome (I), houve destaque à primeira e à última letra. Logo após, foram oportunizados a contarem o número de letras, coletivamente. Em seguida, os estudantes foram chamados a mencionarem outras palavras que começavam com a letra I. Conforme falavam, as palavras foram registradas no quadro. Em seguida, foram conduzidos para o estacionamento da escola, momento em que foram orientados a grafar a letra I no asfalto usando giz. Todos realizaram a atividade e escreveram o nome abaixo dos desenhos.

Neste episódio, foi possível observar a exploração de dois aspectos apresentados no Quadro 1: a leitura de um livro, fundamental para o processo de letramento e a nomeação de letras, propriedade do sistema de escrita alfabética que compunha o processo de alfabetização. Nessa aula, foram enfocados os eixos do letramento e da alfabetização de maneira significativa para os aprendizes, visto que as crianças estavam nomeando a letra I, primeira letra do nome da personagem do livro.

Outro exemplo que retratou aspectos fundamentais para o processo de alfabetização e letramento, ocorreu na primeira aula observada. Observemos o diálogo:

(P): O que está escrito aqui?
(A1): Lixeira.
(P): Isso, lixeira! Lixeira começa com qual letra?
(A1): Começa com L.
(P): Alguém aqui tem o nome que começa com a letra L?
(A2): Tem tia, Luiz!
(A1): Tem eu, Luiz!
(Trecho da aula 1 em 19 de abril de 2016)

Na ocasião apresentada, a professora regente estava sentada junto com os alunos na roda de conversa, lembrando a aula anterior em que as crianças tinham estudado o nome das coisas, das pessoas, seus sobrenomes e apelidos. Cada uma falou seu nome e seu apelido, e foi possível notar que todos os objetos da sala também estavam identificados com seus nomes. A professora, juntamente com eles, leram os nomes dos espaços e objetos da sala, com o intuito de auxiliar as crianças a estabelecer relação entre o nome/palavra e o objeto.

Conforme apresentado no trecho da primeira aula, o aluno fez a leitura da palavra *lixeira*. Pelo fato de a palavra estar fixada no objeto mencionado, facilitou a leitura por parte do aprendiz. Além disso, a professora pediu que ele identificasse a primeira letra da palavra e



perguntou aos demais colegas nomes dos alunos da turma que iniciassem com a letra mencionada. Essas atividades, nomeação de letras e leitura de palavras, categorias presentes no Quadro 1, se constituem em propriedades do sistema de escrita alfabética.

O reconhecimento e identificação das letras que compunha o nome próprio do aluno em diferentes situações, é um dos eixos de ensino estabelecido pelo Currículo em Movimento da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2014). Desta forma, foi possível compreender que a roda de conversa também foi um espaço propício para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento dos estudantes.

A propriedade da base alfabética escrita de *palavras* se desenvolveu na roda de conversa duas vezes, no decorrer das observações, como consta no Quadro 1. A primeira aula também evidenciou um exemplo ilustrativo de como se deu este processo. Na ocasião, a professora relembrou a história contada por ela no pátio da escola. Perguntou quais eram os personagens, o que acontecia na narrativa e destacou que uma das personagens era uma fada. A professora pediu para que, aqueles que quisessem ou que soubessem, escrevessem a palavra FADA no quadro.

Explicou para eles o projeto intitulado: *Alfabeto Divertido* e disse que seria um projeto para ajudá-los a conhecer melhor cada letra do alfabeto, começando pela letra F de FADA. Logo depois, explicou a segunda atividade do dia a ser realizada numa folha impressa. Nesse espaço tinha a letra F e, embaixo da letra, havia quatro quadradinhos. Neles, as crianças tinham que escrever a palavra FADA. A professora já havia feito uma atividade e fixado no quadro para que as crianças pudessem ter um exemplo. Nesse momento, perguntou a uma das alunas:

(P): Que letra é essa?

(A1): F!

(P): F de que?

(A2): De Fernanda!

(A1): Fada!

(A3): Foguete!

(Trecho da aula 1 em 19 de abril de 2016)

Albuquerque (2007) afirma que crianças ou adultos, mesmo que não tenham domínio da escrita alfabética, podem se envolver em situações de prática de leitura e escrita por meio da mediação de um indivíduo alfabetizado. O letramento e a alfabetização permitem que as crianças se envolvam nestas práticas, visto que o contexto familiar e social estão permeados por letras, seja nos desenhos, nas placas, nos livros de história infantil, entre outros materiais.

Mediante análise desse episódio, é possível notar que as crianças, mesmo que não estivessem alfabetizadas, considerando que não era esse o propósito da educação infantil, já conseguiam realizar algumas práticas de leitura e escrita, no momento em que identificavam e nomeavam letras, estabeleciam relação entre os nomes dos objetos e as letras do alfabeto, sendo a professora a principal mediadora do processo por meio da alternativa da roda de conversa.

RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA RODA DE CONVERSA

No decorrer das observações, foi possível apreender que a professora regente utilizava alguns materiais didáticos quer serviam de base para as discussões que ocorriam nas rodas de conversa. O Quadro 2, que segue, demonstra o tipo e a frequência do uso desses materiais ao longo das doze aulas analisadas nesse estudo.

Quadro 2 – Recursos didáticos utilizados como estratégia de ensino na roda de conversa

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	R10	R11	R12	T
Paradidático					X		X		X	X	X		5
Vídeos	X	X	X									X	4
Ilustrações	X				X								2

A= Aula; R = Regência; T= Total; Fonte: Autoria própria.

A educação infantil ofertada pela rede pública de ensino não oferecia livros didáticos para o trabalho pedagógico. Sendo assim, os docentes utilizavam vários tipos de materiais com o intuito de mediar o processo de aprendizagem. Ao longo das observações, a professora regente utilizou várias vezes livros de literatura infantil como forma de dar início a algumas discussões relacionadas ao objeto de conhecimento que seria explorado.

O Currículo em Movimento da Educação Infantil (*doravante*, CMEI) (DISTRITO FEDERAL, 2014), realça que os materiais podem ser objetos, livros, figuras, materiais impressos de modo geral, dentre outros. Nesta categoria, foram analisados três tipos de materiais: *livros paradidáticos, vídeos e ilustrações*. É possível perceber, por meio do Quadro



2, que os livros paradidáticos foram os mais utilizados, já que a professora recorreu a esse recurso cinco vezes, não se distanciando do vídeo.

De acordo com o CMEI (DISTRITO FEDERAL, 2014), os materiais “compõem as situações de aprendizagem quando usados de maneira dinâmica, apropriada à faixa etária e aos objetivos da intervenção pedagógica” (p. 46). Portanto, é importante que o recurso alcance os objetivos pedagógicos para a aprendizagem.

Na quinta observação, a professora regente tinha o objetivo de falar sobre o relógio e as horas marcadas por ele. Para isso, contou para a turma uma história com o título: *O atraso* de Nelly Guernelli. O enredo da história falava sobre o *ontem*, o *hoje* e o *amanhã*. Depois da narrativa, houve início, por parte da professora, a uma conversa com os alunos sobre a história e, na ocasião, explicou que o ontem já passou, aproveitando para lembrar a aula anterior, falando sobre a ida do coelho da *Alice no país das maravilhas* na escola e sobre relógio que o coelho trouxe de presente para as crianças.

Acreditamos que a escolha deste livro conseguiu alcançar o objetivo pedagógico estabelecido pela docente, visto que foi o pontapé inicial para que o tema da aula: *otempo*, *o relógio e as horas*, fosse desenvolvido. Foi possível apreender uma intencionalidade pedagógica naquele momento, servindo como suporte para aquela situação de aprendizagem, assim como preconiza o CMEI (DISTRITO FEDERAL, 2014), quando realça que os materiais constituem as *situações de aprendizagem*.

Nessa mesma aula, a professora utilizou outros recursos para enriquecer a aprendizagem dos discentes. Pegou um relógio de parede e mostrou à turma como funcionava, enfatizando os ponteiros e as horas. Explicou, também, a hora que a aula começava, o momento do lanche e a hora em que alguns dos alunos acordavam, sempre perguntando primeiro se eles sabiam quais os horários de todas essas atividades. A docente mostrou, ainda, uma ampulheta e perguntou se sabiam o que era aquele objeto. Apesar de não reconhecerem o que era, muitos falaram como funcionava. Deu continuidade perguntando quanto tempo eles achavam que demorava para toda a areia descer. Neste momento, começaram a contar o tempo conforme a areia ia caindo, mas só conseguiram chegar até o número 39.

Outro recurso didático muito utilizado pela professora foi o vídeo que, muitas vezes, eram desenhos que também tinham a função de dar suporte a algumas situações de



aprendizagem. Os desenhos eram educativos como, por exemplo: *show da Luna, Kika, Sid – O Cientista* e vídeos retirados do *YouTube*. Eram escolhidos conforme o assunto que seria abordado na aula.

Na primeira observação, por exemplo, a professora utilizou dois tipos de recursos: as ilustrações e o vídeo. Nessa ocasião, os levou ao pátio da escola para mostrar, no Datashow, como era um foguete de verdade. [...]. Os alunos foram escolhendo as ilustrações que queriam ver e comentavam entre si e com a professora o tamanho dele, a cor e a fumaça que fazia. Mostrou, também, um vídeo retirado do *YouTube*, de um foguete decolando. Nesta hora, os alunos ficaram impressionados e até animados com o que estavam vendo.

O relato dessa aula é proveitoso, visto que a professora utilizou dois recursos e todos com o mesmo objetivo: mostrar às crianças como eram os foguetes. Queria fazer uma comparação entre a visão que elas tinham dos que foram apresentados em seus desenhos e como realmente era um. Para isso, utilizou as ilustrações apresentadas na internet e um vídeo. Sobre esse assunto, o RCNEI (BRASIL, 1998) realça que,

Materiais e instrumentos, como mimeógrafos, vídeos, projetores de *slides*, retroprojetores, mesas de luz, computadores, fotografias, xerox, filmadoras, CD-ROM etc., possibilitam o uso da tecnologia atual na produção artística, o que enriquece a quantidade de recursos de que o professor pode lançar mão. (p.112)

O CMEI (DISTRITO FEDERAL, 2014) enfatiza que é imprescindível que os recursos utilizados para o desenvolvimento de algumas situações de aprendizagem “provoquem, desafiem, estimulem a curiosidade, a imaginação e a aprendizagem” (p. 46) e, ao longo das observações, foi possível perceber que os recursos não estavam sendo utilizados de maneira mecânica, mas buscou-se promover discussões a respeito do recurso.

AS DIVERSAS FINALIDADES DIDÁTICAS DA RODA DE CONVERSA

Ao longo das observações, foi possível notar que a roda de conversa não se limitava a “um momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias” (BRASIL, 1998, p. 138), mas esta prática mostrou-se ser uma estratégia pedagógica sistemática que possuía diversas finalidades e, com isso, favorecia a construção do conhecimento pelo aprendiz, conforme explicitado no Quadro 3.

Quadro 3 – As diversas finalidades da roda de conversa

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	R10	R11	R12	T
Espaço para elaboração da rotina	X		X		X	X				X		X	6
Espaço para aprendizagem dos objetos de conhecimento		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	10
Espaço para reforçar a aprendizagem		X	X					X			X	X	5
Espaço para resolução de conflitos		X		X						X			3

A= Aula; R: Regência; T= Total; Fonte: Autoria própria.

Durante as observações, a roda de conversa foi uma estratégia pedagógica utilizada pela docente para desenvolver a aprendizagem de determinados objetos de conhecimento, inclusive nas regências. Conforme o Quadro 3, essa alternativa didática foi utilizada dez vezes como espaço para aprendizagem dos objetos do saber.

Na segunda aula, por exemplo, a turma estava estudando os conceitos: *dia e noite*. Sendo assim, esse era o tema da roda de conversa. A professora perguntou o que os alunos entendiam sobre dia e noite. Vejamos o trecho de diálogo que segue:

(A1): Tia, por que em um lugar é dia e em outro é noite?
(P): Interessante a pergunta. Por que vocês acham que isso acontece?
(A2): É a rotação da terra, ela gira devagar e a cada hora está em um país.
(P): Isso mesmo! Bianca. Para onde você acha que o sol vai à noite?
(A3): Ele fica atrás de uma montanha!
(Trecho da aula 2 em 29 de abril de 2016)

Nas aulas anteriores, a mestra pediu que os alunos, junto com a família, escrevessem um texto contando a rotina de cada um nas rodas de conversa. Cotidianamente, selecionava duas rotinas para serem lidas. Ela aproveitou que os alunos estavam levantando estes questionamentos para ler uma das rotinas e, à medida que lia, ia fazendo algumas perguntas para os alunos. Dessa vez, perguntou a um aluno:



(P): Quando você acorda, você vê o sol?

(A1): Vejo!

(P): E quando chega a noite, você acha que ele vai para onde?

(A1): Para a caverna.

(A2): O sol é tipo a gente. A gente vai para casa e ele também!

(A3): Professora, o sol nasce e depois vem o pôr do sol. O sol vai descendo para o espaço!

(A2): Mas ele já está no espaço!

(Trecho da aula 2 em 29 de abril de 2016)

Depois da conversa, ela pediu que os alunos representassem com as mãos o sol nascendo, com as mãos subindo e, também, se pondo, com as mãos descendo. Por fim, realçou que também queria descobrir mais sobre isso e que apreenderiam por meio de uma história. O conteúdo foi discutido na aula seguinte, após os alunos assistirem a um vídeo que tratava do tema abordado na referida aula.

Foi possível notar que em nenhum momento a professora impôs seus conhecimentos a respeito do tema *dia e noite*, mas buscou compreender a visão das crianças sobre aquele objeto de conhecimento, criando um espaço em que pudessem compartilhar seus conhecimentos prévios. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998),

O processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade interna por parte delas. Nessa atividade, as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios (conhecimentos que já possuem), usando, para isso, os recursos de que dispõem. Esse processo possibilitará a elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas. (p. 33)

Na roda de conversa, os alunos expõem seus conhecimentos prévios, permitindo que o professor perceba quais ações precisam ser tomadas para que estes conhecimentos sejam reelaborados. No episódio relatado, a professora enfatizou que os alunos compreenderiam melhor suas respostas por meio de uma história, ou seja, de uma forma mais ilustrativa e lúdica.

Na terceira aula, seguinte a esta do exemplo, os alunos foram ao pátio da escola para assistirem a um vídeo da Kika, chamado: *De onde vem?* O material enfocava de onde vinham a noite e o dia. Falava sobre o movimento da terra (translação e rotação). De volta à sala, ainda na roda de conversa, os alunos, juntamente com a professora, conversavam sobre o vídeo e o que eles entenderam. Durante a conversa, ela enfatizou que o sol não se escondia em cavernas ou montanhas como muito alunos haviam falado na aula anterior.



Desta forma, foi possível notar que, a roda de conversa, além de ser um espaço propício para o desenvolvimento de determinados objetos de conhecimento, também permitiu que a professora realizasse algumas intervenções no processo de construção do saber dos alunos do segundo período da educação infantil. Segundo González (2006),

Uma conclusão errônea ou equivocada a que o aluno possa chegar, mas que mostra uma boa fundamentação argumentativa e evidencia leitura e trabalho por parte dele sobre o problema, deve ser adequadamente valorizada. (p. 41)

As respostas dos alunos não estavam completamente equivocadas, havia uma fundamentação, talvez por isso a professora não os corrigiu imediatamente, mas demonstrou, de forma mais ilustrativa, por meio do desenho, fazendo uma comparação entre as respostas dadas por eles e os conhecimentos ilustrados no desenho. Com isso, valorizou a argumentação dos pequenos aprendizes.

Este reconhecimento, por parte do docente, é fundamental. Tacca (2006) compreende que,

(...) ao receber uma resposta do aluno, o professor vai dialogar com ele, a fim de compreender o processo de significação percorrido e alcançar, se for o caso, os momentos em que ocorreram equívocos, o que lhes esclarecerá sobre os novos apoios para reflexão que deve dar ao aluno, para que ele retome e reelabore sua aprendizagem. (p. 48-49)

Como destaca o RCNEI (BRASIL, 1998), “detectar os conhecimentos prévios das crianças não é uma tarefa fácil. Implica que o professor estabeleça estratégias didáticas para fazê-lo” (p. 33). A roda de conversa como espaço de diálogo e compartilhamento de ideias, permite que o professor compreenda o processo de significação dos alunos, podendo intervir em alguns momentos, auxiliando o discente na reelaboração de sua aprendizagem. A partir de então, é possível estabelecer relação entre os conhecimentos já adquiridos pelo aprendiz e os novos conhecimentos apresentados a ele.

Na pesquisa realizada, foi possível notar que a roda de conversa, além de ser um espaço propício para a aprendizagem, também era uma estratégia pedagógica que permitia desenvolver o aprender não como reprodução de conhecimento, mas, sim, como criação, construção coletiva e compartilhamento. Dito isso, ela também é uma prática que favorece o diálogo. As crianças, quando estavam na roda, interagiam umas com as outras e com a docente, expunham seus pensamentos por meio da fala, criando, assim, um espaço de diálogo. Tacca (2006), compreende que as estratégias pedagógicas precisam estar ligadas às relações sociais estabelecidas na sala de aula.



Diante de todos os relatos apresentados e das várias finalidades da roda de conversa discutidas nesta categoria de análise, é possível compreender que esta alternativa didática se constitui num dispositivo pedagógico fundamental para a prática do docente, é rica em possibilidades e se apresenta como um dispositivo democrático (ANGELO, 2013), visto que todos os sujeitos envolvidos no processo possuem voz ativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo compreender o impacto das rodas de conversa na/para a construção do conhecimento pelo aprendiz da educação infantil. Foi possível apreender, na descrição da observação e nos relatos da atuação da pesquisadora, as diversas funções e características que a roda de conversa pode ter em uma sala de educação infantil. Compreendemos que esta estratégia pedagógica, é, além de um espaço de intensa relação dialógica, marcado pela construção coletiva do conhecimento que respeita os interesses dos indivíduos e os seus diferentes ritmos, conforme defende Angelo (2013).

Ao longo da pesquisa, foi possível notar que a roda de conversa não era apenas um espaço para o desenvolvimento da habilidade comunicativa das crianças, mas, sim, uma estratégia didática rica em possibilidades e finalidades que contribuiriam para o trabalho educativo do docente.

Ao compreender que os alunos são sujeitos de seus processos de aprendizagem, é preciso pensar em estratégias pedagógicas que possibilitem o posicionamento ativo desse sujeito na construção do saber. A roda de conversa se apresentou como uma importante ferramenta na prática pedagógica a serviço da aprendizagem.

Ao chegar ao final desse trabalho, compreendemos que este dispositivo pedagógico é uma das portas de entrada para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico qualitativo. Entretanto, não pode ser visto como único meio para as crianças compartilharem ideias, desenvolverem suas habilidades na fala, construir e desconstruir seus conhecimentos, resolverem seus conflitos e partilharem suas experiências. É imprescindível que existam outros momentos que propiciem esses aspectos para que os pequenos aprendizes produzam novos significados em suas vivências.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Conceituando alfabetização e letramento**. In: MENDONÇA, Márcia; SANTOS, Carmi Ferraz. Alfabetização e letramento: conceitos e relações. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-21

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005. 128 p.

ANGELO, Adilson De. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. 3º ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. Cap. 3. p. 53-65.

BRAGAGNOLO, Adriana; DICKEL, Adriana. A interação verbal entre professoras e crianças de educação infantil pelo viés da participação guiada e da retomada da palavra. In: **21º Reunião Científica Regional da ANPED Sul**. Curitiba/PR, 2016. p. 1 - 15. Disponível em: < http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_ADRIANA-BRAGAGNOLO-ADRIANA-DICKEL.pdf >. Acesso em: 5 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. BRASIL.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Publicada no Diário Oficial da União de 5 de abril de 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**. Distrito Federal, Brasília, 2014.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2º ed: Liber Livro Editora, 2005, 79 p.

GONZÁLEZ, Fernando L. O sujeito que aprende: Desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. São Paulo: Alínea, 2006. Cap. 2. p. 29-44.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. 255 p.

TACCA, Maria Carmen V. R. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor aluno. In: TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2. ed. São Paulo: Alínea, 2008. Cap. 3. p. 45-68.

CAPÍTULO 28

A UTILIZAÇÃO DE SOFTWARES NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Paul Symon Ribeiro Rocha, Mestre em Ciência da Computação, UFRSA, Professor EBTT IFMA

Carlos Vieira Ramos, Pós Graduação em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, UAB / IFPI

Tainara Antunes Brasil, Pós Graduada em Gestão Pública, UNIASSELVI, Graduada em Administração pela UFPI

RESUMO

O presente trabalho buscou explorar a importância da tecnologia para o ensino e aprendizagem na área de matemática. Indica-se a utilização de softwares como um recurso metodológico. Apresenta um mapeamento sobre os softwares de matemática para o auxílio de professores de ensino fundamental e médio. O objetivo geral é analisar como os softwares educacionais podem contribuir e auxiliar no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo programado pelos professores de matemática. Espera-se com este estudo contribuir com os professores na ampliação da teoria do uso da tecnologia, como forma de proporcionar recurso alternativo para despertar o interesse dos estudantes além de auxiliar na aprendizagem de Matemática.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal do Brasil, de 1988, Art. 205, dentro do rol dos direitos humanos fundamentais encontra-se o direito à educação, amparado por normas nacionais e internacionais. Trata-se de um direito fundamental, porque inclui um processo de desenvolvimento individual próprio à condição humana.

Além dessa perspectiva individual, esse direito deve ser visto, sobretudo de forma coletiva, como um direito a uma política educacional, a ações afirmativas do Estado que oferecem à sociedade instrumentos para alcançar seus fins.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [Brasil 1988]

A matemática nas escolas ainda é vista como algo fragmentado, com ensinamentos mecanizados, descontextualizados, com base em memorização, levantando uma barreira



quanto ao real objetivo do ensino, proporcionar situações concretas de como essa disciplina pode ser utilizada no cotidiano. Diante dessa colocação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reforçam:

[...]o ensino de Matemática prestará sua contribuição à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios. [BRASIL 1997]

[Machado 1994], seguindo a mesma linha de pensamento, reforça ainda mais essa ideia, quando afirma que a escola deve expandir ainda mais as fronteiras das disciplinas, buscando por meio do computador, em especial os jogos computadorizados, contribuir com este processo, abrindo um leque de oportunidades para interagir com outros saberes, como a matemática, geografia e a história, envolvendo mapas, utilizando escalas, transformações de unidades de medidas e tantos outros temas de forma criativa, envolvendo a música, arte, trabalhando de maneira transdisciplinar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, é apresentado um breve referencial teórico sobre as áreas envolvidas neste trabalho, destacando conceitos sobre o uso do computador como metodologia de ensino e softwares educacionais.

O uso do computador como metodologia de ensino

A inserção da Informática aplicada à Educação tem sido um fator preponderante no âmbito educacional, proporcionando aos professores ampliar os métodos de ensino e, aos alunos, ampliar as chances de aprendizagem.

[Silva *et al.* 2013] afirma como o uso de computadores no processo de ensino aprendizagem possibilita, não só ao aluno, mas ao professor também, pois torna um ensino mais dinâmico. Porém a escola deve adotar um plano pedagógico para a disciplina específica, aplicando o uso do computador como uma ferramenta útil e viável e não um impasse ao ensino.



A utilização do computador como aliado aos processos de ensino e aprendizagem tornou-se essencial na vida de todos. De acordo com [Tederke, Fortes e Silveira 2016], as crianças desde pequenas já possuem uma habilidade incrível no manuseio das tecnologias, e a partir daí, as propostas escolares podem incluir estas tecnologias nas salas de aula, em forma de jogos educacionais e pelo emprego de softwares, englobando as diversas áreas do conhecimento.

Ainda na mesma linha de pensamento, [Tederke, Fortes e Silveira 2016], a aplicação da Informática como apoio aos processos de ensino e de aprendizagem pode

ser realizada por meio da utilização de diversos softwares, tais como editores de texto, jogos educacionais digitais, simuladores, entre outros. Qualquer software que seja utilizado como apoio aos processos de ensino e de aprendizagem pode ser considerado um software educacional.

Softwares Educacionais

Os Softwares Educacionais foram criados com o objetivo de auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem, fazendo com que os educandos iniciem ou aprimorem seus conhecimentos, tanto de informática, como das áreas do conhecimento em que os softwares forem inseridos. O que diferencia um software educacional dos demais é o fato dele ter sido desenvolvido com o propósito de ensino e aprendizagem e não apenas para diversão [Morais 2003].

Para o uso dos recursos de informática, é necessário que os professores possuam uma boa habilidade com o uso dos softwares escolhidos para apresentar aos alunos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Matemática, publicados em 1997, já orientavam que os docentes devem estar familiarizados com o material pedagógico a ser utilizado em sala de aula, pois assim os educadores conseguirão integrar o uso da tecnologia com o ensino de Matemática, fazendo como que essa integração torne o aprender dos alunos algo eficiente [Brasil 1997].

METODOLOGIA

A pesquisa realizada configura-se como uma Revisão Sistemática, que de acordo com [Cordeiro *et al.* 2007], consiste em um tipo de investigação que objetiva “reunir, avaliar criticamente e conduzir uma síntese dos resultados de múltiplos estudos primários”.

Objetivo de Pesquisa

Esta Revisão Sistemática tem como objetivo identificar e analisar os softwares de ensino de matemática para o auxílio de professores de ensino fundamental e médio.

Questão de Pesquisa

Foi definida uma questão primária principal, para esta Revisão Sistemática:

- Questão primária (QP): Quais os principais softwares desenvolvidos para auxiliar os professores de matemática, no ensino fundamental e médio?

Critérios de Inclusão e Exclusão para Seleção de Estudos

- Critérios de Inclusão: Artigos, Monografias e Dissertações que abordam softwares para o ensino de matemática no ensino fundamental e médio a partir do ano de 2004.
- Critérios de Exclusão: Artigos, monografias e dissertações que não abordam softwares para o ensino de matemática no ensino fundamental e médio, ou, que foram publicados antes de 2004.

Processo de Seleção dos Estudos

Utilizou-se, como fonte de dados, a literatura sobre o uso Softwares no ensino de matemática, a partir de buscas nos portais: REMAT (Revista Eletrônica da Matemática): <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/REMAT/search>, Secretaria da Educação: <http://www.educacao.pr.gov.br/>, Bienal - Sociedade Brasileira de Matemática <http://www.mat.ufpb.br/bienalsbm/>, CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO <http://www.conedu.com.br/2016/>, REVISTA DIALOGOS <http://www.revistadialogos.com.br/>, TISE (Congresso Internacional de Informática

Educativa) <http://www.tise.cl/> e o Google Acadêmico: <https://scholar.google.com.br>, usando as palavras-chaves “matemática”, “softwares” e “ensino”. Feita a busca, retornaram 11 trabalhos que abordam a temática pesquisada.

Após o mapeamento das produções científicas, realizou-se um estudo exploratório a partir da leitura dos resumos dos artigos, monografias e dissertações para análise geral do tema proposto e seleção dos que abordassem a temática de interesse do estudo, para a partir de então, iniciar a análise mais aprofundada dos trabalhos selecionados.

CONDUÇÃO DA REVISÃO

Dos 11 (onze) trabalhos encontrados, 8 (oito) são artigos, 1 (uma) monografia, 2 (duas) dissertações. Os trabalhos selecionados para análise são apresentados na Tabela 1 (artigos) e na Tabela 2 (monografia e dissertações).

Tabela 1 – Artigos com a temática Softwares no ensino de Matemática

SOFTWARE	AUTOR/ANO	REVISTA	ANO/SERIE
GEOGEBRA	[Fanti 2010]	V Bienal SBM/UFPB	Ensino Fundamental e Médio
Trigonométricos, Geométricos, Gráficos, Recreativos, Algébricos, Notação Matemática, Estatísticos e Multidisciplinares.	[Contri, Retzlaff e Klee 2011]	CNEM	Ensino Fundamental e Médio
SUPERLOGO	[Nogueira <i>et al.</i> 2013]	TISE	Ens. Fundamental 6° ao 9°
Aplicativos e Educativos	[Pacheco e Barros 2013]	DIÁLOGOS	Ens. Fundamental e Médio
GEOGEBRA	[Pereira 2014]	Sec. de Educação PR	Ensino Médio
GEOGEBRA	[Tederke, Fortes e Silveira 2016]	REMAT	3° ano Ensino Médio
MATH CHALLENGE FREE. (Aritmética Mental)	[Costa <i>et al.</i> 2016]	III CONEDU	5° ano Ens. Fundamental
GEOGEBRA	[Silva, Ribeiro e Araújo 2018]	CONEDU	Ensino Médio



Dos artigos selecionados, o estudo “**Utilizando o software GeoGebra no Ensino de certos conteúdos matemáticos**”, [Fanti 2010], descreve como objetivo do trabalho introduzir as noções básicas do programa GeoGebra e utilizá-lo no estudo de certos conteúdos matemáticos como polígonos, funções reais, e em especial no estudo das cônicas. São inúmeras as aplicações das cônicas no cotidiano. [Fanti 2010], explica as principais atividades realizadas pelo software.

O artigo “**Uso de softwares matemáticos como facilitador da aprendizagem**”, que tem como autores [Contri, Retzlaff e Klee 2011] tem por objetivo principal a pesquisa aprimorar o conhecimento dos acadêmicos através da utilização e aplicação de softwares estatísticos e matemáticos, objetivando uma maior interação entre conteúdos, para o aprimoramento das práticas pedagógicas. O trabalho buscou promover o desenvolvimento científico e tecnológico na área de conhecimento da matemática, por meio de recursos tecnológicos. A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI, que possui diversos cursos de graduação. Os softwares mencionados na pesquisa foram: trigonométricos – círculo trigonométricos e thales; geométricos – geogebra, régua e compasso e winggeom; gráficos – graphmática e winplot; recreativos – torre de hanói e winarc; algébricos – determinante, winmat e winmatrix; notação matemática – math type; estatísticos – biostat e estatistica; e multidisciplinares – free mat, matlab e mupad.

O trabalho “**Softwares educativos gratuitos para o ensino de Matemática**”, que tem como autor [Nogueira *et al.* 2013] tem como objetivo elaborar um catálogo com softwares educativos gratuitos para o ensino de Matemática do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, assim como classificá-los pela forma que o aluno interage com o computador. O mapeamento conta com inúmeros softwares que podem ser utilizados para conteúdo de Matemática, divididos em modalidades. Os softwares encontrados foram: A magia dos Números, Círculo 0, Shapari, Torre de Hanói, Torus Games (Kali), Trilha Matemática, TuxMath e Winarc. Porém, a pesquisa constatou que o único software gratuito é o SUPERLOGO, versão moderna e inspirada na linguagem.

Além disso, o autor dá ênfase as dificuldades encontradas pelos professores em utilizar esses softwares. Assim, as dificuldades começam desde a seleção dos softwares, o domínio técnico da máquina, a articulação entre os tópicos de conteúdo, a maneira como os



professores trabalham didaticamente com os alunos e as possíveis intervenções a serem feitas durante a sua utilização.

Analisando o artigo “**O Uso de Softwares Educativos no Ensino de Matemática**”, de [Pacheco e Barros 2013], essa pesquisa avalia a utilização de softwares educativos de matemática na sala de aula e suas contribuições ao processo de ensino aprendizagem.

A pesquisa intitulada “**O Ensino e a Aprendizagem da Matemática mediada por softwares Educativo na forma de Objetos de Aprendizagem**” tem como objetivo analisar a utilização de softwares educativos, na forma de Objetos de Aprendizagem (OA), nos processos de ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos, a fim de identificar qual a relevância do uso das tecnologias em forma de OA, na prática pedagógica de professores de matemática em sala de aula.

O **GeoGebra** foi escolhido como objeto de pesquisa, por ser um software gratuito de matemática dinâmica desenvolvido para o ensino e aprendizagem da matemática nos vários níveis de ensino. O GeoGebra reúne recursos de geometria, álgebra, tabelas, gráficos, probabilidade, estatística e cálculos simbólicos em um único ambiente. Permite a realização de diferentes atividades, entre elas, a construção de pontos, segmentos de reta, retas paralelas e perpendiculares, construção de gráficos de funções, construção de figuras geométricas, permite ainda calcular o ponto médio dos segmentos, a área, o perímetro das figuras, medir ângulos, entre outras.

O artigo “**Um Estudo de Caso Envolvendo a Aplicação de um Software Educacional de Geometria Espacial**” tem por objetivo principal, realizar um estudo de caso voltado a alunos de 3º ano do Ensino Médio, envolvendo a aplicação de um software educacional – o **GeoGebra** - no estudo de tópicos de Geometria Espacial. De acordo com [Tederke, Fortes e Silveira 2016] este trabalho visa proporcionar a inclusão de ferramentas tecnológicas nos processos de ensino e de aprendizagem, que poderão ser estendidas após a realização deste estudo de caso trazendo, assim, resultados positivos para alunos e professores.

Para [Tederke, Fortes e Silveira 2016] o software GeoGebra foi o escolhido para o estudo de caso justamente porque favorece a construção de figuras geométricas (planas e espaciais) e a movimentação dos elementos dessas figuras, alterando formatos e medidas de



forma dinâmica. Assim, o aluno pode perceber as relações existentes entre os elementos dessas figuras e constatar propriedades, facilitando a assimilação dos conceitos e definições referentes a essas figuras geométricas.

O artigo “**O uso de softwares aplicativos no ensino da Matemática: a tecnologia como figura de mediação pedagógica**” de [Costa *et al.* 2016] demonstra que trabalho em questão é síntese de uma pesquisa ainda em desenvolvimento sobre o uso de softwares na educação matemática, o enfoque central é o uso de um aplicativo que trabalha as quatro operações. “**O MATH CHALLENGE FREE**”, o mesmo está disponível na playstore que é o ambiente de download nos dispositivos android. Partindo da aplicação de alguns testes, analisa-se sobre que dificuldades que os alunos possuem sobre operações básicas e então usamos o aplicativo como proposta de intervenção.

O objetivo em questão é mostrar como os aplicativos podem ser utilizados como artifício na construção do “fazer matemática”, englobando na prática uma educação com sentido. Quando se fala no uso da tecnologia na educação a primeira coisa que se imagina é o computador, contudo, os softwares educacionais não se restringem apenas ao uso dele, *os smartphones, tablets*, dentre outros aparelhos de tecnologia móvel de comunicação podem ser inseridos desse contexto.

E por fim, o artigo “**O uso de softwares no ensino da matemática: entre o modismo e o uso inteligente**” dos autores [Silva, Ribeiro e Araújo 2018] investigou o uso de softwares educacionais voltados para o ensino-aprendizagem da matemática, utilizados de forma inteligente ou pelo modismo dos professores de matemática de três escolas públicas da rede estadual de ensino de Manaus/Amazonas.

[Silva, Ribeiro e Araújo 2018] afirmam que a pesquisa demonstrou que o software matemático Geogebra está em evidência, e tornou-se uma moda entre os professores de matemática devidos algumas características do mesmo: software gratuito, fácil manipulação, já possui toda sua estrutura e plataforma traduzida para a língua portuguesa, pode ser acessado pelo celular, seus recursos gráficos em 2 e 3D, e podendo ser utilizado como ferramenta educacional para qualquer série do ensino básico estes fatos relatados pelos professores de matemática. A pesquisa deixou claro que alguns professores de matemática não sabiam a

real vantagem educacional por traz de um software, e que a transposição didática que poderia ocorrer quando utilizavam esta ferramenta educacional que é o software.

A Tabela 2 apresenta as monografias e dissertações encontradas e analisadas neste trabalho:

Tabela 2 - Monografia e dissertações encontradas a partir da busca realizada.

SOFTWARE	AUTOR/ANO	PROGRAMA	ANO/SERIE
EDUCACIONAL (jogos)	[Abreu 2011]	Pós-graduação UFMT/UAB	Ensino Fundamental
SOFTMAT	[Batista 2004]	Dissertação CCT/UENF	Ensino Médio
GEOGEBRA e Método ABP	[Silva 2015]	Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática UCS/SP	1º ano Ensino Médio

A monografia intitulada “**O uso de softwares na aprendizagem da matemática**”, o autor [Abreu 2011], trata das possibilidades de se trabalhar a matemática, com alunos que apresentam baixo rendimento em sala de aula na disciplina da matemática, enfocando os jogos educativos como um novo recurso na educação. Propõe-se a análise dos jogos educativos.

Foi selecionado alguns softwares para o estudo para a análise de pontos para o ensino de matemática, entre eles temos: Site Smart Kids, Software Sebran, Site Atividades Educativas, Tux Math, Ahsha Math, Tangran, Software Torre de Hanói.

[Abreu 2011] expõe resultados demonstraram melhoria na aprendizagem dos alunos em relação à aprendizagem da matemática, observado em todos os alunos. O emprego dos softwares educativos foi bem aceito pelo grupo, pois atraíam as crianças. As crianças antes de desenvolverem as atividades de matemática no computador eram desmotivadas com a disciplina de matemática, os alunos não utilizavam de jogos, não eram usuárias de computador e passaram a utilizar as ferramentas sem dificuldades apresentavam se mais atentas na sala. A mediação estabelecida pelo software educativo apresentou o despertar na busca do conhecimento. Analisa-se que para resolução de cálculos matemáticos as crianças



apresentaram melhor conhecimentos dos conteúdos, os jogos melhoram o processo de aprendizagem das crianças na disciplina trabalhada.

[Batista 2004] apresenta sua dissertação com o título “**Softmat: um repositório de softwares para matemática**” objetiva incentivar posturas conscientes e críticas em relação à seleção de softwares educacionais, através da disponibilização do SoftMat, um repositório contendo um conjunto de softwares para Matemática do Ensino Médio, devidamente acompanhados de suas avaliações de qualidade do ensino médio – um instrumento em prol de posturas mais conscientes na seleção de softwares Educacionais.

A seguir, foi feito um levantamento de softwares selecionados. [Batista 2004] ressalva que os softwares que estão disponíveis para download no SoftMat, ou são livres ou são proprietários com autorização de seus responsáveis. Os principais softwares são: Régua e Compasso, SuperLogo, Winplot, Winmat, Ms. Lindquist, Poly, Venn, NCX Círculo Trigonométrico, Resolução de Sistemas Lineares, OpenOffice.org Calc.

Nesta dissertação a principal preocupação foi incentivar o uso de softwares educacionais de forma consciente e crítica. [Batista 2004] objetivou despertar potenciais usuários de softwares educacionais para a importância de avaliar a qualidade dos mesmos. Qualidade que deve estar presente não só nos softwares educacionais como em qualquer outro recurso didático. Qualidade que não é detalhe ou luxo e sim necessidade e, como tal, deve ser buscada.

Já a dissertação “**A aprendizagem baseada em problemas e o software GeoGebra no ensino das funções matemáticas**” de [Silva 2015], a pesquisa foi realizada com alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual, localizada na zona leste de São Paulo. A proposta para a pesquisa foi trabalhar com uma turma utilizando o software GeoGebra e a abordagem da Aprendizagem Baseada em Problemas, acreditando que o uso de software como ferramenta potencializa a aprendizagem de Matemática.

Esta pesquisa foi importante, para o aprimoramento profissional do professor e pesquisador em sua prática docente, fruto da sua inquietação em se apropriar das potencialidades do uso instrucional das TIC's. Para tanto, mergulhou na integração do software GeoGebra para o ensino de funções matemáticas, como já prescrito pelo currículo oficial do estado de São Paulo; utilizou ABP e o método da pesquisa – ação num processo de



intensa reflexão, e provou a maior das mudanças, a própria ressignificação de sua prática docente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com os objetivos traçados para essa pesquisa, podemos destacar que diante dos artigos, monografias e dissertações foi possível mapear diversos softwares utilizados para o ensino de matemática e como esses programas facilitam o processo de ensino aprendizagem dentro da sala de aula, despertando o interesse e a atenção dos alunos.

No decorrer da pesquisa e descrição dos softwares, entendemos como cada um pode ser utilizado nas diversas ramificações da matemática, e com isso, podem ser trabalhados em todas as series do ensino fundamental e médio.

Os principais softwares encontrados foram: Régua e Compasso, SuperLogo, Winplot, Winmat, Ms. Lindquist, Venn, NCX, Calques 3D, Wingeom, GeoGebra, Resolução de Sistemas Lineares, OpenOffice.org Calc. e Círculo Trigonométrico,

O GeoGebra foi o principal software citado entre as pesquisas encontradas, por ser gratuito, de fácil acesso, podendo ser aplicado nos processos de ensino e de aprendizagem nas disciplinas de Geometria, Álgebra e Cálculo. Este software permite a criação de figuras em 2D e 3D. O GeoGebra é um sistema de geometria dinâmica que permite realizar construções com pontos, vetores, segmentos, retas, seções cônicas e funções que podem ser modificadas dinamicamente [Souza 2010].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão sistemática de literatura teve como objetivo selecionar trabalhos que fizessem o uso de softwares de matemática para o ensino fundamental e médio, com propósitos educacionais, de aprendizagem, buscando identificar a forma com que esses softwares podem auxiliar no ensino e despertar o interesse por parte dos alunos e ajudar o professor a trazer aulas dinâmicas e criativas.

Pode-se notar que os softwares e jogos eletrônicos fazem parte do cotidiano dos jovens e crianças atualmente, por isso, podemos utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação como proposta metodológica para o ensino de matemática.



Ao utilizá-los pode-se proporcionar uma interatividade entre o aluno e a tecnologia, e assim, este pode aprender de forma livre e motivadora. Além de adquirir habilidades formadoras constituintes, como pensamento lógico e a construção de estratégias. Particularmente na área da matemática, o uso dos softwares provoca no aluno a participação e a motivação para compreender os conteúdos.

A tecnologia é uma das soluções favoráveis para o ensino e aprendizagem, pois quanto mais possibilidades de ambas forem trazidas para o espaço escolar, mais atenção e participação dos “nativos digitais” serão alcançadas.

REFERÊNCIAS

- Abreu, A. C. D. (2011). O uso de softwares na aprendizagem da matemática. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso.
- Batista, S. C. F. (2004). O uso de softwares na aprendizagem da matemática. Trabalho de Conclusão de Curso (dissertação). Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF, Rio de Janeiro.
- Brasil. (1997) Secretaria de Educação Fundamental (SEF) Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática. Brasília, DF: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em maio de 2019.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]. - Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. 514p. Atualizada até a EC n. 96/2017.
- Contri, R. F. F., Retzlaff, E. and Klee, L. A. (2011) Uso de softwares matemáticos como facilitador da aprendizagem. Rio Grande do Sul.
- Cordeiro, A. M., de Oliveira, G. M., Rentería–TCBC-RJ, J. M., & Guimarães–TCBC-RJ, C. A. (2007). Revisão sistemática: uma revisão narrativa.
- Costa, F. J. C., Costa, A. J. C., Rodrigues, A. P. and Vasconcellos, T. F. (2016) O uso de softwares aplicativos no ensino da Matemática: a tecnologia como figura de mediação pedagógica. Natal.
- FANTI, E. L. C. (2010). Utilizando o software Geogebra no ensino de certos conteúdos matemáticos. Biental da Sociedade Brasileira de Matemática, 5, 1-18.
- Machado, N. J. (1994). Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. Cortez, São Paulo.



MORAIS, R. X. T. (2003). Software educacional: a importância de sua avaliação e do seu uso nas salas de aula. Monografia, Faculdade Lourenço Filho.

Nogueira, T. C. A., Cardoso, M. C. S. A., Figueira-Sampaio, A. S., Santos, E. E. F., & Carrijo, G. A. (2013). Software educativos gratuitos para o ensino de Matemática. In Anais do Congresso Internacional de Informatica Educativa-TISE 2013.

Pacheco, J. A. D., & BARROS, J. V. (2013). O uso de softwares educativos no ensino de matemática. Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade, Garanhuns, (8), 5- 13.

Pereira, L. R. (2014) O Ensino e a Aprendizagem da Matemática mediada por softwares Educativo na forma de Objetos de Aprendizagem. Paraná.

SALVAT, Begoña Gros. (1998) Direção Ana Teberosky e Liliana Tolchinsky; tradução: Francisco Franke Settineri. Substratum: Temas Fundamentais em Psicologia e Educação. v. 2, n. 5. Artmed, Porto Alegre.

SILVA, João Paulo Martins da. RIBEIRO, Aretha Cristina. ARAÚJO, Tacildo de Souza. (2018) O uso de softwares no ensino da matemática: entre o modismo e o uso inteligente. Olinda.

Silva, M. F., Costa Cortez, R. D. C., & de Oliveira, V. B. (2013). oftware Educativo como auxílio na aprendizagem da matemática: uma experiência utilizando as quatro operações com alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental I. Educação, Cultura e Comunicação, 4(7).

Silva, J. C. E. A aprendizagem baseada em problemas e o software Geogebra no ensino das funções matemáticas. 2015. 29 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática. (Dissertação) - Universidade Cruzeiro do Sul. 2015.

Tederke, A. R. Fortes, P. R. and Silveira, S. R. Um Estudo de Caso Envolvendo a Aplicação de um Software Educacional de Geometria Espacial. Mato Grosso do Sul.2016.

CAPÍTULO 29

SAÚDE OCUPACIONAL COM EDUCADORAS E EDUCADORES PROJETO DE INTERVENÇÃO: CUIDAR DE QUEM CUIDA

Analúcia dos Santos, pedagoga, psicopedagoga (ABPp 990- BA), pós-graduada em neuropsicologia

Kéciada Silva Moreira Alves, pedagoga, psicopedagoga (ABPp 860-BA), pós-graduada em neuropsicologia

Quézia de Santana dos Santos de Jesus, psicóloga (CRP03/9510), especialização em andamento em neuropsicologia, especialista em Terapia Cognitivo- Comportamental na Infância e Adolescência, pós-graduada em saúde mental e atenção psicossocial

Mona Pinho Damasceno, fonoaudióloga (CRFa 10556), especialista em fonoaudiologia hospitalar com ênfase disfagia, pós-graduada em neuropsicologia

Táise dos Anjos Santos, psicóloga (CRP 03/04290), especialista em Gestalt – terapia, mestra em Cultura e Sociedade

Taíza Saturnino dos Santos, psicóloga (CRP03/ 10062), pós-graduada em neuropsicologia
Viviane Rodrigues de Oliveira, fisioterapeuta (CREFITO: 11.0742-F), especialista em Pilates

Viviane Santana de Souza dos Santos, fonoaudióloga (CRFa9944- BA), pós-graduada em neuropsicologia

RESUMO

O presente artigo descreve um projeto de intervenção interdisciplinar, denominado *Cuidar de quem Cuida*, desenvolvido para o público de docentes, com objetivo de contribuir com promoção da saúde ocupacional do mesmo. A partir de experiências profissionais no contexto educacional, a equipe deste projeto observava constantes queixas de docentes que sinalizavam sentimento de desvalorização, de exaustão, de pressão pelas inúmeras demandas do trabalho, sendo estes fatores que comprometiam sua saúde e autoestima. Assim, através das interseções e somas entre as áreas da psicologia, pedagogia, fisioterapia e fonoaudiologia a intervenção funcionou através de atividades que orientaram professoras e professores a se prevenirem de doenças ocasionadas pelo exercício da profissão.

Palavras-chave: Docentes; Saúde; Cuidado; Interdisciplinaridade.

Figura 1: Logomarca Cuidar de quem cuida



Fonte: Táise Santos, 2016.



INTRODUÇÃO

De acordo com Simka (s.d.), a importância do educador e educadora na formação e no desenvolvimento do ser humano desde a Educação Infantil até a Universitária, consiste num dos principais alicerces para que o ser humano possa compreender o mundo e dele participar como sujeitos autônomos e responsáveis. A influência destes profissionais transpõe os limites desta formação regular e está presente nas relações interpessoais, principalmente a entre professor-aluno. A maneira como dialoga, participa, se comporta, expõe os conteúdos e como se apresenta no seu cotidiano laboral interfere diretamente na construção do saber daqueles envolvidos no processo de aprendizagem. Desta forma, entende-se, como coloca Voli (2002), que a depender do estado emocional e autoestima do educador e educadora, pode haver comprometimento também no rendimento e nos resultados da atividade de ensinar. E, se este profissional da educação não estiver bem e realizado em seu trabalho, ocorrerão impactos negativos no seu contexto laboral. Daí importância de haverem cuidados e intervenções para cuidar de quem cuida.

A satisfação, o bem estar e o prazer no trabalho são fatores que interferem diretamente em na vida pessoal e profissional. Voli (2002) sinaliza que uma boa educadora e um bom educador, que possuem a autoestima elevada, acreditam em sua própria capacidade, no seu valor e na importância da sua atuação, oportunizam realizações proficuas no seu ambiente sociovivencial.

DIÁLOGOS: PROFISSÕES E PROMOÇÃO DE SAÚDE

A Fisioterapia tem por finalidade a promoção da saúde e a prevenção da doença, da deficiência, da incapacidade e da inadaptação. O (a) profissional da fisioterapia está habilitado à construção do diagnóstico fisioterapêutico, baseado nos distúrbios cinéticos funcionais, a prescrição das condutas fisioterapêuticas, a sua ordenação e indução do paciente bem como, o acompanhamento da evolução do quadro clínico funcional e as condições para alta do serviço.

Quando se trata da atuação no ambiente escolar, o (a) fisioterapeuta deve desenvolver atividades como palestras, adequação do espaço físico, orientações aos educadores e corpo administrativo, avaliação física e postural. O atendimento fisioterapêutico ao educador



consiste na realização de atividades terapêuticas diversas com o objetivo de reabilitação, tratamento ou prevenção para alguma patologia que o mesmo apresente. E o (a) fisioterapeuta que atuar em conjunto as escolas, realizando trabalho de conscientização junto aos educadores, orientando-os quando aos diversos problemas, principalmente posturais, que a sua profissão pode acarretar, além de formas de se prevenir contra esses problemas. Além disso, pode ensinar e estimular a prática regular de exercícios e técnicas específicas de alongamento e relaxamento. (FIGUEIREDO, s.d.).

Falar de saúde escolar tem como principal objetivo falar da prevenção do educador e da educadora. Em relação a prevenção, o (a) fisioterapeuta possui um papel educativo e informativo, trabalhando com a conscientização dessa classe profissional, propiciando maiores conhecimentos acerca do seu próprio corpo. (SUSAN, s.d.).

A Saúde Vocal do Professor - Fonoaudiologia

A voz da professora e do professor é um dos principais instrumentos de trabalho. Vários fatores contribuem para uma alteração vocal, como: a falta de prévio treinamento vocal, condições desfavoráveis de ensino (espaço físico, jornada de trabalho), estresse emocional, dentre outros. O/A professor/a torna-se, assim, um/uma profissional de risco para desenvolver um problema de voz, chamado disfonia. A responsabilidade de transmitir conhecimento, de formar culturalmente alunos e de cumprir os currículos escolares, entretanto leva muitas vezes o professor a relegar seus problemas vocais em segundos planos, buscando ajuda somente quando se torna impossível produzir uma voz audível. (XAVIER, 2013).

Nas ações fonoaudiológicas em saúde vocal docente é preciso ampliar a percepção e análise dos determinantes do processo saúde-doença vocal de professoras (es), deslocando o eixo patologia/tratamento para saúde/promoção e incorporando os aspectos do cotidiano e da qualidade que é uma dimensão fundamental para analisar a disfonia no trabalho docente em que se observa a díade: condições ruins de trabalho e pior qualidade de vida relacionada à voz. Uma vez ampliados os focos da ação fonoaudiológica, as oficinas e os grupos de vivência de voz seriam um espaço social possível para as intervenções. (PENTEADO, 2013).

Torna-se necessário uma intervenção precoce para que esses profissionais tenham em mente a importância do conhecimento de como a voz é produzida (uso correto) e o que fazer



para prevenir alterações vocais (exercícios). As oficinas de saúde e qualidade vocal são meios que favorecem o incentivo e a educação desses profissionais para uma voz harmoniosa.

Saúde Emocional

Ao se falar em saúde não se deve, apenas, pensar numa perspectiva física, mas também numa perspectiva psicológica. Uma vez, que ambas fazem parte da constituição do ser humano, e o equilíbrio delas acarreta uma vida saudável e conseqüentemente à saúde emocional. De acordo com Levine (1999) o organismo humano se constitui a partir de uma interdependência entre ossos, substâncias químicas, músculos, órgãos e tudo mais que o compõe. Desta forma, o corpo e a mente, as emoções, o intelecto, o comportamento, as sensações, funcionam numa inter-relação, considerada dinâmica e que fluem de acordo com o processo sócio vivencial do humano, necessitando assim ser sempre cuidado.

De acordo com a OMS (Organização Mundial da Saúde), “Saúde é um estado de bem estar físico, mental e social, e não meramente a ausência de doenças”. Este conceito nos convida a um olhar mais abrangente, considerando também os aspectos emocionais e sociais nesse contexto. A Saúde Emocional está relacionada à capacidade que o indivíduo tem de gerenciar as próprias emoções, e que resulta em um estado de bem estar. Sendo assim, constatamos o quanto é importante desenvolver habilidades emocionais e sociais que contribuem para uma vida mais saudável. Assim, como existe a possibilidade de cuidar e promover a saúde física, o mesmo é possível com a saúde emocional.

Conforme Reich (2001) o corpo e a mente funcionam de forma integrada; logo as emoções sentidas expressas no corpo refletem no nosso estado mental. Desta forma coloca-se a necessidade de cuidar da saúde como um todo, abarcando os aspectos biopsicossociais. Sendo assim, é extremamente relevante que o educador e educadora, diante de sua atuação e desafios, esteja emocionalmente saudável. E, a psicóloga e o psicólogo neste contexto pode estimular e possibilitar a ampliação dos recursos internos, para que cada um possa reconhecer e saber conduzir seus sentimentos e assim promover a saúde emocional. Contribuí, também para que cada educadora/ educador, encontre meios para alcance do autoconhecimento e conseqüentemente autocuidado, possibilitando assim, que cada um encontre também, suas próprias, estratégias para o cuidar de si.

Intervenção Psicopedagógica Escolar- Prevenindo problemas de aprendizagem

Segundo Bossa (1994), a Psicopedagogia tem como objeto de estudo as características da aprendizagem humana, partindo do problema de aprendizagem para então compreender como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las. O estudo da Psicopedagogia tem por base o aprendizado e o ensino, tendo como pontos-chaves as realidades internas e externas da aprendizagem. Além disso, estuda a construção do conhecimento em toda sua complexidade e em paralelo os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que estão implícitos.

No campo institucional escolar, Bossa (1994, p. 47) afirma:

O psicopedagogo atua de forma preventiva, analisando este espaço como ambiente propício para a aprendizagem, no qual são avaliados os processos da metodologia utilizada e a dinâmica escolar que interferem no processo de aprendizagem. Esta intervenção ocorre dividindo-se em três etapas. Na primeira etapa, a ação do psicopedagogo é voltada para os processos educativos, com a finalidade de diminuir “a frequência dos problemas de aprendizagem”, seu trabalho sucede nas questões didático-metodológicas, tais como na formação e orientação de professores, além de fazer aconselhamentos aos pais. Na segunda etapa, o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagem já instalados. Daí então, cria-se um plano diagnóstico da realidade escolar e elabora-se planos de intervenção baseado nesse diagnóstico, a partir do qual procura-se avaliar os currículos com os professores, para que tais transtornos não voltem. Por última, a terceira etapa, tem a finalidade de eliminar os transtornos já instalados, num procedimento clínico com todas as suas implicações. Entretanto, o caráter preventivo se mantém, pois, ao extinguirmos um transtorno, estamos prevenindo a manifestação de outros.

Correia (1991) ressalta que a motivação, a autoestima do aluno e o envolvimento dos pais são fatores essenciais para o sucesso escolar de um aluno, mas além destes será a qualidade do processo ensino-aprendizagem realizado que fará a diferença. Sobretudo, a paciência, a atenção, o carinho e estímulos dados pelo professor serão sem dúvida os impulsionadores para o bom desempenho escolar da aluna/do aluno, oportunizando-lhe novas conquistas.

JUSTIFICATIVA PARA INTERVENÇÃO

Pesquisas em diversos países do mundo comprovam que dentre as profissões mais suscetíveis ao adoecimento estão as dos professores. Na Espanha, 80% das professoras e dos professores estão estressadas (os). Na Inglaterra, o governo está tendo dificuldade de formar



educadores (as), principalmente de Ensino Fundamental e Médio, porque poucas(os) querem exercer esta profissão. Nos demais países, a situação é considerada igualmente crítica. (CURY, 2008)

Segundo Cury (2008), de acordo com pesquisas do Instituto Academia de Inteligência, no Brasil, 92% das (os) educadoras (os) estão com três ou mais sintomas de estresse e 41% com dez ou mais. É um número altíssimo, indicando que quase a metade deste público não deveria estar em sala de aula, e sim sendo acompanhado numa clínica antiestresse.

A partir da referência da população de São Paulo, considerada com incidência maior de pessoas com estresse, numa porcentagem de 22,9%, indica-se que as (os) professoras (os) estão quase duas vezes mais estressadas (os) do que está própria população, que vive em uma das cidades mais estressantes do mundo. Acredita-se que os sintomas que mais se destacam são os ligados à síndrome do pensamento acelerado. Muitas alunas e muitos alunos percebem que alguns docentes manifestam mal-estar e insatisfação no trabalho. (CURY, 2008).

Não obstante, o estado da Bahia também se configura nesta realidade. Conforme Araújo e Carvalho (2009), por exemplo, estudos realizados em docentes baianos e baianas, de 1996 a 2007, determinaram as prevalências dos três principais grupos de queixas de saúde como: problemas vocais, problemas osteomusculares e saúde mental. Hoje, os registros reforçados por análises de mais produções científicas atuais coadunam com os dados supracitados, colocando alerta a necessidade de investimentos em planejamentos de intervenções eficazes voltadas para a saúde desta categoria.

Toda equipe do *Cuidar de quem cuida* trabalhava na área de educação, também atendendo docentes que apresentavam demandas relacionadas com o que as autoras e os autores supracitados apontam. Apresentavam-se muitas vezes com problemas de saúde, que afetavam várias áreas do corpo, destacando a voz, músculos, sistema nervoso, além de perda de atenção, concentração e motivação. Estas e estes profissionais sinalizavam que sua profissão (professora/professor) é muito desvalorizada, além de haver uma cobrança exacerbada de sua atuação, e estes fatores por sua vez comprometem sua saúde e autoestima. Neste sentido, foi que o projeto nasceu, propondo, através de equipe interdisciplinar, desenvolver um trabalho de autoestima e conscientização dos riscos que professoras e professores estão expostas (os) no exercício das suas atividades, e a necessidade da



prevenção, que vai desde simples mudanças de hábitos, ao acompanhamento médico necessário. Pretendeu-se com o trabalho sensibilizar as educadoras e os educadores para reflexão sobre a importância de manter uma vida saudável, cuidar de si e reconhecer o seu valor e papel no contexto escolar.

OBJETIVO GERAL DO PROJETO

Desenvolver, a partir de técnicas psicológicas, fonoaudiológicas, fisioterapêuticas e psicopedagógicas, atividades que orientem professoras e professores a se prevenirem de doenças ocasionadas pelo exercício da profissão.

Objetivos específicos

Instigar a reflexão sobre a importância do autoconhecimento para atuação profissional.

Promover espaço para autopercepção corporal.

Evidenciar recursos para busca de bem estar e vida saudável.

Estimular o reconhecimento e identificação de qualidades e habilidades para utilizar no cotidiano laboral.

PROCEDIMENTOS DA INTERVENÇÃO

A equipe entendia que para acessar de forma mais completa o universo humano, era necessário integrar e partilhar conhecimentos, com práticas interdisciplinares. Neste sentido, o projeto se configurou através de ações em que cada profissional contribuiu com saberes da sua área de atuação, dialogando com as outras, seguindo as seguintes etapas, conforme tabela 1:

Tabela 1: Ações interventivas.

Ordem da intervenção	Atividade	Profissional
1º momento	Apresentação da proposta e profissionais	Todas
2º momento	Breve explanação sobre cuidados preventivos da saúde	Todas
3º momento	Oficina1: Ginástica laboral	Fisioterapeuta

4º momento	Oficina 1: Respiração e exercícios vocais	Fonoaudiólogas
5º momento	Oficina 2: Explicação sobre saúde mental e meditação orientada de aspectos positivos e qualidades para uma vida saudável/ exploração dos sentidos	Psicólogas
6º momento	Oficina 3: Professor brilhante x Professor fascinante.	Psicopedagogas
7º momento	Discussões e reflexões a cerca das palestras e das oficinas que foram realizadas.	-
8º momento	Fechamento- leitura de mensagem	-
9º momento	Aplicação da avaliação do dia – roteiro em tabela 2.	-

O projeto ocorria em escolas no período das jornadas pedagógicas em municípios do estado da Bahia. As intervenções eram compostas por momentos de diálogos, orientações, dicas para qualidade de vida no trabalho e oficinas para o autocuidado, abrangendo voz, saúde emocional e corpo.

No primeiro momento ocorria a apresentação da proposta para as/os docentes participantes. No segundo momento, eram colocadas de forma geral as informações relacionadas a saúde ocupacional e componentes que a afetam. Já no terceiro momento era realizada ginástica laboral com a fisioterapeuta. No quarto, as fonoaudiólogas ensinavam exercícios vocais importantes para manter a voz saudável, principalmente porque era o principal instrumento de trabalho da/do professor/a. Além também de darem dicas referentes a alimentos que contribuíam para manutenção desta qualidade.

No quinto, acontecia o momento com as psicólogas que realizavam inicialmente uma explicação sobre saúde mental, seguida de dicas para melhor desenvolver as competências socioemocionais. Em seguida, era realizada uma meditação orientada com conteúdos que faziam o público entrar em contato com sua jornada laboral e contribuições na educação, bem como seus talentos e importância do seu papel na educação.

No sexto momento havia uma roda de conversa com as psicopedagogas que destacavam a ideia do autor Augusto Cury (2008) do professor fascinante e brilhante. Por fim havia um diálogo com todas e todos os participantes para expressarem com se sentiram com as intervenções. Vale destacar que ao final também respondiam a avaliação do encontro conforme a tabela 2, abaixo:

Tabela 2: Avaliação dos encontros.

Avaliação do encontro					
INDICADOR		Grau de satisfação			
		Excelente	Bom	Regular	Ruim
	1. Conteúdos trabalhados				
	2. Discussões das atividades				
	3. Adequação do conteúdo à prática profissional				
	4. Atendimento das expectativas				
	5. Duração das atividades				
ORG.	6. Iniciativa do encontro				
	7. Infraestrutura e organização				
SUGESTÕES					

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A equipe percebeu o quão é necessário que este trabalho seja desenvolvido de forma contínua no ambiente escolar. As/ os docentes apontaram que ainda são carentes de serviços deste porte. Reconheceram também o diferencial do trabalho por acontecer de forma interdisciplinar. O público pôde ser contemplado, a partir de uma lógica integrativa. Saúde compreendida como bem estar físico, mental e social, em que o corpo, a mente, as emoções, o intelecto, o comportamento e as sensações puderam ser exploradas com ludicidade e diálogo.

Conforme os relatos das/dos participantes, bem como as respostas das avaliações, o projeto atingiu os objetivos propostos. Os encontros eram retratados pelo público como momentos de muita emoção e aprendizado. As pessoas sentiram-se valorizadas, acolhidas; conseguiram resgatar os sentidos e as motivações do seu fazer profissional. Também expressaram a importância de serem responsáveis pelo processo de saúde, ainda que

encontrassem adversidades. Entenderam que se fazia necessário colocar na rotina práticas para melhorar a qualidade de suas próprias vidas.

Professores agradecemos seu amor, sabedoria, lágrimas, dedicação, criatividade, perspicácia, dentro e fora da sala de aula.

O mundo pode não os aplaudir, mas o conhecimento mais lúcido da ciência tem de reconhecer que vocês são os profissionais mais importantes da sociedade, que a ajuda a refletir e a mudá-la através de atitudes significativas e transformadoras.

Professores vocês são mestres da vida!

Educar é semear com sabedoria e colher com paciência.

Nós te agradecemos professores! (CURY,2008).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Tânia Maria de; CARVALHO, Fernando Martins. **Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos.** In: Educação & Sociedade. Campinas, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/2827>. Acesso em: 12/11/16.

BOSSA, Nádia. **A Psicopedagogia no Brasil, contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Edt. Artes Médicas, 1994.

CORREIA, L. M. **Escala de comportamento escolar.** Porto: Porto Editora. (1983).

CORREIA, L. M. **Dificuldades de Aprendizagem - Contributos para a Clarificação e Unificação de Conceitos.** Braga; Associação dos Psicólogos Portugueses. (1991).

CORREIA, L. M. **Alunos com NEE nas Classes Regulares.** Porto: Porto Editora. (1997).

COUTINHO, G, Autoestima. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/vyaestelar/holismo.htm>> 1999. Acesso em: 12/11/16.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes.** Rio de Janeiro. Sextante, 2008.

FIGUEIREDO, Silvio. **Seu trabalho, Sua postura, Sua coluna.** Editora, Sagra- DC Luzzalto.(s.d)

LEVINE, Peter A. **O despertar do Tigre: curando o trauma.** São Paulo: Summus, 1999.

PENTEADO, Regina Zanella; RIBAS, Tânia Maestrelli. **Processos educativos em saúde vocal do professor: análise da literatura da Fonoaudiologia brasileira.** Rev. CEFAC, vol.15, no.4. São Paulo. julho/ agosto, 2013.

REICH, Willian. **Análise do caráter.** São Paulo. Martins Fontes, 2001.

SIMKA, S. **Autoestima do professor.** Disponível em: <<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.>> Acesso em: 12/11/16.



SULLIVAN, Susan B. O e SCHMITZ, Thomas J. **Fisioterapia Avaliação e Tratamento.** Editora Manole, Segunda Edição. (s.d.)

VOLI, F. **A Autoestima do Professor:** manual de reflexão e ação educativa. São Paulo: ed. Loyola, 1998.

XAVIER, Ivana Arrais de Lavor Navarro; SANTOS, Ana Célia Oliveira dos; SILVA, Danielle Maria da. **Saúde vocal do professor: intervenção fonoaudiológica na atenção primária à saúde.** Rev. CEFAC, vol.15, no.4. São Paulo. julho/ agosto, 2013

CAPÍTULO 30

O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL/LOCAL: REFLEXÕES SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO MARANHÃO

Yuri Givago Alhadef Sampaio Mateus, Doutorando em História, PPGHIS-UFMA,
Mestre em História, Ensino e Narrativas, PPGHIST-UEMA, Bolsista CAPES
Jessé Lindoso Rodrigues, Pós-Graduando em Direito Civil e Direito Processual Civil,
pelo IPOG, Graduado em Direito UNICEUMA

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo chamar a atenção para a ausência de materiais didáticos sobre a História do Maranhão e a necessidade urgente de reversão desse quadro, com a elaboração de produções didáticas capazes de levarem os(as) estudantes ao conhecimento da História local/regional. Para tanto, o referencial teórico pautou-se em trabalhos de autores(as) como Paim, Picolli (2007); Rocha, Magalhães, Gontijo (2009); Bittencourt (2011, 2015). A metodologia é bibliográfica, pois utilizou-se obras dos seguintes autores(as) Meireles (1960), Lima (1981), Cabral (1987), Castro (2013); e documental, porque, recorreu-se a legislação nacional que rege a educação brasileira, como a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a fim de demonstrar bases legais na condução do ensino de História abordando a temática local e regional.

Palavras-chave: Ensino de História. Lei de Diretrizes e Bases. Educação. Materiais Didáticos.

INTRODUÇÃO

O ensino da História Regional/Local, especificamente, o Ensino de História do Maranhão há décadas enfrenta o problema da falta de materiais didáticos apropriados, atualizados e em sintonia com as exigências legais. Mais recente, com a implementação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), os conteúdos específicos da História do Maranhão diminuíram a já insignificante carga horária dedicada a essa disciplina (MATEUS, 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº 9.394 passou a vigorar em 20 de dezembro de 1996. É por meio desta lei que são regidos os princípios gerais da educação, e desde sua



promulgação essa lei sofre inúmeras atualizações, que acontecem de acordo com as demandas exigidas pela sociedade vigente (BRASIL, 1996).

Nessa Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, no Artigo 26, assegura que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996). Nisto, infere-se que os estudos locais e regionais são embasados por essa Lei que rege a educação brasileira.

Os autores, Elison Antonio Paim e Vanessa Picolli em *Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios* (2007), advogam que o ensino de História deve possibilitar a pesquisa histórica escolar e bibliográficas que situem o estudante por dentro de uma concepção mais crítica acerca da contemporaneidade, desse modo, permita desenvolver uma maior autonomia intelectual. O ensino da História possui também a finalidade de constituir identidades, mas, “surge aqui certa dificuldade, ou um desafio de entender as relações existentes entre local e mundial. O ensino da História Local aborda as especificidades das localidades, possui uma grande importância, “pois ele pode de diferentes formas apresentar aos alunos uma história que parta de um acontecimento ou de um cotidiano que eles conhecem empiricamente e, assim, estudar e relacionar os acontecimentos locais com os acontecimentos globais” (PAIM; PICOLLI, 2007, p. 114).

Desse modo, o objetivo desse artigo é chamar a atenção para a ausência de materiais didáticos sobre a História do Maranhão e a necessidade urgente de reversão desse quadro, com a elaboração de produções didáticas capazes de levarmos estudantes ao conhecimento da História local/regional. Para isso, o referencial teórico pauta-se em trabalhos de autores(as) como Paim, Picolli (2007); Rocha, Magalhães, Gontijo (2009); Bittencourt (2011, 2015). A metodologia é bibliográfica, pois utilizou-se obras dos seguintes autores(as) Meireles (1960), Lima (1981), Cabral (1987), Castro (2013); e documental, porque, recorreu-se a legislação nacional que rege a educação brasileira, como a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a fim de demonstrar bases legais na condução do ensino de História abordando a temática local e regional.

HISTÓRIA REGIONAL/LOCAL: MARANHÃO E SUAS PROBLEMÁTICAS

No Brasil, os anos de 1980 e 1990 foram marcados por tentativas de professores(as) e intelectuais, que tinham interesses com o ensino de História, de formularem propostas que congregassem a nova identidade nacional a formar estudantes socialmente críticos, revendo a história dos vencedores e, dando espaço para outras histórias, como a dos vencidos, dessa maneira tentando trazer para sala de aula homens e mulheres comuns e, convencê-los do protagonismo essencial do povo nos processos históricos, saindo de uma visão elitista da História. O ensino de História enfrenta dificuldades como a desvalorização do “saber escolar” em oposição ao acadêmico, o que reflete nos estudos locais e regionais, pois como esses estudos não são enfatizados nos manuais didáticos geram desinteresse na maior parte dos estudantes (MATEUS, 2018).

Segundo os autores Gontijo, Magalhães e Rocha (2008), os métodos do(a) professora(a) de história na escola e do(a) professor(a) de história acadêmica são distintos, porque o primeiro mobiliza outros recursos e saberes para além daqueles utilizados na construção da história na academia. O segundo se orienta pelas regras de um método de análise crítica das fontes e pelo exercício da narrativa escrita, dessa maneira o conhecimento ganha uma forma complexa, que age com recortes, porém, propõe grande número de articulações entre eles, de maneira a mobilizar os recursos críticos do leitor, juntamente, estimular sua sensibilidade e emoções.

A historiadora Circe Bittencourt (2011, p. 168) defende que a história regional proporciona, na dimensão do: “estudo do singular, um aprofundamento do conhecimento sobre a história nacional, ao estabelecer relações entre as situações históricas diversas que constituem a nação”, e coloca a importância da memória para a história local. Para a autora, a “memória é, sem dúvida, aspecto relevante na configuração de uma história local tanto para os historiadores como para o ensino”.

Para a maioria das propostas curriculares, o ensino de História visa contribuir para a formação de um “cidadão crítico”, para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive. As introduções dos textos oficiais reiteram, com insistência, que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática (BITTENCOURT, 2015, p. 19).



Muitas vezes a História regional/local tem permanecido longe dos interesses e alcance dos estudantes. No caso do Maranhão, isso acontece em parte devido à ausência de material didático que aborde a História local/regional. Outro fator que tem diminuído o interesse pela história local foi à adesão das universidades públicas ao ENEM, que fez com que os estudantes dessem pouca atenção à história que contempla os estudos regionais (MATEUS, 2016).

A criação da disciplina História no Maranhão acontece no contexto do advento da República, em que essa disciplina acompanha a tendência de elaborar uma memória nacional e também tencionava na construção da identidade nacional guiada pelos ideais republicanos (MATEUS, 2018). Dayse Marinho Martins (2014), em sua dissertação defendida, em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCULT) intitulada *Currículo e Historicidade: a disciplina História do Maranhão no sistema público estadual de ensino (1902-2013)*, mostra o surgimento da disciplina História do Maranhão. Para essa autora, a referida disciplina nasce pela necessidade de abordagem no sistema oficial de ensino dos aspectos arrolados à memória e à cultura local. Os conhecimentos sobre a História do Maranhão foram organizados em obras que realçaram uma seleção de conteúdo.

Para tanto, os estudos se basearam em uma visão de História situada na narrativa e na transmissão de interpretações históricas. Desse modo, “na trajetória da instrução pública maranhense, a História do Maranhão se relacionou às necessidades do contexto histórico e social; predominando uma concepção factual de História que precisa ser redefinida nas propostas curriculares atuais” (MARTINS, 2014, p. 14).

O interesse pelo ensino da História do Maranhão e a formação dos professores(as) não é recente. A historiadora Maria do Socorro Coelho Cabral (1987), no artigo *O ensino de História do Maranhão no 1º Grau (3ª e 4ª séries)*, é pioneira em tratar da realidade do ensino e dos livros didáticos referentes à História do Maranhão. A metodologia utilizada por Cabral se constituiu de questionários, aplicados a 125 professores(as) de quarenta escolas das redes federal, estadual, municipal. Para Cabral (1987, p. 16-17), a História do Maranhão “tal como é contada nesses livros constitui-se, pois, numa representação mística da realidade maranhense. Nessa história, a ação, o movimento, o cotidiano do homem maranhense não tem lugar, está à margem”. A versão contada dessa história é “segundo a ótica de um



determinado grupo, que passa a se constituir, depois de veiculada nas escolas, na visão de história do senso comum”.

A professora Socorro Cabral (1987, p. 30) sugeriu que no ensino de História “o professor, juntamente com os alunos devem, a partir de suas experiências dentro da realidade em que vivem, selecionar os assuntos que julgam pertinentes e que tem interesse em conhecer”. Destarte, essa historiadora chama a atenção, no final da década de 1980, para o modo de como se operava o ensino de História do Maranhão, apontando os livros didáticos, a disciplina e os conteúdos ensinados pelos(as) professores(as). Para Cabral (1987, p. 30), deveria haver “elevação do nível de ensino de História do Maranhão”, mas adverte que “é uma tarefa árdua, lenta, que exige o esforço e a participação, sobretudo, dos professores e dos alunos, elementos mais envolvidos nesse processo”. Afirma ainda que “métodos prontos, capazes de realizar tal façanha, não existem, uma vez que o caminho para se atingir tais objetivos tem que ser descoberto, criado, sobretudo, por professores e alunos a partir da realidade que os rodeia e de suas experiências”.

Nota-se que a necessidade de se dar mais atenção à história que contempla os estudos da História do Maranhão não é um problema novo. A professora Socorro Cabral realizou uma pesquisa com professores(as), em 1987, a qual verificou a necessidade das aulas de História contemplarem os estudos locais e regionais. De acordo com essa pesquisadora:

Todos os professores, com exceção apenas de 6 deles, concordam que o aluno deve estudar mais História do Maranhão nas séries posteriores. Muitos desses professores justificaram sua resposta, afirmando que o aluno deve receber mais informações sobre seu Estado nas séries seguintes, uma vez que o ensino ministrado em apenas uma ou duas séries (3a. e 4a.) não é suficiente para possibilitar ao estudante um conhecimento mais amplo da realidade de seu Estado (CABRAL, 1987, p. 27).

Quando se trata dos livros didáticos, geralmente, trazem em seu conteúdo temas mais gerais, e às vezes de cunho historiográfico conservador, sem trazer à tona temas mais específicos da História Regional. Ao observamos os livros didáticos, os espaços dados a História do Maranhão, quando isso acontece, são minúsculos, sem muita expressão. Sabemos que para a produção de um material didático há todo um processo complexo. Como salienta Engel (2009), as produções didáticas são consideradas produto cultural dotado de alto grau de complexidade, tendo sua autoria plural, na qual fazem parte, além do autor, as figuras do editor, dos programadores visuais e dos ilustradores. Sobre quem produz o livro didático,



Engel (2009, p. 30) diz que “enquanto formulador de um discurso historiográfico específico, o(a) autor(a) do livro didático pode utilizar a produção historiográfica acadêmica para fundamentar o conhecimento histórico abordado em termos de argumentos de autoridade, buscando sua legitimação”.

Como quase não existem livros didáticos sobre História do Maranhão para a Educação Básica, e pôr na maioria das vezes desconhecerem as produções acadêmicas, os(as) professores(as) da educação básica quase não trabalham em suas aulas a história do seu Estado, quando trabalham utilizam as obras tradicionais dos historiadores por ofício, como Mário Martins Meireles com sua obra *História do Maranhão*, publicada em 1960. O que leva na maioria dos casos os(as) professores(as) a reproduzir o conteúdo ideológico desses livros sem tecer críticas e sem levarem os estudantes a refletir sobre os processos históricos. E também ainda é comum os(as) docentes recorrem às apostilas que circulam no meio escolar, cuja autoria nem sempre é conhecida, para serem usadas em preparatórios pré-vestibulares ou de concursos, na finalidade do estudante apenas decorar os fatos históricos para alcançarem aprovações nos exames que irão prestar (MATEUS, 2018).

A obra *História do Maranhão*, de Mário Meireles, publicada em 1960, tem uma escrita tradicional que apresenta uma história narrativa, linear e descritiva. “Meireles a planejou como uma grande unidade em que condensou todos os eventos políticos, econômicos e culturais que considerou relevantes para contar a “verdade” sobre a história do Maranhão” (SILVA, 2008, p. 148). O propósito da obra de síntese da história regional era proporcionar aos professores(as) os conteúdos considerados relevantes e centrais para a compreensão da história local. O modelo, salvo algumas diferenças, ainda era o mesmo que foi estabelecido no século XIX por Varnhagen, cuja ênfase dos conteúdos eram os fatos políticos e econômicos (MATEUS, 2018).

Nessa mesma linha, a obra *História do Maranhão*, de Carlos Lima, publicada em 1981, traz uma síntese da história local com praticamente a mesma organização dos conteúdos. Esse tipo de obra não atende às exigências dos livros didáticos, foram escritas em outros momentos e não atendem às demandas da atualidade, no entanto, são livros que fazem parte da realidade dos(as) professores(as) da educação básica que elaboram suas aulas a partir deles, limitando-se em assuntos políticos, econômicos, deixando de lados temas culturais, sociais, as relações



de gêneros, participação popular, tão necessários e pulsantes na contemporaneidade (MATEUS, 2016).

A professora licenciada em História, Lúcia Castro, em 2013, lança o livro *Que Ilha Bela! São Luís*, O Tempo reconstrói a Tua História (1612-2012), no contexto da comemoração aos 400 anos do aniversário de São Luís do Maranhão. A obra está dividida em quatro capítulos que estão subdivididos em partes, que abordam desde as preliminares da colonização, inserindo São Luís no Brasil-Colônia-Império-República até alguns acontecimentos do ano de 2011. De modo geral, a linguagem usada pela autora torna a obra bem acessível a qualquer público. As imagens presentes nesse trabalho têm intuito apenas de ilustrar, devido a autora não as explorar e nem as justificar o porquê foram postas ali. Castro (2013) buscou também fazer ligações dos episódios históricos no passado com o presente, o que instiga a curiosidade do(a) estudante e o interesse pela a História, dando-lhe uma utilidade, prática.

Alguns pesquisadores(as), em 2019, publicaram a coletânea de artigos *História do Maranhão na sala de aula: formação, saberes e sugestões*, com a finalidade de oferecer materiais que subsidiemos(as) professores(as) da rede básica de educação, que, além de tratar de temáticas como patrimônio e cultura popular do Maranhão é, também, sugerir formas de trabalhar a história a partir do local, da ação que fomente reflexão e pesquisa, ou seja, também trazer instrumentos que podem contribuir com a formação de professores(as). Trata-se de uma coletânea em formato de *e-book*, a qual está disponível na rede mundial de computadores (internet), para que os(as)estudantes e professores(as) possam consultar em qualquer momento e lugar apenas com acesso ao sinal de internet, um notebook ou celular (CONSTANÇA; MATEUS, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, a importância de se ter materiais sobre o ensino de História do Maranhão contribui para que os estudantes tenham acesso às interpretações da História local/regional e pensem sobre as suas origens e identidades, sobre os processos socioeconômicos e políticos, com suas as mudanças e permanências, e valorizem a pluralidade étnica e cultural que constitui a formação social do Maranhão (MATEUS, 2018).



Diante do exposto, consideramos urgente a renovação do ensino de História do Maranhão, a produção de novos materiais didáticos, que contribuam para a formação crítica dos estudantes, para que os mesmos sejam sujeitos ativos da sua própria história e atuem de forma consciente em sua realidade histórica. O ensino de história ainda enfrenta dificuldades como a desvalorização do “saber escolar” em oposição ao acadêmico, e quanto ao Ensino de História do Maranhão os problemas enfrentados se somam à avaliação do ENEM que exclui dos seus conteúdos a história local/regional. A falta de materiais didáticos específicos sobre a História do Maranhão gera uma grande lacuna no ensino de história local, contribuindo para um descaso da sociedade com sua própria identidade, um descaso com a reflexão crítica sobre a produção do saber escolar (MATEUS, 2018).

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo, Cortez Editora, 2011.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015. p.11-27.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015. p.11-27.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9.394, de 20/12/1996). Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 17 maio.2020.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. O ensino de História do Maranhão no 1º Grau (3a. e 4a. Séries). **Cad. Pesq.** São Luís, UFMA, jul./dez. 1987.

CAMÊLO, Júlia Constança Pereira; MATEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio (org.). **História do Maranhão na sala de aula: formação saberes e sugestões**. São Luís: EDUEMA, 2019, 213p. disponível em: <http://www.editorauema.uema.br/wp-content/uploads/files/2019/09/coletanea-historia-do-maranhao-na-sala-de-aula-versao-final-isbn-1-1568040638.pdf>

CASTRO, Lúcia. **Que Ilha Bela! São Luís, o tempo reconstrói a tua história (1612 – 2012)**. São Luís: 360º Gráfica e Editora, 2013.

ENGEL, Magali Gouveia. Memórias e histórias dos balaio: Interpretações entre os saberes acadêmicos e a história ensinada. In: ROCHA, Helenice, Magalhães, Marcelo e Gontijo,



Rebeca. **A escrita da história escolar. Memória e historiografia.** RJ: FGV editora, 2009. p.329-344.

GODÓIS, Antônio Batista Barbosa de. **História do Maranhão:** Para uso dos alunos da escola normal. 2 Ed. São Luís: EDUEMA, 2008.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. A Escrita da História e Ensino da História: Tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.) **A Escrita da História Escolar:** memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 35- 50.

LIMA, Carlos de. **História do Maranhão.** Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

MARTINS, Dayse Marinho. **Currículo e Historicidade:** a disciplina História do Maranhão no sistema público estadual de ensino (1902-2013). 2014. 263 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

MATEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio. Materiais Didáticos para o Ensino de História do Maranhão: Breves Reflexões. In: **VIII FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA,** 2016, Imperatriz, 2016. v. 1. p. 01-07.

MATEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio. **A BALAIADA NA SALA DE AULA:** ensino de História do Maranhão Imperial e a produção do paradidático “A Guerra da Balaiada”. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas, PPGHEN – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

MEIRELES, Mário (1960). **História do Maranhão.** São Luís: Siciliano, 2001.

PAIM, Elison Antônio; PICOLLI, Vanessa. **Ensinar história regional e local no ensino médio:** experiências e desafios. *História & Ensino:* Londrina, v.13. p. 107-126, set. 2007.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **A Escrita da História Escolar:** memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p.13-32.

SILVA, A.L.C. **Falas de decadência, moralidade e ordem: a “História do Maranhão” de Mário Martins Meireles.** 2008. 177f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

Saberes, experiências e práticas

NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

5

ROGER GOULART MELLO
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
(ORGANIZADORES)



2020

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

Saberes, experiências e práticas

NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

5

ROGER GOULART MELLO
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
(ORGANIZADORES)



2020