

3

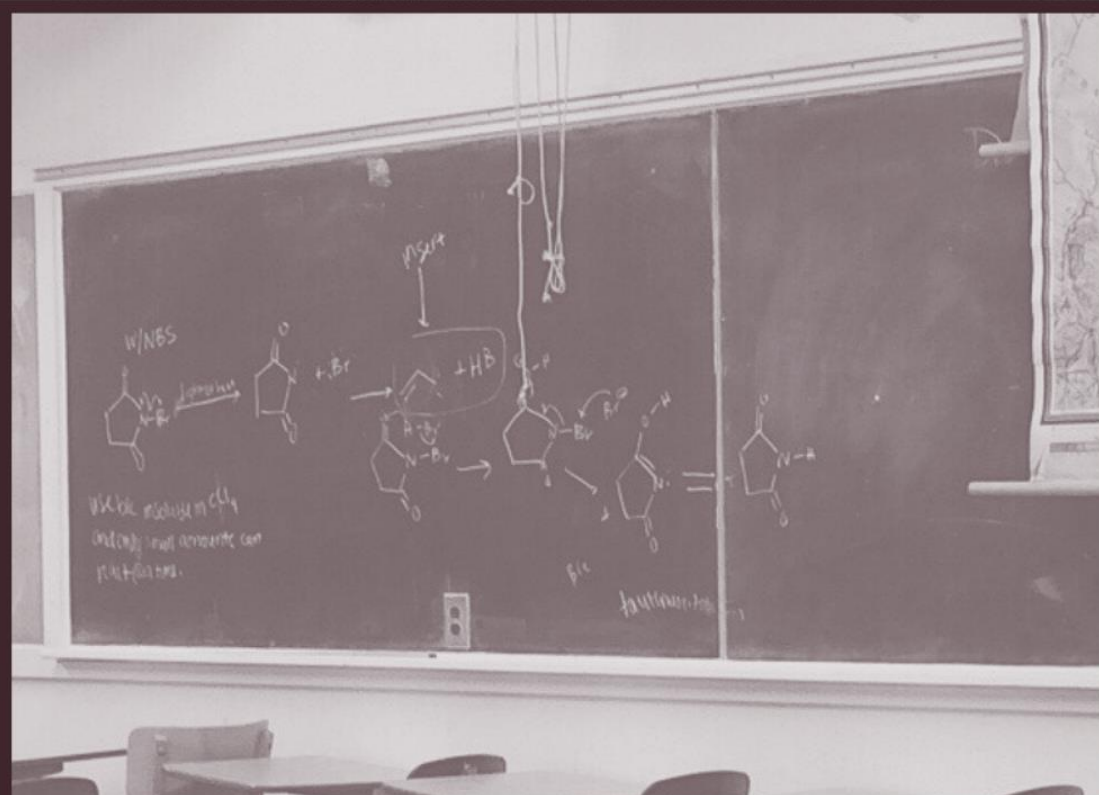
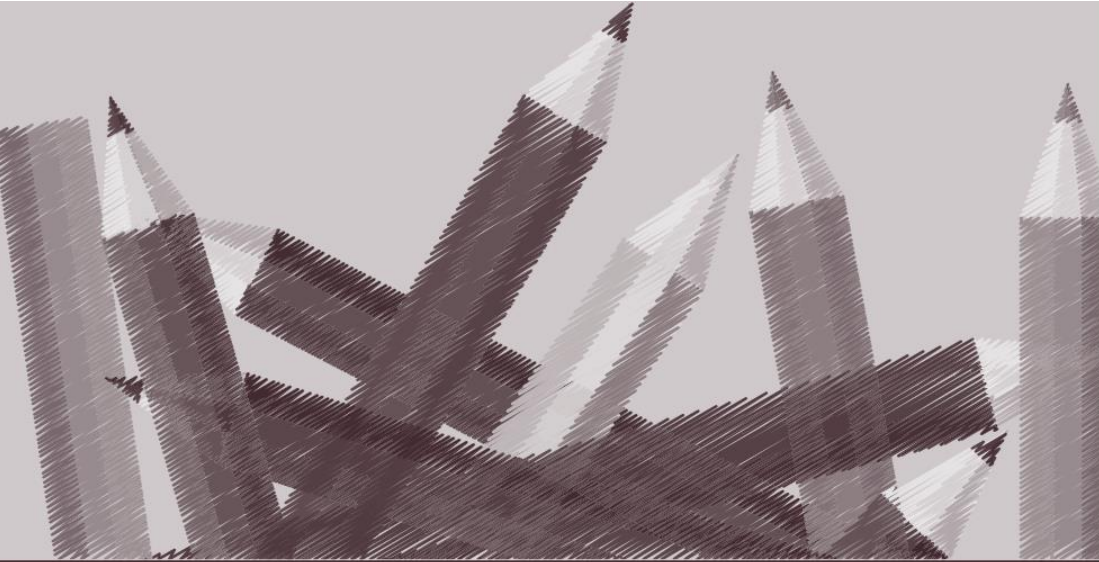
Saberes, experiências e práticas

NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

ROGER GOULART MELLO
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
(ORGANIZADORES)



2020



3

***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. 3.

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 Oricelio 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. 3 / 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 978-65-87207-87-2

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

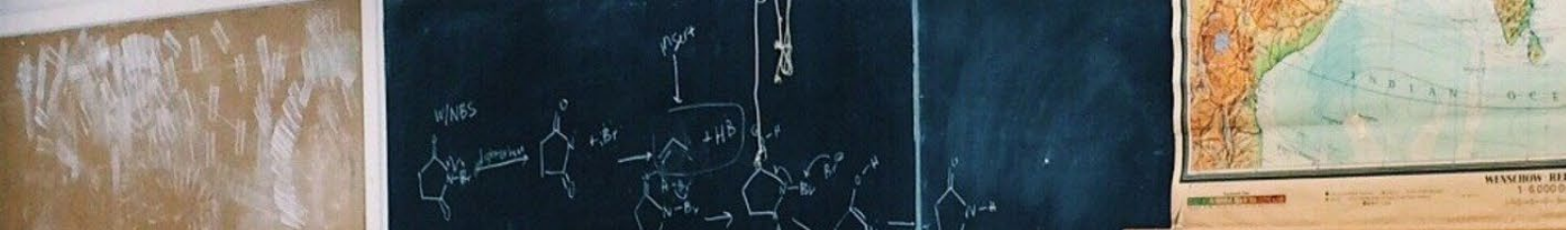
Apresentação

É com grande satisfação que a **Editora e-Publicar** vem apresentar a obra intitulada “**Saberes, experiências e práticas na educação contemporânea, Volume 3**”. 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 – MAPAS CONCEITUAIS COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO NO ENSINO DE ASTRONOMIA..... 12

José Ancelmo da Silva Cintra Júnior

Jailma Gomes da Silva

Amanda Bianca Bezerra Pereira

CAPÍTULO 2 – A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA: UMA PERSPECTIVA DE DOCENTES DO 1º ANO..... 24

Adah Kethlyn Braz

CAPÍTULO 3 – AS INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES EM ASSÚ/RN E SUAS AÇÕES EDUCATIVAS..... 38

Alcides Leão Santos Júnior

CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO INTEGRAL PRESSUPOSTO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 50

Ana Abadia dos Santos Mendonça

CAPÍTULO 5 – NARRATIVA DE EXPERIÊNCIA DE UM GRUPO DE PROFESSORES DO IFCE ENVOLVENDO ATIVIDADES CONTEXTUALIZADAS E INTERDISCIPLINARES COM ALUNOS DE UMA LICENCIATURA EM FÍSICA..... 60

Antônio Nunes de Oliveira Vieira

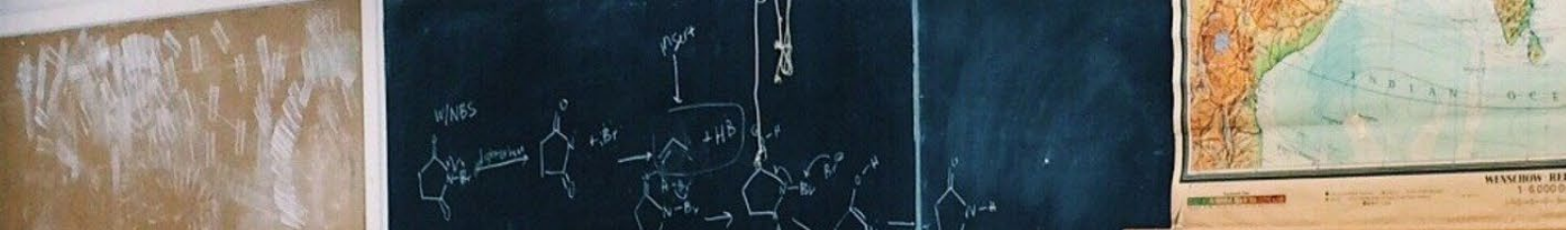
Marcos Cirineu Aguiar Siqueira

Rodrigo Martins Lima

CAPÍTULO 6 – PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS..... 82

Carmen Regina Gonçalves Ferreira





CAPÍTULO 7 – ENSAIO: METODOLOGIAS ATIVAS – PROFESSORES ATIVOS..... 96

Charles Cesar Couto

CAPÍTULO 8 – COMO PROMOVER UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA? SOBRE O OLHAR DE DISCENTES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA DA REGIÃO NORTE DO CEARÁ..... 105

Elvis Lopes Vasconcelos

CAPÍTULO 9 – EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA EM ALAGOAS: UM ESTUDO DE CASO ENTRE OS WASSU-COCAL..... 116

**Fabiola Mendes da Silva
Marina Rebeca de Oliveira Saraiva**

CAPÍTULO 10 – DESAFIOS DA INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA REDE REGULAR DE ENSINO 126

Geana Taisa Machado Krause

CAPÍTULO 11 – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: QUAL A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO?135

**Gessica Mayara de Oliveira Souza
Marcondes dos Santos Lima**

CAPÍTULO 12 – A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA SÓCIO-TRANSFORMADORA..... 144

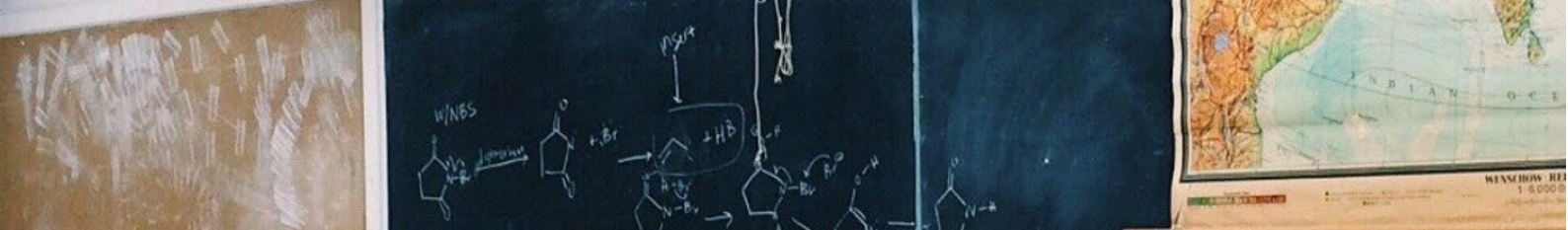
DOI: 10.47402/ed.ep.c2020195812872

Giovanna Christine Peixoto de Menezes

CAPÍTULO 13 – O USO DE VÍDEOS PARA A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA: OS DESENHOS ANIMADOS NO TRABALHO COM A EDUCACAO AMBIENTAL..... 153

Jhonatan Luan de Almeida Xavier





CAPÍTULO 14 – TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE –TDAH: APRENDIZADO ATRAVÉS DA NEUROPSICOPEDAGOGIA E XADREZ.....165

João Ferreira Lins Júnior

CAPÍTULO 15 – AUSÊNCIA DA LÍNGUA GESTUAL NO ENSINO GERAL EM ANGOLA: OS PRINCIPAIS DESAFIOS DA INCLUSÃO..... 177

**Januário Ernesto A. Domingos
Jose Betuel Gonçalves
Lourenço Ocuni Cá**

CAPÍTULO 16 – ESTIMULANDO AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS EM SALA DE AULA ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE PLANTAS BAIXAS COM O SOFTWARE SWEETHOME 3D.....190

DOI: 10.47402/ed.ep.c2020111416872

José Airton Fernandes de Farias

CAPÍTULO 17 – O HOMEM, O VERME E A MORTE EM AUGUSTO DOS ANJOS.....199

Josinaldo Monteiro da Silva

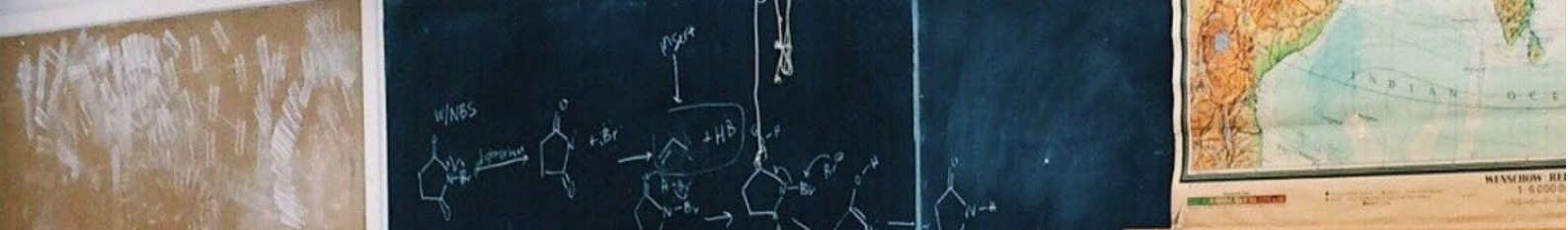
CAPÍTULO 18 – EDUCAÇÃO ESPECIAL: A INCUSÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....211

Katia Barbosa Da Costa

CAPÍTULO 19 – A DITADURA MILITAR NO BRASIL (1964 – 1985) E SEUS REFLEXOS NO ENSINO DO MUNICÍPIO DE AUGUSTINÓPOLIS - TO..... 221

**Valnei Rodrigues Feitosa
Brennda Muniqui Cavalcante Passos Soares
Letícia Sales Rocha
Janaina Costa e Silva**





CAPÍTULO 20 – EDUCAÇÃO FEMININA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE ENSINO.....230

Lucineide Fernandes Moraes
Wania Regina Coutinho Gonzalez

CAPÍTULO 21 – O IMPACTO DA ESCOLA NO SER..... 238

Yasmin Alves Gonçalves
Magda de Oliveira Branco

CAPÍTULO 22 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL POLÍTICO E SOCIAL DA ESCOLA! 255

Luiza Pagliarin Branco
Magda de Oliveira Branco

CAPÍTULO 23 – TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA ESCOLAR.....261

Mírian Gomes Lopes Reis
Ronaldo Nascimento Santos
Denise Dias de Carvalho Sousa

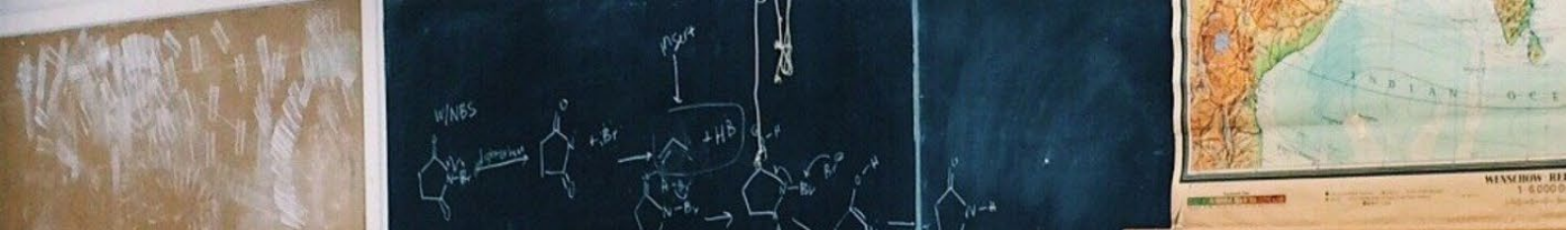
CAPÍTULO 24 – EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE PERNAMBUCO.....270

Natália Maria da Silva
Ilvanere Leire da Silva

CAPÍTULO 25 – O ENSINO A DISTÂNCIA NA FAIXA DE FRONTEIRA, UMA ESTRATÉGIA E UM INSTRUMENTO CIVILIZATÓRIO.....282

Ody Marcos Churkin





**CAPÍTULO 26 – A GESTÃO ESCOLAR COMO PONTO DE PARTIDA PARA UMA
EDUCAÇÃO MAIS
HUMANIZADORA.....297**

[Pauline Fernanda Preussler](#)
[Kauana Ribeiro Cardoso](#)

**CAPÍTULO 27 – ESTILOS DE APRENDIZAGEM E GAMES: RECURSOS
PEDAGÓGICOS PARA UMA APRENDIZAGEM
EFETIVA.....305**

[Renata de Oliveira Sbrogio](#)
[Vanessa Cristina Bernardes Martins](#)
[Vânia Cristina Pires Nogueira Valente](#)

**CAPÍTULO 28 – REPOSITÓRIOS E REFERATÓRIOS DE OBJETOS DE
APRENDIZAGEM: RECURSOS LIVRES E
GRATUITOS.....326**

[Renata de Oliveira Sbrogio](#)
[Vânia Cristina Pires Nogueira Valente](#)

**CAPÍTULO 29 – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL EM
QUÍMICA.....339**

[Maria de Fátima Cardoso Soares](#)
[Sabrina Teixeira de Sousa Silva](#)

**CAPÍTULO 30 – OS DESAFIOS PARA ENSINAR CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA.....351**

[Fabíola Cardoso da Silva](#)
[Gabriela Drost](#)
[Gleidson Soares](#)
[Thaís Nascimento](#)
[Wanderson Rocha Oliveira](#)
[Márcio Fraiberg Machado](#)







CAPÍTULO 1

MAPAS CONCEITUAIS COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO NO ENSINO DE ASTRONOMIA

José Ancelmo da Silva Cintra Júnior, Mestrando em Física Aplicada, UFRPE

Jailma Gomes da Silva, Graduada em Física, IFPE

Amanda Bianca Bezerra Pereira, Mestre em Física Aplicada, UFRPE

RESUMO


O Este artigo apresenta um estudo sobre a utilização de mapas conceituais como ferramenta de avaliação no ensino de Física/Astronomia. A pesquisa envolveu alunos do ensino médio de uma escola pública ensino regular, localizada na região agreste de Pernambuco. O ensino de astronomia, apesar de preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM), inserido na parte tocante ao ensino de Física como um dos temas estruturadores dessa disciplina (Universo, Terra e vida), ainda é uma realidade distante nas salas de aula da maioria das escolas de nível médio no país, mantido praticamente nas esferas da graduação e pós-graduação. A preocupação com a mudança dessa realidade atravessa o presente trabalho que vem propor uma abordagem acerca da evolução estelar, tomando como base o caso do Sol, sob a luz da teoria da Aprendizagem Significativa e da utilização de mapas conceituais como ferramenta avaliativa. A versatilidade dos mapas conceituais quanto a sua aplicabilidade torna-se notável no cenário em que foi utilizado dentro deste trabalho atuando, ora como método investigativo da estrutura cognitiva pré-existente dos alunos, ora como ferramenta avaliativa da aprendizagem, desempenhando em ambos os casos o seu papel com bastante eficácia

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa, Ensino de Física, Astronomia, Mapas Conceituais.

INTRODUÇÃO

Uma das ciências mais antigas da humanidade, a astronomia, e seu objeto de estudo, o universo, estão permeados por mistérios que há séculos estimulam a nossa curiosidade. Apesar dessa característica provocativa aos sentidos e inteligência humana, tal ciência e seus conceitos, mesmo sendo preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM, 1998) e pelas orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002), geralmente não são abordados nos níveis da educação básica no Brasil.

O contato com a astronomia vem-se mantendo praticamente restrito aos cursos de nível superior e aos programas de pós-graduação de áreas específicas. No entanto, dentro desse cenário há, como nos apontam Langhi e Nardi (2009) poucas universidades e institutos



brasileiros que trabalham formalmente conteúdos de astronomia e desenvolvem cursos nesta temática.

Dias e Rita (2008) apresentam a evolução tecnológica ocorrida em diversas áreas do conhecimento, a exemplo dos sensores de luz fraca e infravermelhos, desenvolvidos a partir de estudos da astronomia e hoje utilizados pela medicina, como uma amostra prática desse caráter interdisciplinar.

Capaz de dialogar com diversas áreas do conhecimento, a astronomia apresenta-se como uma ciência potencialmente interdisciplinar. O termo interdisciplinaridade, embora não possua um sentido estável e único (Vilela e Mendes, 2003, p. 527) é tratado como sendo:

Utilizado para caracterizar a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência [...] Caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando a um enriquecimento mútuo. (Fazenda, 1979, p. 41).

Dentro dos temas estruturadores do ensino da física, estão inseridos os conteúdos da astronomia propostos pelo PCN+ a serem abordados durante o ensino médio sob a denominação de Universo, Terra e vida. O tema estruturador apresentado, encontra-se dividido em três unidades temáticas: Terra e o sistema solar, o Universo e sua origem e a compreensão humana do universo (Brasil, 2002, p.78-79).

Atendendo a necessidade e urgência de que conteúdos da astronomia sejam contemplados ainda durante o período de formação básica do aluno, de maneira que o seu estudo e conhecimento não permaneçam restritos ao ensino superior e programas de pós-graduação específicos da área, a investigação apresentada nesse trabalho propõe uma discussão sob a luz da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel e a utilização de mapas conceituais como ferramenta avaliativa, sobre a evolução estelar, tomando como base a nossa estrela, o Sol.

O presente trabalho teve como principal objetivo investigar a aplicabilidade dos mapas conceituais como ferramenta avaliativa e auxiliadora na construção de uma intervenção pedagógica preocupada em atender as especificidades apresentadas individualmente pelos alunos, buscando maximizar dessa forma, a uniformidade e o maior aproveitamento dos conteúdos propostos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Processo Avaliativo

A avaliação tem sido o foco de diversos estudiosos há muito tempo, mas ainda estamos longe de um consenso sobre uma metodologia avaliativa única e eficaz, capaz de abranger e verificar as mais diversas dimensões do conhecimento. Provavelmente, essa é uma tarefa impossível, tendo em vista a diversidade dos saberes, dos níveis de conhecimento e da complexidade intrínseca aos processos dinâmicos do ensino e da aprendizagem.

O próprio conceito de avaliação tem passado por transformações e está sempre mudando. Ao diferenciar os processos de verificar e avaliar, Luckesi (2010, p. 76) diz:

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que "congela" o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.

Percebemos, a partir do exposto, a necessidade que a avaliação implica, tomada de atitude, reposicionamento diante do processo de ensino, reconstrução e vigília constante dos caminhos a serem percorridos e dos já trilhados. É partindo dessa concepção de avaliação que foi desenvolvido o desenho deste trabalho.

A Teoria da Aprendizagem Significativa e os Mapas Conceituais.

Na Teoria da Aprendizagem Significativa, os conhecimentos prévios, ou seja, aqueles já existentes na estrutura cognitiva do aluno, desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem. Nessa teoria proposta por Ausubel, a aprendizagem se dá de forma significativa quando um novo conhecimento é relacionado a um conceito já existente, gerando dessa forma, alterações na estrutura cognitiva do aprendiz (Souza e Boruchovitch, 2010, p. 196).

Definidos por Correia et al (2010, p. 2) como um conjunto de conceitos imersos numa rede de proposições, os mapas conceituais, são construídos de modo hierárquico, partindo do específico para o geral, ou o seu oposto, quando partem de concepções mais amplas. Fundamentados na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (Souza e Boruchovitch, 2010, p. 201) surgiram na década de setenta propostos por Joseph D. Novak, entre as diversas possibilidades de configuração, podem apresentar-se, por exemplo, verticalizados ou na horizontal.



Amplamente utilizados como ferramenta avaliativa, os mapas conceituais:

Ao favorecer a identificação dos conhecimentos apropriados pelo aluno, os mapas conceituais orientam as ações e intervenções docentes no aperfeiçoamento do ensino e ampliação da aprendizagem. (Souza e Boruchovitch, 2010, p. 803).

Tal afirmação situa os mapas conceituais como um instrumento capaz de, ao mesmo tempo em que investiga e avalia determinado aluno, proporcionar ao professor a possibilidade de adequar sua metodologia para que a aprendizagem ocorra de forma mais eficiente e significativa.


Uma característica peculiar aos mapas conceituais é a flexibilidade quanto a sua utilização, particularidade essa que nos é apontada por Moreira (2012, p. 02) apud Moreira e Buchweitz (1993), ao indicar algumas de suas diferentes finalidades como instrumento de análise de currículo, técnica didática, recurso de aprendizagem e meio de avaliação.

METODOLOGIA

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, busca investigar crenças, valores, opiniões, representações e atitudes, aprofundando a complexidade dos processos e fatos específicos e particulares dos indivíduos (Paulilo, 1999). Propõe uma análise de conteúdo, buscando “conhecer o que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 2011, p.44), indo além de como palavras e frases se dispõem na fala e, principalmente, tentando compreender como são estabelecidas as relações do sujeito e a construção do conhecimento.

A investigação envolveu 34 alunos da primeira série do ensino médio, com idades entre catorze e 16 anos, de uma escola pública estadual de ensino regular, localizada na região agreste de Pernambuco, onde foi proposto que os alunos construíssem primeiramente um mapa conceitual tendo como referencial inicial o Sol, levando em consideração os aspectos evolutivos dessa estrela e a sua importância para a vida no planeta Terra. Para tal, foi desenvolvida uma oficina de construção de mapas conceituais, fazendo com que todos os alunos ganhassem intimidade com a confecção e uso de tal ferramenta.

Construídos em duplas ou trios, os mapas conceituais foram apresentados ao grande grupo de modo que cada equipe pudesse explicitar os conceitos e as relações estabelecidas em seus trabalhos. O principal objetivo desse primeiro mapa construído pelos alunos foi avaliar os conhecimentos prévios existentes sobre a temática a ser trabalhada, a fim de adaptar a nossa ação para que a aprendizagem se desse de maneira significativa.



Após a análise do material construído, foi realizada uma intervenção pedagógica abordando todo o processo de evolução estelar, tomando como base o caso do Sol. O tema foi trabalhado de forma dialógica, a partir de questões problematizadoras, em que os alunos deveriam trabalhar levantando hipóteses a serem confrontadas ao saber científico. Houve também uma preocupação especial em desconstruir alguns conceitos equivocados apresentados durante a fase de investigação dos conhecimentos prévios.

Encerrando o processo de intervenção, os mapas conceituais construídos anteriormente foram devolvidos aos alunos que poderiam, ao sentirem necessidade, refazer, corrigir ou manter as relações que já haviam estabelecido. Após as correções, quando consideradas necessárias, os grupos foram convidados mais uma vez a apresentarem os seus mapas conceituais expondo as alterações realizadas.

Para tal, foram estabelecidas três grupos de variáveis de modo a possibilitar uma avaliação mais clara e objetiva dos mapas conceituais produzidos. As variáveis foram divididas nas seguintes categorias:

1ª Número de conexões nos mapas conceituais

A primeira categoria a ser observada foi o número de conexões que os alunos foram capazes de estabelecer, não levando em consideração, nesse momento inicial, a complexidade ou se estavam certas/erradas.

2ª Qualidade nas conexões

Em relação a qualidade das conexões, segunda categoria de análise, foram julgadas a coerência e a correção das informações incluídas nos mapas conceituais.

3ª Exposição do conteúdo

Por último, a exposição oral do que foi produzido, possibilitando vislumbrar o grau de familiaridade com os conceitos escolhidos para compor os mapas conceituais. Nas duas últimas etapas foram levadas em conta a porcentagem de acertos.

A tabela a seguir mostra de forma mais clara a forma que foi utilizada para distribuir e mensurar, sempre que possível, as variáveis escolhidas para a avaliação dos resultados obtidos durante todo o processo de investigação. A utilização dessas categorias buscou facilitar a avaliação dos mapas conceituais, atrelando clareza e objetividade ao processo.

Tabela 01. Análise comparativa dos mapas conceituais.

Variável / Conceito	Insatisfatório	Regular	Satisfatório
Número de Conexões	≤ 5	$> 5 \leq 10$	> 10
Qualidade Conexões	$\leq 30\%$	$> 30\% \leq 60\%$	$> 60\% \leq 100\%$
Exposição Oral	$\leq 30\%$	$> 30\% \leq 60\%$	$> 60\% \leq 100\%$

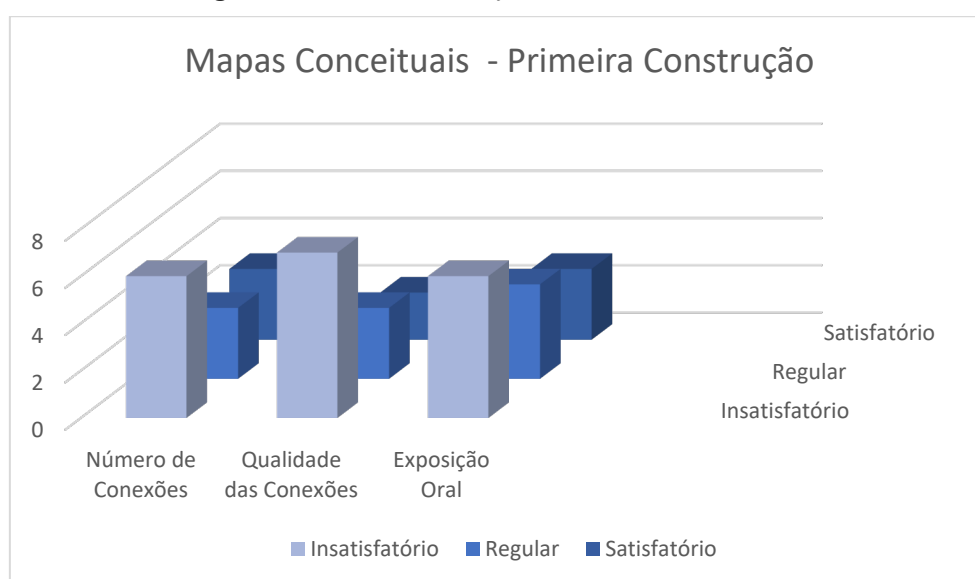
Fonte: Elaborada pelo autor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise qualitativa dos dados obtidos através do primeiro mapa conceitual construído e apresentado em sala nos possibilitou um retrato detalhado das concepções prévias que os alunos traziam respeito do Sol. Conhecer a estrutura cognitiva existente no aluno desempenha um papel essencial dentro da teoria da aprendizagem significativa, já que é a partir dessa bagagem que novos conhecimentos serão assimilados e passarão a compor, dessa forma, um novo saber.

A partir dos dados obtidos, foram construídos dois gráficos a fim de facilitar a visualização dos resultados nas duas principais etapas do processo: o primeiro mapa conceitual construído pelos alunos, levando em consideração apenas o que eles já sabiam a respeito da temática e a reestruturação ou reconstrução do mapa após todo o trabalho de intervenção e debate desenhado a partir do que foi percebido no primeiro momento.

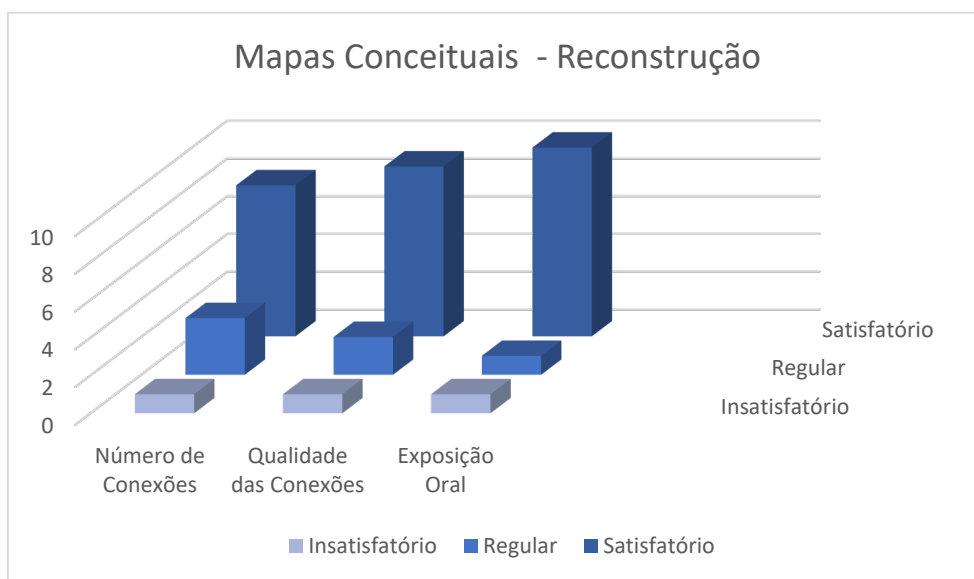
Figura 01: Primeira construção – Conhecimentos Prévios



Fonte: Elaborada pelo autor.

Analisando o primeiro gráfico percebemos que a maioria dos mapas conceituais apresentados possuíam um baixo número de conexões feitas, 50% dos trabalhos possuíam menos de cinco ligações entre conceitos. Esse percentual é ainda maior quando analisamos a qualidade dessas conexões. Muitas informações equivocadas foram incluídas como veremos posteriormente através da observação de alguns mapas reproduzidos nessa sessão. Os resultados apresentados nesses primeiros momentos já eram esperados e serviram para nortear as escolhas e caminhos a serem trilhados durante a intervenção pedagógica.

Figura 02: Reconstrução dos Mapas Conceituais.



Fonte: Elaborada pelo autor.

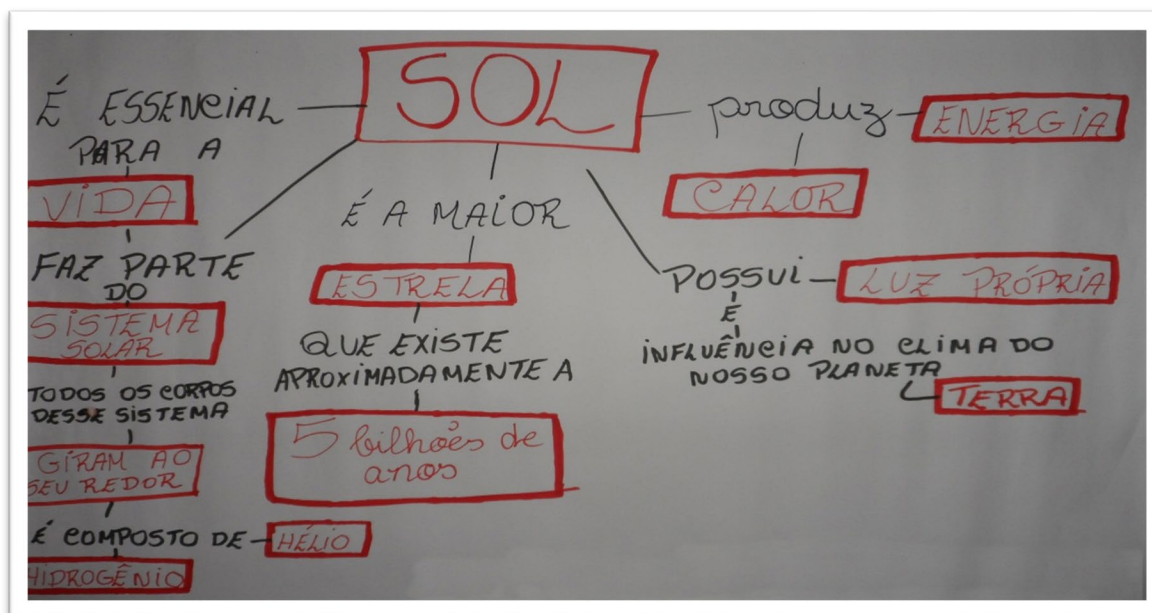
Ao observarmos o segundo gráfico percebemos a evolução obtida no decorrer das atividades propostas. Vale salientar que a reestruturação dos mapas foi proposta aos alunos, caso sentissem necessidade de alterar algo, alguma informação, reorganizar ou refazer, em nenhum momento foi imposto. Nesse caso, apenas um, dentre os doze grupos, se recusou a redesenhar o seu mapa. Levando em consideração o processo avaliativo a partir de Luckesi (2010), em que a avaliação implica ação e processo, percebemos a importância dos mapas conceituais como norteadores nessa prática.

É possível perceber no gráfico que apenas um grupo permanece com conceito “insatisfatório” nas três categorias analisadas. Todos os outros conseguiram evoluir e perceber em seus trabalhos os erros, os acertos e as possibilidades de complementarem o que já sabiam a respeito do Sol. Além dos gráficos já apresentados, é possível se ter uma ideia dessa evolução a partir da observação e análise atenta das imagens apresentadas nesse trabalho logo

a seguir. Foram escolhidos três mapas conceituais, dois do momento anterior e uma reconstrução (momento posterior a intervenção) para exemplificar de forma mais completa.

Os mapas conceituais apresentados nas figuras 03 e 04 representam, de modo geral, um panorama dos conceitos que os alunos traziam relativos ao sol. Apresentados pela turma na primeira etapa da pesquisa, as informações neles contidas foram observadas na maioria dos trabalhos confeccionados.

Figura 03: Mapa conceitual produzido por alunos antes da intervenção pedagógica.



Fonte: Elaborada pelo autor.

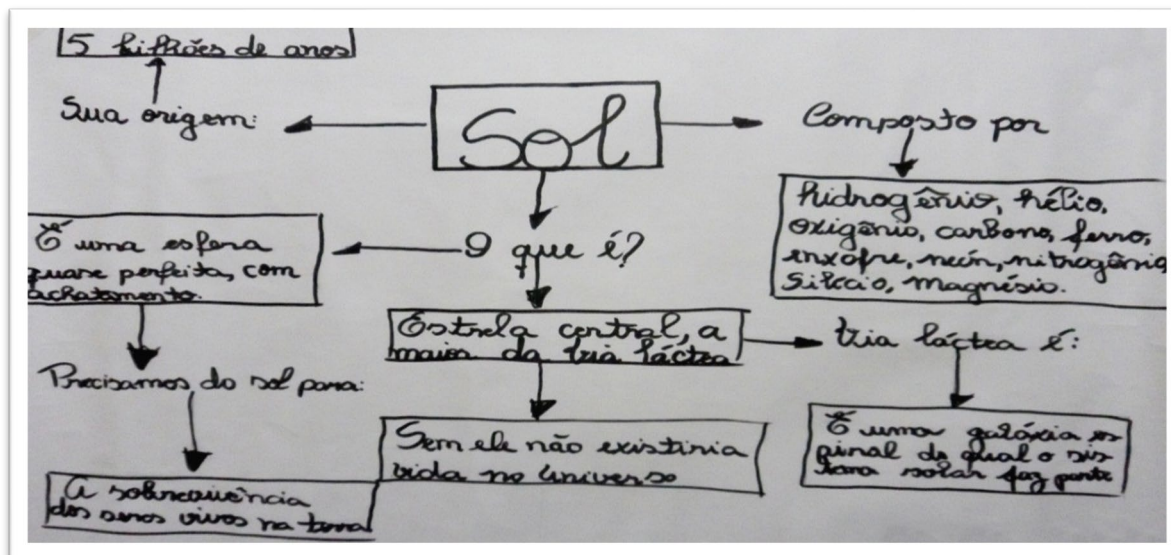
Os conceitos mais recorrentes, entre os alunos, atribuíam ao sol o status de maior estrela, a mais quente ou centro do universo, tais equívocos nos fazem perceber o quanto a imagem trazida por eles está permeada pelo conhecimento popular. Muitas vezes, quando questionados sobre as conexões que haviam escolhido para compor os seus mapas conceituais, os alunos buscavam se referenciar no que haviam aprendido com familiares.

No entanto, apesar das fragilidades apresentadas, a maioria dos alunos foi capaz de apontar e relacionar corretamente aspectos sobre a sua composição, idade aproximada e associaram como importante influência para a manutenção da vida no planeta Terra, a luminosidade e calor emitidas pela nossa estrela.

Todos os alunos envolvidos demonstraram interesse em participar de das atividades. Tomar conhecimento sobre as concepções prévias que os alunos traziam a respeito do sol, nos proporcionou a vantagem de planejarmos atividades direcionadas a atender as especificidades

apresentadas pelo grande grupo. Reforçando, aprofundando ou, como em alguns casos, alterando esses conceitos, dessa vez discutidos sob um olhar científico.

Figura 04: Mapa conceitual produzido antes da intervenção pedagógica.



Fonte: Elaborada pelo autor.

A importância dos conhecimentos prévios dentro da teoria da aprendizagem é destacada por Moreira (2013, p. 45) ao afirmar que tais conhecimentos prévios servem de base para atribuição de novos significados a uma informação. Ou seja, é a partir da bagagem apresentada pelo aluno que novos conhecimentos serão incorporados a sua estrutura cognitiva significativamente.

A figura 05 nos apresenta o mapa conceitual, construído pela mesma equipe do mapa apresentado na figura 03, reformulado após a intervenção pedagógica. Percebemos claramente a modificação das conexões que haviam sido feitas no primeiro momento, além da inclusão de novas informações não apresentadas anteriormente.

Figura 05: Mapa conceitual produzido por alunos após a intervenção pedagógica.




Fonte: Elaborada pelo autor.

O novo mapa conceitual ganha informações sobre a formação do sol que passa a não ser mais considerado a maior estrela do universo, além de detalhes sobre sua composição, tempo de existência estimado e importância para vida na terra que já constavam na composição anterior. Tal fato corrobora o que nos é apresentado pelo conceito central da teoria da aprendizagem significativa que, segundo Moreira (2011, p. 161) consiste na interação de uma nova informação com uma estrutura específica já existente.

Salientamos que as correções ou reconstruções dos mapas conceituais não foram impostas aos alunos, esses ficaram livres para corrigirem ou refazerem seus mapas quando julgassem necessário. No entanto foi percebido que logo após a intervenção que todas as equipes começaram a se articular voluntariamente, planejando as alterações a serem feitas em seus trabalhos.

Observamos que informações sobre a localização do sistema solar dentro da Via Láctea, processo de fusão nuclear, comparação de seu tamanho em relação a outras estrelas já conhecidas, assim como as etapas de desenvolvimento, do nascimento a sua morte, passaram a incorporar as estruturas dos novos mapas conceituais.

As correções e inclusões de novas informações na estrutura dos mapas conceituais, comparadas à formatação da estrutura inicial, nos possibilitou avaliar de que forma e em que nível a aprendizagem havia acontecido dentro do grupo, servindo inclusive, como um momento de reflexão sobre a nossa prática pedagógica. Foi possível perceber claramente as



alterações que haviam ocorrido na maneira de entender o sol, sua evolução e importância para a manutenção da vida na Terra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos mapas conceituais construídos e das apresentações em sala, anteriormente a intervenção pedagógica, ficou claro a maneira de como os alunos concebiam o sol. O conhecimento de tais dados nos possibilitou um planejamento de aula mais adequado, partindo do que já era sabido pelos alunos e intervindo nos pontos mais críticos com mais eficiência e segurança.

A fragilidade apresentada pelos alunos no que se diz respeito ao conhecimento da astronomia, no nosso caso específico a respeito do sol, foi ressaltada através da análise do mapa conceitual apresentado no primeiro momento dessa pesquisa, nos levando a refletir sobre a importância de que tais temas sejam abordados continuamente durante a educação básica.

A versatilidade dos mapas conceituais quanto a sua aplicabilidade torna-se evidente no contexto em que foi utilizado dentro desta pesquisa atuando, ora como método investigativo da estrutura cognitiva pré-existente dos alunos, ora como ferramenta avaliativa da aprendizagem, desempenhando em ambos os casos o seu papel com bastante eficiência.


Foi evidenciado através realização desse trabalho, a necessidade de que o ensino da astronomia deixe de ser apenas uma recomendação dos PCNEM e passe a integrar a rotina de estudos dos alunos tanto do ensino médio, quanto no ensino fundamental. Aproveitar o poder dessa ciência em despertar a nossa curiosidade é uma arma poderosa para tornar o ensino de física mais atrativo e dinâmico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Volteire de O.; MOREIRA, Marco A. Mapas conceituais no auxílio à aprendizagem significativa de conceitos da óptica física. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 30, n. 4, 4203, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC, 1998.



_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

CORREIA, Paulo Rogério M.; SILVA, Amanda Cristina.; ROMANO JUNIOR, Jerson Geraldo. Mapas conceituais como ferramenta de avaliação na sala de aula. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 32, n. 4, 4402, 2010.

DIAS, Claudio André C. M.; RITA, Josué R. Santa. Inserção da astronomia como disciplina curricular do ensino médio. *Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia - RELEA*, n. 6, p. 55-65, 2008.

FAZENDA, I. C. A. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologias. São Paulo: Loyola, 1979.

LANGHI, Rodolfo.; NARDI, Roberto. Ensino da astronomia no Brasil: educação formal, informal, não-formal e divulgação científica. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 31, n. 4, 4402, 2009.

LUCKESI, C. C.. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola. Disponível em: <http://www2.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_dir/download/avaliacao1.pdf>. Acessado em 10 jun 2018.

MOREIRA, M. A.; BUCHWEITZ, B. Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceituais e o vê epistemológico. Lisboa: Plátano, 1993.

MOREIRA, M. A. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. Porto Alegre, 1997. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>>. Acessado em 20 mai. 2018.

SOUZA, Nadia Aparecida de.; BORUCHOVITCH, Evely. Mapas conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa. *Educação em revista, Belo Horizonte*, v. 26, n. 03, p. 195-218, dez. 2010.

_____. Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 795-810, set/dez. 2010.

VILELA, E. M.; MENDES, I. J. M. Interdisciplinaridade e saúde: estudo bibliográfico. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 525-531, 2003.



CAPÍTULO 2

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA: UMA PERSPECTIVA DE DOCENTES DO 1º ANO

Adah Kethlyn Braz, Mestranda em Educação, UFPB

RESUMO


Esta pesquisa objetivou analisar em que medida as professoras alfabetizadoras compreendem o papel da consciência fonológica para a aquisição da leitura e escrita dos educandos. Assim, adotou-se como estratégia metodológica a abordagem qualitativa de natureza exploratória, a partir de uma pesquisa de campo e recorrendo-se da aplicação de um questionário semiestruturado. A amostra foi composta por 05 professoras do 1º ano do ensino fundamental que atuam na rede pública de ensino do município de João Pessoa – PB. Para análise dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo com a elaboração de categorias temáticas. Os resultados evidenciaram que as professoras reconhecem a importância do papel da CF no processo de alfabetização dos educandos. Revelaram ainda, fragilidades com relação ao conceito desta habilidade e ao conhecimento de atividades que contribuam para o desenvolvimento da consciência fonêmica. Sinalizam ainda, a necessidade de os cursos de formação de professores incluírem de forma mais explícita em currículos discussões que contemplem a relação entre o processo de alfabetização e a consciência fonológica.

Palavras-chave: Alfabetização, Consciência fonológica, Aquisição da leitura e escrita.

INTRODUÇÃO

A discussão em torno de métodos, conceitos e concepções contemporâneos em relação a alfabetização avançou muito ao longo dos anos. No entanto, ainda se constata que a escola não acompanhou efetivamente na prática tais inovações o que justifica a presença de problemas de dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento escolar de forma mais atenuante nos anos iniciais de escolarização ou no final do ciclo Básico da Alfabetização. (GOMES; SENA, 2016)

O interesse pela temática surgiu a partir de observações que fiz durante a minha experiência enquanto professora alfabetizadora e mediante o fato de perceber que apesar do avanço na redução dos índices de analfabetismo no Brasil e também da construção de novas teorias no campo da alfabetização, ainda se evidencia de acordo com dados da UNESCO, que um terço das crianças concluem o 1º ano do Ensino Fundamental, sem dominar os elementos básicos do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).



Segundo Scherer (2008), tais resultados também podem ser constatados em avaliações nacionais e internacionais, que retratam altos índices de precário desempenho em provas de leitura, revelando grande número de alunos não alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização.

Conforme Ferreiro (1985), a compreensão de um sistema notacional complexo como é a escrita alfabética, requer o domínio de várias habilidades cognitivas. Dentre essas, a consciência fonológica que diz respeito a capacidade de o sujeito refletir sobre as partes sonoras das palavras através da apreensão da relação grafema- fonema, representa uma condição fundamental para o avanço nas hipóteses de escrita e conseqüentemente para aquisição do princípio alfabético.

A relação existente entre a consciência fonológica (CF) e a aquisição da leitura e escrita têm sido objeto de várias discussões e pesquisas nacionais e internacionais no âmbito da alfabetização. Estas por sua vez, tem demonstrado que procedimentos sistemáticos para desenvolver a CF facilitam com efeito o desenvolvimento da complexa tarefa de leitura nos primeiros anos de escolarização (MORAIS, 2015; LIMA, 2014; CARDOSO; SILVA; PEREIRA, 2013).


Em virtude deste contexto, levantou-se a seguinte questão norteadora de pesquisa: Quais as compreensões dos/as docentes do 1º ano com relação ao papel da consciência fonológica na aquisição da leitura e escrita dos educandos?

Nesse sentido, buscou -se através da aplicação de questionários com docentes alfabetizadoras de escolas da rede pública de ensino da capital de João pessoa/PB, realizar uma análise pontual das compreensões das mesmas quanto importância da CF para a aquisição da leitura e escrita nesta fase inicial de escolarização.

AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

Partimos do pressuposto inicial que o processo evolutivo que uma criança percorre durante o período de alfabetização se assemelha as transformações que a escrita passou desde a sua invenção pelo homem.

Diferentemente dos tipos de escrita que a humanidade inventou para registrar a linguagem, o alfabeto não pode ser compreendido como um código que precisa ser simplesmente decifrado. Trata-se, pois, de uma um sistema notacional complexo que requer,



que a criança lide com uma série de propriedades, para compreender o princípio alfabético (MORAIS, 2015).

Baseados nos estudos de Frith (1990 apud SEABRA; CAPOVILLA, 2011, p. 15) o processo de aquisição da leitura e escrita distinguem-se em três estágios fundamentais. No primeiro estágio denominado, logográfico, desenvolve-se a estratégia logográfica. A utilização desse tipo de estratégia pela criança implica no reconhecimento visual da palavra escrita com base no contexto, na cor, no fundo, no formato não atentando para a composição das letras.


No segundo estágio, o alfabético, desenvolve-se a estratégia fonológica. Nessa fase, a criança aprende a analisar as palavras em sua composição estrutural de letras e fonemas, realiza as correspondências grafofonêmicas e assim passa a codificá-las e decodificá-las. No desenvolvimento dessa estratégia, apesar da criança conseguir ler corretamente palavras regulares e pseudopalavras, sentirá dificuldades para codificar algumas palavras irregulares.

No início dessa fase, as crianças conseguem converter as letras em fonemas, porém não são capazes de compreender o significado e o modo como conseguiu fazer essa relação. Em seguida, na segunda fase desta etapa, as crianças passam a compreender tanto o significando quanto aprendem a decodificar a fonologia das palavras.

No terceiro estágio, o ortográfico, desenvolve-se a estratégia lexical. Nessa fase, ocorre a construção da unidade de reconhecimento da palavra escrita nos níveis lexical e morfêmico. Assim, a leitura é feita lexicalmente, onde através do reconhecimento visual direto, as crianças são capazes de ler de forma ortográfica das palavras, até mesmo aquelas que são grafonemicamente irregulares.

No que concerne à escrita, as crianças fazem uso de um sistema léxico - grafêmico o que torna possível que elas escrevam palavras que lhes são conhecidas corretamente de acordo com sua estrutura morfológica. Desse modo, podemos afirmar que leitores que usam preferencialmente a rota lexical têm maior facilidade na leitura de palavras irregulares do que na leitura de pseudopalavras,

Durante o processo de aquisição de leitura e escrita as crianças passam a desenvolver as estratégias acima mencionadas, porém devemos considerar que estas não se constituem mutuamente excludentes. Assim a cada estágio, a estratégia anterior vai aos poucos perdendo a sua importância, no entanto ela poderá ser novamente utilizada em caso específico a depender do que necessita ser lido ou escrito.



Segundo Teberosky (2003), antes de se alfabetizarem convencionalmente, as crianças formulam uma série de hipóteses, atribuindo aos símbolos da escrita alfabética significados bastante diferentes dos adultos que as ensinam. São elas: Hipótese pré- silábica, silábica, silábica de quantidade e qualidade, silábica- alfabética e alfabética.

Na hipótese pré - silábica, as crianças têm dificuldades em diferenciar letras e números e muitas vezes “escrevem” usando desenhos, rabiscos, garatujas, pseudoletas, números ou alguns desses elementos de forma desordenada. Na fase silábica, desenvolvem a hipótese de que a quantidade de letras a ser grafada corresponde à quantidade de segmentos silábicos pronunciados, utilizando assim, uma letra para cada sílaba presente na palavra.


No nível silábico – quantitativo a criança registra uma letra para cada sílaba sem relacionar o símbolo gráfico com a pauta sonora da palavra. No nível silábico – qualitativo, a criança também registra uma letra para cada sílaba, todavia já consegue relacionar o símbolo gráfico com a pauta sonora da palavra.

Na hipótese silábica- alfabética, as crianças já conseguem fazer a relação entre grafemas e fonemas na maioria das palavras que escrevem, embora ainda oscilem entre grafar corretamente as unidades menores que a sílaba. No nível alfabético, a criança é capaz de fazer todas as relações entre grafemas e fonemas, todavia ainda possui problemas de transcrição de fala e com a ortografia correta das palavras.

RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA

A aquisição da leitura e escrita exige que o indivíduo reflita conscientemente sobre a fala e com isso estabeleça relações entre os sons da fala e sua representação na forma gráfica. Trata-se, pois, de utilizar as habilidades de consciência fonológica para “compreender que as letras são unidades estáveis do alfabeto e que representam na escrita os “sons” vocálicos ou consonantais constitutivos das palavras faladas” (BRASIL, 2017, p. 68).

A consciência fonológica é definida como uma parte integrante da competência metalinguística que permite analisar, compreender e refletir, de forma consciente, sobre a estrutura fonológica da linguagem oral (BIGOCHINSKI; ECKSTEIN, 2016, p 2). Ela é construída de forma gradual ao longo do desenvolvimento da criança, à medida que a mesma vai adquirindo condições de tomar consciência das palavras, sílabas e fonemas como sendo unidades sonoras identificáveis.



Nesse sentido, a consciência fonológica envolve a capacidade de identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar mentalmente, e de forma deliberada, os segmentos fonológicos da língua. A sua aquisição na criança pode ser observada em três níveis: consciência da sílaba, consciência das unidades intrassilábicas e a consciência do fonema (MADRIL, 2014).


A consciência da sílaba consiste na capacidade de compreender que as palavras podem ser divididas em sílabas e que estas por sua vez podem ser manipuladas para formar novos vocábulos. A consciência das unidades intrassilábicas refere-se à percepção da presença da aliteração nas palavras (**macaco** – **mala**; **Brasil** – **braço**) ou seja, palavras que iniciam com o mesmo som ou grupo de sons e da também da rima (**mão** – **coração**; **cipó** – **nó**) que se tratam por sua vez, de palavras que terminam com o mesmo som.

Por último, a consciência fonêmica constitui na capacidade do indivíduo em dividir as palavras em fonemas, isto é, nas menores unidades de som que podem mudar o significado de uma palavra (**faca**- **vaca**; **mato** – **pato**). Nesse sentido, ao mostrar essas palavras o professor/a deverá ressaltar as diferenças entre os sons de [f] e [v] e [m] e [p] para que os educandos possam distinguir os significados. De forma geral, trata-se da capacidade de segmentar, omitir ou substituir fonemas em palavras, assim, “devido ao fato de os fonemas serem unidades abstratas da língua, as atividades que desenvolvem a consciência fonêmica exigem um alto nível de consciência fonológica”. (MADRIL, 2014, p. ...)

É válido pontuar, que a aquisição dessas subhabilidades da consciência fonológica (consciência silábica e intrassilábica) podem ser construídas de forma espontânea pelas crianças ao longo do desenvolvimento cognitivo e de acordo com experiências linguísticas de cada uma. Todavia, ressalta-se que as atividades que contemplam elementos da rima, aliteração e sílabas contribuem de forma positiva para os estágios iniciais da leitura, contudo elas não são suficientes para dar conta desse processo.

Assim, para esse fim é necessário que seja desenvolvido nos leitores habilidades mais complexas tais como segmentação de sons, manipulação, transposição e identificação fonêmica que são possibilitadas pela aquisição da consciência fonêmica. Esta subhabilidade especificamente, requer um ensino explícito por meio da introdução do princípio alfabético e o fornecimento de instruções acerca da estrutura do mapeamento de escrita alfabética que envolve exercícios sistemáticos de correspondência grafema-fonema.

De acordo com Cunha e Capellini (2011),



Os estágios iniciais da consciência fonológica contribuem para o estabelecimento dos estágios iniciais do processo de leitura e estes, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de habilidades fonológicas mais complexas. Desta forma, enquanto a consciência de alguns segmentos sonoros (suprafonêmicos) parecem se desenvolver naturalmente, a consciência fonêmica parece exigir experiência específica em atividades que possibilitam a identificação da correspondência entre os elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos da escrita (CUNHA; CAPELLINI; 2011, p.88).

Assim, podemos compreender que a aquisição da escrita está relacionada com o desenvolvimento da consciência das unidades sonoras da linguagem e sobretudo com o processo de consciência da estrutura fonêmica das palavras. É a partir da capacidade da criança em distinguir corretamente a sonoridade correta dos fonemas da língua que poderá ser capaz de converter a fonologia de qualquer palavra nova em ortografia.

É nessa fase de apropriação do princípio alfabético que o leitor passará realizar com facilidade tanto a decodificação fonológica de palavras novas, quanto a escrita dessas palavras de forma ortográfica. Assim, tal palavra será armazenada em seu léxico mental, depois passará a ser representada ortograficamente e assim poderá a ser lida de forma natural pelo leitor.


Nesse sentido, é evidente esclarecer que leitores que apresentam déficits na consciência fonêmica tendem a ter dificuldades no desenvolvimento da leitura e escrita fluentes e na execução de tarefas de leitura em níveis mais complexos (CAPOVILA; SEABRA, 2011).

Portanto, pode-se compreender que procedimentos de consciência fonológica são vistos como instrumentos importantes que podem ser utilizados por profissionais para melhorar as habilidades de leitura e escrita dos leitores iniciantes, assim como para contribuir na prevenção e no tratamento das dificuldades específicas de aprendizagem nessa área.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, exploratório e de abordagem qualitativa, realizado com professoras que atuam na rede pública de ensino da João Pessoa/PB/Brasil. Inicialmente, a proposta seria entrevistar 10 professoras deste cenário, o que não foi possível, em virtude da dificuldade da entrega dos questionários pelas mesmas em tempo hábil.

Desse modo, a amostra foi definida por 05 professoras. Para tanto, estabeleceu-se os seguintes critérios de inclusão: 1) Ser professor (a) da rede pública de ensino; 2) Lecionar atualmente na turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Em relação aos instrumentos e



procedimentos para coleta do material empírico, se recorreu à pesquisa de campo, coletada por meio da aplicação de um questionário com oito questões.

As informações obtidas pelos sujeitos da pesquisa estiveram relacionadas a três eixos: 1- dados de identificação; 2- dados relativos ao nível de ensino em que atua e 3- conhecimentos específicos sobre consciência fonológica e aquisição de leitura e escrita. Através das respostas coletadas, foi possível realizar uma análise crítica do material empírico, uma vez que foi empregada a técnica de análise de discurso.

Em posse dos dados coletados, procurou-se analisá-los por meio de uma análise de conteúdo, assim como é compreendido por Bardin, “como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2009, p. 38).

Em conformidade com a técnica, realizou-se os três passos propostos: a de pré-análise, exploração dos dados e interpretação. Na primeira etapa, organizou-se os dados obtidos através das respostas do questionário aplicado, em seguida foi feita uma leitura flutuante do material, captando sua estrutura, e registrando impressões iniciais. Na segunda etapa, realizou-se a organização dos dados através da formulação de eixos temáticos, categorias e subcategorias de análise e na terceira etapa buscou-se realizar as inferências e a interpretação dos resultados em articulação com os referenciais teóricos expostos (SILVA; FOSSÁ, 2015).

Ressalta - se que as professoras participantes foram informadas quanto aos objetivos da pesquisa, assim como foram asseguradas quanto ao sigilo das informações. Nesse sentido, vale pontuar que cada resposta do questionário foi identificada como professora, numerada de 1 a 05 e seguida de sua formação, sendo as professoras representadas pelas siglas P1, P2, P3 e assim respectivamente até P5.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a finalidade de caracterizar a amostra das participantes da pesquisa, optou-se por apresentar inicialmente, os resultados pessoais e formativos das professoras referentes as questões 1 a 4 do questionário, vejamos a tabela a seguir:

Tabela 1: Caracterização do Perfil das participantes da pesquisa.

Professora	Idade	Graduação	Pós-graduação	Tempo de experiência no 1º ano
P1	39	Pedagogia	Doutorado em Educação	5 a 10 anos
P2	31	Pedagogia	Mestrado em Educação	1 a 3 anos
P3	49	Pedagogia	-	Mais de 10 anos
P4	39	Pedagogia	Especialização em Supervisão escolar	Mais de 10 anos
P5	36	Pedagogia	-	1 a 3 anos

Fonte: Elaborada pela autora.

Nesse sentido, identificou – se que todas as participantes são do gênero feminino, e que possuem entre 31 a 49 anos. Deste grupo, todas são graduadas no curso de Licenciatura em Pedagogia. No que concerne à pós-graduação, a P1 declarou ter doutorado e a P2 mestrado, ambas na área de educação. A P4 declarou ter título em especialização em Supervisão escolar e a P3 e P5 declararam não possuírem título de pós-graduação. Além disso, a P1 informou ter entre 5 a 10 anos de experiência no 1º ano do Ensino fundamental, a P2 e a P5 entre 1 a 3 anos e a P3 e P4 declararam possuírem mais de 10 anos na área.

Nesta pesquisa, quatro temas de análise foram identificados nas respostas das professoras. O primeiro diz respeito à questão sobre *aquisição de leitura e escrita*, no qual as respostas foram agrupadas em subcategorias sendo: alfabetização por meio de palavras geradoras, reflexão e confronto de hipóteses de escrita, conteúdos programáticos do livro didático, atividades lúdicas e trabalho com gêneros textuais.

O segundo tema refere-se a questão sobre *conceito de consciência fonológica* as quais geraram subcategorias sobre: identificação de sílabas e fonemas, habilidade de compreensão entre som e escrita e percepção do som das palavras. O terceiro eixo está relacionado a *consciência fonológica e aquisição da leitura e escrita*, as quais geraram tais subcategorias: decodificação e escrita correta de palavras, avanços nos níveis de escrita e identificação de problemáticas e distúrbios de aprendizagem.

O quarto e último tema diz respeito a questão sobre as *atividades de consciência fonológica*, as quais foram agrupadas nas seguintes categorias: trabalho com rimas, músicas, contação de história e decomposição e comparação de palavras quanto aos sons.

Categoria 1: Concepção das professoras sobre o processo de aquisição de leitura e escrita

Quando questionadas acerca de como ocorre em suas práticas pedagógicas o processo de aquisição da leitura e escrita pelos aprendentes, a P1 respondeu que alfabetiza por meio de palavras geradoras, assim como preconiza o método de Paulo Freire. Tal entendimento, fica explícito na declaração a seguir:

Alfabetizo por meio de palavras geradoras contextualizadas e apresento o sistema alfabético a partir dessa palavra, que geralmente apresento das unidades sonoras silábicas para a partir daí, apresenta palavras e frases. (P1, Doutorado)

Tal método, fundamenta-se na sociolinguística com suas técnicas de desenvolvimento da competência fonológica no conhecimento das correspondências grafo-fonêmicas para o domínio da leitura e da escrita, assim como inclui a prática de seus usos sociais. Tal método contribui ainda, para subsidiar a transformação da consciência ingênua do alfabetizando em consciência crítica.


Outra professora deu ênfase maior a teoria da psicogênese da escrita desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) que discute como o aprendiz se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e escrever, mostrando que a aquisição desses atos linguísticos segue um percurso evolutivo de elaboração de hipóteses. Segue o trecho da declaração:

Ocorre através de um processo de reflexão e confronto de hipóteses sobre os princípios básicos do Sistema de Escrita Alfabético, mediado pelo professor (a) propondo situações diversificadas e contextualizadas. (P2, Mestrado)

Ainda sobre esta questão, uma professora relatou que o processo de aquisição de leitura e escrita acontece “através de atividades que sejam desenvolvidas de forma prazerosa aos conteúdos programáticos” (P3, Graduação). Outras duas professoras relataram que este processo ocorre:

Através do lúdico, contos, fábulas, receitas e gêneros textuais (P4, Especialização)
Através de leituras, jogos, contação de história e gêneros textuais. (P5, Graduação)

Diante desses relatos, percebe-se uma certa fragilidade das professoras 3, 4 e 5 no tocante ao conhecimento do processo complexo do domínio de leitura e escrita, uma vez que as respostas apresentadas revelam apenas exemplos de estratégias de ensino que podem ser utilizadas na fase de alfabetização, não demonstrando assim, considerações sobre a linguagem como objeto de reflexão e necessidade de assimilação de regras do princípio alfabético.



Tais estratégias, tendem a ser identificadas em duas vertentes: na concepção tradicional como está explícito no relato da P3, a qual privilegia durante a alfabetização os conteúdos de um programa ou livro didático, e ora na concepção do lúdico e do letramento, o que fica evidenciado nos depoimentos da P4 e P5 a qual realizam um trabalho com os jogos e os diferentes gêneros textuais.

Categoria 2: Nível de conhecimento sobre consciência fonológica

Em relação a se durante a formação acadêmica obtiveram algum tipo de conhecimento sobre consciência fonológica, identificou - se que das cinco professoras, apenas a P4 e P5 não tiveram acesso a este tipo de informação. Estas por sua vez, pela ausência de conhecimento específico sobre esta habilidade não responderam esta questão.

Vejamos, o conceito de consciência fonológica explicitado pelos seguintes relatos:

A capacidade de o sujeito identificar as sílabas ou fonemas por meio da segmentação das palavras, partindo da lógica de construir palavras das unidades menores a maiores (P1, Doutorado)

Habilidades de compreensão da relação entre o som e a escrita das palavras, segmentando em unidades menores (P2, Mestrado)

É percepção de que o som tem papel imprescindível no processo de aprendizagem (P3, Graduação)

As respostas das professoras demonstram que todas têm um nível diferenciado acerca da consciência fonológica. As professoras 1 e 2 compreendem que a CF é um tipo de habilidade que permite o sujeito reconhecer a relação som – letra. Todavia, tais conceitos se resumem a uma única operação mental que envolve a capacidade de CF que é a de segmentar palavras. De acordo com (Moojen et al., 2003), para além da segmentação, as habilidades de consciência fonológica envolvem uma série de operações tais como a capacidade de o sujeito “constatar, comparar contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor” fonemas, sílabas, rimas e aliterações (p.11).

Com relação ao relato da P3, percebe-se a superficialidade e a falta de domínio teórico sobre tal habilidade. Através de tal constatação, fica sinalizado a necessidade de os cursos de formação de professores incluírem de forma mais explícita em currículos discussões que contemplem a relação entre o processo de alfabetização e a consciência fonológica.

Categoria 3: Papel da consciência fonológica no processo de aquisição da leitura e escrita

O papel da consciência fonológica no domínio das habilidades de leitura e escrita, também são indicadas pelas professoras conforme os relatos a seguir:

Gosto da possibilidade da criança entender o som do fonema para, a partir dele, construir palavras e conseqüentemente frases. (P1, Doutorado)
[...] Compreender que a escrita nota a pauta sonora levará as crianças a avançarem em diferentes níveis. (P2, Mestrado)
Ela têm um papel fundamental pois quando o aluno começa a decodificar o que lhe é apresentado, fica mais fácil compreender a forma correta da escrita. [...]. (P3, Graduação)

A partir dos relatos acima mencionados é possível observar que as professoras percebem que a CF contribui de forma positiva para construção da escrita e para o avanço do aluno em diferentes hipóteses. De acordo com tal constatação Scherer (2008, p.1) afirma que: “enquanto a consciência fonológica auxilia na aquisição da escrita, a aquisição da escrita desenvolve ainda mais os níveis de consciência fonológica”.

Sobre tal questão, outros também foram mencionados a saber:


De suma importância pois através dela podemos identificar as diversas problemáticas encontradas em sala de aula como: discalculia, disgrafia, dislexia. (P4, Especialização)
É de suma importância pois através dela podemos identificar as diversas problemáticas encontradas em sala de aula. (P5, Graduação).

Apesar destas professoras, nunca terem estudado sobre consciência fonológica durante a formação inicial na graduação em Pedagogia e não conseguirem elaborar um conceito ainda que de forma simplificada sobre esse conjunto de habilidades, foi possível identificar, que essas professoras também acreditam que a CF possui um papel importante no processo de aprendizagem nas séries iniciais. A P4 compreende que a presença ou ausência de habilidade CF é um indicador que permite constatar distúrbios específicos de leitura e escrita. Sobre este aspecto, Seabra e Capovilla (2011), apontam que o déficit no processamento fonológico é um dos fatores que podem explicar os problemas de leitura nos distúrbios de aprendizagem e conseqüentemente no uso da rota lexical para a leitura.

Categoria 4: Utilização de atividades para desenvolver a consciência fonológica

Questionadas sobre a utilização de atividades para desenvolver de forma sistemática as habilidades de consciência fonológica na turma de alfabetização a P1 respondeu:

Acho que sim. A partir da palavra geradora, destaco o “som” da sílaba que pretendo trabalhar para a partir daí as crianças construir outras palavras e reconheçam o som delas em outros contextos. (P1 Doutorado)



Percebe-se pela dúvida da resposta, que não há uma clareza da professora quanto a propostas concretas de atividades para desenvolver a consciência fonológica com os aprendentes. Sobre este aspecto, vejamos outras respostas:

Sim. Atividades envolvendo rimas, decomposição de palavras em sílabas, comparação de palavras quanto aos sons e as sílabas utilizadas. (P2, Mestrado)

Sim. Jogos que estimulem a fala, contação de história, leitura de textos e músicas (P3, Graduação)

Sim, através de brincadeiras, dinâmicas e textos orais (P4, Especialização)

Sim, através de brincadeiras, músicas e textos orais (P4, Graduação)

De acordo com as respostas, é possível observar que as professoras utilizam atividades de rima, decomposição e comparação de palavras quanto aos sons, contação de história, brincadeiras, músicas e textos orais. De fato, todas estas estratégias e recursos, contribuem no trabalho de consciência fonológica com vistas a aquisição do sistema de escrita alfabética e o letramento.


De acordo com Lima (2014) o trabalho do professor alfabetizador que busca atrelar suas estratégias pedagógicas a atividades que desenvolvam a consciência fonológica nos primeiros anos escolares pode facilitar e auxiliar os aprendentes na aquisição da escrita e compreensão das regras do sistema alfabético.

Todavia, percebe-se que as atividades citadas estão relacionadas apenas aos níveis silábicos (segmentação e decomposição silábica,) e intrasilábicos (identificação da rima), não havendo portando um aprofundamento em nível fonêmico, considerando como um dos melhores preditores das diferenças individuais no desenvolvimento da leitura. (SANTOS, 2017; SEABRA E CAPOVILLA 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa compreendemos que a relação entre consciência fonológica e a aquisição da escrita e leitura é mútua, isto é, não podemos falar e m CF sem tratar da aprendizagem da leitura e da escrita e vice-versa. Dessa forma, tratou-se de apontar o papel fundamental desta habilidade no processo de alfabetização nas séries iniciais do Ensino fundamental.

Ficou evidente, que a CF possui vários níveis e que silábicos e intrassilábicos podem ser adquiridos de forma gradual pelas crianças ao longo do seu desenvolvimento e mediante seu repertorio de experiências linguísticas. Todavia em uma escala de complexidade, a



consciência fonêmica visto a que suscita mais dificuldade na criança só pode ser adquirida através de um ensino explícito e sistemáticos das correspondências grafema-fonema.

Retomando os pressupostos iniciais desta pesquisa, o intento da pesquisadora consistiu em analisar em que medida as professoras alfabetizadoras compreendem o papel da CF para a aquisição da leitura e escrita dos educandos. Dessa forma, a partir das análises foi possível perceber que apesar de não haver um conhecimento elaborado de todas as professoras acerca do conceito de CF, todas acreditam que esta habilidade está intrinsecamente relacionada a desempenho positivo as especificidades da pratica pedagógicas na fase de alfabetização.

Além do mais, os resultados da pesquisa indicaram que todas as professoras implícita ou explicitamente utilizam atividades que contribuem para o desenvolvimento da CF nos aprendentes. Todavia, o que se constata é que tais atividades enfatizam principalmente os níveis iniciais desta habilidade, havendo falta nesse sentido de um aprofundamento melhor em um trabalho que contemple a superação da dificuldade em consciência fonêmica.

Alfabetizar nesse sentido, requer uma prática pedagógica intencional, sistemática e contextualizada, rica em saberes teóricos e práticos acerca de como ocorre o processo de domínio de leitura e escrita, e conhecimento das propostas de ensino que possam contribuir para o desenvolvimento da correspondência grafema-fonema, para as competências de letramento e para a construção de habilidades metalinguísticas pelos aprendentes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BIGOCHINSKI, Elenita; ECKSTEIN, Manuela Pires Weissböck. A importância do trabalho com a consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**. ISSN 2175-1773 –junho de 2016. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n11/artigo4.pdf>>. Acesso em 19 de agosto de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Terceira versão revista**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Pastor/Downloads/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 agosto de 2017.

CAPOVILLA, Alessandra G.S; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização: método fônico**. 5. Ed. São Paulo: Memnon, 2010. _____ .Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 6. Ed. São Paulo: Memnon, 2011.

CARDOSO, A. M. S.; SILVA, M. M.; PEREIRA, M. M. B. Consciência fonológica e a memória de trabalho de crianças com e sem dificuldades na alfabetização. **CoDAS**, São Paulo,

v. 25, n. 2, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822013000200004>. Acesso em: 14 de agosto de 2017.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. **Revista psicopedagogia**. [online]. 2011, vol.28, n.85, pp. 85-96. ISSN 0103-8486. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000100009>. Acesso em: 26 de agosto de 2017.

LIMA, L. M. C. **A importância da consciência fonológica na escrita**. 2014. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-escolar) – Instituto Superior Politécnico Gaya, Escola Superior Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6475/1/RELATORIO_lucialima.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2017.

MADRIL, Liliana Fraga dos Santos. Consciência fonológica, sistema de escrita alfabética e letramento: sequências didáticas na alfabetização. **ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1296-0.pdf>. Acesso em 21 de agosto de 2017.

MOOJEN, Sônia; LAMPRECHT, Regina; MAROSTEGA, Rosangela; FREITAS, Gabriela; SIQUEIRA, Maity; BRODACKS, Raquel; COSTA, Adriana e GUARDA, Elisabet. **Consciência fonológica: instrumento de avaliação seqüencial – CONFIAS**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

MORAIS, Artur Gomes. O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/31>. Acesso em 28 de agosto de 2017.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 16, n. 1, 2015. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113>. Acesso em 25 de agosto de 2017.

SCHERER, Ana Paula Rigatti. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita**. 2008. 233 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

TEBEROSKY, Ana. **Ler e escrever uma proposta construtivista**. São Paulo: Artes Médicas, 2003.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. Autêntica, 2016.

CAPÍTULO 3

AS INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES EM ASSÚ/RN E SUAS AÇÕES EDUCATIVAS

Alcides Leão Santos Júnior, Doutor em Educação e Professor do Departamento de Educação, Campus Avançado de Assú da UERN


RESUMO

Identifica-se as práticas educativas desenvolvidas pelas/nas instituições que desenvolvem educação não escolar na cidade de Assú/RN e que tem pedagogos atuando no seu quadro de servidores (efetivo ou voluntário). Nossa proposta em identificar as práticas educativas desenvolvidas nas instituições que desenvolvem educação não escolar na cidade de Assú/RN ocorreu porque acreditamos que a educação não escolar (não formal) pode contribuir/propiciar o desenvolvimento educacional e uma formação política cidadã por intermédio da Educação Social. Trata-se de uma pesquisa documental que “[...] busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (CAULLEY apud LÜDKE e ANDRE, 2003. p. 38) para grupos, instituições, comunidades e indivíduos, a fim de compreender melhor sua realidade. O processo de captura dos dados foi realizado um contato prévio através de visita in loco as Instituições/Associações para informar os objetivos da pesquisa e solicitar, ao responsável a assinatura da Carta de Anuência, e em seguida foram realizadas visitas, pré-agendadas, para a leitura das fontes documentais (Projetos Pedagógicos e Projetos Didáticos) a fim de identificarmos quais práticas pedagógicas são desenvolvidas. A leitura das fontes documentais foi direcionada por um questionário contendo onze (11) questões para delinear a caracterização da instituição e identificação das práticas educativas desenvolvidas em seus espaços. Pelo que pudemos analisar as práticas educativas descritas nos documentos oficiais das Instituições/Associações não escolares na cidade de Assú/RN são realizadas de forma trans-interdisciplinar através de ações que envolvem o desporto, as artes e a literatura. São atividades coletivas que devem primar pela cooperação, solidariedade e pelo atendimento às particularidades e individualidades. Postulamos, por fim, que as Instituições Não Escolares na cidade de Assú/RN, mesmo com fragilidades conceituais desenvolvem práticas educativas através da educação social, e que de igual modo, essas instituições tem um papel relevante para a sociedade assuense por possibilitar transformações cotidianas na vida de muitos cidadãos em situação de vulnerabilidade social e educacional, e a população a quem se dirige.

Palavras-chave: Educação não escolar. Prática educativa. Educação Social.

INTRODUÇÃO

Com o advento da Revolução Industrial, meados do século XVIII, transformações sociais impulsionadas pela ordem capitalista da industrialização proporcionou uma “nova” necessidade de ensinar e aprender. Dessa forma, os discursos sobre a educação passam, na sua grande maioria, a relacionarem-se à oferta de um ensino sistematizado à criança, à população jovem e adulta que buscam os/nos espaços das Unidades Escolares os




mecanismos/dispositivos para sua inserção na cultura do mundo dito civilizado e consequentemente sua inserção no “mundo do trabalho”.

A educação escolarizada sob a orientação de educadores/professores tem sua origem na antiguidade e vem passando por inúmeros processos de modificações na tentativa de/em responderem aos anseios dos estudantes, do mundo do trabalho e de uma sociedade em constante processo de mutação para atender aos inúmeros fins/finalidades demandados por uma sociedade que, também, se transforma. Entretanto, sabemos que os processos educativos não acontecem exclusivamente no âmbito das Unidades Escolares, mas em todos os espaços que se preocupam com a formação humana, assim, a Educação Não Escolar (ENE) que “[...] consiste em um termo cuja conceituação resulta de uma necessidade histórica emergente, dado o atual contexto de fortalecimento do caráter estruturado de práticas educativas para além dos limites da escola” (SEVERO, 2017. p. 133 -134)tem, também, procurado atender às demandas vigentes principalmente no atendimento de pessoas em situação de risco social e ou em vulnerabilidade social fazendo uso do desenvolvimento de práticas educativas, muitas vezes, diferentes das desenvolvidas na educação escolar.

A partir das práticas da Educação Não Escolar (ENE)postula-se que a educação vai muito além da instituição escolar; ela está em toda a parte e apresentam-se com múltiplas finalidades tais como a construção de conhecimentos e a formação política e social dos indivíduos. Sua prática é amparada por correntes pedagógicas, tendências pedagógicas e vertentes educacionais que retratam o contexto histórico e social a qual estão inseridas/submersas atendendo a diversos fins (social, econômico, político, moral). Daí existe diversas modalidades e práticas da educação, cada uma com seu campo de atuação delimitado e atendendo a uma finalidade específica conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394/96). Assim temos: educação hospitalar, educação indígena, educação rural, educação no campo, educação no trânsito, a educação para o trabalho, a educação nas prisões, a educação social entre outras.

Aqui daremos ênfase à educação social tendo em vista que esta, no decorrer dos tempos passou por diversas transformações, na forma de produção, nas relações humanas e na tecnologia e que consegue de forma transversal percorrer quase todas as modalidades de ensino/educação. Giné (2007, p. 68) define a educação social como:

[...] um proceso de desarrollo integral y promocionador de la personas, mediado por lafunción pedagógica intencional y posibilitadora, desarrollada por profesionales, y presente em múltiplesámbitos com la finalidad de procurar, favorecer y potenciar la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de




ócio y participación social, y posibiliten la incorporación activa a um contexto social y cultural concreto. (GINÉ, 2007, p. 68)

Trata-se não de uma modalidade de educação, mas de um dos seus campos que a partir do desenvolvimento de práticas educativas e pedagógicas favorece o crescimento intelectual e político, a autonomia e a independência dos sujeitos sociais através de um constante processo de (auto) crítica e (auto) revisão da sua relação consigo, com o outro e como o mundo visando a emancipação. Dessa forma, corroboramos com Freire (2018) quando o Patrono da Educação brasileira salienta que “enquanto prática social a prática educativa, em sua riqueza, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência” (FREIRE, 2018. p. 34) humana. Assim, a educação social sustenta-se em uma práxis de intervenção.

Atualmente a educação social tem sido desenvolvida em Organizações Não Governamentais (ONG), Organização da Sociedade Civil (OSC) e movimentos sociais e populares. O objetivo da educação social é transformar a vida do sujeito marginalizado, em situação de risco social ou de um determinado grupo social por meio de práticas de inclusão, valorização do sujeito, conhecimento sobre a realidade a qual está inserido, conhecimento sobre seus direitos, recuperação da autoestima, desenvolvimento de habilidades entre outros. Isso através de atividades como: dança, artesanato, artes marciais, assistência jurídica, apresentações culturais, esportes, oficinas, aulas de reforço e etc. A partir dessas ações o sujeito pode se sentir mais valorizado e incluído socialmente. Diante disso, podemos pontuar que a educação social se configura numa importante ferramenta contra as desigualdades e a exclusão social onde através de práticas educativas o sujeito passa a ser agente transformador tanto da sua realidade quanto do seu entorno como salienta Freire (2018) a educação poderia levar o homem a uma tomada de consciência sobre o seu papel na sociedade e a partir disso modificar sua realidade.

É nessa perspectiva que a educação social atua, isto é, promovendo a transformação da realidade e a inclusão de sujeitos em situação de vulnerabilidade social. Diante deste repertório pretendemos descrever as práticas educativas descritas nos Projetos Pedagógicos e nos Projetos Didáticos das Instituições/Associações de educação não escolar na cidade de Assú/RN.


A saber, o município de Assú/RN destaca-se na economia potiguar através da pesca, da exploração petrolífera e na fruticultura. Possui uma população estimada em quase sessenta mil habitantes. Possui um Campus da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e outras Instituições de Ensino Superior que contempla apenas a população do



referido município, mas das cidades circunvizinhas e de outros estados. Apesar de ser um território propício para o desenvolvimento econômico a população da cidade carece de recursos econômicos, pois o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) do município é considerado médio pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Dessa, forma, cremos que as Instituições/Associações e ONGs e OSCs encontram um campo fértil para suprir as necessidades da população no que se refere ao atendimento de demandas educativas e de uma educação política e cidadã. Em nossa pesquisa foram encontradas a Associação de Moradores dos Bairros de Funilândia e Fulô do Mato I e II (AMBFFM), a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Indústria do Conhecimento do SESI (Serviço Social da Indústria) e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos da Prefeitura Municipal de Assú como espaços que vem desenvolvendo práticas educativas no referido município.

A saber, esta pesquisa nasceu a partir de um olhar sobre como a Universidade enquanto instituição formadora reitera o seu fazer social e de como ela poderá contribuir para desvelar/estimular/desenvolver práticas educacionais em diferentes contextos. Destacamos que esta pesquisa emergiu após cartografarmos os espaços não escolares na cidade de Assú/RN, no período de 2016 – 2017 em um Projeto de Iniciação Científica (PIBIC). A pesquisa intitulada “Cartografia da educação não escolar em Assú/RN” objetivou identificar as instituições que desenvolvem práticas de educação não escolar na cidade de Assú/RN; conseguimos identificar dezoito (18) espaços que vem desenvolvendo estas práticas. Estes espaços estão caracterizados como: sindicatos, associação de moradores de bairros, grupos de escoteiros, casa de cultura popular, grupo de alcoólatras anônimos, centros de convivência de idosos, dentre outros. A cartografia das instituições que desenvolvem práticas educativas na cidade de Assú/RN foi realizada procurando respostas para as seguintes questões: quem é a população atendida pela instituição? qual a proposta educativa da instituição?

Reiteramos que a educação não escolar parte de uma tentativa educacional organizada e sistemática por Instituições/Associações/Empresas que realiza ações educativas fora do contexto formal de ensino. Ao identificarmos dezoito (18) espaços que desenvolvem educação não escolar em Assú/RN percebemos que em apenas quatro (04) Instituições/Associações há pedagogos atuando como profissional. A atuação deste profissional estava relacionada à implantação/acompanhamento/avaliação de metas/objetivos pedagógicos propostos nos Projetos Pedagógicos e nos Projetos Didáticos das Instituições/Associações. Diante desse repertório vale questionar: que direção os documentos



das Instituições/Associações direcionam o fazer pedagógico/educativo? Como são descritas a prática educativa nestes documentos?

O objeto dessa discussão é resultante de uma pesquisa realizada no/pelo Programa de Iniciação Científica (2019 -2020), da UERN, quando procuramos identificar as práticas educativas desenvolvidas pelas/nas instituições que desenvolvem educação não escolar na cidade de Assú/RN e que tem pedagogos atuando no seu quadro de servidores (efetivo ou voluntário). A realização da pesquisa encontrou em Hass (2014) a justificativa porque para autora a prática “[...] pode significar o saber provindo da experiência, de uma técnica, mas, também, a aplicação da teoria manifestada no discurso” (HASS, 2014. p. 108) sendo assim, quando identificamos as práticas educativas de quatro (04) Instituições/Associações que possuem pedagogos foi porque estas se constituem como “campo de estágio” do Curso de Pedagogia, do Campus Avançado de Assú, da UERN e ao detectarmos as suas ações cotidianas quando os estudantes da Universidade vão realizar os estágios a interferência na forma como o trabalho das instituições é realizado terá menor impacto tendo em vista o desejo avido dos estudantes por experimentarem praticas que podem destoar do que está sendo desenvolvido nas instituições e ou ferindo suas propostas regimentais.

Na realização dessa pesquisa inicialmente foi realizado um contato prévio através de visita *in loco* às instituições para informar os objetivos da pesquisa e solicitar, ao responsável a assinatura da Carta de Anuência, e em seguida foram realizadas visitas pré-agendadas para a leitura das fontes documentais (Projetos Pedagógicos e Projetos Didáticos). A leitura das fontes documentais foi direcionada por um questionário contendo onze (11) questões para delinear a caracterização da instituição e identificação das praticas educativas desenvolvidas em seus espaços.

A identificação das práticas educativas desenvolvidas nas/pelas instituições que desenvolvem educação não escolar na cidade de Assú/RN fez com que percebêssemos que a educação não escolar (não formal) pode contribuir/propiciar no/para o desenvolvimento educacional e uma formação política cidadã por intermédio da educação social que “[...] pertence, por tanto a ordem das práticas, processos, fenômenos [...]” (TRILLA, 2003. p. 16) vividos/vivenciados cotidianamente pelos sujeitos que muitas vezes não estão nas pautas ou nos objetivos dos espaços escolares, mas que são percebidos e atendidos nos pelos espaços que desenvolvem educação não escolarizada e que procuram complementar ações que a instituição escolar por múltiplas questões não conseguiu atender.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A educação é um fenômeno social e cultural pautado no inacabamento. Ela visa, dentre outros aspectos, colaborar com/para o desenvolvimento político e participativo dos sujeitos nos/com as questões cotidianas no que se refere a sua forma de lidar e agir consigo, com o outro e com as questões que emergem da sua relação com/no mundo propiciando formas autônomas de/em lidar com a construção da sua própria história (identidade) e com o enfrentamento com formas/situações que procuram. Sendo assim, acreditamos que a formação do ser humano se efetua ao longo da sua existência.

A educação possui uma função inegavelmente social. Assim, como campo da educação ela busca a transformação dos indivíduos em sujeitos participativos, autônomos, emancipados e transformadores dos espaços em que vivem/habitam. Seguindo este direcionamento Ventoso Péres (1999) salienta que na prática da educação social há um conjunto de ações fundamentadas e ordenadas através de práticas educativas não convencionais, realizadas, preferencialmente, no âmbito da esfera não escolar, guiadas para o desenvolvimento apropriado e eficaz da socialização dos sujeitos sociais afim de das respostas aos seus problemas e necessidades sociais. Para Díaz (2006, p. 92):

A educação social deve, antes de mais, ajudar a ser e a conviver com os outros: aprender a ser com os outros e a viver juntos em comunidade. Portanto, os objetivos que persegue a educação social poderiam sintetizar-se no contributo para que o indivíduo se integre no meio social que o envolve, mas com capacidade crítica para o melhorar e o transformar. (DÍAZ, 2006. p. 92)

A educação social possui como proposta a atenuação dos problemas e questões sociais/culturais principalmente de populações excluídas, em situação de risco e ou marginalizadas. Ela procura relacionar a Educação e a Sociedade para a minimização dessas situações ou procurando empoderar as populações em situação marginal através de práticas educativas que possui uma *práxis* social que medeia à socialização dos indivíduos. Para o desenvolvimento destas ações é indispensável que o planejamento que deve ser construído a partir das necessidades/demandas do público envolvido e dos objetivos propostos pelas instituições educativas. Dessa forma, quando procuramos identificar sobre a escolha e o planejamento das práticas educativas ficou perceptível que:

QUADRO 1: ESCOLHAS E PLANEJAMENTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

ABMF	APAE
As escolhas das práticas educativas ocorrem através dos projetos e se pensa na prática. O planejamento é mensal e caso necessário semanal	As escolhas das práticas educativas são feitas através do planejamento, pensa de acordo com o público, de acordo com a faixa etária e quanto o nível de consciência de cada um. São planejadas semanalmente


	sempre pensando na criança com deficiência visando sua autonomia. No planejamento anual que são pensadas todas as práticas realizadas no seguinte ano e para isso existe um documento norteador.
INDÚSTRIA DO CONHECIMENTO DO SESI	SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS
As escolhas das práticas educativas ocorrem através de reunião, onde é discutido ideias sobre práticas educativas tanto na instituição quanto fora dela. As práticas educativas são pensadas através do planejamento.	As escolhas das práticas educativas são realizadas através do Projeto Pedagógico e do documento base produzidas pelo governo federal. As práticas educativas são planejadas semanalmente

Pelo que pudemos observar as quatro instituições não escolares que desenvolvem ações educativas na cidade de Assú/RN procuram desenvolvê-las a partir ações planejadas entre os educadores sociais, a coordenação pedagógica e administração das referidas instituições e procuram desenvolver suas práticas pautadas em diretrizes (PPP e documentos oficiais) das instituições que nasceram com sua finalidade própria. Pelo nosso entendimento a forma como o planejamento esta sendo realizado de forma colaborativa, democrática, horizontal e que atende aos designo do que postula sua proposta pedagógica via PPP isso pode favorecer entre a equipe das instituições a assunção da “[...] responsabilidade pela produção e melhoria desses bens e serviços”. (LÜCK, 2009, p. 70) e como estes podem contribuir na/para formação cidadã e emancipação dos sujeitos envolvidos nas atividades.

O planejamento nos indica possibilidades de mudanças, de querer realizar uma determinada ação tendo em vista os objetivos designados pelos documentos oficiais da Instituição. O ato de planejar é constitui-se em um “ato político” isso porque nele encontram-se posicionamentos, jogos de poder, (des) compromisso com a reprodução ou com a transformação, o planejamento é uma questão política. Ele embasa a prática pedagógica na medida em que as ações definidas tem uma intencionalidade clara do que se pretende realizar. Assim, planejar deve ser um momento para (re) pensar, (re) definir e (re) projetar as ações que os educadores irão realizar tendo em vista a finalidade do que está sendo gestado. (VASCONCELOS, 2000)

Como as práticas pedagógicas estão relacionadas ao PPP e aos documentos oficiais das instituições é possível que os *fazer/saber*¹ desenvolvidos pelos educadores sociais reflitam a realidade da Instituições e que os planejamentos sejam um instrumento clarificador da ação educativa. Se isso de fato estiver sendo materializado poderemos presumir que as práticas educativas relacionam-se com a “missão”, “objetivos” das instituições não escolares

¹Termo utilizado em PINEL;COLODETE; PAIVA (2012)



que desenvolvem ações educativas na cidade de Assú/RN e que seus Projetos Pedagógicos é um instrumento “vivo” que direciona o saber/fazer dos educadores sociais.

A partir da leitura de seus documentos podemos inferir que as práticas educativas das nas Instituições Não Escolares em Assú/RN acontecem a partir de uma necessidade real que surge no cotiando, possui intencionalidade, mas sem ter uma sistematização complexa o que pode favorecer no desenvolvimento das práticas educativas em uma forma pela quais os educadores sociais lidam com os problemas sociais de forma mais direta e mais próxima da realidade atendendo aos perfis dos sujeitos atendidos nas/pelas instituições.

No nosso entendimento para articular a prática educativa à educação social é necessário obter os fundamentos científicos da pedagogia social. A saber, a pedagogia social é:

[...] uma ciência que se produz pela prática (e práxis) educacional/pedagógica (bem como social e psicossocial) não-formal (e formal), que dentre outras tarefas-saberes, propõe ser uma forma pedagógica e educacional de trabalho social de ajuda (de acordo com as necessidades) e de revitalização crítica da solidariedade e cidadania, havendo mais perspectivas que podem ganhar sentido, dependendo do contexto sócio-histórico e realidade vivida, como o esforço de inserir o educando em movimentos políticos (há o perigo aí de partidos repressores e moralizantes), luta por uma ecologia social (e qualidade de vida), socialização em geral nas escolas, por exemplo, Educação Moral e Cívica, Educação para a Justiça – dentre outros. (PINEL; COLODETE; PAIVA, 2012, p. 05).


A pedagogia social é a ciência que irá fornecer as ferramentas para desenvolver a educação social enquanto *práxis* tendo em vista que o campo da educação social é amplo e compreende tanto o ambiente escolar quanto o não escolar. Mas nas últimas décadas, do século XX, tem se desenvolvido mais em instituições educativas não escolares por estas atenderem a perfis de sujeitos já determinados. No caso específico das quatro instituições não escolares que desenvolvem ações educativas na cidade de Assú/RN elas atendem a crianças, jovens, adultos, pessoas com deficiências e famílias em vulnerabilidade social e a noção de prática educativa que parece embasar seus documentos oficiais contemplam “[...] o conceito integral da educação, enquanto melhora o crescimento e aperfeiçoamento humano, bem como realização de cada pessoa” (MATOS; MUGIATTI, 2014. p. 69). Assim, mesmo com propostas distintas as instituições privilegiam a inserção dos sujeitos na sociedade através do desenvolvimento de suas práticas educativas. Ao buscarmos as respostas para identificarmos quais práticas educativas são realizadas nas/pelas instituições encontramos um rol de ações que procuram de forma interdisciplinar associar esporte, a artes e a literatura.

QUADRO 2: PRÁTICAS EDUCATIVAS, METODOLOGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS NAS/PELAS INSTITUIÇÕES/ASSOCIAÇÕES

ABMF	APAE
Artes, dança, capoeira, brinquedoteca, tae-kwon-do, futsal, apoio pedagógico e geração “y”. As metodologias utilizadas são utilizadas são as claves, flutum e os três tempos. Os recursos didáticos vão de acordo com cada projeto.	Educação para a vida e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Depende do público. Se é jovem utiliza jogos, brincadeiras, partes mais dinâmicas. Idosos, utiliza mais memórias, dança, teatro, saúde (educ., física). Trabalha com projeto multidisciplinar, de acordo com a necessidade. Os recursos didáticos são os mais diversos, jogos, recorte e colagem, computadores, recursos recicláveis, multimídia e etc.
INDÚSTRIA DO CONHECIMENTO DO SESI	SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS
Práticas na biblioteca e também fora através de atividades e projetos nas escolas. Diversas, a metodologia vai depender da atividade proposta. Os recursos didáticos são contação de histórias, apresentação teatral, livros, computadores, palestras..	Orientação social, oficinas, flauta doce, tae-kwon-do, xadrez, dança, apresentação cultural. Dinâmicas que atraia a atenção. Os recursos didáticos são brinquedos, jogos, computadores, Datashow, violão, flauta entres outros.

Pelo que pudemos perceber as práticas educativas são realizadas na sua maioria através de atividades desportivas e culturais (música). São atividades coletivas que devem primar pela cooperação, solidariedade e pelo atendimento às particularidades e individualidades, como é o caso do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao desenvolver atividades coletivas que vão desde a arte, a música, esporte como aponta Giné (2007), e atividades que desenvolvem o raciocínio lógico as instituições estão desenvolvendo a sensibilidade dos sujeitos envolvidos; isso para nós pode demonstrar que através dessas atividades este sentimento pode provocar uma forma outra de olhar o mundo e seus problemas, além das situações experienciadas pelos envolvidos nas ações de forma que outros sentimentos e manifestações de como lidar com a arbitrariedade, as injustiças e a maldades ganhem um contorno diferenciado. Assim, cremos que no desenvolvimento dessas práticas educativas as instituições não escolares que desenvolvem pesquisadas na cidade de Assú/RN procuram promover o que Morin (2015) denomina de religação de saberes produzindo um conhecimento pertinente e transdisciplinar fazendo com que o diálogo, a interação e a convivência com o diferente.

Se estas práticas educativas alcançam seus objetivos é um questionamento que paira sobre todos os educadores que assumem a incompletude como um caminho para desenvolver a educação. Mas, podemos constatar que as instituições não escolares que desenvolvem ações educativas na cidade de Assú/RN podem ser compreendidas como um berçário da ligação



indivíduo-comunidade-sociedade de forma autônoma e coletiva. Isso porque de acordo com Gohn (2006. p. 28), as práticas educativas:

[...] designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (GOHN, 2006, p.28).

Possivelmente tenha sido este um dos caminhos para que na cidade de Assú/RN quatro (04) Instituições têm desenvolvido práticas de educação não escolar que segundo Gohn (2006, p.28) ela é aquela “[...]que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas no cotidiano”.

As diversidades de práticas pedagógicas desenvolvidas pelas Instituições Não Escolares na cidade de Assú/RN podem configurar-se em alguns momentos diferentes daquelas que estão sendo corporificada na escola. Elas, ao que parece, têm a finalidade de fomentar a participações de todos na tomada de decisões.

Sabemos que todas as práticas necessitam de metodologias e de recursos distintos para o alcance dos objetivos. Assim, percebemos que as Instituições Não Escolares na cidade de Assú/RN fazem uso de metodologias e recursos didáticos que primar pela atividade coletiva. Possivelmente o uso de recurso didático pouco elaborado e de fácil aquisição faz com que as atividades desportivas, artes (dança, capoeira) e contação de histórias estejam no rol das metodologias/recursos utilizados nas praticas educativas.

Há de se inferir que mesmo sem apresentar práticas educativas que diferem das utilizadas em espaços escolares acreditamos que o direcionamento/intencionalidade no desenvolvimento das práticas pode ser o diferencial da educação escolar e da educação não escola isso porque a educação social trabalha/desenvolve através da sociabilidade e da capacidade de conviver com o outro a aptidão do sujeito educar-se.

Postula-se que as Instituições Não Escolares na cidade de Assú/RN mesmo com fragilidades conceituais desenvolvem praticas educativas através da educação social. Essas instituições tem um papel relevante para a sociedade assuense por possibilitar transformações cotidianas na vida de muitos cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a educação não escolar está focada naquilo em que se apreende, e não apenas no que se ensina. Sendo assim, o público atendido pelas Instituições não escolares na cidade de Assú/RN é bastante diversificado e vai desde as crianças e jovens que estão em estado de vulnerabilidade social (ou em situação de risco) às crianças e jovens de classe média que procuram as Instituições para desenvolver/conhecer práticas de socialização e de adultos e idosos que procuram as instituições para desenvolverem práticas outras de aperfeiçoamento profissional ou autoajuda. A população atendida pela maioria das Instituições/Associações é sazonal. Contudo, os documentos que direcionam as práticas educativas dos profissionais que nelas atuam principalmente o pedagogo, dizem respeito à missão e objetivos das Instituições/Associações e não mudam com muita frequência.

É inegável que as Instituições/Associações possuem objetivos/missão e concepção de educação diferente. Mas, podemos afirmar que pelo seu caráter (de difundir práticas educativas a populações em estado de vulnerabilidade social) educativo-social e político a sua grande maioria procuram desenvolver o exercício da cidadania e a autoafirmação dos sujeitos. Estas práticas estão amparadas pela influência na definição de uma proposta de trabalho que direciona à prática cidadã. Igualmente, compreende ações educativas que oferecem competências para a vida, para o trabalho e a cultura em geral.

É inegável que mudanças ocorram em nossa sociedade, tanto pela economia quanto pela dinâmica de acesso à comunicação e informação que nos projetam a estarmos antenados com situações reais propagadas em um mundo cada vez mais tecnológico e virtual, tendo em vista mal alcançar um desafio já nos depararmos com outros.

REFERÊNCIAS

DIAZ, Andrés Soriano. Uma aproximação à pedagogia-educação social. **Revista Lusofona de Educação**, n 7, v. 7, Portugal, 2006. p. 91 -104.

FREIE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 4 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GOHN, Maria da Glória, Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.. Ensaio: **Aval. Pol. Públ. Educ.** Rio de Janeiro. v. 14, n. 30. jan/marc. 2006.

GUINÉ, N.**Proyecto docente e investigador**. Barcelona: Universidad de Barcelona. 2007.

HAAS, Celia Maria. Projetos pedagógicos interdisciplinares. In. HAAS, Celia Maria; BERKENBROCK-ROSITO, Margarete May (Org.). **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade**: políticas e práticas de formação de professores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. p. 107- 142.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. 7 ed. Vozes: Rio de Janeiro, 2014.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PINEL, Hiran; COLODETE, Paulo Roque; PAIVA, Jacyara Silva. Pedagogia social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes e epistemologias. **Revista Eletrônica Conhec. Dest.**, Serra/ES. V. 01, nº 02, jul/dez. 2012.

SEVERO, José Leonardo Rolin de Lima. A formação de pedagogos para a educação em contextos não escolares: apontamentos críticos e alternativas curriculares. In. SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO; Umberto de Andrade (Org.). **Curso de pedagogia**: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez Editora, 2017. p. 127 – 162.

TRILLA, Jaume. O universo da educação social. In. PETRUS, A; RAMOS, M; TRILLA, J. **Profissão**: educador social. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed. 2003. p.13 – 47.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização. 7.ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VENTOSA PÉREZ, Victor J. **Intervención socioeducativa**. 2 ed. Madrid: CCS, 1999.



CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO INTEGRAL PRESSUPOSTO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ana Abadia dos Santos Mendonça, Doutoranda em Educação, UNIUBE

RESUMO

Este artigo trata de um assunto bastante discutido na educação regular: a educação integral e a educação inclusiva. Ambas são efetuadas em unidades educacionais voltadas a ocupar o contra turno. Possui princípios diferentes, mas caminham juntas, desde que tenham um diálogo entre os profissionais que atuam na escola e podem exercer um mesmo papel, o de colaborar para o aprendizado de alunos com deficiências. Esta pesquisa de caráter bibliográfico tem como objetivos: conhecer, analisar e discutir uma educação integral voltada também para o atendimento da educação inclusiva. Conclui-se que é possível aliar a educação integral à inclusiva, levando os alunos que necessitam de atendimento individual inclusivo por ocasião de sua deficiência a sentirem participantes do seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Alunos com deficiências, Aprendizagem, Escola Regular, Inclusão Escolar.


INTRODUÇÃO

Vivemos num momento em que praticamente tudo tem que ser integral. Escola, alimentação, assistência escolar, médica e psicológica, valorização das pessoas, convivência com os filhos, pais e especialmente a vida estudantil dos educandos. Estamos rodeados de pessoas que nos querem em tempo integral e não se conformam com o tempo que temos em oferecer.

A escola tem passado por diversas mudanças e uma delas é a Educação Integral. Mas o que é essa modalidade de ensino que convoca os estudantes a ficarem o dia inteiro na escola, alimentando, fazendo os deveres de casa, brincando e estudando mais do que outros alunos da sua idade.

A Educação Integral é uma proposta contemporânea que compreende que a educação e garanta o desenvolvimento dos educandos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural.

A partir dos estudos de Teixeira (2007), Paro (2009a), Gadotti (2009) e Carvalho (2006), em que é recorrente a afirmação de que a educação integral necessita de investigações



mais aprofundadas, de modo a contemplar as incertezas, as contradições, enfim, as especificidades do termo.

Sendo assim, Maurício (2009a) define que:

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente (MAURÍCIO, 2009^a, p. 54-55).

Para que a educação integral aconteça, existe a necessidade de ver o sujeito como um todo. O educando deve ser desenvolvido em todos os aspectos físicos, emocionais, sociais, acadêmicos e intelectuais. As particularidades deste alunado se desenvolvam para o crescimento total dele.

A Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007 que instituiu o Programa Mais Educação em que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar destaca nos seus objetivos:


Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007, s/p).

Ainda segundo o mesmo documento, no parágrafo único coloca que o “programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contra turno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer” (BRASIL, 2007, s/p).

As escolas deverão possuir disponibilidade de locais dentro do seu ambiente escolar, ou seja, espaços apropriados para o desenvolvimento de tais aulas, como esporte, lazer, artes, etc.

Sabe-se que é importante nortear os alunos para uma melhor compreensão da realidade, dando suporte pedagógico para que ele possa desenvolver-se de maneira plena e caminhando para um processo ensino aprendizagem que realmente atenda às demandas da sociedade:

[...] formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e



consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007, s/p).

Pensando no sujeito integral, a mesma portaria coloca como algumas finalidades da educação integral:

[...] II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar; III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida; [...] (BRASIL, 2007, s/p).

Também é uma das finalidades dessa portaria, a educação integral para o combate a trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2007, s/p).

Aliada a educação integral, a educação inclusiva é favorecida por esta dinâmica. Por ser uma forma de atuar no indivíduo como um todo, a modalidade de ensino integral vem acalhar com o que educação inclusiva deve contemplar. Na LDB 9.394/96 no seu capítulo destinado à educação especial, convoca a toda a comunidade escolar a trabalhar com as pessoas com deficiências, quando necessário, no contra turno.

Assim no Capítulo V desta lei Art. 1 e 2, relata:

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996, s/p).

Desta forma, o que a legislação diz que para que o atendimento educacional aconteça, ele necessita ser no contra turno, pois os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não podem ser retirados da sala de aula regular para este atendimento, até porque o momento diário na escola juntamente com os outros alunos, também facilita a aprendizagem.

Assim esta pesquisa bibliográfica tem como objetivos: conhecer, analisar e discutir uma educação integral voltada também para o atendimento da educação inclusiva, assistindo alunos com e sem deficiências nas diversas etapas da educação regular.



EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Educação Integral e a Escola em Tempo Integral foram trazidas para o Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005/2014 – como meta (Meta 6) para que “crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira” (BRASIL, 2014).

O atendimento em tempo integral na escola proporciona ao sujeito, a oportunidade de fazer suas atividades escolares com orientação pedagógica individual, ou em grupos, o que favorece o processo de ensino aprendizagem do aluno em questão. Há também a prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, levando em conta que o aluno esteja bem assistido em suas potencialidades além do processo cognitivo ser favorecido.


A Educação Integral pode ser entendida como:

[...] a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos (MEC, 2014, s/p).

Assim, a ampliação do tempo integral, no entanto, tem sido marcada por experiências que possuem pontos positivos e também negativos com relação às atividades curriculares e extracurriculares (turno e contra turno), desprezando a integração curricular. Esse tempo deve ser entendido como um direito a educação de qualidade e que se realize através de uma experiência que estimule a curiosidade dos educandos.

A Educação Integral deve investir em seu compromisso com os conhecimentos que possibilitam a compreensão da realidade e a sua transformação. Como acentua Felício (2012):

[...] a educação integral deve ser capaz de responder a uma multiplicidade de exigências, ao mesmo tempo em que deve objetivar a construção de relações na direção do aperfeiçoamento humano, o que comporta na oferta de possibilidades para que o indivíduo possa evoluir, plenamente, em todas as suas dimensões (cognitiva, corpórea, social, cultural, psicológica, afetiva, econômica, ética, estética, entre outras) (FELÍCIO, 2012, p. 05).



A multiplicidade de exigências que a escola integral deve se concentrar favorece uma discussão a respeito de como as pessoas envolvidas no processo ensino aprendizagem possam conduzir uma ação dialógica proporcionada pelos sujeitos que viabilizam o atendimento a essa orientação que fundamenta a concepção de uma educação integral.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Durante muitos anos, alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação eram colocados em escolas especiais para que pudesse conviver e aprender de acordo com o que se achava que eles poderiam. Hoje a realidade mudou. Estes sujeitos também podem e devem estar na escola regular junto com todos os outros representativos da normalidade.

Isso está mudando a cada dia. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (2015), a intenção é “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.


Assim, ter na escola regular alunos com deficiências volta o olhar para aqueles que não se sentiam a vontade para estar num ambiente escolar de qualidade e de acolhimento por todos os profissionais da escola, alunos de maneira geral e toda a comunidade escolar.

A LBI também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência considera a pessoa com deficiência, como:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, s/p).

É preciso entender que a inclusão de Pessoas com Deficiência no ensino regular é fazê-las integrantes da escola num sistema único de educação. Todavia, vivemos em um momento em que o mundo prega o respeito à diversidade, e que esta seja entendida como um processo natural, pois “defender a inclusão escolar é necessário para que seja dada a oportunidade a todos os alunos de estarem na escola e, juntos, aprenderem o respeito às diferenças” (CUNHA, 2015, p. 71).

A educação inclusiva se processa no ambiente escolar de forma que todos possam se beneficiar dela, alunos com deficiências e representativos da normalidade. Ela se apresenta



com a característica de ajudar os alunos que sozinhos não conseguem solucionar problemas devido a sua deficiência, e superar seus limites.

A inclusão escolar perpassa pelas várias dimensões humanas, sociais e políticas, e vem gradualmente se expandindo na sociedade contemporânea, de forma a auxiliar no desenvolvimento das pessoas em geral, de maneira a contribuir para a reestruturação de práticas e ações cada vez mais inclusivas e sem preconceitos.

Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua ‘socialização’. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 344).

Para Carvalho (2007), a Educação Inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos, independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural. Ela se processa com a colaboração de todos dentro da escola, sejam direção, coordenação pedagógica, professores, alunos de maneira geral e os demais servidores da escola.


O ato de incluir é, antes de tudo, uma lição de cidadania e de respeito para com o próximo. Incluir é reconhecer que existem outros de nós que precisam participar de todos os meios, seja profissional, educacional, social, independente das diferenças.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESCOLA INTEGRAL

A educação inclusiva por si só demanda um tempo maior para a aprendizagem, pois o aluno com deficiência necessita de mais tempo para processar o que sendo ensinado. Seu cognitivo na maioria das vezes é mais lento e ajustes na condução do processo ensino aprendizagem por parte de quem ensina, pois ele necessita tomar consciência de que é capaz de aprender e se esforçar para isto.

Numa escola de tempo integral, alunos com deficiências poderão converter em aprendizagem várias situações que vivenciará dentro da escola, fora da normalidade, como alimentar bem e só, muitas vezes ele não dispõe dessa habilidade, socializar nos momentos de lazer, de estudo, de participação ativa dentro da escola.

Como estratégia de ação, a Educação Integral amplia o espaço/tempo das atividades que visam à qualificação das múltiplas dimensões educativas. A educação integral não se



refere ao aumento do tempo do aluno na escola, mas proporcionar oportunidades/vivências em que os alunos sejam orientados pelos educadores. Presume-se que um maior tempo contribua para uma

[...] quantidade maior de oportunidades de aprendizagem. Isso significa que uma política efetiva de educação integral não se traduz, apenas, em aumentar o tempo de escolarização, mas requer mudar a própria concepção e o tipo de formação oferecido aos futuros cidadãos [...] cabe destacar que um turno complementar é importante para enriquecer a aprendizagem; no entanto, a existência por si só de um turno complementar não significa educação integral. Torna-se fundamental a integração do currículo costumeiramente fragmentado entre regular e expandido (Fundação Itaú Social, Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2011, p. 25).

A Educação Integral e a Educação Inclusiva compartilham dos mesmos princípios quanto ao papel central da Escola em articular estratégias de ensino que fomentam uma real aprendizagem para todos os alunos e diminuem as inúmeras desigualdades socioculturais e educacionais.

Um ponto de congruência entre a Educação Integral e a Educação Inclusiva é quanto aos aspectos legais que norteiam essas duas vertentes: ambas são relativamente novas em nossa sociedade, sendo seus princípios ainda pouco compreendidos pela comunidade escolar.

Para Pacheco (2008), as discussões acerca da Educação Integral envolvem aspectos conceituais sobre os quais “não há um consenso quanto ao entendimento do termo e as definições existentes contemplam diferentes dimensões sobre elementos relevantes para a Educação Integral” (p. 5).

Figueiredo (2010) enfatiza que a Educação Inclusiva enfrenta diversas dificuldades, dentre elas, as atitudes de educadores que ignoram os princípios norteadores da inclusão, alegando incapacidade e/ou despreparo para trabalhar com crianças que apresentam algum tipo de deficiência.

A escola inclusiva e a de tempo integral almejam outros modos de interpretar o conhecimento escolar, revendo sistemas, estratégias, espaço/tempo e currículo, promovendo, assim, uma releitura do processo de ensino-aprendizagem. Diversos autores (BATISTA, MANTOAN (2006); FIGUEIREDO (2008, 2010); MANTOAN, (2008); POULIN (2010); ROPOLI, MANTOAN, SANTOS, MACHADO (2010); enfatizam o papel fundamental que a Escola desempenha para a promoção dessa releitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação Integral permite construir uma escola que valoriza os saberes dos alunos em seus diversos e diferentes contextos e ambientes, podendo, assim, ampliar o repertório de estratégias de ensino-aprendizagem.

A Educação Inclusiva visa à quebra do paradigma da escola que identifica, classifica e seleciona os que podem dos que não podem aprender, em detrimento de uma escola que respeita, integra, amplia e incentiva seus alunos a serem sujeitos reguladores de sua própria aprendizagem.

Educação Integral e da Educação Inclusiva é compreendida como uma educação voltada para o respeito às diferenças, como uma educação que leva em consideração às experiências, a interação, as trocas entre os alunos. Como uma educação que amplia os espaços das escolas e abre as portas para a comunidade como estratégia de ação para o desenvolvimento de todos os alunos, entendendo que estes são sujeitos cognocentes que atuam em sua própria aprendizagem e na aprendizagem dos seus pares de forma cooperativa.

O professor, dessa escola de tempo integral inclusiva, é um mediador desse processo de construção de conhecimento.

Educação Integral e Educação Inclusiva são compreendidas como uma educação voltada para o respeito às diferenças, como uma educação que leva e consideração às experiências, a interação, as trocas entre os alunos.

A escola de tempo integral inclusiva, que possibilita ampliar os tempos escolares favorecendo o processo de aquisição de conhecimento, é um lugar propício para que as estratégias de ensino que favorecem a aprendizagem de todos os alunos e conseqüentemente a inclusão escolar possam ser fomentadas e praticadas em colaboração com toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. A. M. MANTOAN, T. E. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2ª Ed. Educação Brasília:MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. 2015. Disponível em: <https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>. Acesso em 20 de jul. de 2019.

BRASIL. Lei nº 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: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm >. Acesso em: 12 dez. 2014.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007**. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em 28 de jun. de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Senado Federal. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 29 de jun. de 2020.

CARVALHO, M. C. B. **O lugar da educação integral na política social**. Cenpec, São Paulo, n. 02, p. 7-11, 2006.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015.

FELÍCIO, H. M. dos S. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e- Currículum**, São Paulo, v.8, n.1, p. 1- 18, abril, 2012.

FIGUEIREDO, R. V.(Org.). **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. In: **Revista em Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356. 2007. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/2007/a5.htm>. Acesso em 08 de mar de 2020.

MANTOAN, M. T. E. (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAURICIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP etAlli, 2009a. p. 53-68.

PACHECO, S. M. **Proposta pedagógica**. In: Salto para o Futuro, Educação Integral, Ano XVIII, boletim 13, Agosto de 2008.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP etAlli, 2009a. p. 13-20.

POULIN, J. R. **Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças**. Edições UFC, Fortaleza, 2010.



ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E. ;SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar - a escola comum inclusiva.** Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, v. 1 (jan. 2010), Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia:** introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

VARIOS AUTORES. **Tendências para a educação integral.** São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2011. Disponível em: http://ww2.itaub.com.br/itausocial2/pdf/ed_integral.pdf. Acesso em:30 de jun. de 2020.

CAPÍTULO 5

²NARRATIVA DE EXPERIÊNCIA DE UM GRUPO DE PROFESSORES DO IFCE ENVOLVENDO ATIVIDADES CONTEXTUALIZADAS E INTERDISCIPLINARES COM ALUNOS DE UMA LICENCIATURA EM FÍSICA

Antônio Nunes de Oliveira Vieira, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE Grupo de Pesquisa em Física Aplicada e Docência - GFAD

Marcos Cirineu Aguiar Siqueira, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE Grupo de Pesquisa em Física Aplicada e Docência - GFAD

Rodrigo Martins Lima, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE Grupo de Pesquisa em Física Aplicada e Docência - GFAD

RESUMO


É notória a importância da contextualização e da interdisciplinaridade durante as aulas de Física, sendo elas do nível básico ou superior. Embora sejam comprovadamente duas vertentes do ensino capazes de potencializar a participação do aluno na aula e ajudar na sua interação com o professor, propostas com esse perfil ainda são insuficientes para prover as necessidades educacionais contemporâneas. Este texto resulta de uma pesquisa qualitativa e exploratória onde se narra experiências planejadas para produzir conhecimento pedagógico, concretizada com o auxílio de questionários, e que relata uma experiência vivenciada na qual se evidenciam as potencialidades de aulas contextualizadas e do diálogo entre as áreas do conhecimento que integram a matriz curricular de um curso de licenciatura em Física. Nas aulas ora em destaque procurou-se promover um ambiente interdisciplinar, o que possibilitou aos graduandos perceberem a importância das disciplinas do currículo para uma compreensão mais geral dos fenômenos, e ainda entrelaçar a sua explicação ao modelamento matemático necessário à compreensão e interpretação de dados brutos, bem como às aplicações e repercussões no contexto social, político, econômico, cultural, ético e ambiental. Além disso, os resultados evidenciaram claramente a problemática da obrigatoriedade dos sábados letivos como forma de reposição das aulas perdidas por conta de um período de greve na instituição considerada, podendo este vir a ser, em tal contexto, um fator responsável por parcela significativa da evasão e retenção discente.

Palavras-chave: Contextualização, Interdisciplinaridade, Ensino de Física, Sábados Letivos.

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui em destaque foi realizada em um dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE) durante os sábados letivos de um Curso de Licenciatura em Física (CLF), ao longo do semestre 2017.1. Sua intenção é relatar a experiência do uso da contextualização e da interdisciplinaridade na abordagem de temas tratados sob a ótica de professores de áreas distintas cujas abordagens se complementam à

²Publicado inicialmente em *Conex. Ci. e Tecnol.* Fortaleza/CE, v. 14, n. 4, p. 50 - 61, ago. 2020



medida que os conteúdos se comunicam. Além disso, pretende-se expor a problemática envolvida na obrigatoriedade de reposição de aulas do período de greve, em dias de sábado, no âmbito institucional.

No IFCE, o sábado letivo é uma orientação das notas técnicas nº 11 de 2015, nº 19 de 2016 e do Ofício Circular nº 2 de 2016, que emitem recomendações a serem respeitadas pelos *campi* durante a elaboração do calendário acadêmico, visando à reposição de aulas referentes à greve que ocorreu em 2015 (IFCE, 2015; IFCE, 2016; BRASIL, 2016b). A perspectiva é que o calendário institucional seja regularizado no semestre 2018.2.

Os sábados letivos em foco aconteceram nos dias 01 e 08 de julho de 2017 e no dia 05 de agosto do mesmo ano. As temáticas para as aulas surgiram a partir do diálogo entre os docentes do curso de Licenciatura em Física, motivados pela necessidade de incentivar os alunos a participarem das atividades letivas referentes aos dias em questão. As experiências anteriores com aulas aos sábados possibilitaram a constatação da dificuldade de reunir professores e alunos em atividades de ensino e aprendizagem durante esses dias. Uma das maiores dificuldades diz respeito à distância física entre a cidade de moradia de cada um deles e o local de trabalho/estudo. Dos 12 (doze) professores do núcleo de licenciaturas apenas 5 (cinco) fixaram residência na cidade onde está situada a instituição de ensino em questão. Os demais residem na capital, a aproximadamente 250 km. O CLF conta com 141 alunos regularmente matriculados, dos quais cerca de 70% residem em outras cidades cuja distância ao *campus* varia de 16,2 km (cidade mais próxima) a 145,4 km (cidade mais distante).

Foi pensando em superar esse tipo de problema e engajar os discentes e docentes do CLF em atividades de ensino durante os finais de semana, que se chegou às temáticas do Quadro 1 as quais, na visão do grupo de professores, possibilitariam reunir várias turmas em aulas coletivas capazes de favorecer uma discussão da Ciência que fosse contextualizada e ao mesmo tempo interdisciplinar.

Quadro 1: Temáticas abordadas nos sábados letivos de um Curso de Licenciatura em Física do IFCE durante o semestre 2017.1.

DIA LETIVO	TEMÁTICA DA AULA	HORAS- AULA
01/07/2017	Radioatividade, vida e obra de Maria Curie e a mina de urânio de Itataia em Santa Quitéria	04 h/a
08/07/2017	Osciladores Harmônicos e Aplicações	08 h/a
05/08/2017	Visita monitorada a Casa do Capitão-More ao museu MADI (Movimento, Abstração, Dimensão e Inclusão), em Sobral/CE.	04 h/a

Fonte: Créditos dos autores


No Quadro 1 estão descritos os sábados que foram letivos para o CLF no semestre 2017.1, os temas escolhidos para as aulas desses dias e sua duração. Podemos observar nele que, no primeiro e no último dia, as aulas possuíram cada uma a carga horária de quatro horas, enquanto que no segundo dia ela constou de oito horas de duração. A justificativa para essa diferença deve-se à temática escolhida a qual, por sua complexidade e conteúdo, exigiu maior tempo.

Contextualizar o conteúdo ensinado em sala de aula é uma ideia presente no discurso dos professores e educadores, especialmente quando se trata do ensino de Física, uma disciplina que oferece explicações para os fenômenos naturais, cuja ocorrência é algo comum para os alunos, assim como a busca por respostas. Para Ricardo (2010):

[...] isso não significa, necessariamente, que seja uma prática corrente na escola [...]. Os próprios documentos oficiais do ministério da educação ressaltam a contextualização, juntamente com a interdisciplinaridade, como um dos pressupostos centrais para implementar um ensino por competências. Isso fica especialmente claro nas Diretrizes Curriculares Nacionais (PCNs e PCNs+). Todavia, um consenso em relação ao que seja um ensino contextualizado está longe de acontecer (RICARDO, 2010, p. 32.).

Ainda segundo (RICARDO, 2010, p. 32), “[...] é bastante comum, entretanto, associar a contextualização com o cotidiano dos alunos e seu entorno físico [...]”. Nessa perspectiva, contextualizar o conteúdo ensinado é uma forma que os professores têm utilizado para motivar a aprendizagem, uma ideia que tem sido reforçada pelas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e compartilhada por autores como Zen e Pereira (2013):

O cenário atual para o ensino de Física é de muitas dificuldades, principalmente com relação às dificuldades de aprendizagem nas aulas de Física e a prática pedagógica do professor. Um fator que pode ajudar em ambas as dificuldades é a contextualização do conteúdo, aproximando os conceitos físicos abordados em sala de aula com o cotidiano dos alunos. O professor, ao incorporar uma prática pedagógica que contemple essa contextualização pode conseguir resgatar o interesse



dos alunos pela Física assim como também ajudar na aprendizagem deles (ZEN; PEREIRA, 2013, p.3).


Para Santos (2007), é preciso ter em mente que a contextualização não é nenhuma **vara mágica** por si só ela não é capaz de resolver os problemas da educação, embora abordagens contextualizadas cumpram um importante papel no ensino à medida que possuem o potencial de envolver os educandos.

Assim, a contextualização pode ser vista com os seguintes objetivos: 1) desenvolver atitudes e valores em uma perspectiva humanística diante das questões sociais relativas à ciência e à tecnologia; 2) auxiliar na aprendizagem de conceitos científicos e de aspectos relativos à natureza da ciência; e 3) encorajar os alunos a relacionar suas experiências escolares em ciências com problemas do cotidiano (SANTOS, 2007, p. 5).

Para Ricardo (2010), faz-se necessário questionar a pertinência do que é ensinado na escola tendo em vista as exigências do mundo moderno. Isso se torna evidente no Ensino de Ciências de um modo geral, em especial, no Ensino da Física. Segundo ele, “[...] ao mesmo tempo em que os alunos convivem com acontecimentos sociais significativos estreitamente relacionados com as Ciências e a Tecnologia e seus produtos, recebem na escola um Ensino de Ciências que se mostra distante dos debates atuais [...]” (RICARDO, 2010, p. 29). Tendo em vista a discussão acerca de um Ensino de Física consistente com tais discussões, cabe uma investigação sobre quais conteúdos são mais significativos dentro de cada realidade.

No Ceará, a extração de urânio da mina de Itaitaia, localizada na cidade de Santa Quitéria, que fica a 221 km da capital do estado, Fortaleza, indica um forte motivo para a abordagem do conteúdo Radioatividade durante a formação de professores, e entende-se que uma possível omissão no tratamento desse assunto causaria uma deficiência formativa significativa capaz de repercutir nas práticas do nível básico, pois, de acordo com Carvalho e Gil-Pérez (2011), os professores costumam reproduzir aspectos de sua formação pessoal, isto é, se durante o seu itinerário escolar e acadêmico eles experimentaram predominantemente um ensino descontextualizado e com ausência de interdisciplinaridade, certamente irão repetir as práticas vivenciadas por eles com seus alunos.

O Projeto Santa Quitéria divide opiniões na mídia regional há muitos anos e tem importância crucial para o futuro da região. Ele foi idealizado originalmente no sentido de explorar Urânio para abastecer as usinas de Angra dos Reis e previa, em 2014, quando o primeiro estudo de impacto ambiental recebeu o aceite do IBAMA, um investimento de 860 milhões de reais. Em entrevista ao Jornal **O Estado**, o coordenador do projeto falava na criação de 900 empregos diretos e 2200 indiretos, no incremento na economia da região e na



prevenção do êxodo de jovens durante os períodos de seca (LOPES, 2014), mas o grande problema que alimenta as discussões até hoje é o problema do lixo radioativo e da escassez hídrica na região. Naquela época, o consórcio responsável pela usina planejava construir uma adutora de 53 km de extensão para transportar água do açude Edson Queiroz até a mina, o que suscitou a oposição das comunidades afetadas e até mesmo a mobilização da Igreja no sentido de impugnar o empreendimento (LOPES, 2014). Adiada muitas vezes, a implementação do projeto agora está prevista, segundo reportagem do Jornal **O POVO**, para 2020, e deverão ser produzidas, também, 800 mil toneladas/ano de matéria-prima para fertilizantes (FERNANDES, 2017).

Esse contexto regional torna bastante favorável a abordagem do tema Radioatividade numa perspectiva contextualizada e interdisciplinar. Segundo Almeida et al., (2005, p. 32), “[...] a interdisciplinaridade consiste na prática da interação entre os componentes do currículo e é um processo que se desenvolve de acordo com as necessidades específicas de cada contexto [...]”. Mais que isso: para Fazenda et al. (2008) a interdisciplinaridade compreende diálogos entre pares, capazes de entender a mensagem das diferentes línguas em suas entrelinhas e, na prática, ela busca a troca de ideias locais e sua universalização.


Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores (FAZENDA et al., 2008, p. 17).

Um tratamento interdisciplinar de assuntos de interesse imediato dos envolvidos certamente os levará a desenvolver outras competências que não sejam apenas aquelas da área da Física. Ao se produzir um incentivo para que disciplinas distintas trabalhem em cooperação para melhoria do ensino e aprendizagem, estamos colaborando com a formação de um cidadão mais ativo, crítico e participativo na sociedade.

Para Grillo e Perez, (2016, p. 65), “[...] a interdisciplinaridade é hoje reconhecida como sendo de grande importância e necessidade [...]” e Cohn³ (2006), citado por Grillo e Perez(2016, p. 65), afirma que “[...] todo trabalho científico de real importância transcende os limites disciplinares e também a capacidade de trabalho de um pensador isolado [...]”.

Em vista do que foi exposto, é importante que o professor, durante o seu processo formativo, vivencie um ensino contextualizado e interdisciplinar para que ele possa, enquanto

³COHN, G. **Interdisciplinaridade é fundamental para pensar os novos dilemas do planeta**. Jornal da Ciência, 21 de julho de 2006.



educador, oportunizar uma formação aos educandos que esteja em harmonia com as necessidades formativas deles.


METODOLOGIA

A pesquisa realizada constitui-se numa narrativa de experiências planejadas para produzir conhecimento pedagógico, já que foi elaborada com o intuito prévio de pôr a teste os paradigmas científicos contextualização e interdisciplinaridade na resolução de um problema refratário que afeta as aulas ministradas nos sábados letivos do IFCE e que se expõe de duas formas conexas: na ausência sistemática de muitos dos alunos nos encontros, e na desmotivação dos que se fazem presentes, a ponto de não participarem das atividades propostas de forma efetiva. Para compreender melhor acerca da experiência particular de cada aluno com esse tipo de proposta, até então inédita no *campus* considerado, é que se optou pelo uso de questionários semiestruturados enquanto instrumentos de pesquisa, os quais foram interpretados levando sempre em consideração os motivos, significados e valores próprios da comunidade local.

Para a concretização das aulas optou-se por temáticas propositadamente diversificadas, tal como disposto no Quadro 1. O assunto escolhido para abordar em 01 de julho de 2017 envolveu a discussão contextualizada da extração de Urânio em Santa Quitéria-CE, uma cidade que, segundo o censo do IBGE de 2016 (BRASIL, 2016a), possui uma população de 42.763 habitantes.

Devido ao seu poder radioativo, o Urânio é conhecido pelo grande potencial energético assim como os males que pode causar ao ser humano se não for manipulado adequadamente. Se por um lado seu potencial energético atraiu grandes investidores para a região, com o objetivo de explorar a mina de fosfato-uranita, por outro lado, o perigo de rejeitos radioativos deixou toda a comunidade em alerta.

Pires e Messeder (2017) apontam para a necessidade de abordagem do conteúdo Radioatividade na Educação Básica. Para eles, na ótica dos documentos oficiais, a intenção é abordar esse assunto de forma a possibilitar aos alunos reconhecer o fenômeno da Radioatividade na natureza e tomar consciência do seu domínio por parte da ciência e suas potencialidades na agricultura, medicina e na geração de energia. Além disso, percebe-se que o tema pode ser trabalhado de forma interdisciplinar entre a Física, a Química e a Biologia. Entre outras coisas pode-se estabelecer relações com o meio ambiente e esclarecer quanto ao impacto da radiação em sistemas biológicos.




Tendo em vista um tratamento contextualizado do tema, planejou-se a apresentação de duas palestras intituladas: **Marie Curie: vida e obra**, e **A Extração de Urânio em Santa Quitéria**, as quais seriam apresentadas pelos alunos e monitores da disciplina de Metodologia do Ensino de Física (MEF) e, durante a exposição, os docentes realizariam intervenções motivando discussões de forma a favorecer uma abordagem interdisciplinar com a participação de todos.

Para o dia 08 de julho foi escolhida pelo grupo uma temática presente em disciplinas específicas do curso, **Osciladores Harmônicos e Aplicações**, mas que se aplica em diferentes ramos da Física e em outras áreas do conhecimento como: na Biologia, para descrever a interação entre bactérias e vírus bacteriófagos, como em Lenski (1998); na Biofísica, para descrever a potência mecânica envolvida na locomoção humana, conforme Romeo, (2009); na Economia, como inspiração para reinterpretar a teoria do crescimento econômico, em Salamanga (2013) e na Cosmologia, para descrever o comportamento ao longo do tempo do ínflaton, um campo escalar que modula a aceleração e desaceleração do universo, como descreve Linde (2000).

Para ministrar essa aula foi convidado um docente externo à instituição, especialista em Física Aplicada. A proposta da aula almejava além de fortalecer a formação dos alunos em disciplinas específicas do curso, enfatizar a importância da Matemática no currículo da Física, uma vez que a compreensão dos fenômenos físicos geralmente passa pelo seu modelamento matemático e, além disso, mostrar através de aplicações das oscilações, que a Ciência não é um conjunto de conhecimentos fragmentados, como a propósito, discorre Chiqueto (2011) ao mencionar a forma como nosso currículo organiza os conteúdos, mas sim composta de áreas de estudos que se entrelaçam, se complementam e que os avanços na compreensão de determinada área estão intimamente ligados aos de outras.

E finalmente, para concluir as atividades dos sábados letivos do semestre em questão, optou-se por realizar uma visita monitorada ao museu MADI (Movimento, Abstração, Dimensão e Inclusão) e à Casa do Capitão-Mor, em Sobral - CE, durante a qual os professores discutiriam aspectos científicos, históricos e culturais relativos aos pontos visitados, com a possibilidade de entrelaçamento entre eles. Dentro desse contexto, a presença dos pesquisadores no grupo se demonstrou de suma importância para a apreensão dos progressos que, de fato, foram realizados em meio à atividade em curso, conforme defende Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 19): “A aproximação entre pesquisador e pesquisado, longe de ser um



mecanismo de ‘contaminação’ da pesquisa, significa a possibilidade de construção de outras compreensões acerca das nossas experiências.”

A fim de verificar as percepções dos envolvidos, planejou-se a coleta de dados mediante a aplicação de três questionários semiestruturados, um para cada aula. O momento de aplicação deveria coincidir com a conclusão de cada etapa e as perguntas tencionavam sondar dos alunos suas percepções acerca das temáticas envolvidas, das potencialidades do tipo de abordagem para a sua motivação, perceber suas visões acerca da interação proporcionada entre os discentes e docentes do CLF, além de oportunizar um espaço para que eles manifestassem suas principais dificuldades de acesso e participação nas atividades propostas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No primeiro sábado, dia 01 de julho de 2017, participaram quarenta e três pessoas, sendo trinta e quatro delas alunos do CLF, sete professores e dois externos à instituição. Dos presentes, vinte e nove deles responderam ao questionário.

O Quadro 2 mostra os conteúdos que foram abordados durante a aula do dia 01 de julho de 2017. Nele se evidenciam os diferentes tópicos contemplados durante a exposição.

Quadro 2: Conteúdos abordados durante a aula em 01 de julho de 2017.

-
- Radioatividade;
 - A vida e o trabalho científico de Marie Curie;
 - A pesquisa científica e o método científico;
 - A reserva de Urânio de Itataia em Santa Quitéria;
 - Inovações tecnológicas;
 - Consciência científica e política;
 - A ética corporativa no consórcio Santa Quitéria;
 - Estratégias didáticas para o Ensino de Física;
 - Utilização dos recursos didáticos;
 - Interdisciplinaridade frente ao contexto social, político e econômico;
 - Comunicação e Linguagem: impactos da exploração do Urânio;
 - O currículo do Ensino Médio;
 - Estratégias para inserção do tema Radioatividade no Ensino Fundamental e Médio;
 - Modelagem matemática na Física: gráficos, tabulações e fórmulas algébricas.

Fonte: Créditos dos autores

Analisando o Quadro 2, percebe-se a dimensão que a aula ganhou a partir do seu tema gerador. A exposição realizada pelos alunos motivou uma discussão que foi capaz de envolver todo o grupo de professores e as abordagens perpassaram suas disciplinas gerando um ambiente interdisciplinar, o que possui grande importância no ensino, como sugerem os autores Grillo e Perez (2016). A Figura 1 a seguir é um registro dos participantes da aula planejada para o sábado letivo em questão e, como pode ser visto, o ambiente utilizado foi um auditório, pois era esperado um público bastante numeroso, uma vez que a aula tinha sido planejada de modo a envolver alunos de praticamente todos os semestres correntes do CLF em questão.


Figura 1: Participantes do primeiro sábado letivo de 2017.1. Fonte: Créditos dos autores



A seguir faz-se uma análise das respostas dadas pelos participantes aos questionários aplicados no final de cada momento de aprendizagem, sendo eles estruturados com cinco perguntas e um espaço para observações e sugestões, seis perguntas e três perguntas, respectivamente, seguindo ordem cronológica dos encontros.

Análise do questionário aplicado no primeiro dia

Em resposta à primeira pergunta (*Como você classifica a temática do encontro?*), uma pessoa classificou a temática como regular, sete pessoas, como boa e vinte e uma classificaram-na como excelente. O resultado além de constatar a importância da abordagem de temas que contextualizem o enredo no qual os estudantes estão inseridos, mostra a necessidade de o professor diversificar as abordagens uma vez que o seu público chega à sala de aula com diferentes desejos e perspectivas de aprendizagem.



Na segunda pergunta, buscou-se sondar dos envolvidos suas percepções da aula (*a abordagem propriamente dita*). Em resposta, quatro alunos julgaram que a aula não se diferenciava das demais; destes, um foi o aluno que no item anterior considerou a temática regular, dois estavam entre aqueles que a classificaram como boa, e um foi o que a julgou excelente, já vinte e cinco deles julgaram que a abordagem se diferenciava da abordagem comumente vivenciada durante as disciplinas do curso. Analisando as falas, percebemos, da parte dos alunos, a valorização dos conceitos introduzidos dentro das discussões, frequentemente postos como ‘esclarecedores’ ou algo equivalente. Para Ricardo (2010):


Os futuros professores, frequentemente, aprendem a estrutura formal da Física, mas têm dificuldade em relacioná-la com o mundo real. Parece haver um abismo entre os saberes formais e a realidade. Em certa medida, isso se deve a um ensino excessivamente apoiado na resolução de problemas e exercícios, sem discussões conceituais. (RICARDO, 2010, p.35)

A abordagem do conteúdo foi concretizada por uma exposição oral mediada pela apresentação de imagens (figuras, mapas, entre outros) e vídeos executados por dois alunos e um monitor da disciplina de Metodologia do Ensino de Física (MEF), sendo mediada por interlocuções de professores do curso, das áreas de Física e Pedagogia. Além de uma excelente oportunidade para os alunos de diversos semestres interagirem, a aula possibilitou aos discentes da disciplina de MEF praticarem uma das estratégias metodológicas apropriadas por eles durante a disciplina. Diante das discussões, usar o contexto local para discutir aspectos de Física Nuclear mostrou-se uma excelente oportunidade para inserção desse conteúdo no Ensino Básico.

A terceira pergunta procurou saber deles se a aula tinha lhes possibilitado aquisição de conhecimentos extracurriculares. Somente o aluno que achou a temática regular considerou que não, os vinte e oito restantes afirmaram que os conhecimentos adquiridos naquela aula específica agregaram informações e conhecimentos adicionais ao currículo do Ensino Médio e ao até então adquirido na Licenciatura.

Em resposta à quarta pergunta (*A abordagem gerou motivação para estudos subsequentes?*), dois dos questionados afirmaram não terem adquirido motivação para estudos posteriores, sendo que um deles julgou a temática regular e o outro, boa, ao passo que vinte e sete deles afirmaram terem saído do encontro motivados para estudos subsequentes.

Na quinta pergunta do questionário indagou-se aos envolvidos, no decurso da exposição, se eles perceberam a interação entre as diferentes turmas e professores durante a aula. Dos vinte e nove alunos respondentes, vinte e oito afirmaram que sim, que a forma com



que a aula foi conduzida permitiu interações entre os alunos das diferentes turmas e os professores, e permitiu também um diálogo interdisciplinar entre eles. Para Fazenda et al. (2008) ao tratarmos de abordagens interdisciplinares durante a formação de professores, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde sua formação ocorre. Neste contexto, aliar o tema Radioatividade à discussão da construção da mina de Itataia, dentro da aula do sábado letivo, possibilitou trazer os alunos para centro da discussão, e nela, realizar análises sob a perspectiva de diferentes disciplinas do CLF.

Em seguida, questionou-se se os envolvidos já tinham conhecimento prévio da temática abordada na aula em foco. Ao se analisar as respostas, percebeu-se que nove alunos não haviam escutado falar nem da reserva de Urânio em Santa Quitéria nem da cientista Marie Curie, muito menos ainda estudado tópicos de Física Nuclear; já seis dos questionados afirmaram ter conhecimento prévio sobre a temática pois haviam estudado tal conteúdo nas aulas de Geografia do Ensino Médio; sete tinham conhecimento mas não o teriam obtido por intermédio da escola e sim por meio de jornais, *internet*, leituras de artigos científicos, entre outros. Os demais se abstiveram de responder a esse questionamento.

Por fim, foi solicitado que fizessem seus comentários sobre as aulas e eles se limitaram a elogiar o desempenho dos alunos palestrantes que, segundo eles, conduziram muito bem a aula, e a sugerir uma maior divulgação nas próximas vezes que esse tipo de aula for programada. A maior divulgação a que se referem os alunos diz respeito à inclusão de mais turmas nas atividades, fato que não se tornou possível devido ao dia da aula e à grande distância do *campus* para a residência dos professores, como foi descrito na Introdução deste trabalho.

Análise do questionário aplicado no segundo dia

No sábado letivo do dia 08 de julho de 2017 participaram cinquenta e três pessoas, dentre elas, quarenta e três alunos do CLF, sete professores e três participantes externos que se interessaram pela temática abordada (Figura 2).

Novamente se questionou os alunos participantes sobre a temática do encontro e oito deles responderam considerar a temática boa, enquanto quinze atestaram-na como excelente, sendo que trinta dos presentes não devolveram o questionário. O elevado número de abstenções se justifica pelo fato de que, devido à dificuldade de transporte, a maioria dos alunos não retornou no turno da tarde, quando foram distribuídos os questionários.


Na segunda pergunta buscou-se sondar o semestre dos alunos participantes (*qual semestre você cursa?*). A análise das respostas mostrou que cinco deles cursavam disciplinas do segundo semestre, nove do terceiro semestre, três do quarto semestre, dois do sétimo, dois eram graduados em Física, um era aluno do oitavo semestre e um não cursava Licenciatura em Física. O envolvimento majoritário se deu no segundo e terceiro semestres, possivelmente devido ao maior envolvimento dos professores, aliado ao fato de que são turmas mais numerosas. A Figura 2 faz parte do registro fotográfico deste sábado letivo e foi depositada nos arquivos da instituição. Quando comparada à Figura 1, pode-se perceber um público mais numeroso (10 participantes a mais do que o anterior).

Figura 2: Participantes no segundo sábado letivo de 2017.1. Fonte: Créditos dos autores



A terceira pergunta procurou averiguar o que os envolvidos acharam da aula (*abordagem propriamente dita*). Ao todo, doze pessoas julgaram-na como boa e onze classificaram-na como excelente. Esses resultados mostram a viabilidade do conteúdo considerado, a partir do terceiro semestre do Curso de Licenciatura em Física, uma vez que a sua aprovação de certa forma revela, por parte dos alunos, uma parcela favorável de compreensão.

A quarta pergunta se deteve novamente sobre a questão da motivação para estudos posteriores (*A abordagem gerou motivação para estudos subsequentes?*). Desta vez, vinte e um dos respondentes afirmaram que se sentiam motivados para retornar a estudos da temática focada em situações posteriores, e dois deles disseram que embora a aula tenha sido boa, ela não despertou neles o desejo para estudos e pesquisas subsequentes. Observou-se pelas respostas abertas, legitimadas no contato direto com os alunos, que as exposições consideradas mais motivadoras e também as mais proeminentes na memória do grupo foram justamente aquelas mediadas por professores mais experientes e que procuraram orientar




pragmaticamente os debates, o que corrobora com o pensamento de Santos (2007,p. 5): “A simples inclusão de questões do cotidiano pode não implicar a discussão de aspectos relevantes para a formação do aluno enquanto cidadão ou não motivar suficientemente os alunos para se interessar por ciências.”

Na quinta pergunta questionou-se aos envolvidos se o conteúdo estudado poderia ser útil em outras áreas do conhecimento. Todos os participantes responderam que sim. Isso mostra que eles perceberam, a partir da abordagem feita, que as oscilações não constituem um fenômeno exclusivo da Física. Durante a exposição feita pelo professor convidado, com intervenções de um professor do curso, procurou-se mostrar que o modelamento matemático e as analogias aos sistemas físicos podem ser empregados para descrever fenômenos de outras áreas do conhecimento. Além disso, foram apresentadas aplicações em contextos distintos abrangendo algumas áreas do conhecimento humano como Biologia, Biofísica, Economia e Astrofísica na intenção de que o tratamento dado fosse ao mesmo tempo contextualizado e interdisciplinar.

Por fim, a sexta pergunta tencionou investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos para participar dos sábados letivos (*O que dificulta ou inviabiliza sua presença nas aulas durante os sábados letivos?*). No que diz respeito às principais dificuldades enfrentadas pelo corpo de alunos quanto à sua participação nos sábados letivos, eles destacaram que:

- O transporte escolar gratuito (administrado pelos municípios) está indisponível nos finais de semana;
- A distância entre o *campus* e as suas residências é por demais acentuada (o que corresponde à maioria absoluta dos casos);
- Os alunos geralmente trabalham, sendo que a sobrecarga de trabalho, aliada ao estudo semanal, compromete sua disposição para participar de atividades letivas aos sábados;
- O restaurante acadêmico não abre nos sábados;

A sobrecarga de estudo e trabalho mostrou-se um obstáculo à participação dos alunos nas aulas durante os sábados letivos, uma vez que parte dos discentes chega ao final de semana com grande fadiga, física e mental. Na fala a seguir, obtida como resposta à sexta pergunta do questionário, é possível perceber a realidade vivenciada por alguns discentes e que, além de inviabilizar sua participação nas atividades complementares que ocorrem nos contraturnos ou em finais de semana, como palestras, seminários, oficinas e aulas de campo,



comprometem sua formação geral, uma vez que tais atividades encerram, em si, elementos formativos diferenciados.

“Após sair da faculdade trabalho na pizzaria até as 2h horas da manhã e no sábado trabalho pela manhã em uma loja e na pizzaria das 15h às 2 h.”

Fala de um aluno do curso

Análise do questionário aplicado no terceiro dia

No dia 05 de agosto de 2017 foi concluída a proposta de aulas para os sábados letivos 2017.1. Na ocasião, professores e alunos do CLF realizaram uma visita monitorada à Casa do Capitão-Mor e ao Museu MADI em Sobral-CE. Tal visita propiciou uma oportunidade para enriquecimento cultural dos alunos participantes e oportunizou momentos para discussões contextualizadas e interdisciplinares. Na Casa do Capitão-Mor os estudantes tiveram aula de história regional e, no final dela, presenciaram interlocuções entre professores, o que possibilitou aos envolvidos perceber que áreas como História, Paleontologia e Física se fizeram essenciais no resgate histórico que tornou possível a existência da casa, local que se constitui como um dos principais monumentos históricos da cidade de Sobral, essencial para preservação da memória dos acontecimentos que deram origem à atual cidade. A citação a seguir é um recorte da fala do professor de Física e retrata parte das interlocuções realizadas pelos professores e alunos logo após o encerramento da fala do professor de História.

[...] Conforme a fala do historiador, ao se propor estudar o local e resgatar a memória do período que teve origem a cidade, ele precisou da ajuda de um arqueólogo, o qual se valeu de técnicas como a Luminescência para datação de objetos encontrados na escavação do local. Percebiam com isso, que não é possível fazer ciência separadamente, isto é, com tratamentos compartimentados de conteúdos! Vocês enquanto professores irão trabalhar com a Física ao mesmo tempo em que professores de outras áreas estarão trabalhando suas disciplinas, é preciso então que haja um planejamento coletivo de forma que os conteúdos sejam tratados paralelamente, mas que os estudantes percebam suas inter-relações (**Fala do professor de Física**).

Durante as falas dos professores, os alunos faziam interferências no sentido de expor suas dúvidas ou acrescentar informações que consideravam pertinentes. Na Figura 3 pode-se observar os participantes do terceiro sábado letivo durante a visita a Casa do Capitão-Mor.



Figura 3: Participantes do terceiro sábado letivo de 2017.1. Fonte: Créditos dos autores



Participaram desse momento trinta e seis pessoas, sendo trinta alunos do curso de Licenciatura em Física, cinco professores e um participante externo. A imagem ilustrada na Figura 3 mostra alunos e professores reunidos em frente à Casa do Capitão-Mor, onde foi realizado o primeiro momento da aula proposta.

O questionário investigativo e avaliativo do último dia foi respondido por 23 (vinte e três) deles. A primeira pergunta buscou saber seus interesses quanto ao tipo de aula (*Como você julga a proposta de aula de campo com visitação a Casa do Capitão-Mor e ao museu MADI?*). Em resposta, 74% deles afirmaram que a proposta foi excelente e 26% consideraram-na boa.

A pergunta seguinte indagou se eles se dispunham a promover aulas do mesmo tipo com seus alunos ou com futuros alunos. A resposta foi unânime, 100% dos respondentes afirmaram que sim e justificaram que:

Aulas de campo enriquecem e estimulam os alunos.

Para estimular a aprendizagem e fugir do tradicionalismo.

A formação cultural é de grande utilidade.

Falas de alunos

Por fim, a terceira pergunta buscou investigar que outros lugares seriam de interesse deles e quais disciplinas e conteúdos seriam possíveis de envolver. As respostas indicam locais como o Museu do Eclipse de Sobral, a biblioteca municipal, o Museu Dom José, a gruta de Ubajara, Sítio do Bosco, Museu da Cachaça, a Fábrica de Cimento da região e a jazida de urânio em Santa Quitéria. Eles apontaram que disciplinas como História, Física e

Geografia poderiam ser abordadas em alguns desses lugares, entretanto não especificaram os conteúdos que poderiam ser trabalhados. O fato é que carecemos de propostas que visem à concretização de abordagens contextualizadas e interdisciplinares e que os estudantes, apesar de apreciarem esse tipo de estratégia pedagógica, e aparentemente pela carência de sua realização, apresentam uma grande dificuldade em sugerir possíveis programas capazes de extrapolar a exploração da fenomenologia pura.

A Tabela 1 inclui os dados referentes à temporada de sábados letivos do semestre 2016.2. Nela foi proposta a elaboração de questões pelos alunos do CLF, sendo estas relativas aos conteúdos ministrados no respectivo período. Após esse momento, as questões elaboradas pelos discentes foram discutidas em grupo e reavaliadas a partir das contribuições dos professores cujas áreas estão listadas a seguir. Concluído esse momento, os alunos foram instruídos pelos professores sobre como elaborar um plano de aula e executá-lo de modo a expor o conteúdo e resolver as cinco questões selecionadas dentre aquelas formuladas por eles (todas as questões elaboradas deveriam contextualizar alguma situação física vivenciada por eles no cotidiano ou representadas em filmes).

Tabela 1: Dados do último período de sábados letivos institucionais de 2016.

Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	NÚMEROS DE ALUNOS PRESENTES		
	DIA 25/06/2016	DIA 02/07/2016	DIA 18/07/2016
130	21	18	20
Nº DE PROFESSORES PRESENTES NO PLANEJAMENTO	NÚMEROS DE PROFESSORES PARTICIPANTES NA CONCRETIZAÇÃO		
	DIA 25/06/2016	DIA 02/07/2016	DIA 18/07/2016
12	6	6	6
ÁREAS DO CONHECIMENTO QUE INTERAGIRAM NA CONCRETIZAÇÃO DA PROPOSTA	DIA 25/06/2016	DIA 02/07/2016	DIA 18/07/2016
	- FÍSICA - PEDAGOGIA - MATEMÁTICA	- FÍSICA - PEDAGOGIA - MATEMÁTICA	- FÍSICA - PEDAGOGIA - MATEMÁTICA

Fonte: Elaborada pelos autores.

Na Tabela acima pode-se observar que houve uma frequência média de participação dos alunos de 15%, o que representa um percentual muito baixo tendo em vista o universo de alunos. Já com relação aos professores, percebe-se que apenas 50% deles participaram da execução das atividades propostas para os sábados letivos do semestre de 2016.2. Convém destacar que, em períodos anteriores a 2016.2, as aulas foram programadas por disciplinas, isto é, sem o enfoque da interdisciplinaridade, havendo um envolvimento de apenas 8% dos

alunos nas atividades propostas e 16% dos docentes na execução de atividades nestes dias. Isso mostra que propostas que envolvam interação entre as áreas do conhecimento e levem a uma aprendizagem contextualizada e interdisciplinar têm um maior potencial de envolvimento.

A seguir podem-se observar, na Tabela 2, dados referentes às atividades desenvolvidas durante o primeiro semestre letivo de 2017, que podem ser confrontados com os da Tabela 1 e demais informações.

Tabela 2: Dados do último período de sábados letivos institucionais de 2017.


Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	NÚMEROS DE ALUNOS PRESENTES		
	DIA 01/07/2017	DIA 08/07/2017	DIA 05/08/2017
141	34	43	30
Nº DE PROFESSORES PRESENTES NO PLANEJAMENTO	NÚMEROS DE PROFESSORES PARTICIPANTES NA CONCRETIZAÇÃO		
	DIA 01/07	DIA 08/07	DIA 05/08
12	7	6	5
ÁREAS DO CONHECIMENTO QUE INTERAGIRAM NA CONCRETIZAÇÃO DA PROPOSTA	DIA 01/07	DIA 08/07	DIA 05/08
	- FÍSICA - PEDAGOGIA - MATEMÁTICA	- FÍSICA - PEDAGOGIA - MATEMÁTICA	- FÍSICA - PEDAGOGIA - MATEMÁTICA - HISTÓRIA - ARTES

Fonte: Elaborada pelos autores.

Na Tabela 2 evidencia-se uma participação de 25% dos estudantes nas atividades programadas para os sábados letivos do semestre de 2017.2. Isso representa um aumento percentual de 10% dos alunos em relação ao semestre anterior e de 17% em relação ao período anterior a 2016.2. Já com relação ao número de professores participantes, observa-se que o número de envolvidos se manteve constante do período de 2016.2 para 2017.1. Uma justificativa para o fato está certamente ligada à distância física entre as residências dos docentes e seu local de trabalho.

CONCLUSÕES

Acredita-se que a estratégia proposta concretizou um importante momento na formação dos licenciandos em Física ao permitir aos acadêmicos e aos docentes do CLF pensar de forma integrada conhecimentos que, por tradições históricas, vêm sendo muitas vezes ensinados sem demonstrarem inter-relações mútuas. Além disso, trabalhar numa




perspectiva de contextualização e interdisciplinaridade requereu dos professores um maior envolvimento a ponto de eles considerarem, numa discussão geral de um dado problema, aspectos relacionados ao social, político, econômico, cultural, ético e ambiental, focando como orienta Carneiro e Moura (2016), um viés reflexivo e midiaticizador do processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista o número de participantes no primeiro semestre de 2017 (25% dos alunos) confrontado com dados de sábados letivos anteriores (8% em 2016.1 e 15% em 2016.2), confirma-se o fato de que uma aula contextualizada e interdisciplinar é capaz de motivar o aluno a estar em sala de aula, mesmo em se tratando de um dia de final de semana, no qual as formas de acesso ao *campus* são bem limitadas e envolvem gastos/investimentos do aluno, uma vez que os transportes municipais rodam somente nos dias da semana.

A pesquisa realizada mediante a aplicação dos questionários mostra que a temática abordada agradou à maioria dos alunos, ao passo que a metodologia adotada agregou valores positivos, a exemplo da aquisição de novos conhecimentos, valores culturais e a motivação para pesquisa. Tais resultados confirmam a fala de Zen e Pereira (2013), quando esses autores destacam a importância de atividades contextualizadas para resgatar o interesse dos alunos e ajudar na aprendizagem deles.

Discutir o tema Radioatividade e o problema da extração de urânio em Santa Quitéria sob as perspectivas de áreas diferentes, possibilitou aos estudantes a percepção de que as disciplinas não são compartimentadas, mas um conjunto de saberes cujos olhares se entrelaçam e se complementam numa análise amplificada do problema. Por outro lado, disciplinas como Políticas Educacionais, Comunicação e Linguagem, Ética e Currículos e Programas, que pertencem à área pedagógica, na visão dos alunos, ganharam mais significado de existência dentro do currículo da licenciatura, uma vez que seus conhecimentos mostraram relacionar-se diretamente a disciplinas específicas durante a discussão de um problema prático, que para eles, até então, era exclusivo da Física Moderna e Contemporânea.

A abordagem da temática **Radioatividade, vida e obra de Marie Curie e a reserva de Urânio de Itataia** mostrou-se uma excelente estratégia para implementar a temática Radioatividade no Ensino Básico. Além disso, segundo relatos de alunos, o problema da extração de Urânio em Santa Quitéria chegou a eles por meio das aulas de Geografia, não das de Física, o que aponta para o fato de que tal conteúdo, embora seja um assunto presente nas discussões da região, não está sendo ensinado na disciplina de Física dos ensinos Fundamental e Médio.



Trabalhos futuros poderão abordar propostas interdisciplinares para tratar da mesma temática nas aulas do Fundamental e Médio, viabilizando a interação dos alunos com os professores de Física e Química, conforme indicam Pires e Messeder (2017). Além da Física e da Química, ao nível de Ensino Básico, podem ser agregadas as disciplinas de Biologia e Geografia, por exemplo, na discussão da temática Radioatividade, que se mostra tão relevante e atual, principalmente para o estado do Ceará, tendo em vista a proposta de construção para 2020 do complexo de exploração de urânio e fosfato em Santa Quitéria-CE.

Embora se tenha conseguido aumentar o número de participantes com a proposta de aula contextualizada e interdisciplinar, nota-se que aproximadamente 75 % dos alunos do CLF, ainda sim, não frequentaram as atividades de sábado letivo e que, embora a nota técnica nº 11 de 2015 (IFCE, 2015) fale em agir com bom senso, prudência e moderação, de forma que se tomem atitudes levando-se em consideração a relação de proporcionalidade entre os meios empregados e a finalidade a ser alcançada, aulas durante os sábados, particularmente dentro de um contexto de migração pendular, são inevitavelmente pouco frequentadas por alunos e professores e, dadas as dificuldades reais de locomoção e alimentação, não cabe penalizá-los por isso. Por outro lado, também não cabe alijar os faltosos de atividades didaticamente relevantes e se, de fato, a finalidade do ato educativo é a excelência na formação do aluno de modo a promover seu desenvolvimento integral e colaborar com a sua inclusão no mercado de trabalho, os sábados letivos precisam ser repensados no sentido de se efetivar a sua democratização. Fica claro, então, que novos estudos precisam ser feitos no sentido de verificar as condições reais para a viabilidade dos sábados letivos institucionais, estudos capazes de apreender as realidades locais dos diferentes *campi* e revelar seus pontos nodais.

De acordo com a portaria nº 1.134 de 2016 do Ministério da Educação (BRASIL, 2016c), instituições com o perfil dos Institutos Federais, que ofertam pelo menos um curso de graduação, poderão ofertar disciplinas na modalidade de Ensino a Distância (EAD), desde que a oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. Sendo assim, possíveis soluções para garantir a inclusão de alunos e professores podem passar pelo uso do contraturno, combinado com aulas em ambientes virtuais de aprendizagem na modalidade EAD, para a ministração de conteúdos e aplicação de avaliações. Ações como estas poderiam contribuir com o aumento da frequência dos estudantes e incrementar a sua participação, ajudando a mitigar o problema.

Embora a proposta em foco tenha sido concretizada em um momento extraordinário, abordagens que envolvam tratamentos contextualizados e interdisciplinares devem ser pensadas dentro dos currículos dos cursos de licenciatura, de modo a viabilizar propostas rotineiras que permitam maior interação dentro do grupo de docentes e, até mesmo, entre os alunos em seus variados semestres.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA M. S. et al. A expropriação do professor: possibilidades para pensar a educação física e seu caráter interdisciplinar. **Revista Especial de Educação Física**, [S.I.] Edição Digital n. 2, p. 31-38, dez. 2005. Disponível em: <http://www.nepecc.faei.ufu.br/revista_2004.htm>. Acesso em: 03 nov. 2018.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Ceará, Santa Quitéria, infográficos: dados gerais do município. Censo de 2016.** 2016a. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=231220&search=cear%0E1|santa-quiteria>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

_____, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação. **Ofício circular nº 2 de 2016:** Calendário de reposição de greve. Brasília, 15 fev. 2016b.

_____, Ministério da Educação. **Portaria 1.134 de 10 de outubro de 2016.** Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. 2016c. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sead/institucional/legislacao-ead-1/documentos/portaria-1134-2016-mec>>. Acesso em: 23 out. 2018.

CARNEIRO, C. C. B e Sá; MOURA, F. M. T de. Interdisciplinaridade e Contextualização nos projetos políticos pedagógicos em cursos de formação inicial de professores de química. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 78-92, mai./ago. 2016.

CARVALHO, A. M. P; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Questões de nossa época; v. 28).

CHIQUETO, M. J. O currículo de Física do ensino médio do Brasil: discussão retrospectiva. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.1 abr. 2011.

FAZENDA, Ivani et al. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Cleber; NASTACIO, Paulo. Mina de Itataia terá exploração para 2020. **Portal C4 Notícias**, Fortaleza, 26 jun. 2017. Disponível em: <<http://blogs.opovo.com.br/c4noticias/2017/06/26/mina-de-itataia-tera-exploracao-para-2020/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

GRILLO, M. L; PEREZ, L. R. O violão no Ensino de Física. In: GRILLO, M. L; PEREZ, L. R (Orgs). **Física e Música**. São Paulo, Editora Livraria da Física, 2016. Cap.5, p.61-76.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, mar. 2015. Disponível em: <<http://educacaoemrevistaufmg.com.br/edio-anterior/educacao-em-revista-vol-31-no-1-ano-2015/>>. Acesso em: 29 out. 2018.

LENSKI, R.E. Dynamics of interactions between bacteria and virulent bacteriophage. In: Marshall K.C. (eds) **Advances in Microbial Ecology**. Advances in Microbial Ecology, vol 10. Springer, Boston, MA, 1988.

LINDE, Andrei. Inflationary cosmology. **Physics Reports**, v. 333, n. 2 p. 575-591, 2000.

LOPES, Sheryda. ITATAIA: Para uns, desenvolvimento. Para outros, perigo. **O Estado**, Fortaleza, 22 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.oestadoce.com.br/cadernos/oev/itataia-para-uns-desenvolvimento-para-outros-perigo>>. Acesso em: 10 out. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ - IFCE, Pró-reitoria de Ensino. **Nota Técnica nº 11**: elaboração de calendário letivo do IFCE pós-greve, ano de referência 2015. Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://proen.ifce.edu.br/projects/atos-normativos/issues?query_id=48>. Acesso em: 19 jul. 2017.

_____, Pró-reitoria de Ensino. **Nota Técnica nº 19 retificada**: Recomendações sobre elaboração de calendário acadêmico no IFCE, ano de referência 2016. 2016. Disponível em: <<https://proen.ifce.edu.br/attachments/download/1745/Nota%20Informativa%202019-2016-PROEN.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

PIRES, T.C.A.; MESSEDER, J.C. **Radioatividade e Educação Básica na Perspectivas dos documentos Oficiais**. Trabalho aceito no 57º Congresso Brasileiro de Química. Gramado/RS, 2017. Disponível em: <http://www.abq.org.br/cbq/trabalhos_aceitos_detalhes,10912.html#>. Acesso em: 29 de ago. 2017.

RICARDO, Elio Carlos. Problematização e contextualização no ensino de Física. In: DE CARVALHO, Anna Maria Pessoa et al. (Org.). **Ensino de Física**. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010. cap. 2, p. 29-51.

ROMEO, F. A simple model of energy expenditure in human locomotion. **Rev. Bras. Ensino Fís.**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 4306-4310, dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172009000400008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 out. 2018.

SALAMANGA, M. An Application of the Harmonic Oscillator Model to Verify Dunning's Theory of the Economic Growth. **Analyses Statistika**. Cracow University of Economics, Department of Statistics, p. 56-69, 2013.

DOS SANTOS, Wildson Luiz Pereira. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. **Ciência & Ensino**, [S.l.], v. 1, n. número especial: "Educação em Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente", p. 1-12, nov. 2007. Disponível em <<http://200.133.218.118:3535/ojs/index.php/cienciaeensino/issue/view/15>>. Acesso em: 02 out. 2018.



ZEN, C. R. Lopes; PEREIRA, R. Francisco. A física do cotidiano: textos paradidáticos de calorimetria e termometria. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. **Cadernos PDE**, Versão online, vol.1, 2013. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uem_fis_artigo_claudio_roberto_lopes_zem.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2017.

CAPÍTULO 6

PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Carmen Regina Gonçalves Ferreira, Pós-doutoranda em Educação, FURG

RESUMO


Este trabalho apresenta dados de uma pesquisa que tem por objetivo investigar os desafios e as perspectivas das docentes que trabalham com a alfabetização no início da carreira. Para tanto, realizamos uma investigação de abordagem qualitativa, por meio de um questionário e duas reuniões com dez professoras da rede municipal de Rio Grande - RS. Os dados indicam as seguintes dúvidas e desafios: quando introduzir a letra cursiva; equilíbrio entre o uso do quadro ou de folhas xerocadas; como trabalhar com jogos e atividades que propiciem aprendizagens, sobre o processo de avaliação; como estimular a leitura/escrita e como tornar as aulas mais interessantes para as crianças. Entendemos que a problematização e reflexão dos dados contribuem para que os cursos de formação de professores, bem como as Secretarias de Educação e as escolas repensem o quanto podem auxiliar nesse processo de inserção profissional, colaborando para a constituição da identidade desses docentes.

Palavras-chave: Professoras Alfabetizadoras Iniciantes. Formação Docente. Desenvolvimento Profissional.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O início da carreira docente integra fundamentalmente o processo da formação de professores e se configura como uma fase bastante sensível na vida dos docentes, pois pode abrigar vivências que marcarão toda a vida profissional dos mesmos. As experiências vivenciadas nesse período vão cooperar no delineamento do modo como o docente desenvolverá sua trajetória profissional e direcionará suas escolhas na profissão, as relações com os demais docentes e o modo de lidar com a importância do seu trabalho na sociedade (MARCELO GARCÍA, 1999; MIZUKAMI, 2006; CAVACO, 1995; NÓVOA, 2009; TARDIF, 2012).

Como afirma Marcelo Garcia (2009, p. 20) “Os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão”. Diferentemente de outras profissões, ao docente iniciante cabe, muitas vezes, o exercício profissional em contextos complexos e exigentes na sua dimensão político-social e pedagógica. Em muitos casos, esses profissionais não possuem apoio das secretarias de



educação nem da própria equipe pedagógica das escolas para auxiliar em suas dificuldades, o que faz com que esses docentes esmoreçam, algumas vezes, frente às dificuldades e às inseguranças próprias de sua condição. Muitos são os aspectos que podem dificultar esse início de docência no âmbito da alfabetização, isso exigiria certa maturidade profissional que os novos professores ainda não alcançaram, o que acaba reduzindo a confiança que colocam no seu desenvolvimento profissional.

É fundamental, como expressa Garcia (2009, p. 126), “a criação de um espaço e um clima relacional adequado à reflexão colaborativa transformadora” que estimule nos sujeitos a reflexão de suas próprias práticas. Em geral, são mobilizados saberes situados, que tenham o contexto como referência e respeitem os estilos próprios do docente iniciante. Partindo dessa premissa propusemos, por meio de um curso de extensão ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG⁴ em parceria com a Secretaria de Educação do município de Rio Grande – RS (SMEd), espaços de socialização de saberes, inquietações e dilemas vivenciados por professoras iniciantes⁵. É nesse contexto de formação continuada que estamos desenvolvendo uma pesquisa⁶ que investiga os desafios e as perspectivas de alfabetizadoras⁷ em início de carreira, ou seja, que estão nos três primeiros anos de exercício da docência e que ingressaram na carreira do magistério por concurso público.


Para tanto, foi criado um grupo formado pela professora pesquisadora juntamente com dez professoras iniciantes no 1º ciclo de alfabetização, que se reúne quinzenalmente, em encontros desenvolvidos por meio de pautas que abordam questões relacionadas aos conhecimentos referentes à alfabetização e aos desafios da docência, entre outras temáticas sugeridas pelas professoras iniciantes na alfabetização. Os três grandes eixos de estudo, discussão e debate são: a) o ingresso na docência; b) ensino e aprendizagem do conteúdo e c) planejamento e avaliação. Nesse artigo, apresentaremos os dados preliminares referentes ao primeiro eixo que trata dos aspectos que envolvem o ingresso na escola, na sala de aula, no entrosamento com os demais professores, equipe pedagógica e diretiva.

⁴ Esse curso constitui-se uma das ações de extensão vinculadas ao Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura – LAPIL (FURG).

⁵ Utilizaremos o termo no feminino em função de todas as investigadas serem do sexo feminino.

⁶ Esta pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito de pós-doutorado no Programa de Pós- Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio grande (FURG), com auxílio financeiro do CNPQ e está vinculada ao Grupo de Estudos em Alfabetização e Letramento (GEALI-FURG) sob a supervisão da Prof.^a Dr.^a Gabriela Medeiros Nogueira.

⁷ Estabeleceu-se esse período, uma vez que é esse o tempo previsto na legislação brasileira como estágio probatório na carreira.



Primeiramente apresentaremos o que constitui essa ‘entrada’ na docência com base nos estudos de Huberman (1995), Cavaco (1995), Papi e Martins (2010) dentre outros, que evidenciam o quanto o processo inicial de desenvolvimento da profissão docente é marcado pela confrontação com a realidade profissional, com a complexidade das situações que influenciam efetivamente o exercício da docência.


Na terceira seção apresentaremos alguns estudos que têm contribuído e suscitado análises e problematizações a respeito deste período inicial da docência que tem ganhado cada vez mais importância no cenário das pesquisas educacionais por se tratar de uma fase que poderá influenciar tanto o presente quanto o futuro profissional desses docentes iniciantes.

Na sequência apresentaremos os caminhos metodológicos que embasaram o presente estudo e após uma análise preliminar sobre o processo de inserção profissional de um grupo de professoras iniciantes na alfabetização a partir dos dados coletados no questionário e nas reuniões de estudo realizadas. Nesse espaço buscamos compreender como ocorre o processo desconstrução de suas profissionalidades a partir de suas práticas docentes na condição de iniciante que permitiram identificar momentos específicos do início da carreira. Acreditamos que nas narrativas dessas professoras iniciantes encontram-se reflexões acerca de suas experiências, de seus questionamentos em relação à docência, ao saber fazer, ao cotejamento das teorias e práticas que são postos em evidência no dia a dia do cotidiano da escola e no estabelecimento das relações entre as crianças, o professor e o conhecimento, fazendo da escrita e do diálogo um movimento de experiência.

ALFABETIZADORAS EM INÍCIO DE CARREIRA

O início da carreira docente integra fundamentalmente o processo da formação de professores e se configura como uma fase muito importante na vida dos docentes. De acordo com Nóvoa (1992), a iniciação à docência pode abrigar vivências que influenciarão toda a vida profissional dos professores. Ao se deparar com a realidade do cotidiano escolar como uma nova vivência, que ultrapassa as impressões existentes quando se parte da formação inicial, é comum que o docente passe por um “choque com a realidade” (HUBERMAN, 1995) ou “choque de transição” (TARDIF, 2012), caracterizando as tensões causadas nos primeiros contatos do professor incitante com o exercício da profissão. Huberman (1995), trabalha com a ideia de fases da carreira dos professores, a partir de estudos sobre ciclo de vida dos docentes.

Segundo Huberman (1995) o ciclo de vida profissional de docente “para alguns, pode



parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (p.38). O autor aponta algumas fases: a entrada na carreira, o tateamento (três primeiros anos); a estabilização, a consolidação de um repertório pedagógico (entre quatro e seis anos); a diversificação, o ativismo (entre os sete e os vinte e cinco anos); a serenidade, o distanciamento afetivo ou conservantismo (entre vinte e cinco e trinta e cinco anos) e o desinvestimento - sereno ou amargo (entre os trinta e cinco e quarenta anos). Para o referido autor essa sequência não é universal e seu processo não é determinado apenas pelo tempo de carreira nem independente de condições sociais e do período histórico.


A dinamicidade da carreira docente explicita a complexidade da atividade profissional, na medida em que os desafios do cotidiano das instituições impõem ao docente ter a capacidade de tomada de decisões e a clareza em suas propostas de ação. Esta competência vai sendo construída ao longo da carreira. Neste sentido, a fase de ‘entrada’, é caracterizada por Ferreira (2017) como:

[..] um momento de tateamento, sobrevivência e descoberta, e corresponde aos três primeiros anos de docência. E a expressão “sobrevivência” traduz o que o autor denominou de “choque do real”, ou seja, o momento em que o professor iniciante percebe a distância existente entre os ideais educacionais e a realidade encontrada no contexto da escola. Já a expressão “descoberta”, por sua vez, reflete o momento em que o professor iniciante vai descobrindo o que caracteriza a profissão e começa a se identificar com ela (FERREIRA apud HURBERMAN, 2017, p. 2).

Como se pode observar, o início da carreira docente é marcado pela confrontação com a realidade profissional, com a complexidade das situações que marcam efetivamente o exercício da docência. Nesse momento, o aspecto da “descoberta” também se faz presente através do entusiasmo, da experimentação, da responsabilidade, do sentimento de fazer parte de um grupo profissional. Segundo Huberman (1995, p 37) alguns docentes podem apresentar apenas um desses aspectos como dominante; outros podem vivenciá-los em paralelo e nesse caso a “descoberta” é que permite suportar o “choque com a realidade”. A “exploração”, que para o autor consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis, seria comum aos diferentes perfis.

De acordo com Cavaco (1995) o processo inicial de desenvolvimento da profissão docente é marcado por contradições, insegurança e necessidade de pertencimento durante essa fase. Segundo a autora:

O início da atividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório. Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida ativa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da



participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das diferentes atividades socioculturais, ou modelada pelas expectativas familiares. Assim, é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projetos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o sonho que dá sentido aos seus esforços. (p.162-163)

Ao que tudo indica, a iniciação docente é uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho e do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, considerando que os conhecimentos construídos ao longo da graduação acabam se distanciando um pouco das reais necessidades que a docência exige no contexto de complexidades da vida escolar atual (PIENTA, 2006). Seria o ‘choque de realidade’ mencionado por Huberman (1995) quando, entre tantas experiências, o professor iniciante vivencia a complexidade e a imprevisibilidade da realidade de sala de aula e percebe a distância entre os seus ideais educacionais e a vida cotidiana nas escolas onde começa a atuar.


Acreditamos que o fato da pesquisa em desenvolvimento ter como foco a fase inicial da profissão, pode contribuir para entendermos melhor essa fase e problematizá-la desde a formação inicial do professor. Nesse sentido, estudos que têm contribuído e suscitado análises e problematizações a respeito deste período, é o que passamos a tratar na próxima seção do texto.

ESTUDOS SOBRE A DOCÊNCIA NO INÍCIO DE CARREIRA

Os primeiros anos de inserção docente têm particularidades que as distinguem das demais etapas do processo de desenvolvimento profissional no âmbito da educação, por se tratar de um período instável e muitas vezes repleto de conflitos de diferentes ordens como já referenciado nos estudos de Huberman (1995). Esse período inicial ganha importância no cenário das pesquisas educacionais por se tratar de uma fase que poderá influenciar tanto o presente desses docentes iniciantes, quanto definir o seu futuro profissional (TARDIF, 2006).

Papi e Martins (2010, p. 9) ao desenvolverem uma pesquisa a respeito dos trabalhos sobre professores iniciantes no Brasil afirmam que:

No que diz respeito ao levantamento das pesquisas apresentadas (incluindo trabalhos e pôsteres) na 28ª, 29ª e 30ª reuniões da ANPEd, em 2005, 2006 e 2007, e tomadas como referência especificamente as que foram divulgadas nos grupos de trabalho GT 4 (Didática), GT 8 (Formação de Professores) e GT 14 (Sociologia da Educação), grupos escolhidos por sua proximidade com a temática, foi possível




observar que, de um total de 236 trabalhos apresentados nos três grupos, apenas 14 dizem respeito ao tema *professores iniciantes*.

Este número de estudos sobre a temática de professores iniciantes aproxima-se a 6%, ou seja, ainda irrisório, demonstrando a necessidade de investimento neste campo tão importante para qualificar a ação dos docentes. Uma área que vem sendo construída nos últimos anos no Brasil, mas ainda se apresenta incipiente para a formação professores e em especial para a formação de professoras alfabetizadoras.

Compreender a aprendizagem profissional como um processo que não se encerra com a formação inicial, mas se dá ao longo da vida, que mobiliza diferentes saberes e experiências e, envolve as dimensões pessoal e profissional, nos ajuda a caminhar no sentido de estabelecer diálogo com os contextos e práticas que marcam o exercício da docência.

Nesse processo de aprendizagem, entre as dificuldades vivenciadas no início da docência, Moraes (2005) relata que o domínio do conteúdo específico da área em que atuam e a consequente seleção dos professores para ensinar se constituem numa grande preocupação da maioria dos que participaram do seu estudo. Com base em Knowles (1994), a autora percebe que nos primeiros anos os professores focalizam a sua atenção no “aprender a ensinar”, mais que no “aprender a ser professor”, que demanda aprendizagens que extrapolam o espaço da sala de aula. Este processo inicial da carreira coloca o profissional diante da complexidade da docência, exigindo dele a capacidade de articular os referenciais construídos durante a formação inicial com as exigências dos desafios que se apresentam no cotidiano da instituição e da sala de aula.

No entanto, os primeiros anos de docência não se caracterizam apenas como o momento em que o docente aprende a ensinar, mas sim como um momento de interação e socialização profissional. Durante esse processo inicial o professor passa a conhecer a cultura escolar, e esse momento acontece com certa densidade, pois vai aprendendo e internalizando as regras, condutas e valores dentre tantos outros aspectos que envolvem a docência. Aspectos esses que estão para além da formação inicial vivenciada nos cursos de graduação, como as relações com seus pares, com a equipe diretiva e demais funcionários que compõem a comunidade escolar, condições de trabalho, apoio pedagógico da escola e secretarias de educação. Ainda sobre esses aspectos citamos Garcia (2009, p. 30) que menciona que “tal adaptação pode ser fácil quando o entorno sociocultural coincide com as características do professor iniciante [...] pode ser mais difícil quando deve se integrar a culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar”. Todos esses aspectos que influenciam



as formas como ocorrem o ingresso na carreira do professor iniciante podem, inclusive, determinar a sua permanência ou não na profissão.

Em sua prática, os professores enfrentam situações que exigem uma formação mais articulada com os desafios e dilemas que o processo de escolarização e as condições de exercício da docência acabam impondo. Desse modo, pensamos ser relevante compreender como eles percebem as experiências vivenciadas ao longo da sua trajetória na carreira e, particularmente, aquelas relativas à iniciação na docência. Diante desta inquietação é preciso investigar os caminhos que vão sendo trilhados ao refletir sobre uma prática pedagógica voltada para um grupo, para uma escola e para uma comunidade onde esses professores iniciantes estão inseridos. Segundo Tardif (2006, p. 42) “a imersão é necessariamente formadora”, a qual provoca crenças, olhares, representações sobre a prática docente. Podemos ainda dizer que a imersão também é a oportunidade de rever conceitos, repensar decisões e refazer, replanejar.

Como se pode observar, essa fase inicial é uma importante etapa de aprendizagens diante das incertezas e, é por considerar este período também potente para investigar e intervir que nos propomos desenvolver este trabalho.


CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 1994) que situa-se no campo da formação de professores com o intuito de investigar quais são as angústias, desafios e perspectivas de docentes que estão nos três primeiros anos de exercício da docência na alfabetização⁸.

Os sujeitos da pesquisa são dez professoras alfabetizadoras que ingressaram na carreira do magistério por concurso público no município de Rio Grande-RS. Todas possuem graduação em Pedagogia, e 50% tem magistério como formação no ensino médio⁹. Apenas uma docente possui a titulação de mestre na área da educação e três, especialização, também em educação. Dentre as dez participantes da pesquisa, sete, estão iniciando o exercício da docência na alfabetização no ano de 2019, o que corresponde a dois meses de experiência a época das coletas. As demais já estão a mais de dois anos exercendo a profissão como alfabetizadoras.

⁸Estabelecemos esse período, uma vez que é esse o tempo previsto na legislação brasileira como estágio probatório na carreira.

⁹Com o objetivo de manter o anonimato, os nomes das docentes pertencentes nesse estudo serão trocados.




A metodologia adotada é a pesquisa-formação (JOSSO, 2004), em que os participantes são ao mesmo tempo sujeitos da pesquisa e se formam com e a partir dela. Nesse processo, os sujeitos têm a possibilidade de discutir o desenvolvimento e as modalidades do trabalho, construindo suas capacidades de escuta e de partilha, atentos às considerações sobre formação tecidas ao longo do trabalho com seus pares. Para Josso (2004), os participantes desse tipo de pesquisa são, simultaneamente, sujeito e objeto de estudo e por meio da construção de narrativas e da exploração e análise do material narrado, acerca de suas experiências e de seus percursos formativos, produzem conhecimento e se formam.

Para tanto, criamos um grupo de estudo e discussões com as professoras iniciantes, coordenado pela professora pesquisadora. Os encontros acontecem quinzenalmente, dentro da hora atividade das docentes, a partir das temáticas de interesse das participantes da pesquisa, a saber: a) o ingresso na docência; b) ensino e aprendizagem do conteúdo e c) planejamento e avaliação.

Apresentamos a seguir, os dados preliminares referentes ao primeiro eixo que trata dos aspectos que envolvem o ingresso na docência. Os dados foram coletados por meio de um questionário com questões objetivas e dissertativas e a transcrição das reuniões com as alfabetizadoras com o intuito de identificar: i) quais as expectativas das professoras ao ingressar na carreira docente; ii) conhecer os principais desafios que as professoras alfabetizadoras enfrentam nos três primeiros anos do exercício do magistério; iii) reconhecer as estratégias que utilizam no intuito de resolver os problemas do cotidiano, tanto em sala de aula diretamente com os alunos, seus familiares e com a escola.

O PROCESSO DE INGRESSO DE UM GRUPO DE DOCENTES INICIANTE NA ALFABETIZAÇÃO

Sendo a entrada na docência um período importante na história profissional do professor a ponto de determinar seus rumos profissionais futuros (TARDIF, 2006) optamos por investigar, primeiramente, se as docentes iniciantes teriam ficado satisfeitas com a possibilidade de trabalhar com a alfabetização e de que forma foram recepcionadas pela Secretaria de Educação e pelas colegas de trabalho ao ingressar no ambiente escolar enquanto professoras, considerando que é nesse momento de fato que começa as primeiras experiências da carreira docente as professoras relataram que quando foram chamadas para assumir o cargo na escola como alfabetizadoras ficaram imensamente felizes com a possibilidade de trabalhar na docência. Destacamos os relatos de duas professoras:



Me senti realizada, pois sempre trabalhei no comércio, porém com esse sonho de trabalhar com as crianças [...] (Prof.^a Tamires, 2º ano).

Me senti realizada, um grande sonho realizado. Desde a minha infância já sonhava em ser professora (Prof.^a Caroline, 1º ano).

Segundo os estudos de Huberman (1995) vimos que a entrada na docência é assinalada pela confrontação com a realidade profissional, com a complexidade das situações que marcam efetivamente o exercício profissional da docência que se inicia no momento da “descoberta” por meio do entusiasmo, da experimentação, da responsabilidade, do sentimento de fazer parte de um grupo profissional. Tal momento pode ser verificado nos excertos a seguir:

Agora mais calma já consigo me organizar bem melhor e fico muito encantada com as descobertas dos alunos (Prof.^a Gisele, 1º ano).

No início me senti insegura, levei um susto, pois agora todos da turma são minha responsabilidade. Mas com o passar dos dias tudo foi se tranquilizando. Organizo minhas atividades diariamente, busco muitas ideias na internet. Tenho orientação da coordenadora da escola que tenta sempre me ajudar. O desafio maior é alcançar todos os objetivos em relação às aprendizagens dos alunos (Prof.^a Tamires, 2º ano).

Seriam essas experiências, associadas à experimentação e aos sentimentos de alegria e de tranquilidade, que permitem à docente iniciante suportar o “choque da realidade” e, dessa forma, permanecer na docência (HUBERMAN, 1995). Assim, no período de “descoberta”, a iniciação à docência tenderia a apresentar-se mais fácil; e, quando o aspecto dominante é a “sobrevivência”, esse momento revela-se mais difícil em decorrência das várias contradições e problemas enfrentados. Segundo Huberman, (1995) os docentes em início de carreira podem apresentar apenas um desses aspectos como dominante ou mesmo vivê-los em paralelo, só que nesse caso a “descoberta” pode ser a chave desencadeadora para que se permita suportar o “choque com a realidade”(HUBERMAN, 1995, p. 61) como parece estar acontecendo com as docentes pesquisadas.

As professoras relataram que foram bem recebidas tanto pela secretaria municipal de educação, quanto pela escola. No entanto, percebeu-se que a acolhida que mencionaram estava relacionada basicamente à forma como foram tratadas tanto pela SMEd quanto pela equipe diretiva. No que refere ao apoio pedagógico, em alguns casos, citaram em primeiro lugar o apoio das professoras mais experientes, depois das coordenadoras pedagógicas e, por último das equipes diretivas e a secretaria de educação, que em alguns momentos proporcionaram encontros de formação, mas nada sobre a alfabetização na docência. Sobre o apoio das colegas mais experientes a professora relata:

Temos cinco turmas de primeiro ano na escola e as colegas foram muito acolhedoras. Realizamos os planejamentos e projetos em conjunto (Prof.^a Rosiane,



1º ano).

Este depoimento explicita que é no apoio das colegas mais experientes que algumas parecem encontrar espaço para partilhar angústias, dúvidas e incertezas. No entanto, essa não é a realidade da maioria. Embora algumas tenham manifestado algum tipo de apoio pedagógico (das colegas ou coordenadora pedagógica) a, grande maioria, procura sozinha sanar as dúvidas, inquietações e dificuldades encontradas nesse início da docência na alfabetização.


Me senti desafiada, principalmente se daria ‘conta’ do processo de desenvolvimento de cada um (aluno) (Prof.^a Eliane, 1º ano).

O início foi de medo e frio na barriga. Mas a turma é tranquila, o que me chamou a atenção foi os diferentes níveis que tem de alfabetização. Minha organização foi através de muita pesquisa para adaptar um plano que consiga chamar a atenção de todos (Prof.^a Juliana, 2º ano).

As docentes iniciantes descrevem o desafio posto nesse início de carreira, entendida por Cavaco (1995, p.39), como “confrontação inicial com a complexidade da situação profissional”, já que se constitui em um período marcado pela insegurança - sentimento comum para quem está começando a trilhar a carreira docente. É possível perceber a angústia da professora iniciante que vive o momento de transição, “como se da noite para o dia deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para qual percebe não estar preparado.” (SILVA, 1997, p.53). São angústias como essas que a professora iniciante protagoniza ao viver as primeiras experiências de “choque com a realidade”, ou seja, diferentemente dos episódios vivenciados durante o seu período de estágio supervisionado na graduação sob a ‘guarda’ docente da universidade, agora encontra-se sozinha tendo que enfrentar um leque de dificuldades que a desafia a encontrar formas de desenvolver sua práxis pedagógica.

Quando inqueridas sobre os conflitos iniciais ao trabalhar com uma turma de alfabetização, foi quase unânime a referência à dificuldade em planejar e trabalhar com turmas heterogêneas. Percebemos que suas necessidades consistem basicamente em organizar um planejamento que seja inclusivo tanto para contemplar os diversos níveis de aprendizagens que se encontram as crianças, quanto para incluir os alunos com e sem laudo nas atividades previstas em seus planejamentos.

Quando solicitamos para que apresentassem pontualmente as dificuldades, as docentes fizeram referência a várias questões relacionadas, desde a indecisão de quando introduzir a letra cursiva; o quanto dosar o uso do quadro ou de folhas xerocadas; como trabalhar com



jogos e atividades que contribuam para as aprendizagens, até conteúdos como, por exemplo, as noções matemáticas. Também fizeram alusão ao processo de avaliação; de como estimular a leitura/escrita e como tornar as aulas mais interessantes para as crianças. A internet foi apontada como o lugar mais procurado para suprir essas dúvidas tanto às relacionadas aos conteúdos a serem trabalhados quanto às dificuldades de aprendizagens, principalmente, as docentes que planejam sozinhas.

Questionadas sobre o quanto a formação inicial teria auxiliado nesse processo, foi possível perceber que as docentes que cursaram magistério no ensino médio usavam muitos dos conhecimentos adquiridos nesses espaços para sanar algumas dificuldades nesse período inicial da docência. As que fizeram outros cursos disseram que sentiram falta de conhecimentos basilares como o preenchimento de um caderno de chamada/atividades, de como escrever um parecer descritivo com enfoque na alfabetização, como explorar diferentes formas de registro e de avaliação, como propor atividades lúdicas por meio da brincadeira e de leitura de histórias que fossem atrativas para as crianças.

A respeito da formação adquirida no curso superior de Pedagogia praticamente todas as docentes relataram que os conhecimentos teóricos foram/são de grande valia, mas foram unânimes ao apontar, também, a necessidade da academia proporcionar mais momentos de práticas dentro da carga horária dos graduandos, conforme uma professora:


Minha formação acadêmica, desde o magistério até a pós-graduação me deram um norte para a minha prática, mas nada relacionado ao chão de escola (Prof.^a Eliane, 1º ano).

A única docente que disse que a graduação a preparou inteiramente para esse processo inicial da docência foi a que participou ativamente do programa PIBID¹⁰. Em seu relato, disse que a vivência dentro das escolas trouxe uma vasta experiência que a deixou mais segura para assumir uma turma de terceiro ano da alfabetização pela primeira vez, tornando mais fácil seu processo de ‘entrada’:

Primeiramente eu me organizei com o que eu aprendi no magistério e depois com o que aprendi na Pedagogia e PIBID e depois com o grupo de planejamento do 3º ano da escola (Prof.^a Maria, 3º ano).

O enfrentamento nessa fase crítica em relação às experiências anteriores e aos ajustes a

¹⁰O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.



serem feitos em função da realidade do trabalho e do confronto inicial (PIENTA, 2006), poderiam acontecer de forma mais segura se os conhecimentos construídos ao longo da graduação não estivessem tão distanciados das reais necessidades que a docência exige no contexto de complexidades da vida escolar atual. A esse respeito salienta Pienta (2006, p. 110):

O professor iniciante cria e aprende na prática em virtude de uma necessidade, uma vez que existe uma contradição entre o que aprende na universidade e o que encontra na escola. Minimizar o doloroso e difícil processo de iniciação docente significa trazer para a formação a realidade da prática pedagógica.


Percebemos que ainda há um distanciamento entre os subsídios teóricos oferecidos pelas instituições de ensino superior ou universidades e a realidade curricular exigida para atuação da prática docente na escola. A inserção em programas como o PIBID, com certeza, proporciona experiências significativas para os graduandos das licenciaturas, mas nem todos os alunos conseguem participar, seja pelo número cada vez mais reduzido de bolsas, quanto pelo fato de precisarem de outras fontes de renda. No entanto, algumas universidades já iniciaram a reformulação de suas propostas curriculares para atender a essa demanda para que desde o início do curso de Pedagogia os graduandos, dentro da sua carga horária, possam vivenciar experiências com a docência antes do estágio.

Como foi possível perceber os dados, embora, preliminares indicam tendências e aspectos pontuais que se mostraram relevantes para compreender características do início da docência e oferecer subsídios para se (re)pensar a formação inicial e continuada de professores, no caso desta pesquisa, alfabetizadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos dados parciais de uma pesquisa sobre desafios e perspectivas das alfabetizadoras iniciantes na carreira docente. Como podemos observar ao longo do texto, a inserção na carreira docente é um momento importante, pois marca o início do desenvolvimento profissional e é nesse processo que o saber ser e o saber fazer serão incorporados pelos professores (TARDIF, 2006). Nossos dados mostraram que as professoras procuram apoio em colegas mais experientes, mas na maioria dos casos esse processo de ‘saber ser e o saber fazer’ é um caminho trilhado de forma solitária tendo a internet como maior fonte de consulta.

Foi possível constatar que as dificuldades assinaladas pelas docentes vão desde procedimentos simples como saber equilibrar o uso do quadro com material xerocado, até



questões mais conceituais relacionadas ao trabalho com a leitura e a escrita e noções matemáticas. Esses dados permitem refletir sobre algumas questões importantes como o papel da formação inicial e continuada nesse processo de entrada do docente na carreira do magistério.


No que se refere à formação inicial, há muito se discute a reorganização dos cursos de licenciatura com uma carga horária maior para atividades práticas aliadas à teoria. A reorganização de muitos currículos dos cursos de Pedagogia em instituições federais e particulares é imprescindível para que haja espaços para a práxis pedagógica desde o início da entrada dos graduandos.

No entanto, obviamente o processo formativo do docente não se esgota na formação inicial devendo prosseguir ao longo da carreira, como bem mencionam Rodrigues e Esteves (1993, p. 41) ao afirmarem que “[...]de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio professor e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino. Isso significa dizer que, por mais bem feita que seja a formação inicial em um curso de Pedagogia, ainda assim haverá limitações por ser uma etapa restrita a um espaço de tempo. É preciso, sim, que se tenha nesse período uma base sólida, mas sem a pretensão de formar um profissional completo, pronto e acabado (LIMA, 2007; MIZUKAMI, 2006).

Nesse sentido, a formação continuada com foco nas docentes que chegam à carreira, como profissional da educação pela primeira vez, precisa ser vista como necessária e urgente. Os dados que temos até o momento, indicam direções para políticas públicas de acolhimento desses professores iniciantes. Investir em espaços de formação que possibilite um diálogo capaz de sanar dúvidas, ansiedades e dificuldades de toda ordem que, muitas vezes, impedem o bom desempenho do professor em sala de aula ou mesmo para apenas garantir que está indo na direção certa. Entendemos que assumir esses aspectos desafiadores como objeto de pesquisa e se faz necessário para o avanço das políticas públicas de formação de professores no cenário nacional.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.



CAVACO, M. H. **Ofício do Professor: o tempo e as mudanças.** In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor.** Porto Editora, 1995, p.155-191.

FERREIRA, Andreia D. P.; CALIL, Ana Maria, G.C, PINTO, Joseane A.A; SOUZA, Mariana, A.A **inserção profissional sob o olhar dos professores iniciantes: possibilidades de implantação de políticas públicas.** In: **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 431-439, set.-dez. 2017.

HUBERMAN, M.; **O ciclo de vida profissional de professores.** In: NOVÓA, A.(Org.). **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KNOWLES J. G., COLE, A. L., PRESSWOOD, C. **Through Preservice Teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry.** N.Y.:Macmillan College Publishing Company, 1994.

LIMA, M. E. C. de C. **Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. & REALI, A. M. M. (orgs.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes contextos e práticas.** São Carlos/SP, EDUFSCar,2006.

MORAES, A. C. **Aprendizagem da docência: um estudo com professores do curso Pré-Vestibular da UFSCar.** São Carlos, 2005, Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, SP.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a profissão.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAPI, S. O. G e MARTINS, P.L.O. **As Pesquisas sobre Professores Iniciantes: algumas aproximações.** In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.39-56, dez. 2010.

PIENTA, Ana Cristina G. **Aprendendo a ser professor: dilemas e dificuldades na construção da práxis pedagógica do professor iniciante.** PUCPR, Curitiba, 2006.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1993.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade - Uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** *Educ. Soc.* . 2006, vol.21, n.73, pp.209-244.

CAPÍTULO 7

ENSAIO: METODOLOGIAS ATIVAS – PROFESSORES ATIVOS

Charles Cesar Couto, Professor de Psicologia Jurídica da Faculdade de Direito do Vale do Rio Doce, Professor de Pós-Graduação do Instituto Mineiro de Educação Superior, IMES

RESUMO

O presente ensaio versa sobre a idéia da educação ao longo da história como um processo de formação do ser humano e, será explanado sobre o Trivium como um método aplicado na Idade Média, mas com base na Pedagogia Grega e, com a possibilidade de ser aplicado na atualidade com o objetivo de ensinar ao aluno a aprender, dentro da idéia de Metodologias Ativas. Será esboçado uma explanação sobre Metodologias Ativas e, uma experiência realizada pelo autor no com o fim de transmitir aos alunos uma ferramenta que possa auxiliá-los na organização dos seus processos cognitivos.


Palavras-chave: educação, Trivium, metodologias ativas.

INTRODUÇÃO

No momento atual, onde o Brasil, no aspecto educacional, entre outros, encontra-se numa situação onde as tarefas precisam de atuar de forma remota, ou seja, não-presencial. Em função disso, surgiram um conjunto de ferramentas dentro de um universo denominado de 'metodologias ativas' para tornar o sujeito protagonista do seu aprendizado. Vem atrelado a essa idéia o nome de educação 4.0.

Temos três problemas: os alunos agora precisam se tornar ativos, temos uma tecnologia "mágica" com a proposta de resolver o problema de aprendizagem e, por fim, professores que precisam atuar de forma a fazer com que seus alunos sejam protagonistas no processo de aprendizagem.

O foco desse ensaio está em apresentar reflexões sobre o processo de aprendizagem, onde o processo educacional não estaria centrado em metodologias específicas, mas sim em aportar com uma proposta de ensinar o aluno a pensar. Ai ele deixaria de ser aluno (sem luz) para ser um sujeito protagonista do seu processo de aprendizagem. dessa forma, talvez consigamos atuar sobre os três problemas. Caso não seja possível, atacaremos a questão do professor como sendo aquele que precisa ser formado para poder inspirar os seus educandos.



Para isso, iremos fazer um pequeno percurso histórico sobre educação, onde está é percebida como um processo de formação do sujeito.

A EDUCAÇÃO GREGA – A PAIDÉIA

Nossa história educacional, como tudo no ocidente, começa com os gregos. Eles são a base de nossa cultura.

A Grécia nos deixou uma concepção de educação que comportava o processo de formação do ser humano. Tal concepção de educação tinha como base a idéia de esforço humano que visava a superar os seus limites internos e, concretizar o melhor de si próprio.


É com essa idéia de formação do homem que temos a Paidéia, obra do autor, Werner Jaeger, que afirma que, um dos grandes méritos dos gregos foi uma concepção do ser humano onde o indivíduo era valorizado. Esse valor implicava que o ser humano tinha uma trajetória a percorrer na sua existência e, nesse percorrer, ele vai se deparar com obstáculos internos a serem superados com o fim de desenvolver suas habilidades morais, cognitivas e morais.

Para o autor, ao ser pensado dessa forma, o homem é um ser orgânico sujeito ao crescimento interno. diferentemente do animal, o homem pode exercer uma construção sobre o seu comportamento. E, para isso, ele necessitará de exercitar um conjunto de habilidades nas quais terá que ser educado. E, isso é o papel do professor...

Na construção do ser humano para o melhor de si mesmo, a cultura grega nos aportou com o conceito de Arete, a virtude. A virtude aparece como uma força impulsionadora do homem para se tornar um ser moral, ou seja, superior a si próprio, capaz de ordenar ao longo da sua existência o seu interior e, de poder atuar com o resultado ou até concomitantemente no mundo externo com o produto da sua conquista interior.

Entra em cena também o aporte sobre a Ética, como uma espécie de ciência que ensina o homem o bem-viver e, que na Grécia, tomou o nome de Filosofia, a arte de conhecer a si próprio para ser útil aos demais. A idéia que rege esse processo de formação, segundo o autor, é *humanitas*, que se relaciona com a formação do ser humano em busca do autentico ser. Essa é a Paideia grega, o que distância do individualismo como uma forma de ser onde o homem fica fechado em si próprio.

Essa educação visava à política, palavra que tem um sentido diferente do da atualidade, pois o político naquela época era aquele que tinha a missão de servir aos demais. Isso é contrário ao individualismo. E, era o fim da educação.



Quem eram os educadores nesse ambiente? Segundo o autor, eram os filósofos, poetas, músicos, retóricos e oradores, todos considerados homens de estado.

A educação na idade média – as artes liberais

O Trivium era considerado um instrumento voltado para o desenvolvimento de habilidades cognitivas de aprendizagem. O indivíduo precisava aprender sobre as ideias, por isso o aprendizado da gramática. Em seguida era necessário aprender a relacionar as ideias, daí vem a Lógica e, por último a expressá-las, culminando na retórica.

De acordo com Moura (2018, p. 3):

O trivium relaciona-se com uma forma de ensinar, mas que, na verdade, proporciona o auxílio na produção de pensamentos. Composto pelas disciplinas: gramática, lógica e retórica, é um conjunto de conhecimentos que abrange desde a forma da escrita, o significado das palavras, a lógica do pensamento até ao uso da linguagem que deveria ser escolhida para comunicar e ensinar o que se compreendeu. Segundo a educadora Dorothy Sayers (GREGGERSEN, 2011), a educação medieval comportava uma divisão entre Trivium, objeto de nosso estudo e o Quadrivium, constituído de disciplinas de matemática, direito, astronomia e música. O nosso objeto é o Trivium, com os temas ditos em um parágrafo anterior.


Em relação a gramática, na Idade Média, relacionava-se com o aprendizado do latim. Mas, o que se ressalta é que um idioma seja ele qual for, é um meio de expressão do pensamento. A Gramática era considerado o primeiro passo para dar a ele condições de atingir a expressividade do seu pensamento, que é a retórica.

Como culminação do aprendizado do uso dessa ferramenta, o aluno apresentava uma tese sobre algum tema indicado pelos seus mestres ou de sua escolha para defendê-la. Ele exercitava as habilidades de escrever textos, falar e argumentar frente a questionamentos.

Sobre a gramática, mais do que uma matéria, é considerada um estágio, onde se aprende um idioma, ou arcabouço conceitual de uma disciplina. O aprendizado de um idioma e/ou um conjunto de conceitos utilizará como faculdade principal a memória e também a capacidade de observação.

O exercício da memória, segundo Dorothy Sayers, para o aprendizado de um idioma está relacionado com o aprendizado de histórias e mitos. No que diz respeito ao aprendizado conceitual, pode-se, hipoteticamente, acrescentar a etimologia das palavras.

Reitera-se aqui que, quando ela aborda o assunto gramática, ela considera que cada ciência, cada ramo do conhecimento tem sua gramática, ou seja, sua linguagem apropriada.



Após a construção de uma linguagem apropriada no estágio da gramática, a lógica será o passo da sintaxe, a capacidade de analisar a construção lógica de uma frase para poder expressá-la.

Nesse estágio, o aluno pode construir peças de oratória ou peças escritas de uma narrativa, debates e outras formas de exposição de um assunto. A capacidade de efetuar um debate, de dialogar encontra-se aqui nesse estágio. É o momento do exercício da investigação de um assunto. Em nossas faculdades, temos o exemplo do exercício do TCC.

Num ambiente acadêmico, por exemplo, pode ser representado pelos debates que podem ser realizados pelos alunos, por exemplo. Nesse estágio, é a oportunidade que o aluno tem de construir e escrever, se for o caso, bons argumentos. O aluno terá que participar de forma ativa do conhecimento, através do processo de investigação e de construção do conhecimento, a discernir sobre as fontes até estar em condições de exercitar o debate

Com a investigação, após uma análise do conteúdo, o aluno precisará de construir numa nova síntese.


Surge o 3º estágio, o ápice da pirâmide: a Retórica. Simplesmente o equivalente a defesa de uma idéia, expressa em algumas instituições como a apresentação pública de uma monografia, tese, etc. A retórica é o equivalente moderno da oratória, a capacidade que tem o indivíduo de transmitir suas idéias de forma clara e precisa.

Essa sequência é o processo de aprendizagem que pode ser aplicado em qualquer forma de conhecimento, pois se trata do exercício de aprender a aprender. Se é possível entender a linguagem de uma disciplina, sua aplicação e, ainda se é capaz de explicar e defender uma ideia, então tem-se o processo de aprendizagem.

Esse formato de aprendizagem, se for adotado, traz como consequência um resultado muito simples em termos de ensino: a velocidade de informação assimilada por uma pessoa torna-se consideravelmente mais lenta, pois o aprendizado deverá ser digerido, não “engolido”, mas, em compensação, alcançara profundidade

METODOLOGIAS ATIVAS

No âmbito da educação, um termo que está em voga é a expressão Tecnologia da Educação. Mas, antes de adentrar nessa expressão, preciso esclarecer que a ideia de tecnologia da educação não é um fenômeno novo, visto que se tem a linguagem falada e



escrita, a imprensa, a televisão e outras até culminar no computador. E, todas essas ferramentas foram e são aplicadas na educação (CHAVES, 2007).


No âmbito educacional tem-se os termos Educação a Distância, Aprendizagem a Distância e Ensino a Distância. Do ponto de vista técnico, a terceira expressão é a mais correta, embora menos utilizada (CHAVES, 2017). O mesmo autor afirma que o processo de educação e aprendizagem depende do indivíduo, enquanto o processo de ensino é uma ação executada pelo professor que pode ser realizada presencialmente ou a distância, como se pode ver na história de filósofos como Marco Aurélio e do apóstolo Paulo, por exemplo.

Em relação ao Ensino a Distância, ele se insere dentro do termo técnico de aprendizagem Mediada pela Tecnologia (CHAVES, 2017). Historicamente, pode-se dizer que a utilização de livros constitui num processo de aprendizagem mediada pela tecnologia, nesse caso, o livro, tecnologia essa que permite a saída de um modo de aprender baseado na oralidade para um processo de aprendizado onde aquele saber encontra-se registrado (KENSKI, 2013).

O que ocorre hoje nesse processo é que, na atualidade, lida-se com um conjunto de ferramentas que possibilitam além do conteúdo, toda uma ambientação da aprendizagem. O foco se torna mais no aspecto metodológico do que no conteúdo abordado, onde conhecimentos podem se encontrar defasados diante de um método que possa ser considerado como altamente eficaz para o processo de aprendizagem.

Em relação ao item anterior, uma maneira de qualificar o aprendizado do aluno é atuar com o que é chamado de metodologias ativas de aprendizagem. onde a aula se torna mais dinâmica, tornando o aluno participante do processo de aprendizagem (PAIVA, 2017). A autora cita três conjuntos de técnicas de metodologias ativas, que são aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem Baseada em Equipes. Vale ressaltar que, autora relaciona a ideia de metodologia ativa com um conceito que é o de aprendizagem significativa.

O conceito de aprendizagem significativa relaciona-se com o fato de que o aprendizado do aluno está relacionado com um conhecimento prévio que ele detenha (MOREIRA, 2010). Seguindo o autor, nessa forma de aprendizagem, o novo conhecimento passa a estabelecer uma relação hierárquica com o conhecimento anterior no sentido de abarcar os conhecimentos anteriores. Segundo Moreira (2010, p. 03)



Esta forma de aprendizagem significativa, na qual uma nova ideia, um novo conceito, uma nova proposição, mais abrangente, passa a subordinar conhecimentos prévios é chamada de aprendizagem significativa superordenada. Não é muito comum; a maneira mais típica de aprender significativamente é a aprendizagem significativa subordinada, na qual um novo conhecimento adquire significado na ancoragem interativa com algum conhecimento prévio especificamente relevante.

O que se destaca aqui é a organização do conhecimento de forma hierárquica, onde um conceito é enriquecido e refinado à medida que adquire novos significados (MOREIRA, 2010). Segundo o autor, esse refinamento é possível devido a um material que seja assimilável aliado a motivação do aluno para aprender e estabelecer relações que sejam significativas com o mundo a sua volta.

O outro conceito citado acima é o de metodologias ativas (BORGES, 2014), que pode ser caracterizado como um conjunto de procedimentos que possibilite o exercício do aprender onde ele se torna dono do seu processo de aprendizagem. As metodologias ativas podem ser apresentar as seguintes características:

1. Demandam e estimulam a participação do aluno envolvendo-o em todas as suas dimensões humanas: sensório-motor, afetivo-emocional, mental-cognitiva.
2. Respeitam e estimulam a liberdade de escolha do aluno diante dos estudos e atividades a serem desenvolvidas, possibilitando a consideração de múltiplos interesses e objetivos.
3. Valorizam e se apoiam na contextualização do conhecimento, imprimindo um sentido de realidade e utilidade nos estudos e atividades desenvolvidas.
4. Estimulam as atividades em grupos, possibilitando as contribuições formativas do trabalho em equipe.
5. Promovem a utilização de múltiplos recursos culturais, científicos, tecnológicos que podem ser providenciados pelos próprios alunos no mundo em que vivemos.
6. Promovem a competência de socialização do conhecimento e dos resultados obtidos nas atividades desenvolvidas (MOURA, 2018, p. 2-3).

O Processo de aprendizagem ativa, considerado acima, será melhor explanado através de uma experiência pela qual passou o autor do presente texto.



METODOLOGIA

Foi realizado no dia 29/08/2020, com os alunos da FADIVALE - Faculdade de Direito do Vale do Rio Doce, em caráter de extensão, uma oficina de aprendizagem onde o foco era conhecer como estava sendo o processo de aprendizagem dos alunos da faculdade e, também oferecer algo prático.

Participaram mais de 30 alunos e, os que explanaram, colocaram que o que atrapalha o processo e aprendizado deles são os vários distratores encontrado no ambiente familiar.


Baseia-se em atividade prática realizada com trinta e sete estudantes, em formato de oficina pedagógica. De início, fez-se a explanação sobre atenção e memória à luz da Psicologia e, em seguida, foi apresentado o método Cornell de anotações. Esse método foi inventado na década de 50 e consiste em produzir anotações de uma exposição considerando os seguintes elementos: ideias principais/objetivos da aula; anotações referentes ao conteúdo explanado e resumo sobre o conteúdo explanado. Com isso, espera-se que o aluno possa focar mais e melhor aquilo que está sendo explanado numa situação de ensino remoto. Após a exposição do método, os alunos foram convidados a expressarem suas opiniões alguns participantes pontuaram os distratores que enfrentam na hora da aula na modalidade ensino remoto, sendo alguns desses distratores apontados em relação ao ambiente familiar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade realizada apontou que os distratores apresentados pelos estudantes impactam consideravelmente no poder de concentração nas aulas remotas e nas atividades a serem desenvolvidas. Além disso, a autoconceituação negativa relatada por alguns participantes demonstra a incidência sobre as próprias faculdades cognitivas, ao provocarem certa fragilidade emocional. O uso do método Cornell de anotações apresenta possibilidade de engajamento e facilitação da aprendizagem, somado a outras estratégias e metodologias ativas.

Esse foi um dado para este autor que levou a seguinte pergunta: como o professor vai ajudar o aluno a focar, a se concentrar? Quais as consequências dessas distrações no funcionamento cognitivo do aluno?

Para responder a primeira pergunta, foi formulada a hipótese de que as metodologias ativas não seriam o suficiente para ajudar o aluno a focar, pois as metodologias ativas não tem o foco no desenvolvimento cognitivo, mas sim em tornar o aluno participativo através, no



momento, de tecnologias. E, se o aluno não tiver um "aparelho cognitivo" apto a funcionar? As metodologias ativas farão o aluno se concentrar diante de distratores no ambiente familiar ou em outro? Outra questão, relatada por 02 participantes e relativo a uma autoconceituação negativa sobre suas próprias faculdades cognitivas. Nas palavras de uma das participantes; "eu me acho burra".

Surge outra questão; quais as consequências emocionais decorridas de processos cognitivos deficientes?

Aqui, vai-se concentrar na questão de como o professor pode ajudar o aluno, pois, como num efeito cascata, é possível que influencie o restante.

Ao invés de focar somente em metodologias ativas, o foco é no professor ativo, que poderá tornar significativo o processo de aprendizagem. Sendo assim, o professor, se for usar das metodologias ativas, usará somente para atingir um determinado fim. Esse fim consistiria em basicamente dois: o que o aluno deve aprender naquela aula e, qual o processo cognitivo que o professor está trabalhando. E, quanto a metodologia? Ela é isso, uma metodologia, um meio, mas não um fim.

Essas ideias encontram respaldo nas teorias de Platão, na educação medieval através do Trivium e Quadrivium, na Teoria da Modificabilidade Estrutural Cognitiva e no curso de Aprendizagem Ativa, da Educaethos.

BIBLIOGRAFIA

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidéia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em revista**, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014.

CHAVES, Eduardo OC. Tecnologia na educação. **Encyclopaedia of Philosophy of Education**, edited by Paulo Ghirardelli, Jr, and Michal A. Peteres. Published eletronically at, p. 14, 1999.

GREGGERSEN, Gabriele. As ferramentas perdidas da educação: tradução comentada [parte 2]. **Revista Caminhando**, v. 16, n. 1, p. 125-141, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista diálogo educacional**, v. 4, n. 10, p. 1-10, 2003.

JAEGER, Werner. **Paideia: Los ideales de la Cultura**. Fondo de cultura económica, 1945.



MOREIRA, Marco Antônio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** 2010. Aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, v. 23, 2010.

MOURA, Dácio Guimarães; PAIVA, Natalia de Souza. Aprendizagem baseada em equipes: Relato de Experiencia no curso de Pedagogia em Manaus. *In: Seminário de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 4.*, Manaus. **Anais**, 2018.

PAIVA, Natalia de Souza. Aprendizagem baseada em equipes: relato de experiência no curso de Pedagogia em Manaus. In: Seminário de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 4., Manaus. **Anais**, 2017



CAPÍTULO 8

COMO PROMOVER UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA? SOBRE O OLHAR DE DISCENTES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA DA REGIÃO NORTE DO CEARÁ

Elvis Lopes Vasconcelos, Pedagogo, UVA

RESUMO


Este trabalho tem como objetivo compreender o que estudantes de um curso de pedagogia conhecem sobre inclusão, acessibilidade e a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, de 2008. E sobre o olhar dos discentes de um curso de Pedagogia, saber como pode ser efetivado/promovido uma Educação Inclusiva com os alunos com poucos recursos disponíveis na sala de aula. Alinhando assim, o que se discute nas questões contidas da proposta curricular do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia. O referencial teórico deste trabalho baseia-se na questão inclusiva em Mittler (2003), em Educação Especial em Mantoan (2003), questões de currículo com Gimeno-Sacristán (1998) e nos documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI) (BRASIL, 2008) e Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA, 2015). Este trabalho é resultado de uma pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa, com aplicação de um questionário com discentes de dois períodos do citado curso, da Universidade Estadual Vale do Acaraú, no município de Sobral, Ceará. Os resultados evidenciam que a partir da aplicação dos questionários que partiram de um olhar sobre o início e o término da graduação no curso de Pedagogia, é apresentado que os discentes têm certo tipo de conhecimento sobre a „Política Nacional“ e como promover a Educação Inclusiva, mas que necessita ser revista, guiando o currículo universitário para o tema: Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Política Educacional; Educação Inclusiva; Universidade; Currículo; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Para se entender todo o processo de efetivação de uma Lei ou uma normativa, é importante adentrar nas nomenclaturas e conceitos que perpassam sobre determinadas questões, no caso da inclusão, é importante entender todos os aspectos que abrangem essa discussão. A inclusão não é apresentada apenas no aspecto educacional, mas social, político e cultural.

O conceito de inclusão perpassa por diversos setores sociais, como Mittler (2003, p. 25) descreve que a “Inclusão envolve um repensar radical da política e da prática e reflete um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as



dificuldades de comportamento. E no aspecto educacional, ele apresenta que

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência. (MITTLER, 2003, p. 34)


Com base nestes conceitos, o autor descreve que a Inclusão envolve três elementos básicos: A questão política, na qual defende um repensar radical, no que diz respeito às políticas sociais e educacionais que garantem a permanência das crianças com alguma dificuldade de comportamento, no caso com deficiência, que está atrelado ao segundo elemento no aspecto da questão Cultural, no que se diz respeito a todo esse sistema de valores, características e comportamentos, que celebra a diversidade deste aluno, e por fim a questão da prática, que advém de repensar uma forma diferente de desenvolver o trabalho docente com essas crianças por conta de suas dificuldades.

A Educação é o direito, ambiente e oportunidade que deve garantir essa inclusão, na qual deve passar por uma reforma radical, não somente na prática ou em sala de aula, mas respeitando todo um sistema de valores para que todos se sintam acolhidos. Sendo importante rever todo o espaço para se garantir o acesso destas crianças, uma educação pela diferença, para poder ser efetivada a Inclusão.

Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) discutem o conceito de diversidade e diferença, de acordo o contexto nacional e internacional, remetendo ao termo diversos significados de acordo com sua vertente. Olhando para a Educação, nessa perspectiva, as autoras possibilitam pensar o tabu da discussão da diversidade a partir do contexto político e sociocultural, na compreensão das relações de diferenças étnicas e culturais que são marcadas por desigualdades e por transformações fundamentais na construção de uma identidade nacional e/ou internacional.

A questão da diferença é caracterizada a partir de qualquer forma de expressão, uma questão de distinguir as coisas uma das outras, outra questão é conhecer a diferença das coisas. Conhecer a diferença só é possível quando se é capaz de fazer um julgamento, a partir da comparação, relacionado a partir da construção da identidade, até chegar à diversidade, na qual, se tornará diferente a partir das comparações com as demais formas culturais e políticas de se viver esta diversidade (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011).

O público é diverso de acordo com o contexto, para as escolas inclusivas, a qualidade



do ensino não se confunde com o que é ministrado nas escolas-padrão, consideradas como os que melhor conseguem expressar um ideal pedagógico inquestionável, medido e definido objetivamente e que se apresentam como modelo a ser seguido e aplicado em qualquer contexto escolar, mas rompendo com essa mensuração, mas buscar o desenvolvimento destas crianças a partir de suas potencialidades e diferenças (ROPOLI et al, 2010).

Mittler (2003) apresenta a visão sobre o processo da Inclusão e da construção de uma Escola Inclusiva, como uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, podendo ser superado. Inicialmente apresenta a realidade social e educacional mundial, desde os primórdios, apresentando as diferenças sociais e econômicas, propondo um ‘plano conjunto’ de mudança social e educacional. Criando resumindo o consenso crescente sobre a diferença essencial entre inclusão e integração, utilizando o exemplo das escolas tradicionais e seu sistema de ensino, rompendo com um modelo que é caracterizado por atitude “Opressivas, discriminadoras e incapacitantes” (2003, p. 26).

Mantoan (2003, p. 32) apresenta um olhar sobre o sistema educacional, sugerindo o termo a Educação Especial, na qual “é produto de uma educação plural, democrática e transgressora”, reforçando o olhar de Mittler sobre os elementos da prática, política e cultura, provocando uma crise escolar sobre o sistema que está sendo trabalhado nas escolas, afetando na identidade da instituição, com um olhar para prática do docente e a receptividade do discente. A autora (2008) destaca que essa inovação para educação inclusiva, não só redimensiona a Educação Especial, mas provoca a escola comum, para dar conta das diferenças na sua concepção, organização e prática pedagógica.

No Brasil, estas concepções de Educação Especial são garantidas pela Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o artigo 58 dispõe que “A educação especial é modalidade de ensino, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para os alunos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996). Como a lei apresenta, a Educação Especial é uma modalidade de ensino para a rede regular, garantindo que todos os alunos com alguma deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais estejam dentro de uma sala regular, independente da sua diferença ou dificuldade, sendo importante saber quem, na qual são apresentados na Política Nacional de 2008.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, é um marco histórico educacional e político. É um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, mesmo ano que foi



promulgada.


O documento define as diretrizes para a Educação Inclusiva para o Brasil, iniciando com uma apresentação em nível mundial para adentrar ao Brasil, reforçando que é um avanço para as políticas educacionais. Nos marcos histórico e normativo fará uma linha do tempo sobre a escola tradicional e sua visão de mundo, apresentando as políticas que foram implementadas anteriormente e os sistemas de ensino e suas práticas, como o olhar para os direitos humanos. Apresenta o Diagnóstico da Educação Especial, apresentar a partir de um Censo Escolar, gráficos sobre como está o acesso e a permanência dos alunos que são considerados alvo da Educação Especial. Apresentando que a Política tem como objetivo de

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

Apresentando o público alvo desta política no próprio objetivo, e, além disto, apresenta os motivos pelos quais esses alunos estão dentro dessa definição. Finaliza o documento descrevendo diretrizes, desde o âmbito educacional, sendo uma modalidade de ensino, garantindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular de ensino nas escolas, e no âmbito social, assegurando esses direitos por meios de leis.

No que perpassa estas questões de Políticas Educacionais na universidade, é importante ter um olhar crítico sobre estas leis, pois é de fundamental importância se ter um entendimento sobre questões ligadas a esta compreensão, na qual o “sistema escolar, assim como a nossa sociedade, vai avançando para através do ideal democrático de justiça e igualdade, de garantia dos direitos sociais, culturais, humanos para todos” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18). Sendo esta Política de 2008, um marco educacional e social, atrelado a esses direitos que as autoras apresentam. Sendo assim estas legislações e o próprio currículo apresentada por Gimeno-Sacristán (1998, p. 48) como “[...] uma determinação da ação e da prática, assim como o são as valorizações sobre o que é cultura apropriada”.

É importante rever essas questões no âmbito curricular, pois é onde se garante este conhecimento dentro dos âmbitos de formação superior. Sendo importante destacar essas questões educacionais nos cursos de Pedagogia, na qual o conhecimento da PNEEEI perpassa



nos alunos e nas suas práticas cotidianas, cumprindo assim, ações que desenvolvam a Inclusão. Ou seja, o que os estudantes de um curso de pedagogia compreendem sobre uma política implementada a partir dos trabalhos desenvolvidos nas disciplinas através do projeto pedagógico do curso? E como promover uma Educação Inclusiva com poucos recursos para o público desta Política Educacional?


O objetivo deste trabalho é compreender o que os estudantes do curso de Pedagogia conhecem sobre inclusão, acessibilidade e a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, de 2008; E sobre o olhar dos discentes de um curso de Pedagogia, saber como pode ser efetivado/promovido uma Educação Inclusiva com os alunos usando poucos recursos disponíveis na sua prática em sala de aula, na qual se pretende rever as possíveis questões que precisam ser efetivadas para se obter o conhecimento desta política, no que se diz respeito ao currículo do curso desta instituição de ensino superior.

METODOLOGIA

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa, com a realização de um questionário em dois períodos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, no município de Sobral, Ceará. Este estudo surgiu a partir das discussões do projeto de pesquisa sobre “Inclusão, acessibilidade, deficiências, práticas pedagógicas e formação de professores: maneiras de pensar e de agir de professores e alunos da educação básica e do ensino superior do município de Sobral – CE”, a qual pertence ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Acessibilidade, Deficiências, Práticas Pedagógicas e Educação Inclusiva (GEPADep), vinculado ao curso de Pedagogia da citada Universidade, que desenvolve investigações com estudantes de graduação sobre educação inclusiva.

A análise qualitativa é caracterizada por buscar uma apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitam pela abordagem teórica do pesquisador, trazendo a tona a sua concepção baseado na sua prática cotidiana. (ALVES; SILVA, 1992) Como abordagem mais favorável, pois a pesquisa qualitativa não se preocupa com representação numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A partir do método estatístico sobre o conhecimento de inclusão e a PNEEEI, de 2008, buscando analisar os dados, interpretando em busca de um nível de conhecimento de ambas as turmas do curso de pedagogia, apresentando uma análise quantitativa. Conforme Gil (2008,



p. “este método se fundamenta na aplicação da teoria estatística da probabilidade e constitui importante auxílio para a investigação em ciências sociais.” Considerando, no entanto, as explicações obtidas mediante as respostas dos graduandos apresentados nos questionários levando em conta apenas a análise do conhecimento sobre a temática apresentada.

Para desenvolver este trabalho foi realizada inicialmente a aplicação de um questionário. Lakatos e Marconi (2003) descreve que “o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” (p. 201), na qual duas salas do turno matutino, uma do primeiro período e outra do oitavo, foram escolhidas para realizar o questionário, buscando compreender qual o nível de conhecimento dos graduandos para quem entra e para quem está saindo da universidade no curso de Pedagogia, e juntamente com o questionário, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, objetivando divulgar nenhuma informação se quer sobre o determinado questionário, sendo facultativa a sua realização para ambas as turmas, sem identificação por nome ou qualquer tipo de característica que seja de fácil identificação. Durante o trabalho será apresentado respostas de questões do questionário, na qual será utilizar palavras-chaves para sua identificação.

Anteriormente a aplicação do questionário foi realizada um estudo exploratório sobre as diretrizes e conteúdos presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia para auxiliar a análise dos questionários. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia, 2015 contém os seguintes eixos de conhecimento: Escola e Inclusão Social; Educação, Trabalho e Afetividade; Pesquisa e gestão do conhecimento educacional; Docência e Gestão dos Processos Educativos; gestão dos processos educativos na educação infantil; gestão dos processos educativos nas Séries Iniciais do Ensino fundamental: Competências; gestão dos Processos Educativos Escolares e Não Escolares. Desse modo, foram pensadas as perguntas do questionário

O questionário tem o objetivo de conhecer quem são os alunos e compreender as suas respostas mediante as perguntas. O questionário está estruturado a partir dos seguintes pontos

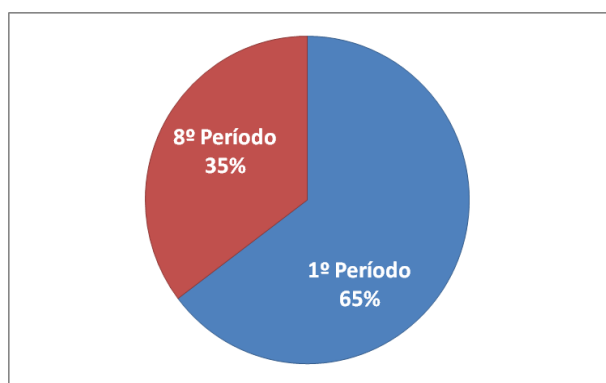
- IDENTIFICAÇÃO: buscando conhecer o aluno;
- INFORMAÇÕES ESCOLARES: buscando conhecer os antecedentes escolares que levou a entrar na universidade;
- INFORMAÇÕES SÓCIO-CULTURAIS: saber qual é o material de leitura utilizado e se tem algum tipo de hábito deste tipo;
- INFORMAÇÕES SOBRE A GRADUAÇÃO: descobrir qual o eixo dentro da graduação tem mais afinidade e qual área pretende trabalhar, se já trabalha na área e se faz parte de algum tipo de grupo de extensão/estudo/pesquisa dentro da universidade;
- INFORMAÇÕES SOBRE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: conhecer o

que os alunos sabem sobre estes termos de inclusão e educação especial, entrando no conceito de acessibilidade fora e dentro da universidade;

– INFORMAÇÕES SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: conhecer o mais importante e o foco da pesquisa, descobrir qual conhecimento os alunos tem sobre a Política Nacional de Educação Especial, quais práticas e quais metodologias são as mais efetivas.

O curso contém nove períodos, que ocorrem nos dois turnos, mas foram realizados apenas no turno da manhã, pois sendo no fim do semestre do período 2017.2, nas quais já estavam encerrando-se as aulas. Sendo realizado somente com discentes do curso de pedagogia que corresponde ao período proposto, pois às vezes contém alguns alunos de outros períodos que estão apenas adiantando disciplinas, ou até mesmo atrasados. O questionário foi realizado com os alunos no período letivo 2017.2, sendo matriculados 793 alunos, mas somente realizado com as duas turmas (Gráfico 1), podemos compreender um pouco sobre a questão do início e o fim da graduação do curso de licenciatura em Pedagogia.

Gráfico 1 : Amostra dos estudantes que participaram da pesquisa de acordo com o período.



Fonte: Elaboração do autor

A primeira parte advém da abordagem quantitativa, com o objetivo de conhecer o nível de conhecimento dos alunos mediante ao item VI - INFORMAÇÕES SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, do questionário.

E para a análise dos dados, utilizam-se as respostas dos estudantes sobre a Política, no que se diz respeito à parte VI do questionário, a última pergunta será analisada para conhecer sobre o olhar dos alunos: “Como promover a Educação Inclusiva quando se tem poucos recursos didáticos e pedagógicos para efetivar seu trabalho dentro de sala de aula?”

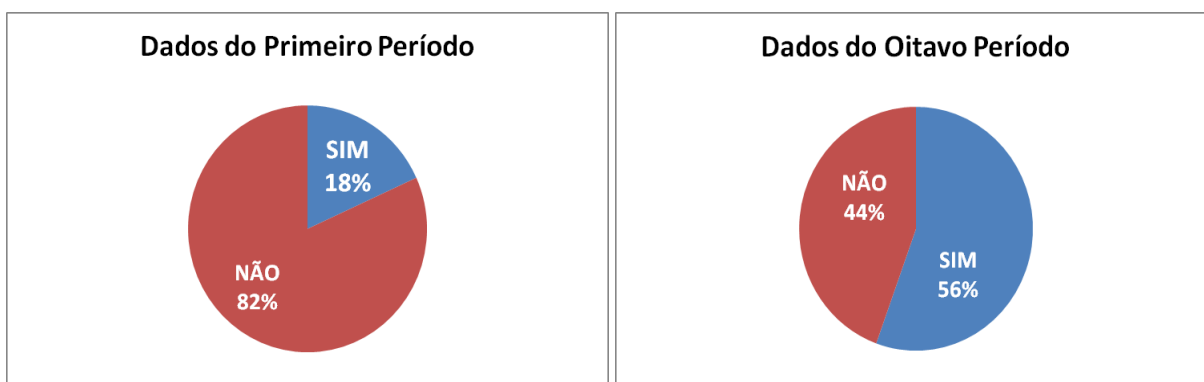
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados do primeiro período foram coletados durante a disciplina de

Metodologia do Trabalho Científico, com 45 alunos matriculados, mas sendo realizado com 33 alunos, que apresentaram um perfil distinto, sendo em grande maioria do interior da cidade em que a universidade se localiza, com público feminino superior, solteiros(as), de zona urbana e com identificação maior parda. Sendo o curso de Pedagogia na grande maioria a primeira escolha de curso de graduação. E os dados do oitavo período foram coletados durante a disciplina de Educação, Cidadania e Movimentos Sociais, sendo matriculados na disciplina 23 alunos, mas apenas 18 alunos realizaram o questionário, na qual foi vista uma mudança importante, mesmo sendo um número menor em comparação ao primeiro período, o conhecimento se deu superiormente. Sendo a maioria da cidade local da Universidade, do sexo feminino, solteiros (as), de zona urbana e identificação parda.

No eixo VI – INFORMAÇÕES SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA apresenta o nível de conhecimento sobre a Política Educacional de 2008, aos conceitos de inclusão e Educação Especial. Em dados comparativos apresentados no Gráfico 2 abaixo:


Gráfico 2: Conhecimento sobre a PNEEEI, de 2008.



Fonte: Elaboração do autor

Em termos comparativos de níveis de conhecimento fica claro a distância do conhecimento dos graduandos, para os que começaram a adentrar no espaço acadêmico, sem tem muito conhecimento de fato, pois dificilmente na Educação Básica é visto estes assuntos ou são trabalhados, e para os do oitavo período, podemos ver que o nível subiu, podendo ser correspondido pela questão de estar presente neste espaço e ter um olhar Educacional, e até mesmo alguns já estarem em prática com alunos que tem alguma deficiência ou alguma necessidade educacional.

Com o aprimorar de algumas discussões apresentadas dentro do referencial teórico, documentos oficiais e ao Projeto Político Pedagógico da Universidade, tendo em vista que em



números quantitativos o conhecimento dos alunos comparativamente, com um olhar para todo curso, como também para a questão da Política, é bem inferior do que se esperado para estudantes de curso de Pedagogia, responsabilizados pela a Base Nacional dos futuros cidadãos. Com o desfeito desta questão se vem algumas questões que são suscetíveis para o olhar do conhecimento da Política e de Educação Inclusiva. Com uma questão atrelada ao Currículo do Curso, que não têm um eixo específico para esta questão, necessitando ser revista pela equipe de professores para uma nova Proposta curricular para o Curso.

E, por conseguinte o olhar na última questão: “Como promover a Educação Inclusiva quando se tem poucos recursos didáticos e pedagógicos para efetivar seu trabalho dentro de sala de aula?” Os alunos responderam essa questão e trouxeram um olhar comparativamente igual nos dois períodos, destacados em alguns aspectos, alinhados de acordo com sua maior aparição nos questionários: 1) Novas Metodologias; 2) Igualdade e Respeito; 3) Formação Continuada; 4) Políticas Educacionais; 5) Inovação Pedagógica; 6) Novas estratégias de ensino. De acordo com esses aspectos podemos ver que os estudantes estão por dentro de uma estrutura para a efetivação de uma educação Inclusiva, mas podendo deixar de fora algumas questões, como o espaço e sua estrutura, pois os recursos infelizmente são poucos, mas se não tiver um espaço que de fato sustente uma prática docente, será difícil obter essa Educação Inclusiva. A questão da Inovação Pedagógica está mais conectada às questões metodológicas, pois sendo um público plural e diverso, dependerá do docente ser o principal responsável por estas ações. Como mesmo um dos alunos descreve

É importante promover a educação inclusiva com pouco ou com muitos recursos didáticos. Mas a questão é as crianças com deficiência, pois são cada vez mais excluídas do que incluídas. (Aluno)

Como o aluno descreve, de fato é uma inclusão para buscar não apenas a sua entrada, mas a permanência dentro da sala de aula, mas vai além desta continuidade do ensino, mas a própria manutenção deste trabalho, que não perpassa apenas nas questões educacionais, mas também as questões de saúde, sociais e políticas.

Outro lado fundamental é a questão da Educação Continuada, pois de fato, é um público „novo“, ou seja, que está tendo a oportunidade de entrar nestes espaços, então o docente precisará buscar novas metodologias e práticas para desenvolver as competências e habilidades destes alunos em sala de aula. Promovendo a Inclusão de fato, colocando o papel dos protagonistas realmente para os mesmos, e não ficar apenas a mercer de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que pretende favorecer todos, mas nem todos aprendem da mesma

forma, então esta questão é bastante confirmada de acordo com as respostas dos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho de cunho quantitativo e qualitativo, no que se diz respeito à quantidade de respostas satisfatórias dadas sobre o tema da “Política Nacional”, e sobre as respostas dos alunos sobre como promover a Educação Inclusiva com poucos recursos”, pode-se compreender que existe várias questões a serem discutidas sobre a Educação Inclusiva.

No âmbito universitário, é importante se discutir a questão do currículo trabalhado dentro da graduação de futuros pedagogos, buscando satisfazer todos os conhecimentos do âmbito Inclusivo, precisando ser revisto a cada década, mas sendo que o contexto muda, então dependerá de fato não apenas de um currículo satisfatório, mas também uma didática e uma prática dos professores que sustente esse conhecimento.

Pode se compreender a partir das respostas dos questionários e a comparação do conhecimento apresentado nos gráficos, podemos compreender que os estudantes necessitam de mais informações, não somente vindos propriamente do professor, mas se questionar se a Universidade está fazendo algo em prol destes conhecimentos que estão tão presentes no cotidiano da sala de aula.

Os estudantes têm um certo tipo de conhecimento sobre Inclusão e a Política Educacional de 2008, mas não somente com as respostas prontas, mas buscar ir além de metodologias e inovações, precisa-se de fato uma reformulação na prática pedagógica e no conceito social e cultural, como destacado nas respostas que a “Igualdade e respeito” ainda é um dos pilares para a promoção de uma Educação Inclusiva.


REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. **A Diferença e a Diversidade na Educação**. Contemporânea: São Paulo, n. 2. 2001.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias. **Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta**. FFCLRP - USP: Ribeirão Preto, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 948/2007. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.
GERDHART, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.



GIMENO-SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____, Maria Tereza Égler. in: **Inclusão: Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan/jun, 2008.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

UVA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Sobral – Ce, 2015.

CAPÍTULO 9

EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA EM ALAGOAS: UM ESTUDO DE CASO ENTRE OS WASSU-COCAL

Fabiola Mendes da Silva, Graduada em pedagogia, UFAL
Marina Rebeca de Oliveira Saraiva, doutora em ciência social, USP

RESUMO


Partimos de uma análise sobre os sentidos da Educação Infantil nas escolas indígenas localizadas no território Wassu-Cocal (Joaquim Gomes-AL), bem como sobre as políticas de educação estaduais e nacionais no âmbito da educação infantil (0 a 5 anos) para crianças indígenas. A metodologia é qualitativa e envolve pesquisa de campo, pesquisa documental e bibliográfica. O objetivo é apresentar as questões pedagógicas, culturais, políticas e legislativas sobre a educação infantil indígena no Brasil e em Alagoas. Com base na constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e estudos sobre as comunidades indígenas de Alagoas, percebemos avanços no que se refere ao respeito às diferenças e sobre um currículo que se adeque as práticas culturais da comunidade indígena. A pesquisa aponta, dentre outras coisas, sobre a importância de entender o que é ser criança indígena e seu contexto cultural, para construção do que é denominado de “educação infantil indígena”. Assim, com base nos documentos e na pesquisa de campo buscamos analisar dados da educação infantil indígena no estado de Alagoas nos debruçando também sobre a educação nas próprias escolas do território indígena Wassu-cocal. Percebemos a importância de se entender a escola para a comunidade, como ela contribui na reafirmação da cultura e como é dada a importância ao papel das crianças nesse processo.

Palavras-chave: Educação infantil, Wassu-Cocal, políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla, que busca compreender concepções de infância(s) entre indígenas do território wassu-cocal, localizado na cidade Joaquim Gomes-AL. Trata-se de um levantamento inédito em Alagoas (e raro no Brasil) e de suma importância para as políticas de educação infantil indígena.

Na busca pela garantia e pelo direito que tem esses povos à educação escolar das crianças pequenas, percebemos uma expansão da educação infantil em creches e pré-escolas para as crianças indígenas. Para a UNICEF o direito de todas as crianças e adolescentes devem ser iguais, ou seja, defende a ideia de unificação sem barreiras no que diz respeito a igualdade de direito. Mas essa ideia afeta o sentido da cultura indígena e põe em dúvida se a extensão da educação escolar infantil para as crianças indígenas irá beneficiar e garantir uma melhor qualidade de vida dessas crianças.



A pesquisa realizada sobre a comunidade indígena Wassu-Cocal nos possibilitou compreender os sentidos sobre o que é ser indígena e por isso, para que possamos desenvolver o que acima mencionamos, estudamos documentos normativos direcionados aos povos indígenas, além disso, visitamos a comunidade para compreender o sentido de criança, infância e educação na comunidade em questão.


Dessa forma, a pesquisa tem como propósito analisar os sentidos da Educação Infantil nas escolas indígenas da comunidade Wassu-Cocal e as políticas de Educação Estaduais e Nacionais que estão relacionadas às crianças indígenas, tendo como objetivos:

- Apresentar questões pedagógicas específicas da educação infantil indígena;
- Analisar dados descritivos sobre as escolas indígenas Wassu;
- Compreender a concepção de criança, infância e educação na comunidade e nas escolas Wassu.

A metodologia é qualitativa e envolve pesquisa de campo, pesquisa documental e bibliográfica. A pesquisa de campo ocorreu nas escolas indígenas do território wassu-cocal. O objetivo foi fazer um levantamento descritivo sobre as escolas, além de entrevistas com diretores escolares e professores responsáveis pela educação infantil. A pesquisa bibliográfica se deu ao longo da vigência do projeto através da leitura de textos, livros e pesquisas que versam sobre Educação infantil de crianças indígenas, concepções de infância indígena, estudos com crianças, índios do Nordeste, dentre outros. A pesquisa documental foi de suma importância, pois nessa pesquisa foram elencados e lidos todos os documentos que norteiam a educação infantil escolar no Brasil e mais especificamente os documentos que citam a educação escolar indígena.

Para esta discussão estudamos e analisamos textos normativos que tratam da cultura e da educação, nos atendo a infantil indígena como:

- ✓ A constituição federal de 1824, percebe-se que nesta os indígenas não eram vistos como cidadão, assim também negros e mulheres;
- ✓ A Constituição de 1988 que garante a diversidade dos povos, e a cultura, bem como a manutenção desta por meio da educação tradicional de cada povo;
- ✓ Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional que deixa claro que as escolas indígenas devem ter um tratamento diferencial das demais escolas, além de estar



registrado, neste documento, a liberdade dessas escolas definirem, de acordo com suas especificidades, o currículo e o Projeto Político Pedagógico;

✓ Decreto nº 26, de 04 de Fevereiro de 1991 que atribui as Secretarias de Educação de Estados e Municípios o desenvolvimento de ações referentes a educação indígena;

✓ Plano Nacional de Educação que assegura a autonomia das escolas indígenas tanto no Projeto Político pedagógico, uso dos recursos financeiros, quanto na participação da comunidade nas decisões relativas ao funcionamento das escolas;

✓ Resolução Nº 3/99 do Conselho nacional de Educação que fixa o direito aos povos indígenas a uma educação diferenciada e de qualidade, além da formação específica para os professores indígenas;


✓ Resolução Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil Indígena;

Parecer Estadual 151/2003 aprovado em 14/05/2003, que visa à criação da categoria Escola Indígena, no âmbito da Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado de Alagoas com as especificações dessas escolas, a fim de regularizá-las juridicamente, conforme a legislação em vigor.

Em nossa pesquisa de campo, visitamos a comunidade para realizar a entrevista com diretoras, professoras e líderes da comunidade. A ocorrência desse momento se deu quando conseguimos o contato do Cícero, um dos líderes da comunidade. A partir desse momento, nosso relacionamento com alguns povos da comunidade ficaram mais estreito, pois pudemos marcar uma visita e assim, realizar o trabalho.

Nossa entrevista ficou marcada para o dia 26 de junho deste ano. Ao chegarmos na comunidade fomos recebidos muito bem pelo cacique e outras pessoas que estavam a nossa espera. O momento aconteceu no Centro Comunitário Indígena Prof^a Vilma Maria dos Santos, lugar que acontece reuniões políticas. No início estava presente o cacique, uma professora e dois líderes da comunidade. Perguntei a eles se poderia grava a conversa, ambos autorizaram essa gravação. Posteriormente chegaram uma diretora e outra professora da comunidade.

A conversa foi tranquila, foram quase 2 horas de entrevista com essas pessoas que nos acolheram bem e se dispuseram a tirar nossas duvidas conforme as perguntas feitas. Ao final nos levaram para visitar uma das escolas, a qual pudemos fazer registros fotográficos e após



fazer nossa análise do local. Já preste a irmos encontramos Geová filho do cacique Geová José Honório da Silva que lutou pela memória e cultura do seu povo, esse nos falou um pouco mais de seu povo, da sua religião cristã, que apesar de não seguir a cultura indígena, segue na luta para defender os interesses da comunidade. Pedimos-lhe que se possível nos apresentasse a uma família e a uma criança para que pudéssemos fazer alguns registros sobre o que consideram da escola e o que espera dela. Geová nos apresentou uma senhora cuja neta morava com ela, e os pais dessa menina em outro Estado. Em seguida nos despedimos felizes e gratos por se disporem a nós e pelo momento realizado.


RESULTADOS E DISCUSSÕES

Localizada entre os municípios de Joaquim Gomes e Novo Lino, a comunidade Wass-Cocal possui uma área de 2.758 hectares, e com base no censo de 2010 vivem nesta área 2.234 pessoas, destas, como visto no Censo escolar de 2017, encontram-se matriculadas 760 crianças e adolescentes nas 4 escolas situadas na localidade Wassu (E.E. Indígena Manoel Honório da Silva, E.E. Indígena Prof. Marlene Marques dos Santo, E.E. Indígena José Manoel de Souza e a E.E. Indígena José Máximo de Oliveira), conforme o quadro a seguir

Conforme alguns dados sobre a quantidade de matrículas, podemos constatar que há poucas crianças matriculadas na pré-escola, isso sem nos referir as creches, que é inexistente as matrículas, como dito antes, por oferecer condições estruturais inadequadas para o atendimento.

Sobre a dinâmica da educação formal indígena, de acordo com Vieira (2016) e Pereira (2014) as escolas seguem um currículo multicultural voltado aos saberes da comunidade. Entre os Wassu-Cocal, a principal escola José Máximo de Oliveira serve de ponto de encontro entre a comunidade e nesta acontecem debates acerca dos interesses do povo. Os líderes são agentes ativos no processo de ensino e aprendizagem das crianças, pois tem a autonomia de no início das aulas e durante as sextas-feiras darem uma aula diferenciada, com temas sobre a história e as artes do povo Wassu, com isso a escola transfere um pouco sua autonomia para servir aos interesses da comunidade. Todavia, ainda a relação entre família e escola encontra-se distante, por não frequentarem com mais frequência às reuniões escolares, e isso acaba prejudicando o andamento de uma gestão participativa e democrática ao qual estabelece a LDBEN em seu artigo 14.

O direito de manter sua identidade cultural está assegurado nos documentos normativos, no Estado de Alagoas a portaria Estadual nº 2.343/2015 tem o papel de articular,



implementar e acompanhar os projetos que trata à educação Escolar Indígena, desta forma as leis estão aí para mostrar a importância de valorizar e respeitar os processos próprios de aprendizagem de cada grupo étnico, além de garantir a proteção das manifestações culturais. Com isso, as escolas indígenas passam a ser vista não mais como um instrumento de dominação e catequização de povos, mas sim um espaço valorização das culturas, tradições e afirmações da identidade.

Com base em nossas observações neste caminho que nos leva a educação infantil indígena na comunidade Wassu, a presente discussão traz algumas considerações sobre o que é educação, criança, infância e currículo educacional.

Para se falar de educação e educação indígena é preciso considerar os princípios da cultura, e entender que esta é articulada com o conceito de educação. Para umas das professoras entrevistadas a educação:

Na minha opinião educação é tudo para o ser humano, é a base, porque tem a educação da família, né, e a da escola é para complementar a educação da família. Felizmente na nossa comunidade é muito bem vista a educação escolar. A maioria acredita que quem estuda terá uma vida melhor.


Líder indígena - é bom para a comunidade para a melhora dela. Temos índios formados e isso é importante para a comunidade para ajudar a comunidade, mas todos devem estar unidos para reconhecer a importância da comunidade. A nossa educação a algum tempo atrás ela não era uma educação diferenciada, nós é que lutamos para ter isso, a educação diferenciada serve para o índio ensinar o próprio índio. [DIA 26/junho]

Saber o que significa educação e cultura é preciso para estudar a engrenagem que move um povo para não cair na armadilha do etnocentrismo e acabar julgando uma tradição ou querer reeducar uma cultura.

Bloch (2001) traz algumas discussões de conceitos sobre a identidade indígena. Cultura implica a ideia de continuidade de valores, ritos, de uma tradição e é um conceito derivado de natureza. Infelizmente a comunidade enfrenta alguns problemas internos em sua transmissão dos conhecimentos culturais dos indígenas:

Professora 2 – é um desafio sim, porque a nossa comunidade ela tá muito assim, uma mistura, tem muito branco dentro da nossa cultura, dentro da nossa comunidade. Exemplo, eu e ela se casa, eu sou índia e ela é branca aí ela tem uma família lá fora e traz pra dentro da aldeia, só porque ela tá casada comigo e tá havendo assim essa mistura, aí tem muitos brancos dentro da comunidade. Aqui tem na nossa escola também gente estudando que não é índio e a gente não pode dizer: você vai ter que dançar o nosso toré. A gente não pode obrigar, pois ele não é índio ele é branco, aí se ele quiser, é a minúria, mas a gente tá tendo essa dificuldade.

Professora 3 – um desafio pra gente também é o próprio índio não pratica sua cultura, não se reconhece como índio esse é um desafio. [DIA 26/junho]



Sobre memória e história da comunidade é percebido que ela tenta contribuir com a preservação dos costumes indígenas nas escolas, entretanto esse é mais um desafio por haver uma mistura de culturas na própria comunidade, seja essa mistura devido a casamentos com não indígenas, o currículo imposto pela GERE¹¹ acaba afetando o andamento pedagógico das escolas ou mesmo a entrada de estudantes não indígenas nas escolas e a própria negação do ser indígena incentivado pelos pais e religião. Conforme descrito pelos entrevistados:

Professora 3- (o currículo da gere) interfere, porque as vezes, na comunidade, a educação indígena era pra ser uma disciplina, eles a secretaria não quer aceitar, aí falam de uma educação diferenciada, bate de frente. Agora que educação diferenciada pra secretaria é só da boca, não tem nada, a educação diferenciada quem faz é a própria comunidade, é quem procura fazer a diferença, é por isso que os professores tem que ser indígena.

Professora 1 – mas eles interferem entre aspas, neh, porque já acontecerem muitas coisas que eles dizem: faça assim. E a gente conversando, dialogando que já mudou algumas coisas.

Professora 3 – é isso que eu acabei de falar: começa a diferença pelo calendário, então na hora quando eles mandam um calendário diferente, que não serve tudo o que eles pedem, aí a diferença já vê, aí depender mesmo da secretaria eles não fazem uma educação diferenciada. [DIA 26/junho]

Com base nisso, é preciso considerar o que é ser criança e ser criança indígena na comunidade para dar uma ressignificação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras. Entendemos que criança é um ser em desenvolvimento, assim como nós adultos, que precisa de amparo e assistência social, como previsto no ECA. A escola precisa pensar em qual sujeito quer formar para sua comunidade e para isso, é preciso pensar no que é ser criança e infância para resguardarmos esses seres e os direitos que tem. Sobre a infância:

Professora 1- melhor momento de nossa vida

Cacique – é uma caixinha, neh, de coisas boas e coisas ruins. Tem infância boa, tem infância que só foi coisa ruim, problemas conjugal. A gente sabe que envolve muitas coisas. A infância pra mim é uma caixinha que se existe coisas boas, existe coisas ruins.


Cacique – pra mim é uma semente. E a gente sabe que pra uma criança ser adulto é preciso de muita coisa, para que ela seja uma planta sadia, tem que saber cultivar ela.

Professora 1 – pra mim a infância é um momento especial na vida de cada um. Eu passei por muita dificuldade na infância, mas os momentos bons que eu tive na minha infância cobrem essa dificuldade. Criança é um ser inocente, puro e dependendo do meio que ela vive é o que vai depender dela ser um adulto bom ou não. Levando para o meio da escola, agente sabe que o professor tem um grande poder sobre as crianças e dependendo da ação do professor pode formar aquela criança ou deformar e a família também, porque tem família que não dá bom exemplo. Eu acredito assim, que a criança é reflexo de casa.

Professora 2 – infância pra mim é coisa boa e criança pra mim é brincar é viver sem preocupação é imaginar do jeito que eu quero. [DIA 26/junho]

Professora 3 – criança é tudo, a criança tem que viver, ele viver não apenas pra pensar, ele pensa sim, mas o pensamento dele é voltado para si próprio, para correr,

¹¹ Gerência Regional de Educação, vinculada à Secretaria do Estado da Educação.



brincar, ter alguém pra tomar conta, ter alguém pra ensinar, ter alguém pra educar.
[DIA 26/junho]


A história desses povos é marcada por muitas lutas, desafios do dia a dia, a escolas passam por problemas de infraestrutura, falta de matérias, elaboração de matérias voltados as atividades indígenas e livro didático específico sobre a comunidade em questão. É importante que a escola desenvolva o próprio material didático para que possa usa-lo no dia a dia, mas é preciso que a secretaria estadual caminhe com os professores da comunidade para elaborar esse documento. Apesar das atividades realizadas durante o ano, a comunidade ainda não conseguiu elaborar um livro que trate especificamente da história e costumes indígenas, mas elabora junto com aos estudantes cartilhas que falam algo específico de seus costumes, como o caso da cartilha elaborada sobre ervas medicinais, o nome delas e para que serve.

Como visto, o ensino coloca-se como um desafio para os povos indígenas de buscar localização do sujeito no seu próprio tempo de vivência, pois se por um lado os estudantes vivem conteúdos escolares sistematizadas, de outro vivenciam suas práticas culturais. As comunidades indígenas enfrentam esse desafio de articular os saberes escolares com as práticas culturais da comunidade, tais modos de certa forma afetam os pensamentos e o agir das pessoas, para que os indígenas não percam sua identidade ou a memória é preciso que toda a comunidade e líderes estejam à frente de projetos voltados para a escola.

CONCLUSÕES

A educação infantil indígena, sendo a primeira modalidade da educação básica, necessita ser mais discutida e valorizada, em todos os aspectos relacionados a instituição de ensino, no Estado de Alagoas e no Brasil. Como vimos, as normativas apontam caminhos da educação assegurados, direitos que ora antes foram negados de uma educação escolar voltada as práticas da comunidade local, e autonomia relativa aos povos indígenas na construção e elaboração da proposta pedagógica e curricular, ou seja, do Projeto Político Pedagógico.

Com esses direitos garantidos hoje, a educação caminha para outros patamares que proporciona ao ambiente escolar uma aproximação significativa entre a comunidade escolar e a não escolar - comunidade local – na construção e formação do sujeito social, com isso aproximando conhecimentos tradicionais, crença, valores e identidade as normas e funcionamento da instituição escolar voltada para atender as crianças das comunidades indígenas.



Os desafios ainda constitui uma barreira de aprendizagem, respeito e valorização à cultura local. Destaca-se dentre esses desafios à emergência de falar de educação para e com as crianças pequenas, discutir as infâncias que estão sendo reproduzidas na comunidade e nas instituições de ensino da educação infantil, pois devido aos novo tempos em que estão as crianças indígenas no meio de diferentes pensamentos à educação infantil indígena, ou seja, as formas que não contempla as especificidades da criança, da comunidade.

Em vista dos argumentos aqui apresentados, sabemos da emergência da ampliação dos conhecimentos acerca das crianças pequenas, é preciso que, além da escola entender-se com a comunidade a qual está situada, as lideranças governamentais descortinem a falta de atenção para com esses povos, a desvalorização das escolas, da educação dessas crianças, ou seja, é preciso mais visibilidade, investir na estrutura concreta das instituições de ensino, é preciso formar professores para atender essa especificidade ou contratar profissionais da própria comunidade para atender esta modalidade específica, é preciso conhecer às crianças, suas infâncias para contribuir com a educação delas e assim, essas não venham a ser mais um sujeito negado pela sociedade capitalista.

Com base na pesquisa de campo ainda há muito que pensar e refletir sobre o que é ser indígena no século XXI, e de como a escola poderá contribuir com esse fortalecimento do ser criança indígena sabendo que apesar dos direitos garantidos por lei, existe a falta de conscientização dos governos e em geral da população. Pois como bem sabemos e frente às mudanças decorridas desde a colonização, “índio” não é mais um ser “ingênuo” e que não precisa de estudos. Na verdade tem o direito de manter suas tradições, mas necessita da educação do branco para que possa produzir sua subsistência e de sua família.

Dentro dessas questões da educação indígena e sua organização, com o projeto de pesquisa sobre a comunidade Wassu surge pontos positivos na reflexão sobre como fazer para que a educação infantil não escolar não seja prejudicada pela educação infantil escolar. Apesar das escolas na comunidade terem professores da própria comunidade indígena, a escola formal tem sua linha de funcionamento, com horários, formas e normas, enquanto que a educação infantil primária tem por integrar o contato com a natureza e os afazeres tradicionais às crianças, isso oferece a elas mais autonomia, liberdade e ensino crítico, cujo objetivo é fazer com que as crianças possam participar da vida política e cultural da comunidade. Dessa forma, conclui-se que antecipar a educação das crianças em creches e pré-escolas não é a forma mais adequada, devido que deve-se respeitar o tempo e a cultura delas, mas se há necessidades dessa educação, anos iniciais, para que os pais e família possam

conseguir manter-se , acreditamos que os governantes devem encontrar um modo de articular os saberes educacionais e saberes culturais na escola indígena, bem como fomentar a formação e contratação de professores da própria comunidade, dessa forma a educação não alterará tradições desses povos.

Por fim, ao longo das leituras percebemos que a escola pode contribuir na formação da criança indígena, sem que esta esqueça suas origens ou tenha vergonha de considerar-se indígena. Para isso é preciso que a comunidade esteja ativa, dentro das questões referentes a educação escolar indígena, a comunidade que precisa determinar o tipo de currículo ao qual a escola utilizará em sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAGOAS, NEPSEPLAG. Estudos sobre as comunidades indígenas de Alagoas. 2017

ALAGOAS. Plano Estadual de Educação 2015-2025, Lei nº 6.757/2006.

_____. Secretaria executiva de educação. Parecer sobre criação de categorias “escola indígena” no âmbito da educação do sistema de ensino de Alagoas. Parecer normativo, n. 151, de 14 de maio de 2003. Relator: Sandra Lúcia dos Santos Lira. Alagoas.

BLOCH, Marc. Apologia da história: ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 03/1999.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB. 9394/96)

_____. Secretaria executiva de educação. Parecer sobre criação de categorias “escola indígena” no âmbito da educação do sistema de ensino de Alagoas. Parecer normativo, n. 151, de 14 de maio de 2003. Relator: Sandra Lúcia dos Santos Lira. Alagoas.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica - Resolução CNE/CEB nº 5, de 22.06.2012.

_____. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas - Resolução CNE/CEB n.º 3, de 10.11.1999.

_____. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas - Parecer CNE/CEB nº 14/1999, de 14.09.1999.

_____. Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172, de 09.01.2001.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/1990.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Práticas de escolarização e processos de apropriação da escola em aldeias indígenas. Tese de doutorado, PPGEDU – UFRGS. Out, 2005.

COHN, C. Culturas em transformação: os índios e a civilização. São Paulo Perspec. vol.15 no.2 São Paulo Apr./June 2001

CRUZ, Gislaíne Azevedo da. As políticas públicas educacionais: a (in)visibilidade da educação infantil indígena em Dourados – Mato Grosso do Sul. Revista Even. Pedagóg. V.7, n.2 (19.ed), p. 783-797, jun./jul. 2016

FERREIRA, Bruno Leonardo Barros. A escola Timbira e as novas políticas indigenistas de educação. São Luís, programa de Pós-Graduação em políticas públicas. UFMA. II jornada internacional de políticas públicas. 2005.

GOTTLIEB, A. Para onde forma os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). Psicologia USP, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3), 313-336.

_____. Tudo começa além da vida: a cultura dos recém-nascidos no oeste da África. Trad. Mara Sobreira. São Paulo: Fap-Unifesp, 2012. 536p.

MUNARIM. Iracema. O que podemos aprender com as crianças indígenas? Aproximações da antropologia da criança as noções de infância, cultura e movimento da educação física. Revista brasileira de ciência esporte, Florianópolis, v33, n. 2, p. 375-390, abr./jun. 2011.

OLIVEIRA, Aldejane de. Educação escolar indígena: no caso dos Estudantes Wassu. Suplemento Campus do Jornal o dia. Maceió. Ano 03, n116, Maio. 2015.

_____. Povo Wassú cocal: “origem”, conflitos e território. Trabalho apresentado na 30ª reunião brasileira de antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2016, João Pessoa/PB.

Parecer Nº 313/2014 CEE/AL. Diário Oficial Estado de Alagoas de 23 de Dezembro de 2014.

PEREIRA, Jessika Danielle dos Santos. Etnografando a educação escolar indígena entre os Wassu Cocal: algumas pistas sobre as concepções de seus professores. Revista espaço acadêmico, n.158, julho de 2014.

Portaria/SEE Nº 551/2015. Diário Oficial Estado de Alagoas de 27 de Janeiro de 2015.

PADILHA, P, R. Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola/ Paulo Roberto Padilha – São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001 – (Guia da escola cidadã; v.7).



CAPÍTULO 10

DESAFIOS DA INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA REDE REGULAR DE ENSINO

Geana Taisa Machado Krause, Pedagoga ULBRA, Psicopedagoga FAVENI, Esp. Anos Iniciais e Educação Infantil IERGS, Esp. Educação Especial e Inclusiva UNIASSELVI

RESUMO


O presente trabalho procurou enfatizar necessidade do atendimento psicopedagógico com alunos com transtorno do espectro autista. Esta pesquisa bibliográfica oportunizou um novo olhar para os alunos com TEA. Revisitando textos para assim encontrar as melhores condições favoráveis ao trabalho em sala de aula do psicopedagogo em conjunto com professores e equipe multidisciplinar. Este artigo apresenta inicialmente uma abordagem histórica, descrevendo a evolução da educação especial, oportunizou uma revisão da legislação que ampara a inclusão escolar, bem como os direitos das crianças com deficiência e sua nova abordagem na perspectiva inclusiva.

Palavras-Chave: Autismo. Escola. Psicopedagogia. Inclusão.

INTRODUÇÃO

O interesse sobre o tema surgiu no decorrer do curso de pós-graduação de Psicopedagogia, onde busquei unir a teoria e à prática, pensando em como o psicopedagogo poderia atender alunos com deficiência dentro do ambiente escolar. A inclusão é uma realidade vivida nas escolas, mas muitas vezes de traz experiências negativas, pela falta de preparo dos educadores. Tudo que é desconhecido tende a assustar. A falta de conhecimento é uma das barreiras que prejudica tanto os professores como o aluno. Inúmeros são os tipos de deficiência, mas iremos nos focar no Transtorno do Espectro do Autismo, pelas características marcantes e pelas dificuldades que esses alunos enfrentam.

A uma crescente necessidade por parte das escolas para um atendimento especializado para os alunos de inclusão, e mais especificamente os alunos com TEA. Que enfrentam grandes déficits de aprendizagem e necessitam de recursos específicos adequados à sua dificuldade. O TEA é abrangente e nem sempre necessariamente ocorre uma deficiência intelectual associada. Mesmo quando apresentam comorbidades, o aluno com TEA pode aprender se tiverem recursos necessários. Recursos materiais e humanos disponíveis em sala de aula.




O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma nomenclatura recentemente utilizada, aparece no Brasil em 2012, através da Lei 12.764, de 2012, na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Que assegura o ingresso dos educandos com TEA na rede regular de ensino. O que foi visto com receios na época, e ainda causa incertezas nos professores quanto a terem formação adequada para atender alunos com tamanha demanda.

TEA diferentes dos antigos termos utilizado, tenta abranger todos os grupos de distúrbios do desenvolvimento do cérebro. Que tem como características dificuldades em comunicação, habilidades sociais, padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades. Essa terminologia foi primeiramente utilizada no Manual de Classificação de Doenças Mentais da Associação Americana de Psiquiatria, o DSM-V (2014). Segundo Kanner(Apud KELMAN, et al, 2010) ,algumas características marcantes do autismo são: Tendência ao isolamento, ausência de movimento antecipatório, dificuldades na comunicação, alterações na linguagem, com ecolalia e inversão pronominal, problemas comportamentais com atividades e movimentos repetitivos, resistência à mudanças e limitação de atividade espontânea. Bom potencial cognitivo, embora não demonstrasse. Capacidade de memorizar grande quantidade de material sem sentido ou efeito prático. Dificuldade motora global e problemas com a alimentação. (KANNER, apud MENEZES, 2012, p. 37)

Em 1968 na segunda edição do DSM-II, apontou-se o comprometimento da pessoa com o transtorno nas áreas da imaginação, socialização e comunicação. Em 1994 foi publicada DSM-IV, inaugurando a categoria dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, incluindo nela o Transtorno Autista ou Autismo Clássico e o Transtorno de Asperger. Em 2014, o DSM-V a categoria dos transtornos do desenvolvimento não foi mais utilizada, é redefinida como um grupo de Transtornos do Espectro Autista. Em que faziam parte: Transtorno Autista ou Autismo Clássico, Transtorno de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento – sem outra especificação, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da infância. Atualmente revisão do DSM-V (2014), a Síndrome de Rett deixou de ser parte do Espectro do Autismo.

Apesar dos vários estudos sobre o TEA, suas causas tendência atual é admitir a existência de múltiplas causas entre eles, fatores genéticos, biológicos e ambientais. O diagnóstico do TEA é realizado através de profissionais da área da saúde, como médicos psiquiatras e neuropsiquiatras seguindo critérios diagnósticos presentes no DSM V



(AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013), com apoio na CID-10 (2000) (GOMES, 2013). Na maioria dos casos, as características do TEA se manifestam nos primeiros 5 anos de vida. As vezes em conjunto com outras comorbidades, como epilepsia, depressão, ansiedade e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

O TEA se manifesta na infância, e sua origem se dá por problemas de origem neuropsicológica, que prejudicam por toda a vida a capacidade de comunicação, como o relacionamento interpessoal.

Podemos citar como algumas características do aluno com TEA:

A) Dificuldades na área das interações sociais:

Comportamento acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social. Dificuldade de relacionar com seus pares. Pouca ou ausência de reciprocidade social ou emocional.


B) Dificuldade na área da linguagem, comunicação e imaginação

Atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada (em alguns casos isto não ocorre). Uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática. Ausência de jogos ou brincadeiras de imitação social variado e espontâneo próprios do nível de desenvolvimento.

C) Dificuldade na área comportamental

Padrões repetitivos e estereotipados de comportamento, interesse e atividades. Interesse restritos e hiperfoco. Inflexível a rotinas ou rituais específicos e não funcionais. Maneirismos motores estereotipados e repetitivos. Preocupação persistente com partes de objetos. Sensibilidade auditiva, não gosta de lugares barulhentos. Dificuldade de receber e executar ordens.

Sendo importante primeiro identificar estas características e procurar auxílio especializado, Pois o autismo quando precocemente detectado e tratado, pode trazer maiores ganhos para desenvolvimento global da criança, evitando assim déficits que dificultam a inserção social e a comunicação. O diagnóstico de transtornos do espectro autista pode ser feito tardiamente pela falta de preparo dos profissionais de saúde nem sempre sabem identificá-los. por isso a importância de levar a criança em um neurologista ou psiquiatra. Assim que é identificado o transtorno, a criança começa a receber atendimentos como



estimulação precoce, AEE, psicopedagogo e psicopedagogo, Terapeuta Ocupacional entre outros atendimentos propiciam desenvolver suas potencialidades e auxiliar no desenvolvimento de forma global, abrindo espaços para novas caminhos para a aprendizagem. Quando esta começa a frequentar a escola regular, adaptações devem ser feitas para que ocorra uma inclusão de qualidade. Começando por currículo adaptado, focado nas especificidades deste aluno.


Segundo Batista, para uma educação efetivamente inclusiva é necessário que o processo educativo seja desenvolvido a partir da recriação da prática pedagógica, da importância dada à ação e à centralidade do sujeito, a flexibilidade da estrutura metodológica, a participação de todos.

A falta de formação unida a falta de conhecimentos sobre o transtorno são as maiores barreiras a serem vencidas na escola. Mitos e medos que cercam o aluno e aumentam a distância entre professores e uma inclusão de qualidade. Escolas que possuem um trabalho voltado para inclusão com psicopedagogo que orientem a equipe, conseguem transpor essas barreiras. Pois o professor de antemão sabe o que pode esperar deste aluno, e começa a perceber que este tem condições de aprender. A falta de preparo da escola, pode causar instabilidade geral, que acaba refletindo negativamente no aluno. Como resultado um professor que acha que o aluno não aprende e se sente incapaz de ensiná-lo. E o inverso também ocorre, uma escola acolhedora, tolerante e voltada para a inclusão consegue trazer para aluno ganhos em todos seus aspectos. O aluno com TEA, acaba muitas vezes por ser rotulado dentro da escola, segundo ORRÚ, o autista e a “identidade do sujeito acaba sendo ocultada, pois quando o citam nos diversos espaços, principalmente nos espaços da escola não o chamam pelo nome, mas o “denominam aquele é o autista”.

As escolas em geral ainda possuem uma estrutura e nem recursos que atendem esses alunos. Este estudo qualitativo, parte de uma pesquisa bibliográfica, como objetivo adquirir revisar textos sobre o Transtorno do Espectro autista, desde sua história, dificuldades encontradas pelos alunos inclusos na rede regular de ensino e práticas psicopedagógicas que podem orientaram o trabalho dos professores, orientando e auxiliando este docente.

INCLUSÃO ESCOLAR


Educação Inclusiva é uma educação voltada para a cidadania integral, livre de intolerância e que reconhece e valoriza as diferenças e isto não significa não haver diferenças, mas aceitar as diferenças. Na educação inclusiva elas precisam ser reconhecidas e valorizadas.



Quando se fala em inclusão escolar, se pensa que todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular, sendo este um direito assegurado por lei. A Constituição Federal de 1988 que em seu Art. 208 é dedicado à educação, e diz que “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia do, seção III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Considerado crime a discriminação ou negativa de matrícula. Esta ideia de Educação Inclusiva é baseada nos estudos de Maria Teresa Eglér Mantoan que considera a inclusão uma condição que colabora para que as escolas tornem as suas salas de aula e todo o seu espaço, locais que acolhem os alunos com suas necessidades e se transforme em ambientes educativos que efetuem verdadeiramente a inclusão.

Mas para que ocorra uma inclusão de qualidade a escola precisa estar preparada. O aluno com TEA necessita de um atendimento especializado, para que haja aprendizado adequações da práxis, bem como a rotina e o ambiente da escola. A inclusão escolar acabou com a divisão entre o Ensino Especial e o Ensino Regular. Trazendo o aluno especial para dentro das escolas regulares. A lei nº 9.394/9610, o decreto nº 3.298 (1999) e a resolução CNE/CEB 04/200912 preconizam a universalização da educação, com modalidade transversal a todos os níveis de ensino, e enfatizam a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. E garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização. A resolução CNE/CP no 1/200213, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que é dever da instituição de ensino superior contemplar, na formação docente, os conhecimentos sobre as especificidades de estudantes com necessidades educacionais especiais.

A lei diz que os alunos com deficiência devem ter a oferta de Atendimento Especial Especializado preferencialmente na rede regular de ensino. E que toda escola comum tenha uma sala de recursos com uma equipe especialista para oferecer o atendimento educacional especializado dentro da escola. (BRASIL, 2011). A inclusão do aluno com autismo é um desafio, mas ao mesmo tempo cria oportunidade para que este possa conviver com os demais, e aprenda através da convivência e interações sociais, melhorando seu desenvolvimento emocional, social e intelectual. Para incluir a escola deve acolher o aluno em todos os seus aspectos, respeitando suas especificidades. Para Mantoan, a inclusão é uma condição que colabora para que as escolas tornem as suas salas de aula e todo o seu espaço, locais que acolhem os alunos com suas necessidades e se transforme em ambientes educativos que




efetuem verdadeiramente a inclusão. Esse exercício de repensar práxis na escola, favorece a todos.

Ser uma escola preocupada com a inclusão de alunos com TEA é ter uma proposta que possa garantir a permanência destes alunos dentro da sala de aula, possibilitando a pluralidade e a diversidade. Fugindo do modelo tradicional de escola, que busca a homogeneização do sujeito, e recusa aquele que seja diferente. Ser uma escola inclusiva beneficia não só o aluno com deficiência, mas abre suas portas a todos que necessitem desde olhar diferenciado. Permitindo que alunos com dificuldades de aprendizagem, com problemas de locomoção, de linguagem ou de que tenham qualquer outra necessidade cognitiva, física, psicológica, seja incluído e receba atendimento na escola regular como os demais.

Ter um currículo com atividades pensadas nas especificidades do aluno auxilia em muito na inclusão, mas é preciso continuar a avançar, além das aulas o profissional que faz o AEE atendimento educacional especializado dentro escola sempre será um diferencial, pois orientará o professor na sua prática, como também trará uma outra visão do aluno em outro ambiente que não é apenas a sala de aula. Estes atendimentos normalmente são feitos por Salas de Recursos, onde um especialista em Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado atua como os alunos de inclusão, sendo estes atendimentos no contraturno escolar. Sem retirar este aluno durante a aula e assim realmente beneficiando tanto o aluno quanto o professor da sala de aula comum sendo uma ponte para auxiliar a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização desse aluno. O aluno com TEA, por ter como característica dificuldades com a comunicação necessitam de maior suporte, que encontra apoio na Sala de Recursos. Pois o profissional especializado poderá utilizar diferentes métodos como TEACCH, ABA (Análise Comportamental Aplicada), Floortime, PECS, SCERTS, Son-Rise, entre outros.

Segundo Carvalho (2009), os obstáculos existem para todos, porém alguns necessitam de apoio e de auxílio para que consigam enfrentar e superá-los, mesmo que aparentam ser difíceis, deve ser realizado um trabalho coletivo entre os profissionais da educação na escola para que haja a derrota desses problemas. A inclusão não vem como uma receita pronta, nem sempre dará certo. E nestes casos, é preciso identificar os motivos que dificultam a inserção deste aluno e superá-las.

A presença da psicopedagoga na escola vem mostrar os caminhos a seguir para que a processo ensino - aprendizagem seja trilhado de forma atendê-lo em toda sua integralidade levando em conta não apenas suas dificuldades, mas também suas potencialidades. A ciência vem demonstrando que a aprendizagem, é a chave do progresso e do desenvolvimento




humano. Serve de ponte entre os professores e os demais profissionais que atendem o aluno com TEA, como por exemplo o Neurologista, Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional, entre outros. Auxiliando o aluno a se desenvolver de forma integral, o psicopedagogo vem ao encontro dos anseios de sala de aula, trazendo conhecimentos do desenvolvimento cognitivo deste aluno, e ações que podem ser realizadas, colaborando para que o professor possa obter um melhor resultado em sua prática pedagógica.

O professor que utiliza de uma metodologia voltada a atender o aluno com TEA, pensando em suas especificidades, terá como resultado um aluno com maior desenvolvimento. O psicopedagogo une os conhecimentos da psicologia e pedagogia, para compreender como este aluno apesar de suas dificuldades pode aprender, e buscando um resultado positivo e mais efetivo de desenvolvimento nas áreas intelectual e social. Proporcionando assim a este aluno uma melhor qualidade de vida. Através de orientação de metodologia de ensino mais adequadas às dificuldades de aprendizagem do educando. O psicopedagogo possui uma perspectiva diferente do professor sobre os problemas de aprendizagem, pois consegue identificar e diagnosticar o problema, relacionado aos processos neurocognitivos. E transforma essas informações em estratégias pedagógicas que possam ser aplicadas em aula.

Sendo assim, o papel do psicopedagogo na escola no atendimento do aluno com transtorno do espectro autista, é de suma importância, pois auxilia o aluno e o professor dando uma perspectiva diferente para a aprendizagem. Buscando atender os alunos com dificuldades, através de atividades diferenciadas adequadas ao desenvolvimento do indivíduo, potencializando, reconhecendo preferências cognitivas. Tem como principal objetivo ressignificar o processo de aprendizagem e estabelecendo intervenção que tenham ênfase no desenvolvimento humano do indivíduo.

A inclusão no meio escolar do aluno com TEA, oportuniza condições para que esse possa se desenvolver com toda sua potencialidade. Onde a escola, professores e demais profissionais que atendem essa criança se mostram envolvidos. A família também deve fazer parte deste processo. O psicopedagogo dispõe de diferentes teorias e métodos para atender as dificuldades que os alunos com transtorno do espectro autista apresentam, como também demais alunos.

Cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que



no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem. (BOSSA, 1994, p 23).

O papel do profissional psicopedagogo no ambiente escolar é analisar as condições que possam estar dificultando a inclusão. Interferindo positivamente no desenvolvimento global do indivíduo, com por exemplo: na linguagem, aspecto neuropsicomotor, psíquico e cognitivo dos indivíduos. Ao identificar as competências e habilidades que estes possuem e promover seu pleno desenvolvimento, respeitando o desenvolvimento e as diferenças cognitivas que os alunos possam apresentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse artigo podemos conhecer mais sobre o papel do psicopedagogo no atendimento do aluno com transtorno do espectro autista na escola regular, através de uma revisão bibliográfica e estudo sobre as concepções de pesquisadores e teóricos. Iniciando nosso trabalho com um breve histórico sobre as mudanças sofridas da nomenclatura do TEA no decorrer dos anos. E as dificuldades que os alunos autistas enfrentam para serem incluídos no ambiente escolar.


O psicopedagogo se faz importante no atendimento do aluno com TEA, dialogando com a equipe multidisciplinar que atende o aluno e a escola. Auxilia a implementar estratégias e ações pedagógicas mais adequadas às necessidades dos alunos autistas, identificando problemas e descobrindo potencialidades que oportunizem maior aprendizagem. A inclusão do aluno com TEA não se limita apenas a incluir o aluno em sala de aula, mas a possibilitar para que este tenha a real oportunidade de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádia. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

BRASIL, República Federativa do. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394, de 20 de



dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008a.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem. Educação Inclusiva**. 8. ed, São Paulo: Saraiva, 2009. 176 p.

KANNER, L. apud. KELMAN, C. A. [et al]. ALBUQUERQUE, D. e BARBATO, S. – Organizadoras. **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar**. Brasília, Editora UnB, 2010.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar : Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo, Moderna, 2003.

OLIVEIRA, M. A. C. **Psicopedagogia: a instituição educacional em foco**. Curitiba: IBPEX, 2009.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com Autismo: Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis, RJ: Vozes,



CAPÍTULO 11

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: QUAL A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO?

Gessica Mayara de Oliveira Souza, Mestre em Educação, UFPB
Marcondes dos Santos Lima, Mestre em Educação, UFPB

RESUMO

Partindo da concepção de que o currículo é um eixo estruturante da escola, intencionamos neste texto compreender qual concepção de currículo está implícita na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular. Para nos aproximarmos de tal investigação nos apropriamos do referencial teórico de Pereira (2010, 2012), Silva (2013), Apple (2001), entre outros. Metodologicamente nosso trabalho está ancorado nos estudos de Gonsalves (2003) e Gil (2008), os quais o caracterizam como qualitativo e bibliográfico. Nossos achados apontam para a volta de um currículo tecnicista, com foco em competências e objetivos estabelecidos e que possam ser medidos por avaliações externas no final do processo.


Palavras-chave: CURRÍCULO. BNCC. EDUCAÇÃO BÁSICA.

INTRODUÇÃO

Atualmente as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assumem centralidade nos debates educacionais por, minimamente, duas razões. A primeira delas é por considerarmos a importância do currículo escolar e das definições quanto aos objetivos e finalidades da escola (BALL, 1987). Por outro lado, e conseqüentemente, destacamos as disputas em torno dessas definições e dos resultados daí repercutidos (FREITAS, 2014).

Em vista disso, considerando a relevância de analisar e refletir sobre a BNCC e sobre a importância do currículo para a educação brasileira, as indagações deste texto giram em torno da seguinte problematização: Compreender qual a concepção de currículo que está implícita no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)! Dessa forma, elegemos como objetivo geral analisar qual ideia de currículo é defendida pela BNCC. Para alcançarmos tal objetivo, traçamos os seguintes objetivos específicos: I- Pontuar na terceira versão da base aspectos referentes a como o currículo vem sendo tratado no documento; II- Analisar quais sentidos esses aspectos dão ao currículo.

Para chegarmos a tal resposta utilizaremos como fonte de pesquisa a terceira versão da BNCC (2017), em específico nosso foco será nas partes do texto que focam nas mudanças do



currículo. Nosso aporte teórico está baseado em autores como: Apple (2001), Pereira (2010, 2012), Lopes e Macedo (2011), Silva (2013), Peroni (2014, 2015), Freitas (2014), Macedo e Frangella (2016), Macedo (2018) e Sussekind (2014). Metodologicamente a pesquisa assume o caráter qualitativo, porque “[...] preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão as suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica.” (GONSALVES, 2003, p. 68. Além disso, caracterizamos a presente pesquisa como bibliográfica, pois “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 2008, p. 50).


Sendo assim, no primeiro ponto deste texto, após a introdução, iremos explicitar como assumimos o currículo nesta pesquisa, trazendo também alguns aspectos relacionados a disputa pelo espaço no currículo e qual os interesses que giram em torno dele. No segundo ponto, explicitamos como se deu o processo de construção da base e por último iremos analisar se a ideia de currículo trazida pela atual reforma é realmente uma mudança inédita, ou se é uma concepção de currículo baseada nas teorias tradicionais curriculares.

A DISPUTA PELO ESPAÇO NO CURRÍCULO: UM DEBATE GLOBAL

Conforme Lopes e Macedo (2011), conceituar currículo não é uma tarefa simples, mas, gostaríamos, aqui, de assumimo-lo como redes discursivas de significação, conforme Pereira, Albino e Maia (2012 p.40), “[...] o currículo se faz através de redes polissêmicas de sentidos e significados nos diferentes tempos e espaços, que às vezes se tocam e até se hibridizam, mas às vezes também apontam em direções distintas, quiçá antagônicas”.

Desse modo, entendemos que o currículo encontra-se sempre em processo de construção. Esse movimento possibilita a construção de discursos novos, que vão surgindo de acordo com as mudanças. Por conseguinte, as autoras destacam que não se trata apenas do discurso oficial, mas também dos discursos de outras instâncias e sujeitos, pois o discurso oficial norteia, “[...] mas que não impede seu movimento nem a constituição de novas redes discursivas de sentidos e significados.” (ibidem).

Por outro lado, Apple (2001, p.53) destaca que “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos textos e nas salas de aula. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”. O autor enfatiza que enquanto alguns grupos têm o poder de



decidir qual o conhecimento legítimo que vai estar no currículo, outros grupos ficam totalmente fora dessas decisões, algo que revela quem realmente tem poder na sociedade, que consta como conhecimento, a forma como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e quem pode perguntar e responder a todas essas questões.

Segundo Macedo e Frangella (2016), qual seria o conhecimento mais válido foi, por muito tempo, uma preocupação central do campo do currículo. Por conseguinte, a discussão atual de uma base nacional comum mobiliza toda uma história, sendo as experiências internacionais fortes marcas nas discussões atuais de uma base. Macedo e Frangella (2016) destacam que não é apenas no Brasil que o desejo de controle nacional dos currículos vem sendo posto em pauta desde os anos de 1990, com o que criticávamos à época como políticas neoliberais, os governos aprimoraram tanto mecanismos de avaliação centralizada quanto o controle mais direto dos currículos, justificando-o por supostos baixo nível da educação e formação deficiente de professores. (p.14).

Apple (2001, p.56) destaca que, na Inglaterra, “um currículo nacional, introduzido pela primeira vez no governo Thatcher, está agora amplamente implantado”. Esse currículo consiste em disciplinas básicas e fundamentais, criado a partir de grupos de trabalho que determinaram objetivos padronizados, baseados em metas a serem atingidas. Apple (2001) acrescenta que tudo isso veio acompanhado de um sistema nacional de avaliação, levando-nos a acreditar que devemos seguir a liderança de outras nações para não sermos deixados para trás, pois a existência de um currículo nacional seria essencial para “elevar os padrões” e tornar as escolas responsáveis pelo bom rendimento de seus alunos ou pela falta dele. Apple (2001, p.57) ainda destaca que “muitas pessoas de um amplo leque de posições políticas e educacionais estão envolvidas na luta por melhores padrões, currículos mais rigorosos em nível nacional e um sistema nacional de avaliação”. Mas, cabe aqui nos perguntar: que grupo está liderando esses esforços de reforma? Quem se beneficia e quem perde com o resultado de tudo isso?

Essa disputa pelo controle do currículo nos preocupa, pois entendemos que controlar o currículo é de certa forma controlar a própria escola, por isso concordamos então com Freitas (2015), que destaca que essa disputa de grupos diversos se dá para garantir o controle ideológico da escola e o acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador, objetivando “adaptar as escolas as novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial.” (FREITAS, 2014, p. 1090).

A PROPOSTA DE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Com base nas leituras de autores como Cury (2014), Pereira e Albino (2015), Macedo (2014) e em análises de documentos oficiais, percebemos que a ideia de uma base fortaleceu-se através da Constituição Federativa do Brasil (CFB/88) e teve um maior impulso com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB/96) em seu artigo 26, com os Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs/1997) e com a resolução das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica. Mas, foi no ano de 2015 que a proposta de uma nova base foi apresentada ao MEC, sendo defendida como um projeto ancorado ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

A terceira e última versão da base, analisada por nós neste trabalho, foi divulgada apenas no dia 06 de abril de 2017, após ter passado por um longo processo de debates e novas formulações. Ela vem com a proposta de orientar os currículos e Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, trazendo em sua redação conhecimentos essenciais, direitos e objetivos de aprendizagem, competências e habilidades que deverão ser aprendidas por todos os estudantes do país (MEC, 2017). A terceira versão da base, conta ainda com um diferencial em relação às demais, é estruturada em torno de competências e habilidades que devem ser alcançadas pelos alunos ao longo da Educação Básica e que posteriormente será avaliada a partir das avaliações externas. Entendemos, a partir de Macedo (2018) que a base funcionara como a parte prescrita do currículo e como norteadora das avaliações.

Embora, o MEC argumente em vídeos postados em seu site que a base não é currículo, encontramos no texto da terceira versão o seguinte trecho, “BNCC e currículo tem papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação.” (MEC, 2017, p. 16), percebemos então o surgimento de um termo clássico no campo do currículo a expressão “currículo em ação”. De acordo com Macedo (2018, p. 29) “[...]currículo em ação, portanto, é um conceito que só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito ou formal, neste caso, a BNCC. A BNCC seria, assim, currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo. Portanto, ao usar esse termo o documento acaba se assumindo como currículo, não necessariamente, como o próprio currículo, mas como parte dele, ou seja, a parte prescrita. Sendo assim, a escolha pela análise da terceira versão se dá por entendermos que ela é a parte oficial prescrita do currículo que irá nortear as escolas Brasileiras. No próximo tópico discorreremos sobre a concepção de currículo implícita na base.

A BNCC E SUA CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

Como vimos acima, existe uma disputa pelo controle do currículo e também nos parece claro que as influências para a implementação de um currículo nacional vêm de experiências de outros países. Pretendemos, portanto, através deste tópico, apresentar alguns sentidos atribuídos à BNCC pelo MEC, em especial pretendemos compreender qual ideia de currículo está posta no texto da Base. Intencionando sistematizar esses resultados, organizamos uma tabela que será apresentada a seguir.


Tabela 01: O documento da Base e o currículo

<p>“Com a BNCC redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas.”</p> <p>“A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos.”</p>	<p>“Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC”.</p>
<p>“Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação.”</p>	<p>“Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC”</p> <p>“Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária.”</p>

Fonte: Terceira versão da BNCC (MEC, 2017)

Ao analisarmos a forma como o documento explicita como será o currículo baseado na BNCC, percebemos que essa compreensão se afasta da concepção de currículo de Pereira (2010, 2012), a qual foi adotada neste trabalho. Pereira (2010) compreende que o currículo deve ser visto não apenas em suas questões prescritas, mas que ele também é composto pelas vivências dos alunos, pela identidade cultural de cada contexto e por todas as questões que rodeiam a escola, em contraponto a essa ideia, percebemos que a BNCC é focada nas competências e habilidades, o que nos leva a uma outra visão do currículo.

Arroyo (2006) destaca que reduzir os conhecimentos a competências e habilidades nos levará a uma visão pragmatista, utilitarista, parcializada e segmentada do conhecimento e do currículo. Essa visão nos leva a ver os alunos apenas como empregáveis e acaba dando outro




significado ao trabalho do professor, que passa a ser visto apenas como treinador de mão de obra habilitada de acordo com as exigências do mercado. O autor ainda destaca que currículos presos a essa visão acabam secundarizando o conhecimento e o reduzindo à aquisição de habilidades e competências que o mercado tanto valoriza; os próprios alunos ficam reduzidos a essa visão e lógica de mercado, acabam se tornando um produto preparado para o mundo do trabalho, e os professores perdem sua autonomia e ficam à mercê das habilidades que o mercado impõe aos futuros trabalhadores.

Silva (2013), ao falar das teorias tradicionais de currículo, destaca que Bobbitt, em 1918, escreveu o livro *The Curriculum*, no qual ele tinha uma visão claramente conservadora, embora buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Segundo Silva (2013), “Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial” (p. 22). Assim, ele queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar os resultados que se pretendia obter e que se pudessem estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa, de modo que fosse possível saber com precisão se foram realmente alcançados. Os sistemas educacionais deveriam estabelecer de forma precisa seus objetivos, isso seria feito através das habilidades necessárias aos alunos de acordo com diferentes e particulares visões de forças econômicas, políticas e culturais estadunidenses.

Ao analisar o documento da BNCC percebemos algo semelhante ao pensamento de Bobbitt. Como vimos acima o documento possui uma parte intitulada de “foco no desenvolvimento de competências”, nesta parte do texto, o MEC destaca que o currículo organizado a partir de competências é referência para a base, pois já vem orientando diferentes países na construção de seus currículos, além disso, o texto destaca que esse também é o enfoque das avaliações de larga escala. Perguntamo-nos então, qual o foco dessas competências e habilidades? A partir do que Bobbitt pensou, acreditamos então ser uma formação para o trabalho, uma capacitação adequada para que os alunos posteriormente possam ser inseridos no mundo do trabalho para atender as demandas da sociedade capitalista em que vivemos.

A noção de competências como “mobilização de conhecimentos (...), habilidades (...) atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (MEC, 2017, p. 08) são enfatizadas ao longo do documento, como uma espécie de meta a ser atingida. Parece-nos que funciona então como uma forma para a avaliação. Avaliações estas que poderão depois medir uma determinada precisão se as competências e habilidades foram ou não atingidas pelos alunos. Percebemos isso, porque o texto da base nos faz entender que essas




competências são pensadas a partir do que se espera do aluno, não pensando de onde se parte, mas onde se espera chegar.

Percebemos aqui algumas raízes da teoria tradicional e técnica pensada por Bobbitt para o currículo em 1918, competências e habilidades bem definidas e que possa ser mensuradas ao final do processo. Gostaríamos também de chamar atenção para outra mudança no currículo, que é o estabelecimento de objetivos de aprendizagem em cada nível de ensino. Desta forma, Lopes e Macedo (2011) também nos chamam atenção para o modelo de currículo pensado por Tyler, destacando que ele também se baseava em um currículo centrado em metas e objetivos e na verificação de alcance desses objetivos. Segundo Lopes e Macedo (2011), ao pensar esses objetivos, Tyler elenca um conjunto de aspectos que ele chama de “fontes para os objetivos”. O que Tyler pensava é que o currículo deveria partir de uma análise da realidade para qual o currículo estaria sendo desenhado e da resposta de um especialista sobre qual conhecimento é necessário a uma pessoa que não pretende se especializar naquela área. Tyler também define alguns filtros para a construção desses objetivos: o filtro psicológico e o filosófico.

Além dessas fontes e filtros, Tyler ainda destaca a formulação dos objetivos: 1)Os objetivos devem ser definidos em termos de mudanças esperada no aluno ao final do processo e nunca em relação a ação do professor. 2)Os objetivos não podem se restringir a uma lista de conteúdos, mas precisam associá-los a comportamentos. 3)Todo objetivo tem que definir um comportamento e um conteúdo a que se aplica evitando desenvolver um pensamento crítico. (2011, p. 46). Logo, percebemos que o pensamento de Tyler a respeito dos objetivos de aprendizagem presentes no currículo se refere a uma concepção de condicionamento do aluno a aprender exatamente o que se tem em mente que é necessário para ele naquela etapa da educação. Por conseguinte, desconsideram-se suas experiências, suas vivências, tirando a autonomia do professor. Além de ser totalmente ligada às avaliações ao final do processo para medir, quantitativamente, o que os alunos aprenderam ou não, deixando de lado o poder de pensamento crítico do aluno.

Ao analisar então, todos esses aspectos da teoria tradicional pensada por Bobbitt em 1918 baseada nas habilidades e competências que os alunos deveriam alcançar para posteriormente serem mensuradas pelos mecanismos de avaliação e na teoria de Tyler de 1950 que pensou um currículo a partir de objetivos de aprendizagem que deveriam ser aprendidos pelos alunos e também mensurados pelas avaliações no final do processo, observamos as semelhanças com a atual política de currículo analisada por nós neste trabalho.



Pois, percebemos na terceira versão da base, a partir do quadro acima, que o atual currículo terá seu foco nas habilidades e competências e será regido pelos objetivos de aprendizagem de cada etapa da educação básica, como também foi pensado por Bobbitt e Tyler. Um dos trechos do documento que nos remete a essa ideia e concepção de currículo é esse:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (MEC, 2017, p. 11)

A ênfase no saber fazer, nas habilidades e competências, nas aprendizagens definidas, nos leva a ver no horizonte a volta de um currículo baseado nas teorias tradicionais, um currículo técnico e de certa forma a preparação para uma sociedade capitalista, a preparação de pessoas para o mundo do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltando a nossa questão inicial de qual concepção de currículo está implícita na terceira versão da base, podemos pensar a partir dos argumentos postos acima, que as fontes ou referências para essa nova roupagem curricular tenha sido de fato as teorias tradicionais de currículo e com isso tenhamos a volta de um currículo técnico e que a escola comece a ser pensada como uma empresa assim como Bobbitt pensou em 1918.

Preocupa-nos e nos faz refletir sobre muitas questões, dentre elas, a quem essa nova escola vai beneficiar? Quais os interesses por trás dessa reforma curricular? São questões que precisam ser pensadas e analisadas para que assim possamos pensar que rumo à escola pública está tomando.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Angêla Cristina Alves; MAIA, Angelica; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O currículo como redes discursivas: aproximações com as vertentes pós-estruturais. IN: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmen Teresa; AMORIN, Antônio Carlos (Orgs). **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas: FE:UNICAMP, 2012.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. 2º edição. São Paulo, Cortez, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In. **Educação e sociedade**. Campinas, 2014, p. 1085-1114.



GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversando sobre iniciação a pesquisa científica**. 3 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Currículo e autopoiese**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. AS (IM)POSSIBILIDADES DE UMA BASE COMUM NACIONAL. In. **Revista E-curriculum**. São Paulo: v. 12 nº.03, 2014, p.1512 – 1529.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf

AGUIAR. Márcia Angela da S. DOURADO Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.



CAPÍTULO 12

DOI: 10.47402/ed.ep.c2020195812872

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA SÓCIO-TRANSFORMADORA

Giovanna Christine Peixoto de Menezes, Bacharela e Licenciada em Ciências Sociais, UNIVALE, Licenciada em Pedagogia, FANAN. Aluna do curso de Licenciatura em Educação Especial, FAVENI

RESUMO

O presente trabalho teve como proposta o estudo da educação inclusiva em uma perspectiva de concretização no atual cenário social, pois, percebe-se que inúmeras crianças com necessidades especiais ficavam a mercê em muitos regimentos escolares e tal realidade desvincula-se a partir da Conferência Mundial em 1990 e posteriormente foi solidificada com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB9394/96), onde se defende aspectos mais restritos garantindo a inserção às crianças e/ou adolescentes com necessidades especiais na escola regular. A consolidação dessa pesquisa se deu com base nos fundamentos teóricos de Caiado (2003), Silva (1997), Guimarães (2002) entre outros autores. Tais autores apresentam de maneira culminante os parâmetros que objetivam melhoria e inserção de uma educação inclusiva.


Palavras-chave: Educação. Inclusão. Sociedade. Transformação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propôs discutir a educação inclusiva numa perspectiva de transformação no atual cenário social. Observa-se que o Brasil oficializa tal benefício a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em dezembro de 1996. A mesma apresenta de maneira sucinta a necessidade da instituição escolar aderir tais pressupostos que resguardam tratamento especial a todo indivíduo, principalmente aos necessitados de educação especial.

É relevante lembrar que nem sempre esses direitos são usufruídos de maneira satisfatória possibilitando a inserção e aceitação desses indivíduos de maneira igualitária. Mediante a essa realidade “cabe a escola assumir a função de adaptar as práticas pedagógicas à realidade de cada educando, reconhecendo a partir de observações as inteligências múltiplas”, conforme Gardner (2003, p. 45) apresenta e posteriormente intervir pedagogicamente.

A partir dos autores nota-se que os resultados dependem exclusivamente da interação da escola e da família. A partir dessa interação facilita a aplicação de diagnósticos que



norteiam a aprendizagem do aluno em consonância com sua realidade sócio - cultural promovendo dessa forma aspectos inclusivos.

DESENVOLVIMENTO

A escola enquanto lócus cultural


De acordo com Silva (1996 p. 47) “a escola pública é identificada como escola estatal de maneira que não há percepção de que não é público que lhe dá o toque essencial, mas o ser escola”. Com base nessa ideia, percebe-se que a instituição escolar privada refere-se especificamente ao mantenedor em que se pode influenciar na caracterização de políticas adotadas, significando isso a escolha de objetivos, de clientela, de métodos e filosofia.

No entanto, “o que define a escola em sua característica mais específica é um mesmo fator tanto para a privada quanto para a pública, é o fato de ser um ambiente formativo de identidades” (idem p. 48). Diante do conceito estabelecido, a escola estatal concerne-se na responsabilidade de atender a demanda que houver principalmente a educação fundamental. A partir daí a pressão constante da quantidade de alunos que obriga a adaptar-se à situação.

Percebe-se também, que a escola estatal tem procurado cumprir o encargo social aumentando o número de classes, ora o aumento de escolas, ora o aumento de turnos em uma mesma escola, com conseqüente diminuição da carga horária de estudos.

Visto assim identificar a escola estatal com a escola pública é algo que é questionado, pois significa que a estatal pode ter um uso privado, ou seja, que atenda a interesses de grupos específicos não contribuindo para o bem comum da sociedade, assim também a escola privada pode apresentar-se com caráter público na medida em que esteja realizando uma obra de interesse reconhecidamente social. Desse modo, “escola pública é aquela que está a serviço dos interesses autênticos da população” (SILVA, 1997 p. 48).

A ação concreta dos sujeitos envolvidos na construção da escola estabelece práticas educativas e procedimentos didáticos que influenciam e condicionam essas mesmas práticas. É desse contínuo relacionamento entre a prática de ensino e aprendizagem que nasce e mantém-se a identidade da escola. “Tal identidade deve ser assumida conscientemente de forma a rudimentar pelos seus produtores” (idem p. 49). Pensar na escola como portadora de identidade significa valorizar o conceito de cultura organizacional, conforme apresenta Nóvoa (apud SILVA, 1997 p. 50):



Após terem sido vistas como “máquinas”, como “organismos” e como “cérebros”, as organizações tendem a ser consideradas como “culturas”. No fundo, trata-se de aplicar às organizações conceitos desenvolvidos pela antropologia, com objetivo de separar o campo das estruturas organizacionais do campo da cultura organizacional. A crítica a uma visão reificada das organizações estimulou um olhar mais plural e dinâmico, obrigando a recorrer os fatores políticos e ideológicos para compreender o cotidiano e os processos organizacionais, estimulou também a passagem de uma racionalidade técnica, e mesmo de uma racionalidade organizacional, a uma racionalidade político-cultural. O conceito de “cultura organizacional” foi transportado para a área da educação na década de 70, dando origem a trabalhos de muito interesse (p.50).

É preciso compreender a escola como uma cultura de identidade própria possibilitando a descoberta de valores, atitudes, imagens de realidade e manifestações e não verbais que constituem o processo de comunicação interna e externa.


Dessa maneira, “conhecer uma escola representa conhecer a totalidade de forma compreensiva entrando em contato com aspecto específico, com um aspecto parcial que possa conduzi-lo ao todo” (SILVA, 1997 p. 52). Essa totalidade revela-se no olhar do observador, uma vez que isso é condição básica e necessária para o conhecimento de que a escola é o lugar social no qual a expectativa de mudança e o traço marcante.

Diretrizes que direcionam a educação especial e inclusiva

Nota-se que a Conferência Mundial sobre a Educação para todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990 é apresentada “como um grande marco na formulação de políticas governamentais para a educação” (OLIVEIRA apud CAIADO, 2003, p. 17). Segundo o documento final da Conferência, tal objetivo se fundamenta em nortear os planos decenais de educação, principalmente para os países com altos índices populacionais.

A partir dessa fundamentação é possível observar que os governos afirmam o compromisso com a oferta da educação básica com equidade. Oliveira (apud CAIADO, 2003, p. 18) afirma que o conceito de equidade é repetido em vários documentos como o “grande princípio orientador das políticas educacionais propostas para os países pobres mais populosos do mundo”. Assim, o conceito de equidade que se revela em documentos das agências de financiamento de projetos e áreas sociais mostra que o conceito utilizado encerra a visão de educação como formadora de recursos humanos para o capital. Pois, as interferências do Estado na educação são vista como promotora de desenvolvimento do país.

Nesta perspectiva tanto o Estado quanto o indivíduo se favorecem, pois é pelo estudo que o indivíduo adquire novas chances de emprego e melhoria de salário e de vida e com isso a nação desenvolve-se e cresce. É relevante notar também que no informe final dessa



Conferência em 1995 é reafirmado o compromisso com a educação para todos reconhecendo a necessidade e a urgência do ensino ser ministrado para todas as crianças.

Proclama-se uma escola inclusiva que proporciona uma educação efetiva propiciando melhor eficiência das crianças, assim, realça como uma das áreas prioritárias a preparação dos jovens com necessidades educativas especiais (CAIADO, 2003, p. 19).

A partir dessa ideia, pode-se dizer que os processos de escolarização constituem fundamentos importantes na maturação do indivíduo colaborando para que ele se torne ativo e dotado de aptidões necessárias para a vida adulta.

Convém lembrar também que o documento apresenta as necessidades educativas especiais referindo-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de suas capacidades ou dificuldades de aprendizagem conforme apresenta Caiado (2003, p. 20):

Crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades, crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (p.20).


Claramente diante desse subsídio é perceptível que o documento não faz acepção a que tipo de criança deve ser atribuído o processo educacional, mas a todos é concedido o direito de desenvolver o conhecimento a partir do processo de escolarização.

Em primeiro de janeiro de 1995 o governo Fernando Henrique Cardoso assume o poder e em dezembro de 1996 é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Base que tramitava na Câmara dos Deputados e no Senado já havia oito anos.

Neste novo documento percebe-se de caráter específico o direito resguardado da inclusão dos deficientes na escola de ensino regular a partir de ideia democrática. Desse modo, ficou-se garantido verbas públicas, na educação especial, às instituições especializadas privadas com caráter filantrópico comprometendo a possibilidade de se garantir o direito público à educação especial e a própria garantia de vagas nas escolas públicas regulares.

A educação especial como um direito público sofre, assim, uma grande derrota, a qual abre espaço para “parceiras” que são propostas no Plano Nacional de Educação. Parceiras que se colocam em toda área dos direitos sociais, uma vez que no projeto neoliberal o Estado não é mais responsável pela universalização da política social (CAIADO, 2003, p 22).

Vê-se, diante disso que a Lei de Diretrizes e Base (LDB) refere-se de maneira abrangente da educação especial, ampliando essa categorização na medida em que fala sobre o educando portador de necessidades especiais abrangendo todos aqueles com dificuldades de



aprendizagem classificando o alunado da educação especial como: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física) portadores de condutas típicas (problemas de conduta).

Dialogando com a referida lei, compreende-se que as transformações e exigências do mundo atual, requer das escolas mudanças curriculares que atendam melhor a diversidade educacional dos alunos, oferecendo-lhes qualidade do ensino e que tem direito. “É necessário propiciar-lhes práticas escolares planejadas que contribuam para que se apropriem de conteúdos sociais e culturais essenciais ao seu desenvolvimento” (GUIMARÃES, 2002, p. 47).


É importante considerar que o desenvolvimento do currículo acontece na prática cotidiana da instituição escolar, as diferentes áreas do conhecimento e experiências devem entrelaçar, complementar e reforçar-se mutuamente para contribuir de modo mais eficaz e significativo com o trabalho de construção e reconstrução do conhecimento, dos conceitos, habilidades, atitudes, valores e hábitos que uma sociedade que estabelece democraticamente ao considerá-los necessários para uma vida mais digna, ativa, autônoma, solidária e democrática (SANTOMÉ, 1998, p. 125).

Prova disso, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, sancionam a todos o direito à escolarização, pois tal oportunidade refere-se ao desenvolvimento do país. Dessa forma, tanto o Estado quanto o indivíduo se favorecem, pois é pelo estudo que o indivíduo tem novas chances de emprego e melhoria de salário e de vida, e com isso a nação se desenvolve e cresce. Sendo dessa maneira, o desenvolvimento e a utilização das capacidades humanas é questão de constante preocupação para todos que prezam o bem-estar dos indivíduos e o futuro da sociedade.

Nesse sentido a inteligência representa manifestação das crianças através da capacidade para imitar modelos, da exteriorização da imagem mental através do desenho, da prática do jogo simbólico e da capacidade de comunicação através da linguagem como conjunto de símbolos. Entende-se assim que “as crianças ao longo da etapa das operações concretas vão adquirindo capacidade para organizar a realidade através de atos interiorizados, lógicos e coordenados” (ROUCEK, 2005, 137).

Perspectivas pedagógicas da educação inclusiva e especial

A inclusão é uma prática importante para todos os alunos, com ou sem deficiência, todas as crianças se enriquecem por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, a



igualdade é respeitada e atitudes positivas são mutuamente respeitadas. Nesse sentido para que cada escola possa melhorar a qualidade do trabalho pedagógico e elaborar de forma consciente seu projeto propõe-se uma reflexão sobre alguns aspectos essenciais a serem considerados:

Colocar a aprendizagem como eixo da escola, fazendo com que todos os alunos aprendam; abrir espaço para que o diálogo, a cooperação, o espírito crítico, a solidariedade e a criatividade sejam exercidas na escola; estimular e promover a formação continuada do professor, que é o facilitador da aprendizagem do aluno (GUIMARÃES, 2002, p. 50).


Visto dessa forma a inclusão provoca novos posicionamentos e modernização do ensino implicando um esforço de atualização dos professores e reestruturação das escolas para que se tornem aptas a responder às necessidades de cada aluno de acordo com suas especificidades.

Tratando-se da liderança do gestor em relação à interação que estabelece com os professores, os espaços de participação, deve se abrir para tomada de decisões pedagógicas e administrativas inserindo a participação da família e a comunidade. Tais ações do gestor, vislumbram-se na definição da missão a ser desenvolvida pela escola no projeto de político pedagógico, outorgando uma identidade e propósito comum para que todos os alunos sejam bem recebidos e apoiados como membros totalmente participantes em suas escolas visando as necessidades gerais e não apenas à realização acadêmica.

É importante observar que educar alunos com diferentes níveis de desempenho requer que os educadores usem várias abordagens de ensino para satisfazer às necessidades dos alunos. Segundo Gardner (1993, p. 45) “as inteligências múltiplas sugerem abordagens de ensino que se adaptem às potencialidades individuais de cada aluno”. Isso pressupõe mudanças na postura do professor que se transforma em pesquisador e aprendiz que percebe seus alunos como sujeitos sociais que constroem múltiplos olhares sobre a realidade:

A flexibilidade no uso do tempo, do espaço e das formas de agrupamento é constitutiva do processo de aprendizagem e não meros apêndices do mesmo. Dessa maneira, possibilita um repensar do cotidiano da escola. Constrói-se, dentro da sala de aula, um coletivo onde uns aprendem com os outros em um rico processo de interação (SILVA, 1997, p. 32).

Diante dos conceitos da autora para se ensinar a todos, o professor necessita propor atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos como debates, pesquisas, registros escritos, falados, observações, vivências,



projetos vinculados aos interesses dos alunos, são processos de ensino-aprendizagem indicados para a realização das atividades.

De acordo Caiado (2003, p. 42) é necessário aderir eficazmente algumas ações para que o trabalho docente seja norteado de maneira consistente. Observe o quadro:

- Revisar estratégias educacionais e os fundamentos que as sustentam;
- Desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre sua experiência de ensino, atividade esta que levará a adquirir maiores níveis de sistematização e rigor técnico-metodológico;
- Enriquecer as ações e ideias incorporando informações surgidas do contato com outros professores, de seus saberes e práticas, assim como teorias;
- Realizar um trabalho participativo que favoreça enriquecimento cognitivo, afetivo e social;
- Avaliar criticamente os resultados do fazer pedagógico assumindo responsabilmente, fazendo as correções da prática quando necessário.


Adaptação: CAIADO, Kátia Regina Moreno. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Autores Associados. Campinas SP, 2003. p. 42.

Sendo dessa forma o professor deve valorizar em cada um o potencial de aprendizagem a ser desenvolvido por meios de enfoques e propostas metodológicas adaptadas a necessidades especiais, assim como a estilos pessoais de aprendizagem, pois a aprendizagem é significativa quando as situações de ensino são criadas levando em consideração o conhecimento prévio, a curiosidade e os interesses do aluno, sua capacidade para aprender e os interesses de compreensão já existentes.

Entende-se assim que, o desenvolvimento da autoestima é uma das condições para a aprendizagem. A auto-valorização, o sentimento de pertencer a um grupo social, sabendo conviver dentro dele, sentindo-se útil e valorizado, numa interação que permita à criança e o jovem, principalmente os alunos com necessidades especiais, organizarem melhor suas idéias e comunicar-se com clareza, oportunizando praticas de aprendizagens, principalmente tratando-se de aprendizagens complexas tais como aprender a ler, escrever ou manejar um computador.

É relevante lembrar também que a familiar deve participar efetivamente da vida escolar do filho, pois a integração dos mesmos no processo propiciará eficácia da aprendizagem ou desenvolvimento da criança ou adolescente:

A escola deve fazer reuniões com os pais para explicar claramente os fins que se persegue, utilizando estratégias dinâmicas que facilitem e assegurem a participação de todos, sendo preciso que os pais se sintam seguros, escutados e atendidos em suas



inquietações, visando alcançar a solução de problemas em comum (GUIMARÃES, 2002, p. 69).

Através das reuniões os professores devem expor claramente aos pais as necessidades específicas de apoio familiar para o melhoramento da qualidade das aprendizagens dos filhos. Enfim, para estabelecer uma comunicação aberta e positiva durante os informes sobre problemas e dificuldades escolares de seus filhos deve-se auxiliar na solução de problemas e trazer contribuições para a vida escolar, assegurando assim uma participação efetiva da família no processo educativo do filho.

É necessário que haja acompanhamento por parte dos professores e pais da vida do aluno em todos os patamares para que a adaptação e respostas aos estímulos a aprendizagem ocorram de maneira satisfatória.

CONCLUSÃO

As propostas da escola inclusiva numa perspectiva sócio-transformadora devem atender as necessidades específicas da escola visando incluir os alunos com as necessidades educacionais especiais, considerando a dinamicidade e modalidades de conduta, iniciativa, tradições e identidades culturais.

Nota-se que cada escola deve constituir-se de diferentes ações, pois cada uma possui uma realidade diferente. Neste intento é conveniente que se esteja executando ações de maneira eficiente em observância dos parâmetros estabelecidos para eficácia do desenvolvimento de tal modalidade de ensino.

Percebe-se assim a necessidade crucial da integração da escola e da família para que se tenha melhor percepção das dificuldades dos alunos, pois o comprometimento dos pais e assiduidade do professor no cumprimento dos seus deveres tende a ser de grande representação para o desenvolvimento da criança ou adolescente especial.

Pode-se dizer que esses propósitos educacionais visam o reconhecimento e aceitação das crianças ou adolescentes com necessidades especiais na sociedade, possibilitando a integração no mercado de trabalho, resguardando o respeito e reconhecimento destes, enquanto cidadãos em todos os âmbitos os quais convivem, aspecto que apresenta a eficiente ação escolar valorizando os aspectos curriculares.

Enfim, o presente trabalho além de contribuir para crescimento pessoal possibilita reflexões sobre a importância de respeitar as crianças com necessidades especiais



reconhecendo que os mesmos devem ter a oportunidade de integrar e incluir-se a sociedade mediante as suas capacidades desenvolvidas e oportunizadas.

REFERÊNCIAS

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos. Autores Associados. Campinas SP, 2003.

GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre, 2003

GUIMARÃES, Tânia Mafra. Educação Inclusiva: construindo significados novos para a diversidade. Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte, 2002.

ROUCEK, Joseph. A criança excepcional. 2ª Ed. Ed. E Artes Gráficas. São Paulo, 2005.

Secretaria de estado de Educação. Lei de Diretrizes e Base 93.94/96. Belo Horizonte, 2000.

SILVA, Maria Cecília. Aprendizagens e problemas. Ed. Ícone. São Paulo, 1997.



CAPÍTULO 13

O USO DE VÍDEOS PARA A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA: OS DESENHOS ANIMADOS NO TRABALHO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Jhonatan Luan de Almeida Xavier, Mestre em Educação e Ensino de Ciências
na Amazônia, Universidade do Estado do Amazonas

RESUMO

Este resumo tem como objetivo ressaltar de que forma o uso do vídeo contribui para a formação científica dos alunos da educação infantil. A pesquisa desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, e com pesquisa exploratória, com crianças do segundo período da educação infantil em uma escola pública do município de Manaus. A coleta de dados ocorreu por meio de rodas de conversa e observação participante. Como resultados relevantes, os pesquisadores concluíram que o uso do vídeo é de extrema importância nas aulas, pois é uma forma eficaz de propagar conteúdos, os desenhos animados podem ser usados com muitas faixas etárias, além de ser um produto de entretenimento, pode ser uma ferramenta pedagógica para propagar a ciência a partir de atividades de divulgação científica.

Palavras-chave: Divulgação científica, Ensino de Ciências, Educação.


INTRODUÇÃO

Conceituar a divulgação científica não é tarefa fácil, pois, encontramos teóricos que apontam uma grande diversidade de conceitos, baseados nos recursos utilizados, nas localidades onde as atividades podem ser realizadas, ou no tipo de público envolvido no processo. No entanto, podemos citar algumas características que interligam cada uma dessas conceituações, tornando a DC uma forma de aproximar a ciência do grande público. Acerca disso Lima e Giordan (2017, p.84) corroboram com o seguinte aspecto:

Na literatura específica, é possível encontrar diversas terminologias para representar a atividade de comunicar informações científicas e tecnológicas, tais como: difusão científica, disseminação científica, comunicação científica, vulgarização científica, popularização científica e jornalismo científico. Tal multiplicidade de termos torna o estudo da DC ainda mais complexo, já que não se trata de sinônimos, ou variações simplificadas de um mesmo conceito.

Nos primeiros eventos científicos nem sequer eram utilizados os termos “Divulgação Científica”, mas ainda assim constantemente, ao longo da história, houve diversos trabalhos que tratavam da difusão da ciência em diferentes espaços e meios.

Encontramos uma reflexão importante que corrobora com o que estamos tratando

A photograph of a classroom with several rows of wooden desks and black chairs. A chalkboard is visible at the top of the frame.

neste início de capítulo, o termo divulgação científica, bastante problematizado, seria associado ao ato de se utilizar de linguagem e recursos comunicativos para dialogar com diversos públicos sobre a produção de conhecimentos científicos.

Bueno (2010), diz que a divulgação científica compreende o uso de recursos multimídias como a televisão, rádios, internet e até revistas, onde tem o objetivo de alcançar um público maior, e esclarecer dúvidas sobre os conceitos científicos dentro do grande número de pessoas. Maricato e Mendes (2015, p.465) complementam que a linguagem da divulgação científica:

Para tanto, os canais, bem como a linguagem, devem ser acessíveis, a fim de possibilitar que a informação esteja ao alcance de um maior número de pessoas, sendo transformada em comunicação, e que haja a possibilidade de emancipação dos sujeitos.


Muitos teóricos debruçam-se em estudos que revelam as possibilidades de desenvolvimento de intervenções na escola que divulgam a ciência para os alunos da educação infantil, onde há uma necessidade de construir maneiras de intervir nas realidades a partir dos conhecimentos científicos.

Nascimento e Júnior (2010) pontuam uma reflexão importante sobre DC no que, os canais de comunicação devem ser acessíveis, para que haja o alcance de um maior número de pessoas possíveis de modo a possibilitar uma melhor e longa emancipação dos sujeitos envolvidos, pois a ciência, é uma das maneiras de favorecer um pensamento crítico mais aprimorado em todos os aspectos.

Os conhecimentos na área da divulgação científica e seu uso na escola avançaram muito, e as possibilidades para que as aulas se tornem mais atrativas estão caminhando. Massarani e Moreira (2002), reforçam que as últimas décadas foram muito importantes experiências envolvendo a DC, mesmo o país ainda estando longe de políticas efetivas de promoção ao conhecimento da ciência pela grande massa.

Entende-se que os vídeos são importantes para a divulgação científica na escola, estão incluídos como destaques entre as mídias que se adaptam facilmente em todas as modalidades de ensino, conseguem atingir múltiplas linguagens e colaboram para disseminar informações importantes para diversos públicos.

Percebemos ao longo das pesquisas acadêmicas que as mídias estão sempre em evidência nos objetos de estudos na área educacional. Desta maneira vale a pena refletir sobre o impacto histórico da inserção desses instrumentos no cotidiano das salas de aulas.



Desde a chegada da televisão até o uso da internet e das tecnologias educacionais diversas, os vídeos estão presentes na maioria dos planos de aula de muitos profissionais da educação. Podemos trabalhar diversos conteúdo, como a história, a geografia, e também o ensino de ciências.

A utilização de vídeos na escola, requer um estudo minucioso dos professores sobre como as práticas pedagógicas podem se beneficiar deste recurso, outro ponto importante é perceber como as crianças recebem esses instrumentos midiáticos, pois algumas podem não ter maturidade para entender algumas mensagens. Nesse contexto, o professor tem papel importante para mostrar aos alunos como se apropriar dos conhecimentos presentes em determinados vídeos.


O vídeo educativo permite ser utilizado com muita propriedade no ambiente escolar pois, atende a diversos gostos e necessidades, tende destaque quando o assunto é a dinamização das aulas. É de conhecimento de muitos professores que os resultados positivos na aprendizagem dos alunos tornam-se crescente e satisfatória quando utilizados os recursos dos vídeos. A partir disso Bueno e Oliveira (2013), existem várias formas de se trabalhar vídeos em sala, eles trazem consigo emoções e podem conter comédias, dramas e cenas que despertam a imaginação.

Alerta-se para necessidade de selecionar vídeos adequados e com linguagem acessível ao público que estamos trabalhando, a série e a faixa etária, alvo das aulas, necessitam estar a par do vocabulário exposto no produto.

A linguagem no vídeo contribui para a tarefa dos professores na sala de aula, deixam de ser um informador, e assumindo o papel de mediador, impulsionando a autonomia dos alunos, a imagem visual pode ser mais significativa do que palavras na hora de provocar indagações.

De acordo com Moran (1995), os conteúdos presentes em vídeos tem o alcance através de recortes visuais, e nós tocamos em diferentes sentidos, pelo vídeo experienciamos o outro, o mundo e nos mesmos.

Para o aprendizado em ciências as possibilidades aumentam, a dinâmica do ensino de ciências proporciona que os professores, encontrem desde desenhos animados até documentários e vídeos biográficos de personalidades importantes da ciência, que estimulem nos alunos a vontade de aprender a partir de vídeos que estejam relacionados ao mundo da ciência.



Usar o vídeo como recurso para a divulgação científica se mostra chamativo e cativante, os seus conteúdos e imagens trazem mais dinamismo as práticas pedagógicas,

facilitando a explicação e narração dos conteúdos com mais clareza, permitem aos alunos ainda observar exatamente como um determinado fato acontece num mundo da ciência.

A forma de comunicação entre cientistas e sociedade, passa pela escola como uma possibilidade extremamente importante para estabelecer novas etapas de construção de conhecimentos através da Divulgação Científica, repensar as maneiras como se chega ao grande público contempla perspectivas da educação, que se priorize práticas dialógicas.

Para que isso seja possível é importante selecionar conteúdos de qualidade que tenham significado e influência no dia a dia do aluno, que lhe permitam fazer conexões significativas com as suas vidas. Desenvolver o processo de ensino e aprendizagem como algo inseparável das suas práticas sociais.


Este trabalho tem como tema central o uso de vídeos para a divulgação científica na escola, e tem como objetivo geral: Verificar de que forma o uso do vídeo contribui para a divulgação científica voltada para a educação ambiental com as crianças da educação infantil. Os objetivos específicos foram elencados da seguinte maneira: 1) identificar os recursos utilizados pela escola para a divulgação da ciência com as crianças. 2) verificar como a DC a partir do vídeo favorece o interesse das crianças para o aprendizado da ciência. 3) desenvolver a DC na escola a partir dos vídeos.

Consideramos importantes os resultados da pesquisa, pois, mostram que os vídeos são ferramentas que acrescentam valor às práticas pedagógicas da educação infantil, pois conseguem alcançar uma linguagem acessível ao entendimento destas, tendo o professor um papel importante para conduzir as atividades a fim de fazer com que as crianças tenham autonomia para construir conceitos científicos e melhorar seu processo de aprendizagem e, especificamente na educação infantil, onde o aprender e brincar andam juntos.

Nesse contexto, espera-se que o trabalho contribua para que a educação em ciência presente nos desenhos, alcance com maior facilidade o público promissor que são os alunos da educação infantil.

METODOLOGIA

Ramos (2009) enfatiza que a abordagem qualitativa é muito utilizada no campo das



ciências sociais, especialmente em pesquisas onde o pesquisador tem dificuldade em quantificar resultados devido à complexidade dos fenômenos.

Desta forma a pesquisa qualitativa nos permitiu refletir sobre as possibilidades de trabalhar a divulgação científica mediante aos vídeos junto as crianças, cabendo aos professores proporcionar momentos de reflexão sobre como podemos aprender com esse recurso.

Quanto ao tipo de pesquisa, este trabalho foi classificado como pesquisa exploratória, para Marconi e Lakatos (2010), são investigações de pesquisas empíricas com objetivo de aumentar a familiaridade do pesquisador com o fenômeno, para que, ele possa reformular, modificar ou clarificar conceitos. Ainda segundo as autoras, os procedimentos mais comuns para coletar dados é a entrevista, observação participante, geralmente a amostra é coletada com pequeno numero de participantes.

A pesquisa utilizou como método a pesquisa de campo, obedecendo as fases apontadas por Marconi e Lakatos (2010, p. 168):

(...)as fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Ela servira, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalho já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto.

Durante o processo de elaboração das intervenções foram realizadas conversas com as professoras regentes, sobre a melhor forma de organizar as atividades e favorecer um ensino mais rico e interativo mediante o uso dos vídeos, esses momentos foram importantes, na medida em que nos permitiu notar o interesse entre os envolvidos na busca do aprendizado das crianças.

O lócus da pesquisa foi uma escola da rede municipal pública de Manaus; a coleta de dados e a observação participante ocorreram no período 6 meses. Para chegar aos resultados do presente estudo foram selecionadas uma turma de 2º período de uma escola pública de Manaus, totalizando 10 alunos. Duas intervenções foram realizadas e serão descritas na seção dos resultados, as intervenções seguiram as seguintes etapas:

1º MOMENTO: Conversas com as professoras regentes, sobre a melhor forma de organizar as atividades, para favorecer um ensino mais rico e interativo, mediante o uso de vídeos.

2º MOMENTO: Rodas de conversa com as crianças para ambientalizá-las com as atividades do dia, bem como sondar seus conhecimentos prévios sobre os temas trabalhados.



3º MOMENTO: Exibição das animações.

4º MOMENTO: Segunda roda de conversa para debate sobre os conteúdos dos desenhos e posterior realização de atividades práticas de divulgação científica embasados nos conteúdos dos desenhos.

Também foram utilizados os cadernos de campo estágio para anotações, bem como máquinas fotográficas para registro de fotos e vídeos das intervenções.

Para construção de conhecimentos com grandes públicos, especialmente os científicos. Pensamos ser importante o estímulo as rodas de conversa, ajudam a conectar o conhecimento científico aos ensinamentos populares, essas situações são importantes no sentido de que, favorecem o dialogo e a democracia na construção dos conhecimentos.

Para Silveira (2017), as rodas de conversa são um dispositivo para promover a aprendizagem, pois, são instrumentos para democratizar a comunicação em diferentes contextos sociais. Priorizam a fala e a escuta, respeitam o conflito de ideias e a resolução de problemas que possam surgir no seu percurso.

Com relação à análise dos dados das pesquisas, Knechtel (2014, p.175) destaca que, “o objetivo da análise dos conteúdos é compreender criticamente o sentido das falas dos sujeitos, seu conteúdo manifesto ou latente, suas manifestações explícitas ou ocultas. É um ideário dos sujeitos pesquisados”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa ocorreu durante o primeiro semestre de 2019 a partir da liberação da gestão escolar para a realização da pesquisa, a turma selecionada foi a do segundo período possui 10 alunos, sendo 4 meninas e 6 meninos regularmente matriculados e frequentes. Conforme conversas com a professora regente que a maioria vivem na própria comunidade, seus pais os levam e buscam na escola, e seguem o horário rigorosamente. A docente relatou que eles costumam fazer os exercícios de casa e de sala sem dificuldades, embora o sistema de avaliação seja diferente, os conteúdos selecionados para a educação infantil são trabalhados corretamente.

Sobre as ciências, a professora afirma que todos os anos é realizada uma feira de ciências, a edição de 2019 ainda não aconteceu. Esse momento é mostrado a comunidade como as crianças podem construir experimentos que demostram seus conhecimentos



científicos trabalhados na escola.

Watanabe e Kawamura (2015) defendem a necessidade de reconhecer perspectivas educacionais mais amplas para a escola, articulando uma e enriquecendo uma nova compreensão social da atividade científica nos espaços escolares, valorizando reflexões sobre o real papel social da divulgação científica, deixando de enfatizar tanto a visão laboratorial da ciência, e ampliando os debates sobre como esta influencia na sociedade.

Para as intervenções escolhemos duas animações que acreditamos ser familiares a realidade das crianças ao mesmo tempo em que corroboraram com os objetivos da pesquisa, os vídeos era presença constante nas praticas pedagógicas das professoras. Neste caso consideramos a turma da Mônica como um recurso muito valido pois resgata os sentimentos de preservação ao mesmo tempo em que entretêm e dialoga com uma linguagem adequada ao contexto infantil.

A turma da Mônica e composta por personagens criado pelo cartunista Maurício de Souza, em meados dos anos 60, suas inspirações estão relacionados as pessoas de sua convivência.

Os vídeos da turma da Mônica são considerados de grande aceitação pelos professores, já que muitos utilizam nas suas aulas, em diversos temas, podemos encontrar episódios que falam sobre meio ambiente, bulling, ciências e questões pertinentes ao ambiente escolar. Nas intervenções foram utilizadas 2 episódios de títulos “um plano para salvar o planeta” e “na roça é diferente”. Os dois episódios estão relacionado aos problemas ambientais.

A entrada em campo de pesquisa foi muito importante pois, permitiu com que sondássemos que procedimento iríamos adotar na aplicação futura e perceber como as crianças recepcionam os vídeos dentro do contexto da sala de aula. Iniciamos com a roda de conversas para descobrir os conhecimentos prévios dos alunos sobre os temas que seriam abordados durante as atividades.

Segundo Xavier (2016), devemos ter cuidado ao selecionar quais programas televisivos auxiliam as crianças na aprendizagem, é importante que o conteúdo seja de qualidade e permita com que as crianças façam conexões entre a programação e suas atividade escolares.

Sobre seus conhecimentos científicos, as crianças pontuaram a ciências esta relacionada aos cientista de laboratório, segundo uma criança: “ciências é misturar duas

coisas” outro expos sua opinião: “ciência é descobrir as coisas que não existem”.

Para introduzir os conteúdos do desenho, questionamos se eles tinham alguma ideia para onde vai o lixo que eles produzem. Uma criança expôs sua opinião: “vai para o carro do lixo”, diferente de outro que disse: “vai para o lixão”. Questionados se achavam que produziam muito lixo as respostas divergiram, mas foram monossilábicas, somente sim e não.

A terceira pergunta dizia respeito sobre o tempo que as crianças passam assistindo vídeo, muitas delas disseram que gostam bastante e assistam os desenhos no Youtube, pois, assistem no horário que não estão na escola, pelo turno matutino.

Sobre a figura do cientista percebemos também que a imagem que predomina no imaginário das crianças, também é do cientista de laboratório, nas palavras de um participante: “cientista faz objetos que ainda não existem”. Para eles o cientista é aquele que inventa coisas e anda de jaleco branco, e trabalha dentro de um laboratório.

A partir daí iniciamos o segundo momento com a exibição do desenho animado da turma da Mônica, o episódio em questão teve duração de 25 minutos. A professora nos alertou que iniciássemos assistindo ao desenho no notebook, pois, a sala de televisão estava ocupada com outra turma, assim iniciamos a primeira parte acompanhando pelo notebook. Couto, et.al (2014) explica que para o professor, a interação com diversos recursos é muito importante, exige um processo de partilhar de experiências e devidas contribuições para aprendizagem.


Após alguns minutos a turma acompanhou o restante do episódio da sala de televisão, durante a exibição as crianças tiveram a liberdade para fazer perguntas ou pausas, de uma maneira geral as crianças acompanharam os desenhos sem dificuldades.

Figura 1: Interação com a coleta seletiva



Fonte: coleta de dados (2019)

Seguimos com a experiência prática que tratava sobre onde as crianças teriam que colocar os materiais que foram previamente escolhidos, em suas lixeiras corretas de acordo com a cor, cada criança tinha liberdade para pegar um material e colocar na sacola correta de



lixo, a cada acerto a turma aplaudia, neste momento notamos que foi significativa a descontraído a atividade de aprendizagem. Sendo assim o vídeo tem papel importante no trabalho com as sensações e emoções (SANTOS e KLOSS, 2010).

A maioria das crianças acertou, aonde jogar, as latas, papéis, plásticos, para representar o vidro, utilizamos isopor, para prevenção de acidentes. As crianças conseguiram acertar e obtiveram êxito em grande parte das tentativas.

Na segunda intervenção iniciamos as atividades relembrando os assuntos tratados no encontro anterior a fazendo a explicação breve das etapas do dia. A turma demonstrou estar mais familiarizada com os conteúdos científicos, as crianças já estavam esperando a exibição do desenho. A professora havia comentado que a turma estava ansiosa para uma nova visita a sala de televisão.

Na ocasião, escolhemos o episódio Chico Bento em: Na roça é diferente, com duração de 15 minutos. No vídeo em questão um dos personagens da turma da Mônica, no caso, Chico Bento, que é um caipira, recebe seu primo vindo da cidade grande, logo descobrem divergências entre os ambientes em que cada um mora, por conta disso há uma interação entre o campo e a cidade.

Seguimos com a explicação sobre o episódio que trata sobre problemas ambientais relacionados ao planeta, ressaltamos que os episódios utilizados neste trabalho estão disponíveis no Youtube. Seguimos para a sala de televisão e iniciamos a exibição do desenho sempre com pausas para tirar dúvidas ou explicar algo que ainda não conheciam.

Após a exibição começamos com as perguntas relacionadas aos temas do desenho, perguntamos a eles como as pessoas podem ajudar na limpeza da água da nossa cidade. As crianças indicaram principalmente do descarte de lixo, conforme podemos ver na fala de um participante: “não jogar o lixo na água”. Outro ainda comentou assustado: “Eu já vi um sofá no igarapé”.

Lembramos que a escola esta localizada próximo a um igarapé que está poluído, a professora ressaltou que algumas campanhas foram feitas para sensibilizar as famílias da comunidade sobre os prejuízos causados pela poluição, porém a mesma pontuou que os resultados parecem ser momentâneos.

Como atividade prática utilizou-se a de tema “o planeta que eu quero”, onde as crianças pintariam um planeta em que consideram pronto para a vida, cada um recebeu uma bola de isopor para pintar e representar a terra, o planeta que vivemos, conservado e próprio

para a vida.

Figura 1: Crianças pintando o mundo que elas querem morar.



Fonte: coleta de dados (2019)

Ao final destacou-se para as crianças que a ciência está presente nos desenhos encontrados nos vídeos, e que não podemos usar este recurso só para entretenimento, mas como uma ferramenta para aprendermos. Pois, a professora já fazia isso nas aulas, sempre que precisarmos de algum reforço escolar, podemos ter os vídeos como um parceiro para aprender.

Agradecemos a participação de todos e deixamos que levassem o seu planeta como lembrança da aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do estudo chegamos a algumas considerações importantes, nos primeiros momentos referente a busca por teóricos da divulgação científica conseguimos vislumbrar as possibilidades que a mesma poderia trazer para a educação, diante disso começamos a observar durante o período de estágio a necessidade de se desenvolver praticas pedagógicas que aliem a ciência com o dia a dia da escola.

Considera-se que a divulgação científica cumpre seu papel de aproximar a ciência de muitos públicos diferentes, e na escola em questão, observamos que a linguagem estava adequada para o ano de ensino, o nível de exigência estava de acordo com os processos cognitivos e sociais que as crianças desenvolviam no ano escolar.

Além dessas informações, é importante pontuar que as crianças demonstravam recepcionar as intervenções com otimismo e curiosidade, elas interagiam com os recursos e, por se tratar de uma gestão democrática, elas escolhiam como o trabalho iria se organizar, sendo as professoras, mediadoras do percurso, a divulgação científica se apresentava de modo

agradável e muito próximo das suas realidades, sendo este um ponto positivo para a prática pedagógica na educação infantil.

Dentre os recursos citados, concluímos que a divulgação científica a partir dos vídeos atua como um importante veículo na educação infantil para que as crianças possam participar mais efetivamente da história da ciência, ao mesmo tempo em que desmistifica a ideia de que as crianças desta etapa apenas brincam e pouco interagem com os conhecimentos mais próprios da ciência.

Aliar os conhecimentos científicos com as tecnologias reforça a ideia de que a escola é um local de constante atualização de metodologias, as crianças são promissoras para favorecer um novo olhar sobre a programação midiática, e a como utilizá-las para mudar a realidade e o contexto pedagógico na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BUENO, Viviane; OLIVEIRA, Maria Angélica Figueredo. **A tv e o vídeo na educação infantil: trabalhando o meio ambiente na escola municipal de educação infantil Dalila Schmidt.** (2013). Disponível em: < <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/688> >. Acesso em 18 Mai.2019


_____, Wilson da Costa. **Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais.** (2010). Disponível em:<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/6585>> .Acesso em : 11 Jul.2013.

COUTO, Ricardo marques, et. al. **Professor e jornalista na escola: produção e divulgação de conhecimento.** (2014). Disponível em: < <http://www.seer.unirio.br/index.php/raizeserumos/article/view/5220>>. Acesso em: 10 Jan.2019. KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico- prática dialogada [livro eletrônico]** – Curitiba: Intersaberes, 2014.

LIMA, Guilherme da Silva; GIORDAN, Marcelo. **Características do discurso de divulgação científica: implicações da dialogia em uma interação assíncrona.** (2017). Disponível em: < <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/708>>. Acesso em 09 Jan.2019.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria, fundamentos da metodologia científica, 7ª edição – são Paulo: atlas. 2010.

MARICATO, João de Melo; MENDES, Marina Muniz. **Conceitos, tendências e atores envolvidos na divulgação científica: considerações a partir das pesquisas apresentadas na Intercom.** (2015). Disponível em: < <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3644>>. Acesso em 09 Jan.2019



MASSARANI, Lisa; MOREIRO, Ildeu de Castro. **Aspectos históricos da divulgação científica no Brasil** (2002). Disponível em: <http://www.casadaciencia.ufrj.br/Publicacoes/terraincognita/cienciaepublico/artigos/art03_aspectoshistoricos.pdf>. Acesso em 15 mar.2019.

NASCIMENTO, Tatiana Galeita; JUNIOR, Frank Rezende. A produção sobre divulgação científica na área de educação em ciências: **referenciais teóricos e principais temáticas** (2010). Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/317>>. Acesso em 10 mar.19

RAMOS, Albenides. **Metodologia da pesquisa científica: como uma monografia pode abrir o horizonte de conhecimento**. São Paulo: atlas, 2009

SANTOS, Paulo Ricardo dos; KLOSS, Sheila. **A criança e a mídia: a importância do uso do vídeo em Joaçaba – SC**. (2010). Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2010/resumos/r20-0957-1.pdf>>. Acesso em 19 Mai.2019

SILVEIRA, Thiago Araújo da; BRITO, Raquel gomes de. **A dinâmica das rodas de conversa em aulas de ciências no ensino fundamental I**. (2017). Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017nEXTRA/81_-

[_A_dinamica_das_rodas_de_conversa_em_aulas_de_ciencias_no_Ensino_Fundamental_I.pdf](#)>. Acesso em: 06 Jan.2019

WATANABE, Graciella; KAWAMURA, Maria Regina Dubeux. Um sentido social para a divulgação científica: perspectivas educacionais em visitas a laboratórios científicos. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 209-235, maio 2015. ISSN 1982- 5153. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2015v8n1p209>>. Acesso em: 15 Mai. 2019.

XAVIER, Jhonatan Luan de Almeida. **A divulgação científica na linguagem infantil através de desenhos animados da TV**. - Manaus: 2016.53f.: il. Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade do Estado do Amazonas, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia. Orientadora: Prof^ª. Dra Carolina Brandão Gonçalves.



CAPÍTULO 14

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE –TDAH: APRENDIZADO ATRAVÉS DA NEUROPSICOPEDAGOGIA E XADREZ

João Ferreira Lins Júnior

RESUMO


Este estudo objetivou investigar as causas das dificuldades de aprendizagem de uma criança, oriunda de uma escola pública municipal, como ocorre seu desempenho nas atividades escolares, bem como sua interação junto aos seus familiares e no meio social, tendo o uso do xadrez como ferramenta pedagógica e terapêutica. A metodologia aplicada foi de caráter bibliográfico, documental e de campo, através de estudo de caso, tendo como lócus de pesquisa as estratégias de ensino aplicadas numa Academia de Xadrez. O estudo fundamentou-se nos conhecimentos da neuropsicopedagogia, através dos teóricos como PHELAN (2005), Beauclair (2014), Romeiro, (2018) dentre outros, para compreender como a criança aprende, assim como, quais as causas pelas quais esta mesma criança não aprende, ou pior, quando profissionais laudam-na, como Portadora de Transtorno de Déficit de Atenção e Imperatividade – TDAH, mas não oferecem alternativas de trabalhar as dificuldades resultantes desse tipo de transtorno.

Palavras-chave: Xadrez, déficit de atenção, aprendizagem, laudo. TDAH.

INTRODUÇÃO

O presente texto abordou os aspectos relevantes sobre o uso do xadrez como recurso pedagógico e terapêutico no processo de ensino e aprendizagem da criança, bem como, na vida familiar e social. O interesse pela escolha do tema justifica-se pelo fato de no âmbito de minha trajetória enquanto professor de xadrez e, após conhecer a neuropsicopedagogia, puder aliar tais conhecimentos a essa fabulosa ferramenta pedagógica que é o xadrez. A partir de tais reflexos, nasce o desejo de discorrer sobre o tema em tela e, assim, têm-se permeado o percurso de estudos, reflexões e pesquisas, com o objetivo de destacar a importância dessa ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil. Nessa perspectiva, considerando que o jogo se faz presente na vida do ser humano, desde os primórdios da sua existência e, com o passar dos anos mediante pesquisas, estudos e evolução da ciência, é notável a sua relevância no processo da aprendizagem humana em seus diversos aspectos.

Mediante estudos e pesquisas, bem como a experiência no dia a dia, bem como, as discussões com os colegas no decorrer do curso de neuropsicopedagogia, foi possível



perceber que seria possível trabalhar através de estudo de caso, essa experiência vivenciada e, por sinal, bem-sucedida que é o caso da Menor V. S. A pretensão é que este estudo sirva de base para futuras pesquisas na área em questão.

Nessa perspectiva, no capítulo 01, traremos os aspectos conceituais do TDAH com o intuito de fundamentar melhor o leitor acerca desse tipo de transtorno e suas nuances. No capítulo 02, discorreremos sobre o estudo de caso da estudante V. S, trazendo um relato detalhado da patologia, bem como das estratégias utilizadas para sanar tais dificuldades de aprendizagens. E no capítulo 03, discorre-se sobre o uso do xadrez como uma ferramenta terapêutica, pedagógica e neuropsicopedagógica, na busca de fundamentar melhor a ideia-chave do trabalho.

Nesse sentido, é válido salientar a contribuição do uso dos jogos, sendo estes uma ferramenta útil e de incentivo no auxílio da aprendizagem das crianças, onde o aprendizado acontece de forma lúdica, tendo em vista que os jogos e os brinquedos estão presentes no seu dia a dia, porque fazem parte de seu desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1998 apud FANTACHOLI, 201, p. 4), o jogo simbólico é como uma atividade típica da infância e essencial ao desenvolvimento infantil, ocorrendo a partir da aquisição da representação simbólica, impulsionada pela imitação. Nesse aspecto, considera-se que o jogo é uma atividade importante para a criança, que por meio do uso dos jogos ela cria uma zona de desenvolvimento proximal, com as funções que ainda não amadureceram, porém encontra-se em processo de maturação.

Portanto, é por meio da transição de cada estágio que o sujeito busca vivenciar sua própria história e experiências, busca construir gradualmente o seu conhecimento, pensamento, assim como, descobrir novas habilidades, competências e outras possibilidades de aprendizagem, bem como, de usar estratégias para desmitificar a ideia de que a criança que possui algum tipo de transtorno não possa aprender.

O objetivo principal foi investigar as causas das dificuldades de aprendizagem de uma criança, oriunda de uma escola pública municipal, como ocorre seu desempenho nas atividades escolares, bem como sua interação junto aos seus familiares e no meio social, tendo como ferramenta o uso do xadrez terapêutico e pedagógico.



ASPECTOS CONCEITUAIS TDAH


Para determinar um conceito acerca de um problema específico de ordem clínica, a identificação de eventuais anormalidades é o primeiro passo a ser dado pelo profissional imbuído de fazer esse estudo de caso. No que se refere ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, sua conceituação clínica, além de classificar o problema em si, permitirá um entendimento preliminar acerca de suas resoluções e adequações para determinadas finalidades, visto que sua definição pode ser classificada como:

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade (TDAH) é um transtorno neurocomportamental, multifatorial, cuja característica principal é um padrão persistente de desatenção e ou hiperatividade/impulsividade, que frequentemente resulta em prejuízos emocionais, sociais e, sobretudo, funcionais (SILVA, 2009, p.10).

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade é caracterizado pela falta de atenção de um indivíduo e a falta de compreensão nítida das propostas apresentadas em sala de aula pelos professores, sendo que essa falta de compreensão acarreta danos comprometedores, não apenas ao seu rendimento escolar, mas também nas suas percepções de um modo geral no cotidiano. O TDAH afeta o desenvolvimento e a interação do indivíduo em todos os momentos da sua vida, de acordo com o DSM05(Manual de saúde mental), o TDAH é um Transtorno do desenvolvimento. Durante a infância leva a problemas muito sérios de aprendizagem e o indivíduo nos primeiros anos de vida tem atraso motores, dificuldade de sono, atraso de linguagem, associado a falta de interação, impulsividade, alta dificuldade de concentração e execução para cumprimento de tarefas longas ou que requerem regras e tempo de para finalizar tarefas.

A hiperatividade pode ocorrer em diferentes graus de intensidade, com sintomas variando entre leves a graves. A depender da gravidade destes sintomas, a hiperatividade pode comprometer o desenvolvimento e a expressão linguística, a memória e habilidades motoras. A criança hiperativa mostra um grau de atividade maior que outras crianças da mesma faixa etária. Ou seja, há um grau usual de atividade motora que é padrão em crianças - que não é hiperatividade patológica (BARBOSA,2005, p.11).

A caracterização do TDAH permitirá não apenas a família, mas primordialmente a gestão escolar no sentido de delimitar projetos e iniciativas de intervenção que adequem as limitações e potenciais dos alunos com TDAH, frente à construção do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, na ótica da educação inclusiva e socializadora. De acordo com Grevet, Abreu e Shansis (2003), Rohde e Benczic (1999), Rohde et al. (2000), Silva (2003) Amorim (2012), há três subtipos de TDAH:



Tipo Desatento: Não enxerga detalhes ou faz erros por falta de cuidado, tem dificuldade em manter a atenção, parece não ouvir, sente dificuldade em seguir instruções, tem dificuldade na organização, não gosta de tarefas que exigem um esforço mental prolongado, frequentemente perde os objetos necessários para uma atividade, distrai-se com facilidade e tem esquecimento nas atividades diárias. **Hiperativo Impulsivo:** Inquietação, mexe as mãos e os pés ou se remexe na cadeira, apresenta dificuldade em permanecer sentado, corre sem sentido ou sobe nas coisas excessivamente, sente dificuldade de se engajar em uma atividade silenciosa, fala sem parar, responde às perguntas antes mesmo de serem terminadas, age a 200 por hora, não consegue esperar sua vez e interrompe constantemente. **Combinado:** Este tipo é caracterizado pelos dois tipos juntos, o desatento e o impulsivo. Esses tipos de hiperativos só são diagnosticados quando têm mais de seis sintomas.


Uma vez reconhecido o TDAH, as resoluções dos problemas de déficit de atenção e hiperatividade dos alunos precisam de iniciativas conjuntas, nas quais pais, educadores e gestores escolares devem estar engajados no propósito da aprendizagem via inclusão social na escola, ou trabalhos adicionais e em conjuntos com outros profissionais na tentativa de juntamente com a escola, trabalhar em cima das dificuldades apresentadas pelo indivíduo, seja ele, criança, adolescente ou mesmo adulto.

Nesse sentido, a coletividade de esforços em prol do crescimento intelectual e aprendizado eficaz de tais indivíduos são o mais apropriado, partindo do princípio de que exercitar a sua capacidade, ainda que limitada, devido ao TDAH, será fundamental para que haja um ambiente propício ao ensino e aprendizagem satisfatórios, ao mesmo tempo em que esta se sentirá valorizada e capaz de realizar determinadas tarefas no âmbito escolar ou fora dele.

ESTUDO DE CASO: ESTUDANTE V. S

A estudante V. S. compareceu à Academia de Xadrez acompanhada de sua genitora, após indicação de uma Psicóloga. De acordo com a mãe da criança, ela apresenta sérias dificuldades de aprendizagem relacionada à memorização, concentração, interação social, comunicação, interação e comporta-se como uma pessoa calma, não apresentando queixa de agressividade.

O laudo indica que a criança é portadora de TDAH e que a sua maior dificuldade estava em identificar as cores, não tinha foco, com histórico de agitação, desatenção e com dificuldade de leitura, fazendo com que ele tivesse um péssimo desempenho na escola onde a mesma estuda. Por isso, a neuropediatra receitou uma medicação chamada NOOTRON, essa medicação é indicada no caso de “Transtornos cognitivos com comprometimento parcial ou global das funções intelectuais, proporcionando melhora da atenção, concentração, memória,



vigilância e sociabilidade” (GUIMARÃES, 2014). Contudo, segundo a mãe, mesmo com a medicação, a criança não apresentou qualquer mudança no estilo de vida. Ao ser perguntado à genitora acerca de quanto tempo ela percebeu que a criança apresentava tais dificuldades, respondeu que não sabia o tempo exato.


Faz sentido, visto que o TDAH é mais recorrente em meninos, sendo que as possibilidades aumentam em pelo menos três vezes mais nos meninos que nas meninas. Todavia, independentemente do sexo, é preciso que seja feita uma anamnese minuciosa, avaliar de forma correta para não incorrer no risco de um diagnóstico equivocado. É de extrema importância saber aplicar a avaliação correta, pois nem sempre o déficit de atenção estará ligado ao TDAH. A anamnese e o relatório desse transtorno possuem algumas situações diferenciadas do TDAH (PHELAN, 2005, p. 79).

Esse mesmo autor afirma que a primeira dificuldade ocorre por que não há um teste físico, neurológico ou psicológico que possa provar ou refutar a existência do TDAH. A segunda razão pela qual é delicado diagnosticar o déficit de atenção é que, por incrível que pareça, a entrevista individual feita com a criança em consultório, geralmente acaba se tornando uma das partes menos úteis do processo de avaliação (PHELAN, 2005, p. 79).

Fator que necessita de um exaustivo estudo da situação, visto que são inúmeras as questões e perguntas relacionadas aos pais das crianças com esse tipo de transtorno, desta forma, o diagnóstico não poderá ser aplicado simplesmente em um olhar rápido e por apenas queixas dos responsáveis, precisa-se, portanto, de um olhar bastante aprofundado (PHELAN, 2005, p. 79).

Considerando esta premissa, o professor de xadrez e especializando em neuropsicopedagogia, começou pela anamnese, em seguida, sem a pretensão de trabalhar em cima do diagnóstico do neuropediatra, começou um trabalho especializado e diferenciado com a criança em estudo. Nos primeiros dias foram trabalhadas aplicações de cores, seguida da repetição dos nomes das cores apresentadas, desenvolvemos um sistema de incentivo que funcionava somando uma premiação baseadas em estrelas ganhas a cada acerto e diminuindo a cada derrota.

A criança foi estimulada a desenhar e pintar em um software de pintura de computador e depois praticar as cores com tabuleiros de xadrez marcando com os peões os locais correspondentes as cores apresentadas e trabalhadas. Logo se percebeu um entusiasmo e um melhor andamento de compreensão das cores. Durante o tratamento ela matinha uma vontade,



porém sem foco e direcionamento, então foi aplicado o jogo do xadrez para aguçar e incentivar o raciocínio, o foco, a atenção e agilidade. Após 120 dias de treinamento e tratamento, os primeiros resultados já começavam a aparecer: ela distinguia as cores, melhorou na escola, dentro de casa, já jogava com todas as peças do xadrez e já tinha superado um pouco a sua timidez.


Esse processo de Estudo e pesquisa sobre o relacionamento e convívio familiar, assim como o convívio na escola e as sessões longas e contínuas com a menor V.C., utilizando o conhecimento de Neuropsicopedagogia favoreceu e muito a forma de pesquisar e compreender as condições necessárias para desenvolver um trabalho eficiente de aprendizagem e de intervenção em alguns casos relacionado à forma de aprendizado da mesma. Durante as sessões ficava visível o progresso dela e neste progresso percebeu-se a necessidade de substituir a professora de banca (reforço), pois a mesma não estava preparada para trabalhar com crianças portadores de transtorno, pois, neste caso, em especial, as aulas não estavam sendo eficiente, o que não é culpa da profissional de educação, pois, no nosso país ainda não há como fazer um programa de treinamento para todos os escolas do nosso território nacional como podemos ver no site da Associação Brasileira de Déficit de Atenção - ABDA, (2010):

Os professores estão sobrecarregados e não conseguem lidar com o assunto. Eles lidam com uma série de alunos com problemas e não podem se dedicar aos alunos com TDAH – destaca o psiquiatra Ênio Andrade, que coordena o Ambulatório de TDAH infantil do Instituto de Psiquiatria que funciona no Hospital das Clínicas de São Paulo. Ele pondera que diante de uma turma que não raramente chega a 30 alunos, é difícil um professor conseguir dar atenção individualizada e conseguir acompanhar de perto as suas dificuldades de cada um. No stress do dia-a-dia, mandar o desordeiro para o corredor acaba sendo a maneira mais fácil de restabelecer a ordem na turma. O aluno passa ser visto como desleixado, preguiçoso e indolente. Na verdade, estas são limitações impostas pela doença, que se não for corretamente diagnosticada e tratada, atrapalha tanto a vida dos pais quando dos filhos. Reuniões com a direção são frequentes e, não raro, acompanhadas de um convite para trocar de instituição de ensino”.

Ainda de e acordo com a ABDA (2010):

O Neuropsicopedagogo Clínico atua em equipe multiprofissional em consultórios, clínicas, posto de saúde, terceiro setor etc., fazendo avaliação e intervenção em crianças e adolescentes com dificuldades escolares. Para tanto, necessitará de supervisão clínica.

No manual, procura-se esclarecer ainda que “na avaliação neuropsicopedagógica, o Neuropsicopedagogo clínico, além de aplicar testes e escalas padronizadas para a população brasileira, utiliza a observação clínica, lúdica, e do material escolar para a elaboração da hipótese diagnóstica”. Destaca ainda que o contato com a escola, com a família, com demais



membros que residem com o sujeito; e com os demais profissionais que atuam no caso, torna-se relevante para a compreensão do quadro e do projeto de intervenção.


Esta área do conhecimento é relativamente nova e o arcabouço teórico que sustenta a formação do Neuropsicopedagogo Institucional e Clínico está relacionado à Neurociência e à Educação. Teóricos como: Luria, Piaget, Vygotsky, Wallon são alguns dos teóricos estudados pelo Neuropsicopedagogo Clínico e Institucional:

Compreender o funcionamento do cérebro, a plasticidade cerebral, os transtornos do neurodesenvolvimento, as síndromes, as metodologias de ensino e aprendizagem direcionam o Neuropsicopedagogo no seu campo de atuação, que é voltado à aprendizagem e suas dificuldades (ROMEIRO, 2018, p. 3).

Seguindo o procedimento de estudo e evolução da menor, todos os materiais foram desenvolvidos e alinhados dentro da estrutura de pesquisa da menor da história de vida e realidade da referida criança, para que a mesma sentisse prazer e curiosidade o tempo todo, pois não só os campos visuais despertam a curiosidade do cérebro, assim como também o imaginário. Ela está sendo reeducada a pensar através dos movimentos do Xadrez, aplicar os movimentos em tabuleiros com cores diferentes, a movimentar e dar vida aos movimentos das peças no computador e incentivada a aprender a escrever e a ler para anotar suas partidas com sua própria letra na planilha e em seguida, aplicar ao computador para ver as peças movimentarem-se, o que é interessante ver nessa evolução é o grau de aprendizagem e a satisfação da mesma, assim ela se sente “viva e capaz”, é perceptível essa felicidade também, nos olhares dos pais e irmã.

A Neuropsicopedagogia é um campo de estudo e pesquisa de caráter interdisciplinar e transdisciplinar, que tem como foco o estudo relacionando a aprendizagem do indivíduo, trabalhando avaliação, diagnóstico e intervenção que é indispensável a uma boa anamnese, para melhor inserir o indivíduo na família, na escola e na sociedade. Para Beauclair, (2014, p. 28), trata-se de “um novo campo de intervenção e especialização, onde o conhecimento ultrapassa fronteiras e cria, com isso, novas possibilidades de aprender sobre o aprender, ampliando olhares e oportunizando novas formas de inter-relacionar informações, conhecimentos e saberes”.

Seguindo esse conceito, é importante compreender que atuar nos campos de pesquisas e adaptações de novas formas de correlação entre o aprendizado e o despertar do saber para então o indivíduo ficar detentor do saber. Tudo que se é aplicado após uma boa anamnese e uma boa pesquisa tende a ser eficiente, o prazer de estudar e desenvolver ferramentas de



melhoria para o aprendizado do indivíduo tem que ser tão prazeroso quanto a vontade desenvolvida de aprendizado. Fica comprovado que conhecimentos e saberes estimulados da forma correta se tornam uma forma prazerosa de aprendizado, haverá sempre novas correlações de aprendizados e ampliaremos melhor os olhares do aprendizado a educação.

É extremamente importante saber e entender quais as causas e consequências, principalmente no momento de elaborar um laudo errado o sem uma avaliação criteriosa. Por isso, a importância de estar ciente de todos os danos e causas do TDAH, para assim evitar uma avaliação equivocada com um diagnóstico errado causando sérios danos na vida do indivíduo, visto que é desta avaliação que outras ações serão tomadas, como por exemplo, o encaminhamento e a aplicação de medicamentos que não fará efeito pra o paciente já que por falta pesquisas mais aprofundadas, o laudo foi erroneamente aplicado. Não raro, são detectados os erros dos laudos médicos logo no começo do acompanhamento.

Diante do exposto, urge a necessidade de fazer uma pesquisa aprofundada da situação, para então chegar a uma definição correta e ter um laudo eficiente e que condiz que a veracidade da situação do indivíduo, evitando assim sequelas futuras. Pois se trata de um Transtorno que permanecerá até a vida adulta em mais de 60% dos pacientes. Então para um laudo eficiente, devemos levar em consideração o tempo avaliado, a quantidade de persistência e seu grau de efeito no paciente, geralmente comparados a um indivíduo de desenvolvimento equivalente. Pois o nível de Intensidade da manifestação do transtorno no indivíduo será maior que a mesma situação em um indivíduo considerado normal. De acordo com Grevet, Abreu e Shansis (2003), Rohde e Benczic (1999), Rohde et al. (2000) e Silva (2003), os três subtipos de TDAH são: 1) predominantemente hiperativo/ impulsivo, 2) predominantemente desatento e 3) forma combinada.

No caso da menor V.S ela apresentava os subtipos predominantes: hiperativo e impulsivos e predominantes desatentos. Conhecendo os subtipos hiperativo/impulsivo do TDAH, ela não se mantinha quieta e não mantinha um foco, uma concentração, uma linha de atenção, onde sempre teria que ser chamada a atenção constantemente, inquieta o tempo todo e que mal conseguia ficar parada, também não demonstrava paciência em tentar aprender ou executar uma tarefa por si só.

O USO DO XADREZ COMO UMA FERRAMENTA TERAPEUTICA E NEUROPSICOPEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA


Os jogos sempre existiram na humanidade e o seu objetivo é preparar o corpo e a mente para a sobrevivência. Os jogos datam de centenas de anos antes de Cristo, todavia, a ideia de jogo está ligada às primeiras brincadeiras que os pais fazem com suas crianças e assim sucessivamente (TAHAN, 1968). Desta forma, os jogos estão presentes no cotidiano das crianças desde o primeiro momento da sua existência, seja em casa ou na escola, por isso é considerado um recurso que grande valia no processo da aprendizagem do sujeito.

Nesse percurso de estudos e pesquisas, aponta-se que os jogos foram e continuam sendo parte do processo evolutivo do sujeito por contribuir para a construção da sua subjetividade. Por carregarem em si as oportunidades de experiências de aquisição de conhecimentos, permitindo assim, estruturar e reestruturar os fatores fundamentais da subjetividade do sujeito. Mediante ao fato, considera-se que por meio dos jogos é possível acontecer à aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais tão importantes para sobrevivência do ser humano (GONÇALVES, 2015). Sendo assim, é possível observar as contribuições dos jogos como um recurso favorável no processo da aprendizagem incluindo os aspectos cognitivos, psicológicos, social e afetivo do indivíduo.

Para Winnicott (1975) a brincadeira configura-se como algo saudável e universal, o brincar faz parte da saúde, tal conceito confirma aquilo pensado a respeito do brincar: como algo sadio, além de possibilitar o ser criativo. Por isso, é importante fomentar a brincadeira na infância, pois auxilia na comunicação com o outro e ajuda sermos criativos frente ao mundo, as situações; a brincadeira para este autor é universal e próprio da saúde.

Dito isto, ressaltamos a relevância do uso dos jogos, como uma ferramenta útil no auxílio da aprendizagem na construção do conhecimento das crianças, que além de possibilitar um ambiente de interação e socialização entre os pequenos, é também uma forma deles aprenderem brincando de forma lúdica, bem como, fazer uso desta ferramenta de forma terapêutica.

Portanto, o uso do jogo de xadrez como recurso de intervenção para lidar com crianças no espaço neuropsicopedagógico, se faz necessário o uso de recursos lúdicos como os jogos, no nosso caso, em especial, o xadrez, considerado por muitos como uma ferramenta útil e de grande valia no processo da aprendizagem. Visto que as crianças adoram, por fazer parte de seu cotidiano, pois permite com que essas possam manipular os



objetos e explorá-los, e é por meio dele que buscam aprender e a conhecer o mundo em sua volta desde os estágios iniciais de seu desenvolvimento.

Portanto, a atividade lúdica é de crucial importância na educação infantil, visto que por meio dos jogos acredita-se que seja possível proporcionar a construção do conhecimento de forma lúdica, porém o educador precisa ser capacitado e ter uma compreensão sobre o aspecto lúdico e suas contribuições para o desenvolvimento infantil. Nesse aspecto, o jogo possibilita à criança explorar a sua criatividade, criar e recriar, inventar e reinventar. Bem como, um estímulo para o raciocínio e na construção do conhecimento, que além de provocar desafios e despertar o interesse, visa contribuir para o desenvolvimento cognitivo da criança.

METODOLOGIA


Esta pesquisa foi de base qualitativa, de caráter bibliográfico documental e de campo, através de estudo de caso, tendo como sujeito da pesquisa a estudante V.S como inspiração para a elaboração do trabalho. Para a fundamentação teórica foram usados artigos científicos, trabalhos monográficos e textos de apoio que versam acerca da temática em tela.

O locus da pesquisa foi a Academia Juazeirense de Xadrez - AJX, uma Associação Privada sem fins lucrativos, fundada em 16 de fevereiro de 2016. Possui Estatuto, Regulamentos e funciona com atividades de xadrez como aulas para crianças, adolescentes, adultos e idosos, nos segmentos amador, pedagógico, profissional e terapêutico. Também promove torneios escolares, amadores e profissionais. Desenvolve atividades tendo o xadrez como ferramenta estratégica para pessoas com TEA, TOD, TDAH, Ansiedade, Timidez, Dislexia, Alzheimer e Parkinson.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de investigar as causas das dificuldades de aprendizagem de uma criança, oriunda de uma escola pública municipal, como ocorre seu desempenho nas atividades escolares, bem como sua interação junto aos seus familiares e no meio social, tendo como ferramenta o uso do xadrez terapêutico foi que a presente pesquisa se gestou.

Foi possível, portanto, compreender que o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) é um Transtorno de desenvolvimento de alta prevalência em crianças e adolescentes, apresentando critérios clínicos operacionais bem estabelecidos para o



seu diagnóstico. Com isso, compreender também que existem alternativas e estratégias que são eficazes no contorno de tais celeumas. Para tanto, o processo de avaliação diagnóstica, apesar de ser bastante complexo, pois necessita que seja feita uma minuciosa coleta de dados com os pais, com a criança e com a escola. É necessário que o tratamento do TDAH envolva uma abordagem múltipla, com intervenções neuropsicopedagógicas, psicossociais e psicofarmacológicas.

A experiência do estudo de caso envolvendo a estudante V.S, foi de crucial importância para entender que é possível promover a mudança através do uso de recursos como os jogos, no caso aqui elencado, o xadrez como ferramenta pedagógica e terapêutica.

A pretensão aqui não foi esgotar o assunto, mas deixar margens para que novas pesquisas e formas de abordagens acerca do tema surjam e sirvam de base para que novas metodologias sejam inseridas, a exemplo do uso do xadrez como uma ferramenta pedagógica, terapêutica e lúdica na vida da criança, adolescente ou adulto.

REFERÊNCIAS

ALVES, L.; BIANCHIN, M. A. O Jogo como recurso de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v.27, n.83, maio/ago 2010. ISSN 0103-8486. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862010000200013&script=sci_arttext >. Acesso em: 15 out. 2019.

AMORIM, C. **Instituto Paulista de Déficit de Atenção**. IPDA, São Paulo. 2010.

BARBOSA, Adriana de Andrade Gaião. **Hiperatividade: conhecendo sua realidade**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1ª edição, 2005.

BEAUCLAIR, J. Neuropsicopedagogia: inserções no presente, utopias e desejos futuros. Rio de Janeiro: EssenceAll, 2014.

CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. Neurociências e Educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociências e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011. disponível em: <https://educacaopublica.cederj.edu.br/artigos/15/9/transtorno-de-deficit-de-ateno-e-hiperatividade-relato-de-um-caso>.

FANTACHOLI, F. Das N. O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um Olhar Psicopedagógico. **Revista Fundação Aprender**. Varginha, 5ª edição, Dez. 2011. ISSN 1983-5054. Disponível em: site. Acesso em 20 out. de 2019.

GONÇALVES, J. E. **A História do uso dos jogos no desenvolvimento da aprendizagem.** [s/d]. Curso: Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Unidade I, módulo I). FHO|UNIARARAS.

GUIMARÃES, 2014. **Nootron. Bula.** Disponível em: https://docs.google.com/gview?url=https://uploads.consultaremedios.com.br/drug_leaflet/Bula-Nootron-Comprimido-Paciente-Consulta-Remedios.pdf?1537384160&embedded=true. Acesso em: 30 de julh de 2019.

PEREIRA, Rafael Alves. **A criança com TDAH e a escola.** Notas baixas, problemas de comportamento e dificuldade de adaptação ao ambiente escolar são problemas recorrentes das crianças portadoras do TDAH. Disponível em: <https://tdah.org.br/a-crianca-com-tdah-e-a-escola/>. Acesso em 20/10/2019.

PHELAN, Thomas W. **TDA/TDAH crianças e adultos.** São Paulo: Makron Books, 2005. BEAUCLAIR, J. **Neuropsicopedagogia: inserções no presente, utopias e desejos futuros.** Rio de Janeiro: EssenceAll, 2014.

ROMEIRO. Tamara. **Neuropsicopedagogia: um novo olhar sobre o processo de aprendizagem.** Pedagoga/Neuropsicopedagoga. Disponível em: <https://saudevidaplena.com/tamara-romeiro/neuropsicopedagogia-um-novo-olhar-sobre-o-processo-de-aprendizagem/>. 2018. Acesso em 07 de nov. de 2019.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas: TDH - desatenção, hiperatividade e impulsividade.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

TAHAN, Malba. **O homem que Calculava.** 13 ed. Rio de Janeiro. Tecnoprint, 1968.

WINNICOTT, D. W. O Brincar. O Brincar e a Realidade. Rio de Janeiro. Editora: Imago, 1975.p.108-118

CAPÍTULO 15

AUSÊNCIA DA LÍNGUA GESTUAL NO ENSINO GERAL EM ANGOLA: OS PRINCIPAIS DESAFIOS DA INCLUSÃO

Januário Ernesto A. Domingos, Estudante do curso de licenciatura em Matemática, na Universidade da Integração Internacional da lusofonia Afro-Brasileira, Ceará
Jose Betuel Gonçalves, Estudante do curso de licenciatura em Matemática, na Universidade da Integração Internacional da lusofonia Afro-Brasileira, Ceará
Lourenço Ocuni Cá, Prof. Associado da Universidade Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira- UNILAB

RESUMO


O presente trabalho tem por finalidade abordar a ausência da língua gestual no ensino geral em Angola: os desafios e a inclusão dos alunos surdos no ensino geral. Para isso desenvolvemos três objetivos: I) destacar a legislação e os artigos que tratam da educação especial em Angola; II) compreender a língua gestual angolana; III) verificar se há língua gestual no currículo de ensino geral. Neste caso, a pesquisa trata-se de um estudo de caso, de cunho qualitativo. A coleta de dados dar-se-á através de análise bibliográficas. O trabalho está dividido em quatro partes em que na primeira parte trata-se da introdução, onde mostraremos o que vamos abordar no nosso trabalho; na segunda parte o desenvolvimento que trata dos objetivos mencionados na introdução; terceira parte, metodologia, a forma pela qual foi feito o trabalho, quarta e última parte, resultados e discussões. Nesta fase mostraremos quais resultados foram obtidos através dos programas que o governo foi criando para a inclusão da língua gestual e consideração final.

Palavras-chave: Língua Gestual. Angola. Ensino Geral.

INTRODUÇÃO

A história da educação de surdos em Angola é bastante complicada desde o período de guerra civil e pós-guerra. Até os dias de hoje, devido ao preconceito, a discriminação e as formas como elas são tratadas nota-se que existe um enorme preconceito. Durante muito tempo, a identidade cultural e a língua gestual em Angola foram rejeitadas pela sociedade ouvinte. Com o decorrer do tempo, foram abertos caminhos para a discussão acerca da educação de surdo no país, mudando assim as concepções que existiam sobre esses sujeitos, que agora passam a ser visto não mais como alguém que não tem valor na sociedade, mas como cidadão de direitos e deveres de igual dignidade perante a sociedade.

Acreditamos que para os surdos não deve ter sido fácil conviver com a exclusão social, preconceito absurdo e as injustiças sofridas durante muitos anos ou até mesmo séculos, porém depois de muito trabalho a nível nacional e internacional as pessoas com deficiências



gestuais foram surgindo na sociedade em que vivemos ganhando assim o seu lugar no mundo. Em Angola nota-se os debates acerca da educação de surdos que tem vindo acontecer ano após ano. Cada dia se fala mais sobre a educação inclusiva dos alunos com necessidades especial no ensino geral.

Nesse contexto, o governo vem buscando fazer a inclusão dos alunos surdos em escolas, universidades, e na sociedade. Atualmente em Angola vários alunos com deficiências gestuais estão inclusos em várias escolas do país e eles têm adquiridos conhecimentos ao longo de cada aula ou da disciplina, onde tem notado o aumento do desejo de familiarizar-se com o processo de ensino e aprendizagem.


Atualmente os estudos sobre a temática educação especial está evoluindo cada vez mais, e isso, faz com que muitos pesquisadores vejam como um desafio e como um incentivo a buscar mais conhecimento, para poder contribuir de forma satisfatória.

Portanto, o objetivo geral do nosso trabalho é analisar o processo de ensino gestual em Angola, a inclusão dos alunos surdos no ensino geral. Tendo como problema, quais as soluções viáveis para reduzir o preconceito e a discriminação que esses alunos têm passado dentro e fora da escola. Os objetivos específicos: I) descrever as leis e artigos que defendem a educação especial em Angola; II) compreender a língua gestual Angolana; III) perceber a língua gestual no ensino geral.

METODOLOGIA

É de conhecimento de todos que qualquer trabalho científico envolve sempre métodos usados para sua materialização. Então, nesta ótica, este artigo não foge deste panorama. Este trabalho se baseou numa abordagem qualitativa e etnográfica que permite o seu desenvolvimento de melhor maneira para o mundo científico e seus leitores. O trabalho foi realizado, em duas etapas sendo uma é etnográfica, isto é, baseado por meio de outros artigos e outras fontes como jornais e outros meios, já o outro momento foi de algumas entrevistas que fizemos com alguns professores do setor público e privados acerca da temática, e cada um dos entrevistados deu sua opinião e contribuição. Com base nos dados coletados elaboramos este artigo.

Segundo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51), “O pesquisador intenciona perceber aquilo que os atores sociais experimentam, o modo como eles interpretam suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem”. Nos permite conhecer




a visão de diferentes autores envolvidos no trabalho, as suas interpretações sobre assunto. Ou seja, a leitura de diferentes artigos que tratam sobre o tema, serve como base das nossas falas. Hoje em dia todo trabalho deve ter uma base (trabalho feito e publicado), como a fundamentação teórica.

REFERENCIAL TEÓRICO

Estamos perante uma sociedade onde tudo parece não ter sentido e nem importância em que onde cada um quer fazer as coisas no seu bem entender, onde ninguém respeita mais a situação do seu próximo, onde os mais sábios querem baixar a moral daquela gente que muitas vezes foram chamados de inválidos que estão apenas no mundo ocupando espaço. Isso se refere as pessoas com deficiência auditivo, não por suas livres vontade, mas por forças naturais, mas todos nós temos os nossos direitos de saber e apreender alguma coisa, assim como Paulo Freire escreveu em seu pensamento o seguinte que “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” inscrita na sua obra intitulada “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam” publicada em 1981.

O processo de inclusão da Educação especial em Angola foi muito difícil porque o país passou por um período de vários conflitos armados, primeiro com o colonialismo portuguesa, enquanto mantiveram no território angolano sob o seu domínio, os seus métodos de ensino não aprovavam ou não permitiam com que pessoas com qualquer tipo deficiência frequentassem a escola, foi muito dolorido porque realmente, haviam famílias que tiveram os seus filhos nestas condições e com vontade de estudar mais não podiam. Mas com a independência isso é em 1975, as coisas mudaram por completo em que quatro anos depois, isto é, em 1979 através do decreto nº 56/79 de outubro, o estado Angolano juntamente com o ministro da Educação na pessoa de António Jacinto do Amaral Martins, com a sua equipa, criou condições mínimas para atender crianças com deficiência.

Assim (CHAMBAL, RAFANTE e SELINGARD 2015) escreveram em um dos seus artigos que no ano de 1990, Angola e outros países membros da Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa entre eles, Brasil e Moçambique elaboraram planos que visassem ao desenvolvimento da educação especial em seus territórios, criando algumas políticas que facilitasse ao atendimento de pessoas carentes de ensino com limitações, e reduzir ao mesmo tempo o índice de analfabetismo. Então foi uma mais valia este encontro porque cada membro conseguiu colocar as suas dificuldades e sugestões, expondo assim a necessidade de colocar



em andamento o que haviam concordado, questão de enviar alguns professores ao exterior com o intuito de aprenderem principalmente a língua gestual, e quando regressassem nos seus países de origem, conseguissem formar mais outras pessoas para assim, darem o andamento ao projeto do ensino de educação a pessoas que apresentavam qualquer deficiência para assim contribuírem no desenvolvimento do país.


Depois disso aconteceram vários encontros que criaram leis e decretos que defendessem a vida de qualquer ser humano dependendo da sua forma física uma delas é a declaração universal dos direitos da pessoa no seu 3º artigo que defende que toda a pessoa tem direito de estudar, e que tivessem a liberdade de expressão, todos estes decreto e leis foram elaborados com intuito de atender as pessoas que se sentiam excluídas na sociedade, pensando eles que não tinham valor por certas razões, em que infelizmente o desprezo que o preconceito que eles sofrem dias pós dias em qualquer parte do mundo e muitos países ao nível mundial abraçaram está causa para combater a discriminação assim como:

DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001 Promulga a Convenção Interamericana no Art. 1º A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém (ALMEIDA, AMADOR PAES. CLT comentada, 2015)

Então podemos observar no decreto acima citado, como era a importância de alertar a todas as pessoas que ninguém é deficiente porque queria ser, e que eles não são diferentes de nós, mas são como nós a despeito das suas limitações que cada um tem; então que no mundo as pessoas normais pudessem recebê-las e aceitá-las como são, e não as desprezando. Assim como veremos, há um documento muito importante criado com esse fim.

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, [...], pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (SALAMANCA 1994 p.1).

Isso mostra-nos o quão difícil foi a aceitação de pessoas deficientes em um determinado espaço dentro de uma comunidade; por isso foi necessário alguns membros e organizações tomassem certas medidas, para as pessoas afetadas no caso os deficientes físicos não venham perder a esperança de vida, alguns não tiveram chance de aprender alguma coisa na escola, por discriminação e preconceito, e outros preferiram ficar em casa para não sofrerem este tipo de ato com o apoio incondicional da família que também sofrem ao verem um filho, ser negado de fazer algo por causa da deficiência.



Existem milhões de adultos com deficiências e sem acesso sequer aos rudimentos de uma educação básica, principalmente nas regiões em desenvolvimento no mundo, justamente porque no passado uma quantidade relativamente pequena de crianças com deficiências obteve acesso à educação. [...], deficiências em programas educacionais. (SALAMANCA na p.6).

Constamos na citação um ponto muito importante tratando-se acerca das mulheres, que por muitas das vezes têm desvantagem, pelo simples fato de ser mulher com efeito sofrem discriminação ao ponto de sofrerem preconceito e abuso sexuais por ser uma mulher. Portanto, da mesma maneira que os homens participam dos programas educacionais, assim também há que incentivar as mulheres a frequentar as escolas para saberem dos seus direitos. Então os líderes das nações deveriam ajudar e incentivar os familiares a fim de acompanharem os seus filhos a participar de programas criados para facilitar acesso à educação e conseqüentemente ao mundo do trabalho.

Há um outro documento muito importante elaborado com intuito de defender os direitos das pessoas com deficiências, pois é carta para o terceiro milênio que foi aprovado aos 09 de setembro de 1999 em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembleia Governativa da REHABILITATION INTERNATIONAL. Então nas citações a seguir veremos o quão impactante foi a elaboração da carta para todo o mundo.

Nós entramos no Terceiro Milênio determinados a que os direitos humanos de cada pessoa [...] os serviços de reabilitação necessários à otimização do seu bem-estar mental, físico e funcional, assim assegurando a capacidade dessas pessoas para administrarem sua vida com independência, como o fazem quaisquer outros cidadãos (CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO DE 09 DE SETEMBRO 1999).

Por intermédio de ordens, vindo a partir dos líderes mundiais no caso a ONU e outros documentos elaborados, com uma só finalidade de acabar com a discriminação e o preconceito a pessoas deficientes, assim certos líderes que participaram da reunião em Angola como em outros países atenderam o recado e trouxeram as diretrizes para sim, começar a fazer parte de suas políticas públicas. Assim, o estado angolano no ano de 2001 aprovou uma estratégia para melhoria do sistema da educação que é a Lei de Bases do Sistema da Educação e o Estatuto Orgânico do Ministério da Educação em que no seu artigo 23/nº 1 do decreto-lei nº 8/03 de 17 de junho de 2003 cria o Instituto Nacional para a Educação Especial afim de resolver e criar algumas políticas públicas para o melhoramento da educação especial no país. Podendo entender melhor na citação a seguir de Salamanca (1994) que diz o seguinte:

Esta Estrutura de Ação foi aprovada por aclamação após discussão e emenda na sessão Plenária da Conferência de 10 de junho de 1994. Ela tem o objetivo de guiar os Estados Membros e organizações governamentais e não-governamentais na implementação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. (SALAMANCA, p.17)

LEIS E ARTIGOS QUE DEFENDEM A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ANGOLA

A primeira a Lei de Base do Sistema de Educação (Lei nº 13/01) angolana foi decretado em 31 de dezembro de 2001, pela sua excelência presidente da república de angola Eng. José Eduardo dos Santo que perdeu durante quinze anos de vigência no ensino geral no país e é composto de vários artigos com finalidade de se ter uma boa base para uma boa educação no país. Em 2016, uma nova lei nº17/16 - Lei de Bases do sistema de Educação e Ensino estabeleceu os princípios e as bases gerais da educação que vem substituir a primeira lei que antes vigorava. Assim veremos alguns artigos com seus pontos que defendem a educação especial:

Artigo nº 83 define a educação especial como uma modalidade de ensino transversal a todos os subsistemas de ensino e é destinada aos indivíduos com necessidades educativas especiais, nomeadamente os educandos com deficiências, transtornos de desenvolvimento ou aprendizagem e os educandos com altas habilidades ou sobre dotados, visando a sua integração socioeducativa;

Artigo nº84 fala dos objetivos específicos da modalidade de educação especial e compostos por várias linhas tais como:

- a) Assegurar aos indivíduos com necessidades educativas especiais o alcance dos objetivos educativos dos diferentes subsistemas de ensino;
- b) Desenvolver as potencialidades físicas intelectuais, reduzindo as limitações provocadas pelas deficiências ou transtornos;
- c) Desenvolver as capacidades de comunicação oral, escrita ou gestual;
- d) Desenvolver capacidades, hábitos e habilidades para a vida ativa, associadas ao espírito de iniciativa, criatividade e de autonomia;

Artigo 85 fala da organização da modalidade de educação especial, que é composto por quatro modalidades, juntamente com as suas linhas tais como:

1. A modalidade de educação especial organiza-se de forma diferenciada, ajustada as particularidades dos indivíduos com necessidades educativas especiais.
2. A modalidade de educação especial pode ser ministrada em:
 - a) Instituições de ensino de todos os subsistemas de ensino;
 - b) Instituições de ensino especializadas de todos os subsistemas de ensino;

3. A modalidade de educação especial requer a adequação e a adaptação dos currículos, programas de ensino, regime de avaliação das aprendizagens e demais dispositivos educativos afins, às particularidades dos alunos beneficiários.

4. As formas de organização do processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos sobre dotados são reguladas em diploma próprio.


Então podemos observar que existem vários decretos e artigos que dão mais vidas e importância a educação especial porque em outras partes do território ainda continua sendo uma educação abstrata, por falta de motivação aos profissionais e aos familiares que protegem os seus filhos para não sofrerem qualquer tipo de discriminação, se esquecendo de que qualquer deficiente físico, tem direito como qualquer pessoa, e tem normas que devem ser obedecidos pela comunidade e deixarem o preconceito porque em vez de ajudar estas pessoas matam-nas física e psicologicamente da convivência social. Portanto, programas de emancipação têm que ser criados para convidar os familiares a aderir e deixar de pensar que ter um filho deficiente está tudo perdido, como acontece em várias pessoas na sociedade angolana, até muitas das vezes, sofrem o abandono da parte dos familiares. Logo o apoio do Instituto Nacional de Educação Especial (INEE) e Ministério da Educação (MED) tem o objetivo de realizar algumas palestras para o combate à discriminação aos deficientes físicos, assim como a Francisca Geny Lustosa e Lucas Luciano (2011) **citaram no seu trabalho intitulado:** Cenário atual de Angola em face da implementação da educação inclusiva o seguinte:

As ações que o Ministério de Educação, através do Instituto Nacional para Educação Especial de Angola (INEE),[...] estigmas e rótulos. Será necessário construir escolas inclusivas onde todos tenham a possibilidade de estudar juntos (INEE/MED, 2011 p.3).

LINGUA GESTUAL ANGOLANA

Língua Gestual Angolana (LGA) é o instrumento de comunicação por meio de palavras e gestos que há entre a comunidade surda e não só, mas também a comunidade em geral aqueles que tem o privilégio de aprender este mesmo instrumento para uma mais valia ou seja, para que haja um bom diálogo entre um surdo, e um falante. Para assim darem a sua contribuição como seres humanos na sociedade angolana.

Assim como Cristina Chen (2015) em sua obra intitulada “Casamento à prova de amantes” escreveu que “Dialogar é escutar o que o outro tem a dizer, sem ficar pensando o que vou responder em seguida. Dialogar é falar com o coração e com a razão também. É



respeitar e ser respeitado”. Então era de inteira importância as pessoas se comunicassem dependendo da deficiência de cada um porque seria uma mais valia assim como Albert Einstein escreveu que “Não se pode manter a paz pela força, mas sim pela concórdia. ” Citados por Sir Stephen King-Hall - Harcourt, Brace, (1942, p. 306) O dialogo era o essencial para ambos os lados, foi de mera emergência que os líderes que eram responsáveis no setor da educação especial criassem uma maneira de facilitar a comunicação para facilitar a comunicação, tanto em casa, os profissionais de saúde e outros órgãos para assim deixar de existir problemas tais como: alguém fala e outro não entende a fala


O primeiro grande desafio dos líderes era como criar estas condições, foi assim que tiveram a ideia de mandar os primeiros professores ao exterior do país para uma formação nos países onde já tinha a base suficientes para darem conta das demandas, tiveram suas formações que foi uma mais valia para o país, e quando voltaram já cheio de bagagens e começaram a dar formação a outros que tiveram o mesmo interesse de aprender a língua gestual, o que aprenderam também começaram a ensinar. Assim escreveu Paulo Freire dizendo que:

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 2004, p.142).

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (FREIRE, 2005, p. 35).

Por conseguinte, é de louvar esta ideia porque olhando pela necessidade que pais tinham, a carência de profissionais no setor da educação especial pelo número não conseguiam suprimir pelo menos a necessidade de uma boa quantidade de pessoas que precisavam desta formação falando dos deficientes porque o número era maior e poucos professores, assim como vimos a última citação de Paulo Freire, que ninguém caminha sem aprender a caminhar, era necessário formar mais professores para sim darem suas contribuições, e ajudando cada criança que se encontrava nestas situações vulneráveis da deficiências que não poderiam antes estudar, por faltas de condições mas esta situação foi ultrapassada quando os profissionais começaram aplicar o que aprenderam e assim todos saem a ganhar, mais crianças tendo a formação dependendo do seu problema físico.

Depois de algum tempo profissionais começaram a elaborar alguns materiais didáticos de apoios para as crianças em regime especial, para que cada um tivesse o domínio de estudar, com a ajuda do professor desenvolvendo as suas atividades, e estes manuais foram essenciais e beneficiaram tantos os alunos deficientes como também os familiares, ao começarem a




aprender algumas palavras por intermédio de sinais e códigos. Mais tarde criaram o primeiro dicionário digital de língua gestual no dia 08 de fevereiro de 2006, com 500 palavras e sinais, e que veio a dar mais uma mais valia para a educação especial, mesmo não sendo aprovada a língua gestual por autoridades que regem o país em algumas escolas de caráter especial já utilizavam, para facilitar o professor e o aluno na integração escolar e social. O Dicionário Digital de Língua Gestual Angolana foi uma iniciativa do Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Educação Especial juntamente com seus profissionais, em parceria com a UNESCO, que é Agência das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura que trouxe melhoria e qualidade no ensino especial em Angola.

LINGUA GESTUAL NO ENSINO GERAL

No ano de 2016, a lei nº17/16, Lei de Bases do sistema de Educação e Ensino traz consigo o reconhecimento da língua gestual conforme o artigo nº16 No seu segundo ponto diz o seguinte: estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização no ensino, das demais línguas de Angola, bem como da linguagem gestual para os indivíduos com deficiência auditiva. Então analisando vimos que ela se torna oficialmente uma das línguas nacionais e podendo ser usada e ser expandida no ensino.

Infelizmente, hoje existem dificuldades de compreender e entender, o porquê da utilização da LGA, especificamente para os deficientes, sendo uma língua nacional ela poderia vigorar também no ensino geral, porque o país não é composto apenas por deficientes auditivos, mas existem pessoas que são normais e que muitas das vezes passam o dia com uma pessoa em condições especiais e dificulta a comunicação entre si. Assim como Giulio Camillo (2018, p.39) no seu livro intitulado como “Eu, você e Nós “em um dos seus textos sobre o dialogo diz o seguinte: “Hoje sei que não é a distância que separa as pessoas. Mas sim a frieza, a falta de diálogo, a falta de atenção, a indiferença, o tanto fazem... Isso sim forma abismos entre pessoas”. Realmente acontece isso com os deficientes auditivos se distanciando principalmente dos seus próximos por falta de atenção porque muitas das vezes as pessoas não entendem a expressão por gestos. No país como Brasil existe uma língua chamada LIBRAS e ela hoje é uma disciplina obrigatória para os cursos principalmente de licenciaturas, dependendo da condição física de cada um, e em classes mais abaixo como os fundamentais e o ensino médio, os alunos aprendem já a base de língua de gesto. É fundamental isso porque muitos acabam se apaixonado pela disciplina, e alguns até chegam



ao ponto de se especializarem nesta área, para que futuramente venham ser um intérprete, e tudo depende da base e do incentivo.


Angola: surdos clamam por intérpretes em lugares públicos

Houve uma marcha que ocorreu no dia 30 de setembro de 2019 em comemoração do dia mundial dos surdos. O ato foi dirigido pelo presidente da Associação Nacional de Surdos de Angola (ANSA) Agnaldo Soares com as seguintes declarações dadas pela agência ANGOP:

Segundo o presidente, a associação conta com mil e oitocentos membros dos quais 95 por cento estão na província de Luanda. Com objetivo de promover a construção[...], pessoas com deficiência, razão pela qual, estes sofrem discriminação nos transportes públicos e em lugares onde não se consegue comunicar com outros tudo porque as pessoas não os entendem. (ANGOP, 2019).

Portanto, podemos verificar que ainda há escassez de profissionais nesta área de ensino especial, muitas das vezes é por falta de motivação nas pessoas porque fica difícil alguém querer ser profissional neste ramo que desde os seus estudos não aprendeu nem sequer uma letra de alfabeto da linguagem gestual. Muitos alunos terminam os seus estudos sem sequer ouvir falar da LGA ou não ter tido oportunidade de aprendê-la porque em Angola em vez de estar inserida no ensino geral para que futuramente o país tivesse mais intérprete, mas infelizmente ela é voltada para os deficientes auditivos, que até hoje estão sofrendo discriminação em certos locais, porque ninguém entende esta língua e não é por culpa desta pessoa que não entende o deficiente, mas do ensino em si porque ele não teve oportunidade de aprender. A falta de empregos para estas pessoas que não conseguem ter estas oportunidades de trabalhar por ser deficientes e a empresa não ter condições de empregar um deficiente, trazendo assim o pânico entre eles. O governo angolano deveria criar uma legislação que obrigasse as empresas a empregar pelo menos um surdo que tivesse domínio da LGA.

No workshop que aconteceu no dia 14 de outubro de 2019 segundo os dados lançados pela secretária de Estado para a Família e Promoção da Mulher, Ruth Madalena Mixinge, ano letivo de 2019, foram matriculados um total de 31.844 alunos em Escolas Especiais, sendo que 21.878 no Primário, 6.369 no I Ciclo de Ensino Secundário e, 3.597, no II Segundo Ciclo Secundário, onde o país conta com 20 escolas especiais, 775 escolas inclusivas, 147 salas especiais 1.895 salas inclusivas e, 28 salas para atendimento especial. Onde a falta de profissionais nesta área é o grande desafio, afim de suprimir algumas demandas. Hoje o Plano Nacional de Educação Especial conta com mais de 1.250 beneficiários do processo de



formação, informação e mobilização dos gestores e professores para escolas inclusivas, que vão promover a expansão do atendimento educativo especializado, em todos os municípios e é uma mais valia para a sociedade Angolana (Jornal de Angola. 2019)

Sobre a inclusão da língua gestual no ensino geral, nas entrevistas que fizemos com alguns professores da educação pública no ensino geral em Angola disseram o seguinte:

“Que ainda não está a ser usada ou lecionada nas escolas, mas em alguns programas televisivos já estão a colocar um interprete para assim também facilitar aquelas pessoas que são deficientes”.

“Há escassez de ensino da língua gestual em Angola, essa mesma é apenas ensinada aos estudantes do curso de educação especial, e acreditando ser imperativo o ensino da língua gestual pois que há muitos cidadãos com dificuldades hiperativo”.

Então enquanto não se tomar uma evidencia sobre a inclusão de uma disciplina no ensino geral a LGA, sempre teremos escassez de profissionais, e haverá sempre essa separação que muita da vez acontece entre as pessoas normais e os deficientes físicos e tornando-os cada vez mais longe da inclusão social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As últimas décadas em Angola foram marcadas pelos encontros e reuniões sobre o processo de inclusão da língua gestual na sociedade angolana, a fim de minimizar alguns problemas que durante muito tempo, persistiam no país. Com o compromisso da associação nacional dos surdos angolanos em conjunto com Ministério da Educação, a fim de resolverem e darem mais condições aos alunos com deficiência no sistema de Ensino comum, estabelecendo como fundamental a universalização do acesso à educação. Assim sendo dariam mais valor e proteção aos deficientes físicos. Que por muitas das vezes passaram por vários problemas de discriminação, preconceitos e abusos sexuais. Graças aos investimentos dos órgãos superior, visto que de forma isolada é difícil saber a situação em que cada um se encontra e saber como resolver. Portanto as discussões (análises) geradas a partir dos resultados deverão ser criativas, inovadoras e éticas, de maneira a corroborar com as instruções de pesquisa científicas do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a partir das informações obtidas, concluímos que os fatores que levam a não inclusão dos alunos surdos no país se dá pela falta do uso de língua gestual no ensino geral, os danos são vistos na escola e na sociedade. A falta de profissionais também é um dos fatores que têm contribuído no fracasso da língua gestual em Angola. Assim, diante das informações adquirida sobre a temática, afirmamos que os objetivos propostos para o estudo foram alcançados e que a intenção de construir conhecimento em relação ao tema foi contemplada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CHAMBAL, Luís Alfredo et al. A educação especial em Angola, Moçambique e Brasil: marcos históricos e a política de educação inclusiva das agências multilaterais: Breve perfil histórico e social dos países envolvidos, **A Educação Especial em Angola, Moçambique e Brasil: Marcos Históricos e A Política de Educação Inclusiva das Agências Multilaterais**, Sorocaba- São Paulo, v. 1, n. 2, p.7-23, 25 out. 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004 (Coleção leitura).

Disponível em: <https://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/sociedade/2019/8/39/Angola-surdos-clamam-por-interpretres-lugares-publicos,7c49d53c-44f0-49f4-ad92-8ebb76c50c0d.html>. Acesso em 31 de março. De 2020.

Disponível em: <<http://jornaldeangola.sapo.ao/sociedade/surdos-e-mudos-a-espera-da-lei-das-acessibilidades>>. Acesso em 31 de março. De 2020.

Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/pessoa-deficiencia/d3956.2001_conv_elim_discr_pessoascomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 31 de março. De 2020.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf>. Acesso em 31 de março. De 2020.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 31 de março. De 2020.



Disponível

em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0197.pdf>>. Acesso em 31 de março. De 2020.



CAPÍTULO 16

DOI: 10.47402/ed.ep.c2020111416872

ESTIMULANDO AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS EM SALA DE AULA ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE PLANTAS BAIXAS COM O SOFTWARE SWEETHOME 3D

José Airton Fernandes de Farias, Graduado em Licenciatura em Matemática, IFPB, professor no Educandário Nossa Senhora de Fátima e funcionário da Secretaria Municipal de Educação de São João do Rio do Peixe - PB


RESUMO

Este estudo se concentra na utilização dos conceitos da teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner na aplicação de uma atividade interdisciplinar, unindo as aulas de Matemática e Informática em determinada escola da cidade de São João do Rio do Peixe, Paraíba. A referida atividade toma por inspiração as sugestões de ações metodológicas propostas pelo educador Thomas Armstrong, que por sua vez se baseia nos estudos das inteligências múltiplas de Gardner. O objetivo dessa atividade consiste em observar e estimular duas das teorias de múltiplas inteligências (Espacial e Lógico-Matemática) trabalhadas por Gardner e Armstrong, através da construção de plantas baixas de casas, utilizando conceitos da Matemática e aplicabilidades na Informática. Ademais, a proposta se apresenta dividida em duas etapas, sendo a primeira o esboço de plantas baixas simples, e a outra sendo a transcrição desses desenhos para o *software* gratuito de realidade virtual *Sweet Home 3D*. Por fim, apresenta-se como resultado que a criação e modelagem de plantas baixas em 2D e 3D se apresentam como interessante ação metodológica, contribuindo para expandir o interesse dos discentes nas aulas Matemática e Informática, além da observação das potenciais inclinações dos mesmos para determinados tipos de inteligência.

Palavras-chave: Inteligências múltiplas, Espacial, Lógico-Matemática, *Sweet Home 3D*.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a finalidade de expor o desenvolvimento de uma atividade planejada e executada em sala de aula, envolvendo as disciplinas de Matemática e Informática do 9º ano do Ensino Fundamental da escola Educandário Nossa Senhora de Fátima, na cidade de São João do Rio do Peixe-PB, durante o mês de agosto de 2019. A atividade consistiu na organização de plantas baixas, desenhadas pelos próprios alunos do 9º ano da referida Escola, tendo como objetivo aplicar a teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner (1992) e Thomas Armstrong (2009), promovendo o estímulo dessas inteligências, mais especificamente a Espacial e Lógico-Matemática, assim como provocar o desenvolvimento de diferentes habilidades intelectuais dos alunos.



Para esta tarefa, foi escolhido trabalhar a construção de plantas baixas simples em folhas A4, posteriormente transferidas para o computador através de um *software* gratuito chamado *Sweet Home 3D*. A escolha dessa tarefa se justifica a partir do reconhecimento da aplicabilidade das teorias de Gardner (1992) e Armstrong (2009) no âmbito da Educação Matemática, mais precisamente no trabalho de metodologias que sejam inovadoras e promovam um momento de aprendizagem significativa na conjuntura da interdisciplinaridade.

O trabalho tem por objetivo geral apresentar uma aplicabilidade da teoria das múltiplas inteligências trabalhadas por Gardner e Armstrong no contexto de uma atividade de classe através da construção de plantas baixas de casas, como recurso didático no âmbito da Educação Matemática e das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Alguns dos objetivos específicos que podemos destacar são: despertar nos discentes o interesse pela criação e modelagem de plantas baixas; fomentar o desenvolvimento motor e criatividade; aguçar os tipos de inteligência Espacial e Lógico-Matemática; e interpretar os diferentes códigos matemáticos utilizados nessa metodologia.

O conceito de inteligência vem sendo discutido há centenas de anos, porém foi no século XX que os primeiros testes de medição de quociente de inteligência (QI) foram implementados. Todavia, muito se discutia a respeito da efetividade desses testes, nessa conformidade novos processos e metodologias deveriam ser desenvolvidas para definir efetivamente um modo de auxiliar os alunos que estivessem “em risco” de reprovação. (ARMSTRONG, 2009, p. 6).

O psicólogo Howard Gardner, que é professor ligado à Universidade de Harvard nos Estados Unidos, teve primordialmente a ideia da teoria das inteligências múltiplas e às desenvolveu em 1983, desafiando as crenças tradicionalistas da época e gerando enorme impacto na educação mundialmente. A teoria de Gardner (1992) declara que possuímos oito tipos de capacidades, agrupadas categorias que o autor denominou de inteligências, são elas: Linguística, Lógico-Matemática, Espacial, Corporal-Cinestésica, Musical, Interpessoal, Intrapessoal e Naturalista. Segundo Gardner (1992) cada indivíduo é possuidor das oito inteligências e é capaz de desenvolvê-las em diferentes níveis.

Armstrong (2009) por sua vez, propôs que crianças em idade escolar já haviam estabelecido maneiras de aprendizado diferentes umas das outras, cada uma a seu modo, de forma que o aprendizado escolar dependia das inclinações da criança para cada inteligência. O autor afirma que uma das maneiras para que os professores possam identificar essas

inclinações dos alunos à determinadas inteligências seria através da observação de seu comportamento, uma vez que cada aptidão se desdobrará de uma maneira diferente, por exemplo, um aluno mais ligado à inteligência linguística estará falando fora da hora, o aluno com inclinação interpessoal estará interagindo com os colegas, etc. (ARMSTRONG, 2009, p. 34).

Para a observação aqui mencionada, foi-se escolhido trabalhar com as inteligências: Espacial – quando o indivíduo possui capacidade de perceber o mundo/espço com precisão – e Lógico-Matemática – indivíduos capazes de utilizar os números de forma efetiva e racional. (ARMSTRONG, 2009, p. 6).

A partir desse estudo, teremos então a possibilidade de abordar os elementos observados através do experimento metodológico aplicado em sala de aula, de modo a relacionar a assiduidade dos discentes com determinada inteligência trabalhada. Nesse contexto, o trabalho elencará o processo metodológico envolvido na atividade mencionada, exibindo os resultados obtidos e os possíveis pontos positivos e/ou negativos.

METODOLOGIA

Inicialmente a atividade foi apresentada com o tema desenhando a casa dos seus sonhos, na qual os discentes procurariam esboçar em forma de planta baixa, um modelo de casa na qual eles quisessem viver futuramente, ou mesmo desenhar a casa que os mesmos vivem atualmente.

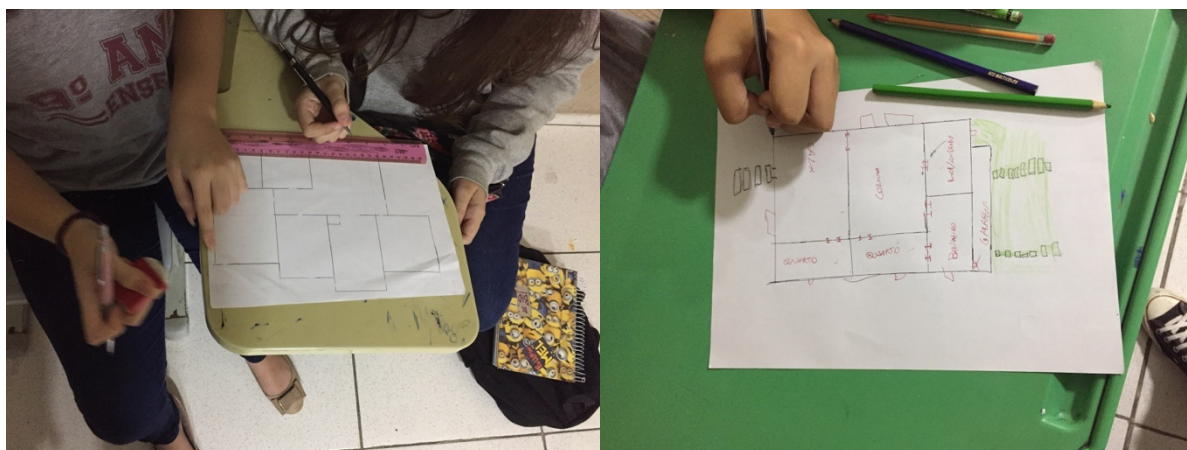
Figura 1: Criação dos esboços das plantas baixas em sala de aula.



Fonte: Própria (2019).

Dividida em duas etapas, a primeira parte dessa atividade consistiu no esboço de plantas simples (Figura 1), com o intuito de despertar nos alunos o interesse pela criação e interpretação de símbolos e códigos de uma planta baixa, assim como também trabalhar conceitos de linha, reta, área, comprimento, largura, localização, espaço e figuras geométricas.

Figura 2: Detalhamento dos esboços - processo criativo dos discentes.



Fonte: Própria (2019).

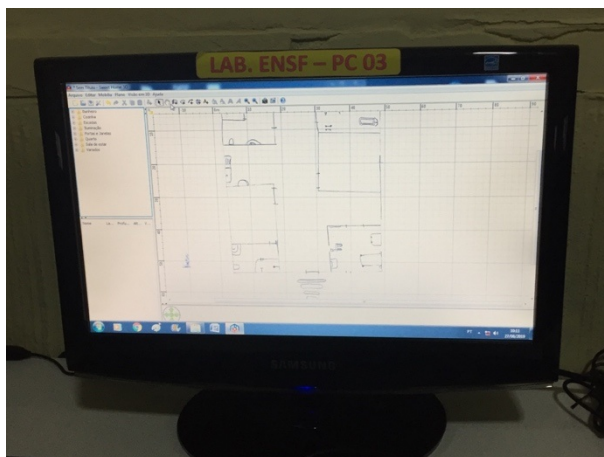
A Figura 2 representa o processo criativo dos discentes, em que foi solicitado o desenho à mão livre de plantas baixas das casas dos próprios alunos, ou de moradias que eles planejassem construir para eles mesmos no futuro, tendo em mente as medidas, alocações dos cômodos, área externa e otimização do espaço aproveitado. Os materiais utilizados nesse primeiro momento foram lápis, borracha, régua e folhas de papel A4. O tempo utilizado necessário de duas aulas (1 hora e 40 minutos) reunindo explicação dos conceitos matemáticos a serem abordados e execução da etapa criativa da atividade.

O segundo momento faz uma ponte interdisciplinar com a disciplina de Informática e consistiu no escaneamento e interpretação dos esboços para a tela do computador, através do software gratuito e de código aberto chamado *Sweet Home 3D*. Este software ajuda na construção de plantas baixas e de maquetes em realidade virtual. Utilizamos o termo realidade virtual neste certame por normalmente se referir a espaços interativos que simulam ambientes tridimensionais (3D) gerados por computadores, tendo como principais aplicações as áreas de educação, design de interiores, medicina, área militar, entretenimento, jogos, etc. (ATWAL; MONEY E HARVEY, 2014, p. 2).

Aos discentes foi dada a tarefa de utilizar os arquivos escaneados de seus próprios desenhos para serem inseridos no *Sweet Home 3D*, de maneira a delinear as limitações da casa

(muros, quintais, portões, piscinas, etc.), os locais onde ficariam as paredes e a divisão dos cômodos, tal qual o projeto desenhado em folha. Entrementes, alguns dos conceitos matemáticos explorados no primeiro momento deveriam ser aplicados, como por exemplo a escala utilizada (de centímetros para metros) e as áreas ocupadas pelos cômodos.

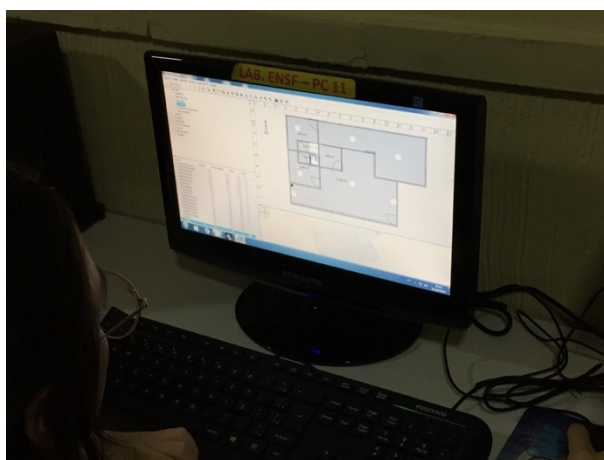
Figura 3: Esboço escaneado e inserido no *Sweet Home 3D*.



Fonte: Própria (2019).

A Figura 3 demonstra o momento em que os esboços dos alunos foram inseridos no *software* antes de utilizarem os contornos para construir as paredes. Posteriormente, foram traçados os cômodos (Figura 4) para serem inseridos diferentes tipos de pisos, mobiliários (Figura 5), etc. Por haver facilidade dos discentes em manejar o *software*, o tempo necessário foi de seis aulas (50 minutos cada aula), uma vez que os mesmos já possuíam conhecimento prévio do programa abordado.

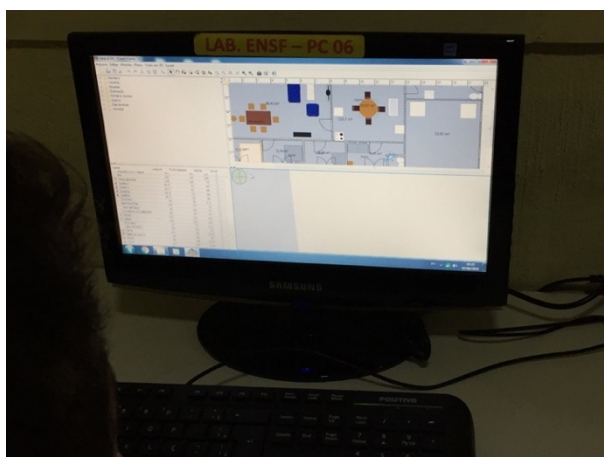
Figura 4: Criação das paredes e cômodos.



Fonte: Própria (2019).



Figura 5: Inserção do mobiliário.

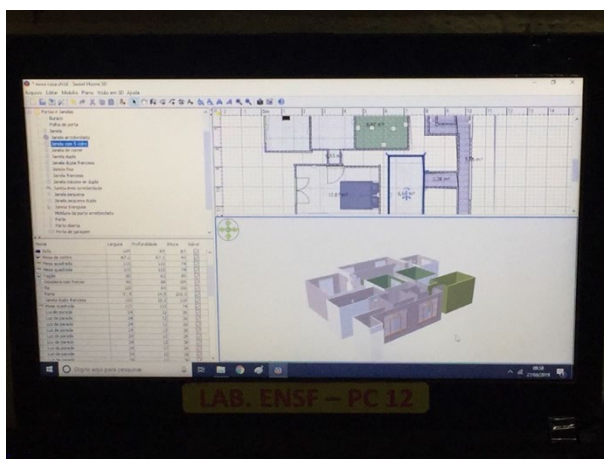


Fonte: Própria (2019).

RESULTADOS E DISCUSSÃO


O resultado final da atividade pode ser observado através da Figura 6, no quadrante da planta ofertado pelo *software*, em que é possível perceber a utilização dos conceitos geométricos nas medidas de áreas, assim como a utilização de espaço, ora bem utilizado, ora desproporcional. Nesse contexto, fica claro a aptidão de alguns discentes para determinada inteligência, que serve de ressalva para o docente poder direcionar e potencializar metodologias baseadas nessas inclinações.

Figura 6: Resultado final da atividade utilizando o Sweet Home 3D: quadrante da planta com a visualização 3D do objeto virtual.



Fonte: Própria (2019).

Podemos interpretar que este tipo de atividade auxilia na identificação e, posteriormente, no aprimoramento da inteligência Espacial, descrita nos trabalhos de Gardner(1992) e Armstrong (2009) como perceptiva do mundo visual e espacial, através da



“sensibilidade à cor, linha, forma, configuração e espaço, e às relações existentes entre esses elementos.” (GARUTTI, 2012, p.297).

Da mesma forma, tal atividade também trabalha a inteligência Lógico-Matemática, uma vez que é necessário o conhecimento de noções espaciais e numéricas para trabalhar com medidas, igualmente com o raciocínio matemático, para compreender o aspecto geométrico das plantas baixas. A facilidade do estudante com esse tipo de inteligência inclui a “sensibilidade a padrões, afirmações, proposições, funções e outras abstrações relacionadas.” (GARUTTI, 2012, p.296).

A partir desse estudo, novas estratégias de ensino podem ser implementadas, ou mesmo estratégias antigas podem encontrar reutilização. Segundo Armstrong (2009), táticas utilizadas a décadas por bons professores se aplicam em determinados casos, já em outros, a teoria das múltiplas inteligências fornece subsídio necessário para que os professores possam desenvolver métodos inovadores de ensino.

Especificamente para a inteligência Espacial, Armstrong (2009) sugere exercícios de visualização, sugestões de cores, metáforas através de imagens, desenho de ideias e símbolos gráficos. Para a inteligência Lógico-Matemática, mesmo sendo altamente atrelada à Matemática e às Ciências, o autor sugere que componentes dessa inteligência podem ser aplicadas em quaisquer disciplinas. Dentre algumas sugestões metodológicas se encontram: cálculos e quantificações, questionamento socrático (dialógicos), heurística e o uso do pensamento científico. (ARMSTRONG, 2009, p. 76-82).

Podemos assim, listar os pontos altos e baixos dessa experiência, com o intuito de realçar o pensamento crítico sobre a atividade aplicada. De forma positiva, foi observado maior interesse do público alvo (alunos) nas aulas, resgatando momentos de dinamismo e partilha de conhecimento de forma lúdica; aumento da concentração dos discentes, tanto no momento de esboçar a sua “casa dos sonhos”, como na criação do objeto em 3D; observou-se ainda uma avante visão da aptidão de alguns alunos para o ramo das Engenharias, Arquitetura, Matemática, Design de Interiores, etc.

Quanto aos pontos baixos, averiguou-se que os alunos com maior aptidão para os modelos de inteligência trabalhadas concluíram a atividade antecipadamente, provocando assim uma pequena abertura para a ociosidade. Esse episódio foi sanado através da nomeação destes como estudantes-tutores, para que pudessem auxiliar aqueles alunos com maiores dificuldades em concluir a tarefa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria das Inteligências Múltiplas vem funcionando como modelo inovador de criação e ressignificação de metodologias de ensino, voltadas para as capacidades específicas de cada discente. É nesse contexto que a atividade proposta e aplicada na turma única do 9º ano do Educandário Nossa Senhora de Fátima, da cidade de São João do Rio do Peixe-PB, tornou interessante e contribuiu como abundante fonte de partilha de conhecimento durante as aulas de Matemática e Informática.

A partir do levantamento teórico sobre o tema, fomos capazes de identificar as potenciais inclinações dos discentes para determinados tipos de inteligência. Consideramos que o trabalho apresentado, baseado na teoria de Gardner (1992) e inspirado no estudo de Armstrong (2009), se encaixa no processo de desenvolvimento de novas metodologias de ensino voltadas para a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação.

Ressaltamos a necessidade do constante desafio metodológico dos docentes para consigo, bem como a busca incessante de se auto desafiar e transpor as barreiras causadas pelo comodismo. Realizar, melhorar, ampliar e divulgar novas técnicas capazes de auxiliar professores com melhorias metodológicas, para podermos projetar resultados mais satisfatórios em salas de aula. Destacamos ainda a importância da ludicidade e da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem, como forma de proporcionar aulas mais dinâmicas e proveitosas.

Portanto, encorajamos os professores das disciplinas de Matemática, Informática, ou de qualquer outra área, que procurem encontrar o subsídio necessário para sanar as dificuldades advindas de aulas carregadas de conceitos e símbolos difíceis de serem assimilados pelos discentes. Sugerimos ainda a importância da pesquisa e aplicação de ações metodológicas em salas de aula que proporcionem o envolvimento e imersão dos discentes nos conteúdos disciplinares, criando e oferecendo amplas oportunidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, Thomas. **Multiple intelligences in the classroom**. 3. ed. Alexandria: ASCD, 2009. Disponível em: <<https://erwinwidiyatmoko.files.wordpress.com/2012/08/multiple-intelligencies-in-the-classroom.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2019.

ATWAL, Anita; MONEY, Arthur; HARVEY, Michele. Occupational therapists' views on using a virtual reality interior design application within the pre-discharge home visit process.



Journal of medical Internet research, v. 16, n. 12, p. e283, 2014. Disponível em: <<https://www.jmir.org/2014/12/e283>>. Acesso em: 24 set. 2019.

GARDNER, Howard et al. **Multipleintelligences**. Minnesota Center for ArtsEducation, 1992.

GARUTTI, Garutti. A teoria das inteligências múltiplas como conceito de educação ambiental. **Revista Intersaberes**, v. 7, n. 14, p. 291-308, 2012. Disponível em: <<http://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/325>>. Acesso em: 25 set. 2019.

CAPÍTULO 17

O HOMEM, O VERME E A MORTE EM AUGUSTO DOS ANJOS

Josinaldo Monteiro da Silva, Especialista em Ciências da Linguagem, UEPB

RESUMO

Este trabalho propõe uma análise sobre alguns elementos analíticos e estéticos que caracterizam o pessimismo arraigado nos poemas, “O deus-verme” e “Vozes da morte”, de Augusto dos Anjos. Fazendo ainda, uma possível relação com certas peculiaridades da vida do poeta que influenciaram na constante presença de termos pessimistas em seus versos. Trazemos como suporte teórico, dentre outros, Pound (2006), Eliot (1991), Bosi (2000), Corrêa (2008), Prado (2011), os quais dialogam diretamente com as questões literárias aqui abordadas. Sendo assim, percebemos como o poeta se utiliza de vocábulos considerados estranhos por alguns críticos, para construir uma poesia que (res)significa, que contempla, dentre outros aspectos, seu constante descontentamento com a humanidade e repúdio às ações da sociedade em que vivia, possibilitando com isso, uma diversidade de interpretações de modo a provocar inquietações e estranhamento no leitor.


Palavras-chave: Poesia. O homem e o pessimismo. Augusto dos Anjos.

INTRODUÇÃO

A linguagem é utilizada como instrumento que possibilita a transmissão de uma mensagem de um emissor a um receptor, ocasionando assim uma comunicação efetiva entre os indivíduos. Foi desenvolvida no decorrer do tempo e é capaz de proporcionar a interação fluente entre os grupos sociais. Com isso homens e mulheres viram na Literatura mais uma possibilidade de expressar suas ideias e transmitirem conhecimento. De acordo com Pound (2006), a literatura é composta por uma linguagem rica de significados e que, certamente, proporciona um conhecimento significativo.

Pound (2006, p.33) afirma que, “literatura é novidade que PERMANECE novidade.” Mesmo que o tempo passe e que a sociedade sofra transformações, a arte literária será sempre tida como algo novo e, conseqüentemente, permitirá a construção de conhecimentos inéditos a partir de sua inesgotável característica de significações. Nesse aspecto, percebemos o quanto é importante a presença de escritores/as na esfera social, uma vez que por intermédio de suas criações literárias, conseguimos verificar os valores e a cultura de cada sociedade.

A literatura não existe num vácuo. Os escritores, como tais, têm uma função social definida, exatamente proporcional à sua competência COMO ESCRITORES. Essa é sua principal utilidade. [...] Os bons escritores são aqueles que mantêm a linguagem



eficiente. Quer dizer, que mantêm a sua precisão, a sua dureza. Não importa se o bom escritor quer ser útil ou se o mau escritor quer fazer mal (POUND, 2006, p.36).

Nesse contexto, o poeta é um ser que carrega consigo uma grande responsabilidade, pois, utilizando-se da subjetividade cria uma realidade extremamente plurissignificante, na qual expressa suas emoções e sentimentos. Com isso, o poema se torna uma espécie de entidade que transmite cultura e que gera uma aprendizagem significativa. Ao ler um poema, o/a leitor/a tem a possibilidade de adentrar em um mundo diversificado e ir além de uma análise puramente estrutural. É preciso sentir a poesia, antes mesmo de tentar fazer qualquer interpretação primária. A leitura poética não deve ser concebida de maneira despreziosa, pelo contrário, é essencial que exista uma ambição em querer aprender e entender as ramificações e pluralidades da literatura.

Segundo Eliot (1991), em contato com a poesia, o/a leitor/a enquanto ser em construção, tem a chance de sentir e/ou experimentar sentimentos nunca apreciados ou que estejam escondidos em seu subconsciente e que podem permitir um autoconhecimento acerca de suas emoções.

Sendo assim, este trabalho procura fazer um estudo direcionado para as imagens e aspectos poéticos existentes na poesia de Augusto dos Anjos. Tendo como objetivo enfatizar alguns traços analíticos, estéticos e analisar os elementos que caracterizam o pessimismo incrustrado nos poemas “O deus-verme” e “Vozes da morte”. Notamos, nesse caso, que o repúdio ao seu engenho poético e as penas da vida familiar atestam a voz pessimista do eu lírico, que cantava a onipresença da dor e evidenciava o destino dos sujeitos à morte, aos vermes e ao pó. Seus versos nada têm de estapafúrdios e aberrantes, pelo contrário, os elementos empregados nos poemas conferem originalidade aos escritos do poeta e provocam múltiplas reflexões.

A PLURALIDADE DO DISCURSO POÉTICO

Poesia é construção de sentidos e projeção de imagens. Quando lemos estabelecemos uma relação com elementos que já conhecemos, em seguida reconstruímos as ideias apresentadas no texto. Bosi (2000, p.19) afirma que, “O ato de ver apanha não só a aparência da coisa, mas alguma relação entre nós e essa aparência: primeiro e fatal intervalo.” Nossas reminiscências contribuem para que possamos compreender e reinterpretar aquilo que enxergamos. Nessa perspectiva, a memória acaba desempenhando uma função importante no processo de aquisição cognitiva.



A imagem não decalca o modo de ser do objeto, ainda que de alguma forma o apreenda. Porque o imaginado é, a um só tempo, dado e construído. Dado enquanto matéria. Mas construído, enquanto forma para o sujeito. Dado: não depende da nossa vontade de receber as sensações de luz e cor que o mundo provoca. Mas construído: a imagem resulta de um complicado processo de organização perceptiva que se desenvolve desde a primeira infância (BOSI, 2000, p. 22).

Com isso, ratificamos os pressupostos de que a linguagem poética não é caracterizada pela obviedade das palavras; pelo contrário, é marcada pela multiplicidade de significados. De acordo com Candido (2006, p.19), “a atividade poética é revestida de um caráter superior na literatura, e a poesia é como a pedra de toque para avaliarmos a importância e a capacidade criadora desta.” Ela permite que cada leitor/a atribua sentidos diferenciados durante a construção de seu pensamento. Por isso, quando realizamos uma leitura recorremos constantemente ao passado, buscamos constituir um todo significativo que favoreça o entendimento contínuo e eficiente.


Partindo desse princípio de distanciamento, em um primeiro momento, o olho se destaca entre os outros sentidos, como o próprio Bosi (2000, p. 24) diz, “o olho capta o objeto sem tocá-lo, degustá-lo, cheirá-lo, degluti-lo.” E em um segundo momento, o imaginário assume o controle, pois é fundamental no desenvolvimento das percepções cognitivas para que o pensar seja estruturado de modo coerente.

O dinamismo, resultante da simultaneidade da linguagem poética, nos retira do microcosmo e nos faz adentrar no macrocosmo, proporcionando devaneios que consolidam o ato de fantasiar. Essa ação cognoscente tem como resultado o prazer em reconstruir e adquirir novos conhecimentos.

Conforme Bosi (2000), a imagem no poema não é um ícone do objeto que se fixou na retina, nem muito menos um fantasma gerado na hora que devaneamos; seria, na verdade, uma palavra articulada. Essa palavra se encontra em uma superfície de cadeia sonora, em que o verbo se interliga com o significado por intermédio de um emaranhado de articulações fônicas que formam um código novo, nesse caso, a linguagem.

[...] a linguagem se vale de uma tática toda sua para recortar, transpor e socializar as percepções e os sentimentos que o homem é capaz de experimentar. Dizer, como faz o poeta, nunca será o mesmo que transmitir a outrem, por meio de ícones aglomerados, a mensagem da situação global vivida e das relações internas pensadas pelo falante ao significar o período dado (BOSI, 2000, p. 29-30).

O discurso poético estrutura-se em uma sequência de enunciados que consolidam a forma e o sentido. Assim sendo, o poema não é uma simples representação da realidade,



transcende o espelhamento do real e cria diferentes graus de sensação, percepção e articulação simbólica, que representam o pensamento dos indivíduos. É caracterizado ainda por um complexo conjunto de signos verbais que lhe confere musicalidade e movimento.

A imagem final, a *imagem produzida*, que se tem do poema, a sua forma formada, foi uma conquista do discurso sobre a sua linearidade; essa imagem é figura, mas não partilha das qualidades formais do ícone ou simulacro: procede de operações mediadoras e temporais (BOSI, 2000, p.37, grifo do autor.).


Vale salientar ainda que, a analogia é também um dos recursos estilísticos comumente usados na construção de poemas. Ela favorece o enriquecimento das percepções e é responsável pelo peso da matéria que acrescenta às metáforas e outras figuras, bem como pela transferência de sentidos. Não é estranho encontrarmos elementos repetitivos na linguagem poética, isso serve para criar expectativas e ao mesmo tempo reiterar uma ideia já apresentada. Esse procedimento objetiva reforçar o conhecimento do signo, as diferenças e surpresas do discurso.

A POÉTICA DE AUGUSTO DOS ANJOS

Augusto de Carvalho Rodrigues dos Anjos nasceu no dia 20 de abril de 1884, no engenho de Pau d'Arco, estado da Paraíba. Acometido por uma pneumonia, faleceu em 12 de novembro de 1914, às quatro horas da manhã, na cidade de Leopoldina, Minas Gerais. Contudo, apesar de ter publicado apenas um livro, o poeta se destacou no cenário literário por ser plural, multifacetado e, linguisticamente falando, mostrou-nos uma heterogeneidade na homogeneidade. Ele mesmo, em diferentes momentos, traça o seu próprio perfil e nos revela quem é e suas relações com sua poesia.

Eu sou aquele que ficou sozinho
Cantando sobre os ossos do caminho
A poesia de tudo quanto é morto!
(ANJOS, 2013, p.126).

A poesia de Augusto dos Anjos, entre outras características, é marcada por uma expressiva linguagem pessimista. Sua lírica, entre outros elementos, evidencia a tentativa de representação das visões angustiantes da podridão da matéria e a exaltação da onipresença da dor. Além de revelar uma beleza advinda do feio e do asqueroso. Diante de seus versos, sentimo-nos transportados para um universo imaginário, em que o indivíduo é dissolvido em sua plenitude. É possível perceber ainda que os termos científicos presentes exercem forte



sedução no poeta e, assim, sentimentos e valores do ser humano são desintegrados em uma significativa expressão literária. Segundo Antonio Arnoni Prado:


[...] com o impacto dessa poesia define-se um novo instrumento literário que passa a dialogar como o inusitado, instaurando uma unidade dialética entre a lírica e a ciência que escava na *coincidentia oppositorum* uma chave temática de um novo estado poético, esdrúxulo e dissonante, fragmentado pela experiência do dualismo e marcado por antagonismos inconciliáveis (PRADO, 2011, p.23, grifo do autor).

A imaginação do jovem enfermo e cercado por uma tristeza incólume contribuiu para o desenvolvimento de um lirismo inusitado, que confrontava com os ideais instaurados, anteriormente, pela tradição romântica. Notamos também que as inquietações em compreender as relações existentes entre a natureza e o destino dos seres humanos, mostram um poeta ligeiramente obcecado pela busca do equilíbrio entre a razão e o sentimento. Conforme Prado (2011, p. 23), “a inevitável frustração que daí decorre é diretamente proporcional à intuição dos valores absolutos que o poeta procura compensar ao dourar a imagem da derrota (...).”

Quando analisamos um poema, observamos que o poeta ou a poetiza procura fazer com que os elementos da obra se interliguem, de maneira a ocasionar uma melhor compreensão ao leitor/a. Candido (2006, p.19) assim define poesia: “[...] forma suprema de atividade criadora da palavra, devida a intuições profundas e dando acesso a um mundo de excepcional eficácia expressiva.” Nessa perspectiva, os poemas augustianos são enriquecidos por uma diversidade de elementos que contribuem para a construção de uma lira rica em imagens significantes, que possibilitam a interpretação reflexiva.

A fragmentação e o caos, o Nirvana e o pulsar inescrutável da vida da matéria, a unidade e a metamorfose, o horror à incompletude e a ataraxia permanente ante as formas que não chegam a ser, a fala paralisada no molambo da língua, a fatalidade do apodrecimento e a impossibilidade de iludir a Morte, tudo isso e o riso irônico ante a carne que desmancha e o verme que o devora – eis os acordes que Augusto dos Anjos vai tirando de sua lira estacionada nas cercanias do nono círculo do inferno, na verdade a entrada que elegera para devassar o coração da poesia (PRADO, 2011, p. 25).

Augusto dos Anjos rompe com o tradicionalismo do romantismo, ao apresentar uma poesia que contempla a fragilidade da vida, a ação impiedosa da morte, o apodrecimento dos tecidos e a atuação sublime dos vermes perante a decomposição da matéria. Valendo-se da ironia, ele desenvolve em seus versos, uma subjetividade plurissignificante, de modo a provocar no/a leitor/a um desconforto e uma constante reflexão sobre o tormento de sermos mortais.



Ao entrar em contato com a poesia somos embevecidos em uma atmosfera pluralizada de imagens, na qual é interessante enxergar as possíveis nuances construídas pelo eu lírico. Nesse sentido, é extremamente importante sair do condicionamento do estudo puramente estrutural para direcionar um olhar mais profundo, estético, possibilitando assim, uma compreensão significativa. Nessa ótica, notamos que a poeticidade augustiana apresenta um grito que ecoa de uma alma sombria, solitária e misteriosa, ritmada por suas sábias considerações; o assombro do seu destino e as obsessões da sua psicologia incompreendida.

Bueno (1994), afirma que

Tomando nas próprias costas a missão de ser a consciência e a voz da Dor universal, desde as formas inorgânicas até ao homem e mesmo ao cosmos, o poeta se torna possuidor empático e exasperado do tesouro de misérias sociais, fisiológicas e genéticas que a realidade brasileira lhe entrega como espetáculo cotidiano e terrível. [...] O que, a despeito de tudo isso, de toda essa intrincada e secundária rede de afinidades e origens, é incomunicável e primordial em Augusto dos Anjos, e que encerra a sua maior grandeza, é na sua pessoalíssima e desesperada empatia com limitação universal, ou seja, a sua quase mística ânsia do absoluto, que produziu para a poesia brasileira a manifestação mais pungentemente trágica de toda a sua história (BUENO, 1994, p. 26-34).

Augusto dos Anjos consegue representar, significativamente, a dor que assola o indivíduo e que lhe afeta em determinadas situações. A fragilidade do homem e seu desconforto diante da morte são deglutidos de forma a instigar os sentimentos mais profundos. Diante desses elementos, sua poeticidade faz com que a putrefação da matéria ganhe cores diferenciadas e desmistifique o horror da decomposição da carne.

O lirismo augustiano faz uma crítica ao mundo moderno desprovido de valores, as ideias da iconoclastia desnorteada, utilizando-se dos preceitos modernistas para inserir na linguagem poética o que era, por vezes, banido. Através do uso de termos cientificistas notamos uma crítica amalgamada, referente a supervalorização da técnica e da ciência, evidenciada nesse sentido pelo apodrecimento e decomposição do sujeito e das relações estabelecidas entre si. Silva (2012), revela que:

Há na poesia de Augusto uma forte presença de um eu lírico marcado por um sentimento de culpa remanescente. A recorrência de temáticas que dialogam com a mágoa de um sujeito que se identifica como desacreditado da sua capacidade de prosperar e de se livrar desse pesar, acomete o homem não apenas individualmente, como também coletivamente (SILVA, 2012, p. 83).

Partindo dessa premissa, enxergamos nos versos do poeta uma espécie de identificação com os diversos seres sofredores e a constante desilusão diante da ideia de derrota, impossibilitando uma progressão e saída desse estado de isolamento da alma. É neste

caminhar pelas trilhas construídas nos versos de Augusto que, notamos através de sua ótica a fragilidade do homem, o mundo, e a melancolia perante a insolubilidade dos grandes problemas universais.

A DESTINAÇÃO DO HOMEM À MORTE E A REPRESENTAÇÃO DO VERME EM “VOZES DA MORTE” E “O DEUS-VERME”

Existe na poesia de Augusto dos Anjos uma obsessão pela morte, marcada pela imponente presença de um eu lírico frustrado, angustiado, que cultua o aberrante, o desprezível, o incomum, o verme e suas variantes (a podridão, o roer, os resíduos ruins, o esterco, a lepra).

Nesse contexto, se configuram os poemas “O deus-verme” e “Vozes da morte”, que revelam um eu lírico consciente do seu destino, da incapacidade de iludir a morte e vencer essa realidade; além de enaltecer a ação impiedosa e purificante do verme operando nas ruínas.

Direcionando a atenção para a estrutura desses poemas, verificamos que são sonetos, compostos tradicionalmente por dois quartetos e dois tercetos. Nos quartetos aparecem rimas interpoladas (ABBA/ ABBA) e nos tercetos rimas emparelhadas e alternadas (CCD/ EED).

VOZES DA MORTE


Agora, sim! Vamos morrer, reunidos,
Tamarindo de minha desventura,
Tu, com o envelhecimento da nervura,
Eu, com o envelhecimento dos tecidos!

Ah! Esta noite é a noite dos Vencidos!
E a podridão, meu velho! E essa futura
Ultrafatalidade de ossatura,
A que nos acharemos reduzidos!

Não morrerão, porém, tuas sementes!
E assim, para o Futuro, em diferentes
Florestas, vales, selvas, glebas, trilhos,

Na multiplicidade dos teus ramos,
Pelo muito que em vida nos amamos,
Depois da morte, inda teremos filhos!
(ANJOS, 2013, p. 43-44).

No primeiro verso do poema “Vozes da morte”, a voz poética nos anuncia o destino de todo ser humano: “*Agora, sim! Vamos morrer, reunidos*”; o eu lírico enaltece uma das certezas da vida, a morte. Ele a retrata de maneira escancarada, como se quisesse demonstrar que não a teme, conhecendo-a minuciosamente, esperando-a tranquilamente.



Apesar de ser indesejada por todos nós, a morte sempre provocou questionamentos na humanidade, recebendo um tratamento privilegiado no campo das artes literárias e sendo representada nas suas mais variadas nuances. Conforme Corrêa (2008), “a morte é, porém, uma certeza paradoxal porque opaca: sabe-se que ela é certa, mas dela não se sabe nada ao certo.” E é exatamente por esse paradoxo, essa incerteza do que realmente a vida nos reserva que somos acometidos por instantes de angústia, inquietação, desconforto. Consequentemente, torna-se menos dolorido ficar alheio a essa verdade.

Nos versos três e quatro, o eu lírico cita o envelhecimento, processo natural e inerente a todos os seres vivos, que contribui para a destruição da matéria orgânica. No entanto, não se desespera diante dessa constatação, mantém-se tranquilo, como se esperasse a ceifadora chegar e levar-lhe à vitalidade, uma vez que a vida se configura em um encadeamento de fatores biológicos e químicos. Galdino (2012), considera,

O saber da morte é o elemento detonador da angústia marcante. Sendo a morte um fato material, para Augusto dos Anjos, a vida vem a ser um processo químico e o homem, um organismo que caminha para a desintegração [a qual estamos todos destinados] (GALDINO, 2012, p. 495).

Ainda assim, ciente desse fato, o indivíduo, para camuflar suas inquietações, procura constantemente manter a morte longe de suas fronteiras, de forma a tentar prolongar o máximo possível esse encontro desagradável. É por isso que Augusto se torna um poeta singular, ao tratar de um assunto que assombra a humanidade, com ironia e parcimônia, demonstrando apreciar a fundo a ação dilacerante provocada pela putrefação e decomposição da matéria.

Na segunda estrofe, constatamos a impossibilidade de vencer a “carnívora assanhada”, revelando a fragilidade da vida e, conseqüentemente, provocando-nos, expondo-nos a ação decompositora dos vermes; no final restarão apenas os ossos: “*E a podridão, meu velho! E essa futura/ Ultrafatalidade deossatura,/ A que nos acharemos reduzidos!*”. Nessa perspectiva, Leão (2012) argumenta que, a morte é poetizada na lira augustiana de maneira explícita, mostrando-a intimamente, na sua natural crueza, representada em vermes, podridão, vísceras e esqueleto.

Contudo, notamos que a morte apresentada nos poemas de Augusto não indica um símbolo do conformismo e muito menos uma adaptação de conceitos anteriormente conhecidos. É o que verificamos nos dois últimos tercetos, quando o poeta mostra uma “morte

semente”, que continuará se perpetuando nas espécies através dos outros, indicando nesse caso, um tipo de renovação.

O DEUS-VERME

Fator universal do transformismo,
Filho da teológica matéria,
Na superabundância ou na miséria,
Verme – é seu nome obscuro de batismo.

Jamais emprega o acérrimo exorcismo
Em sua diária ocupação funérea,
E vive em contubérnio com a bactéria,
Livre das roupas do antropomorfismo.


Almoça a podridão das drupas agras,
Janta hidrôpicos, rói vísceras magras
E dos defuntos novos incha a mão...

Ah! Para ele é que a carne podre fica,
E no inventário da matéria rica
Cabe aos seus filhos a maior porção!
(ANJOS, 2013, p. 20-21).

Já nesse segundo soneto, no que se refere à estrutura, segue a mesma estética do primeiro poema analisado. Nele, deparamo-nos com a figura poética de um ser que se mostra como uma entidade dotada de inteligência, responsável pela transformação e purificação do mundo. “*Fator universal do transformismo/ Filho da teológica matéria*”. Essa criatura que rodeia e acompanha a morte é definida no quarto verso, da primeira estrofe: “*Verme – é o seu nome obscuro de batismo.*” O próprio título do poema já revela uma espécie de “divinização” do verme. Ele é o fim de todas as coisas, aquilo que iguala todos os seres vivos; ou seja, é o deus que a morte oferece a todos/as e se alimenta da carne podre, sem distinção alguma.

Na segunda estrofe, notamos mais uma alegoria do verme, criatura que tem a tarefa de alimentar-se da carne podre dos mortos, fazendo-a se integrar à frialdade inorgânica da terra, gerando uma transmutação e eliminando as impurezas da humanidade. A imagem de vermes que “declaram guerra” percorre todo o soneto, causando no/a leitor/a um mal estar catártico, levando-o/a à constatação da fragilidade da vida e do destino inexorável de toda existência; a morte, o fim. Segundo Corrêa (2008),

A morte, então, longe de tirar o sentido da vida, torna-se fundamento, causa e convite para valorizar ainda mais a vida do tempo presente. O homem [...] dar-se-á por tarefa gozar do convívio junto aos seus [...] trabalhando sempre por gerar mais vida [...]. [a consciência de que iremos morrer, faz-nos querer aproveitar significativamente a vida] (CORRÊA, 2008, p.108).



É diante dessa ideologia, que o ser humano se libertará das amarras da ignorância e das sombras do medo, adotando outra postura acerca de seu destino que se distancia do pré-estabelecido.

No primeiro terceto, as expressões “almoça a podridão”, “rói vísceras”, “dos defuntos incha a mão”, surpreendem e assustam aqueles/as acostumados/as com um lirismo sentimental; evidenciando a desvinculação da arte como o conceito de beleza, o descompromisso da palavra com o belo. Reforçam ainda a ação do verme, que come, devora e dilacera a matéria orgânica. O eu lírico observa e contempla o escatológico, o pútrido.

Para o poeta, as forças da matéria, que vibram em todos os seres e em particular no ser humano, levam ao mal e ao nada, por meio de uma destruição implacável; ele é o espectador em agonia diante desse processo degenerescente cujo símbolo é o verme:


Ah! Para ele é que a carne podre fica,
E no inventário da matéria rica
Cabe aos seus filhos a maior porção!
(ANJOS, 2013, p. 21).

Notamos, a partir de então que, para Augusto, pouco lhe interessa o corpo que carrega a sua alma, ele é apenas um invólucro. Os microrganismos que sob a terra vivem não lhe causam enjoo; entendendo assim, a função deles e até louvando o papel que tem o verme.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O poeta Augusto dos Anjos criou a sua própria maneira particular de sentir e/ou expressar sentimentos universalmente conhecidos, representando-os pela metáfora e provocando estranhamento aos/as leitores/as de diferentes épocas. Não temeu o ridículo e, por isso, conquistou a originalidade. Com o seu canto conseguiu tocar diretamente o coração, a inteligência e os sentidos humanos em todos os tempos.

De acordo com Bosi (2000, p.31), “a atividade poética, enquanto linguagem, pressupõe a diferença.” Suas imagens poéticas possuem uma sequência admirável, em um mesmo desdobramento de pesadelos, delírios, alucinações e fantasias. Atraído também por um vocabulário cientificista, conquistou a singularidade e grandeza na literatura. Ele conseguiu extrair do pessimismo uma maneira singularíssima de elogio a tudo o que é tristeza. Prado (2011, p.27) comenta que, “O seu alvo é perseguir em voo aberto *a mosca alegre da putrefação*.”



Sua poesia provoca-nos uma reflexão sobre a derrocada de um mundo que se degrada por inteiro. Em seu discurso poético transformou células, os vermes, a morte e os bichos em forças raciocinantes, evidenciando, assim, suas inquietações, frustrações e delírios da imaginação. No entanto, sua poética também aponta para uma renovação do mundo, para o aperfeiçoamento da espécie e purificação da humanidade.

Percebemos ainda que, em Augusto dos Anjos, existe uma combinação de uma linguagem bíblica com o neologismo científicista. Talvez, por isso, sua identificação com o sofrimento do ser humano no mundo o tenha popularizado na esfera literária brasileira.

Portanto, a partir da análise dos sonetos “O deus-verme” e “Vozes da morte”, constatamos que, apesar da lira de Augusto dos Anjos ter sido rotulada por muitos críticos como “poesia de necrotério”, não está apenas enraizada em bases pessimistas, uma vez que seus versos transpassam o decadentismo e contemplam outros horizontes, possibilitando enxergarmos nas mais improváveis situações e nos diferentes seres, uma beleza poética implícita; explicitando com isso o sofrimento do homem universal, acometido por algumas mazelas e temeroso a ideia de não ser imortal. Além de entender que para o poeta a morte da matéria é fatal, assim como sua decomposição, por isso essa certeza não lhe causa incômodo. O que o incomoda é não poder, porventura, se eternizar através de suas ideias, de suas concepções, de sua poesia.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Augusto dos. **Eu e outras poesias**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.


BUENO, Alexei. **Augusto dos Anjos: obra completa**. São Paulo: Nova Aguilar, 1994.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. 5. ed. São Paulo: Editorial Humanitas, 2006.

CORRÊA, José de Anchieta. **Morte**. São Paulo: Globo, 2008.

ELIOT, T. S. **De poesia e poetas**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

GALDINO, Daniela. “**Eu: uma obra absurda.**” In: ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. *Eu, cem anos de poesia – Anais do I Congresso Nacional de Literatura: - I CONALI*. João Pessoa: Ideia, 2012.



LEÃO, Lilásia de Arêa. “Que morte é essa na poesia de Augusto dos Anjos?”. In: ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. *Eu, cem anos de poesia – Anais do I Congresso Nacional de Literatura: - I CONALI*. João Pessoa: Ideia, 2012.

POUD, Ezra. **ABC da Literatura**. 11. ed. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes. Org. e apresent. Augusto de Campos. São Paulo: Cultrix, 2006.

PRADO, Antonio Arnoni. “Um fantasma da noite dos vencidos.” In: ANJOS, Augusto dos. **Eu e outras poesias**. 3.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

SILVA, Aline Cunha de Andrade. “No embalo melancólico de uma Eterna mágoa.” In: ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. *Eu, cem anos de poesia – Anais do I Congresso Nacional de Literatura: - I CONALI*. João Pessoa: I.



CAPÍTULO 18

EDUCAÇÃO ESPECIAL: A INCUSÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Katia Barbosa Da Costa

RESUMO

Ao citar um aluno surdo na educação infantil, é uma fase de grande importância, assim como a busca por estratégias e recursos para que o ensino deles aconteça realmente e não fique somente no papel. Este estudo perorará obter a visão de algumas ideias sobre a inclusão do surdo na educação infantil. Realizando algumas análise de modo geral, visando que a inclusão não é apenas inserir o aluno na escola ou na sala de aula, na sociedade tentando fazer com que haja aceitação da sociedade independente de qual a deficiência a criança possa ter. Tendo como objetivo principal o aluno surdo, como ele é visto como são tratadas na sociedade, quais as oportunidades lhes são oferecidas. Como o ser humano deve ser merecedor de respeito e tem o direito de exercer sua cidadania, bem como funciona devendo inicia desde a infância. Utilizando de pesquisa bibliográfica, artigos, internet dialogando com a intensão de compreender melhor as necessidades especiais e sua inclusão na sociedade. já que sabemos que em muitos casos os surdos são apenas ” colocados “ ali em sala de aula sem o devido valor que necessitam, com pouca percepção em relação a sua capacidade de aprendizagem, sabendo que suas contribuições são significativas pra nossa sociedade, versando a necessidade de profissionais capacitados para o atendimento e desenvolvimento de seu papel como educador profissional no ramo educacional.

Palavras-Chave: Educação Infantil, Educação Inclusiva, Surdez, Cidadania.

INTRODUÇÃO

A história dos surdos teve inicio no segundo império, foi quando surgiu o primeiro educador francês Hernet Huet, que trouxe o alfabeto e a linguagem de sinais. Só em 1911, passando a adotar o oralismo, por determinação do congresso internacional de surdos-mudos, versando uma boa relação social do individuo no mundo.

Durante este tempo, surgiram varias etapas e avaliações, neste sentido o surdo que não se adaptava a oralidade, era considerado retardado, não se compreendia que na verdade a dificuldade se dava devido à perda da audição ser severa e profunda, subjugada a capacidade de compreensão deles. Ressurgindo em 1970 com o uso dos sinais com novas metodologias como a comunicação total, uso de linguagem oral e sinalizada ao mesmo tempo, trabalhando-se com as crianças ou alunos com surdez num método do bilinguismo e a língua materna de sinais e língua portuguesa escrita, sendo a maior parte oralidade atribuindo da seguinte ordem



de acordo com Honora (2009):

- Oralismo – com objetivo de capacitá-los na (língua de sinais).
- Comunicação total - com o objetivo de desenvolver na criança com deficiência auditiva a linguagem; a fala; leitura orofacial; treinamento auditivo; expressão corporal e facial; mímicas; leitura e escrita de sinais.
- Bilinguismo – mais atual objetivo de trazer à tona a língua de sinais como primeira (língua materna) comunidade surda, oferecendo a fala como visibilidade possível e não como obrigação.

A educação especial ou inclusiva no Brasil chegou bem tarde, principalmente na área dos surdos e que ainda temos muito que aprender e conquistar para o progresso chegar. Hoje nossa sociedade existe ainda muito preconceito em relação a o assunto relatado acima, pouco a pouco foi sendo conquistado. A surdez profunda na infância é um fenômeno cultural diagnosticado por um médico, podendo estar ligado a problemas emocionais, linguísticos e intelectuais. Tem em vista que os surdos precisam ser visto, ouvidos e exercer seus direitos e deveres como cidadão.

Citando um pouco da abordagem sobre a educação inclusiva e surdez, educação inclusiva, as leis que amparam direitos e deveres da sociedade nossa realidade, breve comentários em relação à formação de professores, leituras bibliográfica, e artigos, autores que discutem a respeito do assunto pesquisado.


DESENVOLVIMENTO

Para a realização deste estudo contou-se com a pesquisa bibliográfica com fundamentação teórica em leitura e estudo de livros de autores que discutem a temática, leitura e reflexão de artigos científicos, leis, decretos etc.

Refere às modalidades de pesquisa destacamos aqui a conceituação de Severino (2007, p. 122):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realizam a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Tendo em vista que a educação inclusiva não se limita somente em questões de sala de



aula e suas possibilidades, como também na sociedade preconceituosa de hoje. As crianças surdas enfrentam varias dificuldades, a, principal delas é ser aceito dentro e fora da sociedade em que se é inserido. E para que isso se torne possível é necessário que se estimule na criança o seu potencial cognitivo, sócio afetivo, linguístico, politico-cultural, proporcionando um bom desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem delas, além das trocas simbólicas.

A inclusão da criança surda deve acontecer desde a infância ate o ensino superior, para que possa ter o suporte e utilize os recursos necessários para enfrentar as barreiras durante a jornada escolar. Nesse intuito podemos perceber que as escolas estão desestruturadas pra receber estas crianças devido a falta de recurso oferecida pelo governo às escolas, por isso acredita-se que os professores não estejam preparados a recebê-los, com isso a falta de prática e de estratégias apropriadas a cada um.


O grande interesse por crianças surdas, surgiu devido a um filho surdo, por isso preocupação de estudar, aprofundar os conhecimentos e saberes da educação inclusiva. Para isso faz-se necessário um conhecimento maior em relação a alunos surdos, quais os direitos e deveres no contexto da sala de aula, visando verificação de uma sala de recurso especializada pra melhor atende-los de forma mais ampla e correta.

O atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. A década de 1930 foi bastante importante para a educação especial, se fortalecendo com a chegada de Helena Antipoff ao Brasil a convite do governo de Minas Gerais, e com isso possibilitando a criação da Instituição Pestalozzi no estado de Minas, e foi a partir daí que a educação especial tomou força impulsionando e influenciando todo o país, na criação de mais escolas voltadas para o atendimento à criança com deficiência.

Conforme informações do MEC/SECADI.

No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com super dotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (1892-1974) (MEC/SECADI, p. 2).

Observando que à implantação de instituições de cunho privado, filantrópicas, incentivada pelo governo para atender as especificidades das pessoas com deficiência,



conforme se evidencia nas pesquisas realizadas por Januzzi, sobre a educação do deficiente no Brasil:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular [...] (JANNUZZI, 2004, p.34).

De acordo com Mazzota (2011), a partir do século XIX que surgiu de forma isolada, podendo identificar como parte das políticas sociais, a defesa dos direitos a educação e cidadania para pessoas portadoras de necessidades especiais. Em 1961 foi criada a lei 4024, artigo 88 e 89 que trata da educação dos excepcionais. Nesse sentido, pode-se dizer que a criação de instituições para atendimento da educação especial influenciou as demais. A partir de 1970, a educação especial passou a ser discutida mais fortemente no país, com isso tornou-se uma enorme preocupação para os governantes da época, pois a partir das discussões ampliaram-se a implantação de instituições públicas / privadas, órgãos normativos estaduais e federais com intuito de amparar e atender as pessoas consideradas especiais (crianças e jovens diagnosticados com deficiência).


Podemos dizer que a criação de instituições privadas para atendimento da educação especial, influenciou e muito na implantação de mais unidade de atendimento, pois houve a provocação aos governantes que se viram na obrigação de atender a demanda social, visto que a população se movimentava no sentido de cobrar que o poder público assumisse sua responsabilidade com a educação, nesse caso o intuito maior era o de amparar as crianças especiais. Em 1973 foi firmado o centro nacional de educação especial (CENESP) através do decreto 72.425.

Conforme Rogalski (2010):

No Brasil, até a década de 50, praticamente não se falava em Educação Especial. Foi a partir de 1970, que a educação especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais (ROGALSKI, 2010, p. 2).

Destacando, que algumas conquistas foram efetivadas devido às lutas travadas pelas famílias, em torno dos direitos das pessoas com deficiências, buscando assegurar acesso à educação escolar e as escolas especiais para que estas pessoas

se desenvolvessem, sempre que possível de maneira inclusiva para assegurar a



educação a todos.


Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº. 4.024/61, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o contexto da educação especial foi assegurando seu espaço como parte da educação, pois, foi inserida no sistema geral de educação, foi mencionada como, Da Educação de Excepcionais, Título X, conforme citado nos Artigos 88 e 89, que impõem.

Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961, P. 15).

De fato a lei ampara as crianças com dificuldade de aprendizagem, atrasos, deficientes físicos e mentais desde muito cedo, porém poucas pessoas têm conhecimento ou entendimento sobre os direitos e deveres presentes na lei, mais a escola sabem e entendem que todo aluno com estas características precisam de atendimento diferenciado, ou seja, atendimento educacional especializado, sendo assim as famílias precisa ser orientado, quando seu filho apresentar baixo desempenho na vida escolar, buscar o devido apoio educacional dentro da escola que o aluno está matriculado.

Contudo, são muitas as dificuldades e desafios enfrentados pela escola, pois nem sempre o poder público cumpre com suas obrigações em repassar os recursos e o apoio necessário para as escolas executarem uma educação digna de um cidadão. Nem Cumpri com seus compromissos políticos e sociais, e principalmente como pagador de impostos. Saliendo que as escolas públicas brasileiras, como todos sabem, vêm buscando se virar como “pode”, pois os recursos que chegam não são suficientes para a manutenção das condições administrativas e pedagógicas de maneira satisfatória, para a oferta de um ensino público universal e democrático, que assegure qualidade e participação de todos no processo educativo, e por isso acaba por desenvolver a educação escolar de forma precária. Para um melhor entendimento sobre o que assegura aos educandos da educação especial temos o artigo 59, onde especifica que;

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o



trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 19 - 20).


O dia a dia das escolas revela como é o processo e a situação em lidar com alunos que apresentam estas características, pois falta de recursos, materiais, profissionais, espaços, acessibilidades, entre outros. São diversos os fatores que nos levam a questionar e apontar a falta de instabilidade financeira na educação pública. A educação especial é muito importante, é uma modalidade que necessita muito da atenção do poder público, pois este deve sempre cumprir com o apoio financeiro, técnico e educacional.

Os órgãos normativos, são responsáveis pela caracterização das instituições, sejam privados sem fins lucrativos ou públicos, pois as especialidades dos alunos são muitas, com isso todas elas necessitam de apoio do financeiro, pois todas visam um único objetivo, atender com exclusividade e dedicação aos alunos da educação especial sempre que possível na perspectiva da educação inclusiva.

A escola inclusiva depende de adaptações de grande e médio porte. Os de grande porte competem aos órgãos federais, estaduais e municipais de educação; as de pequeno porte são mudanças que cabem das iniciativas dos professores, que devem buscar recursos para ampliar sua qualificação, com o intuito de inserir esses alunos de forma eficaz e humana. (ROCHA, 2017, p. 4).

Partindo deste princípio, as sociedades de épocas passadas, as crianças não eram bem vindas às comunidades, ou seja, as comunidades tinham medo que estas fizessem mal aos demais, então os próprios pais trancafiavam seus filhos dentro de quartos escuros onde lhe davam apenas água e alimentos, com isso, eram tratados como bicho, fera ou até mesmo criaturas demoníacas, devido a sua má formação ou deficiência, segundo Prestes (2011), "[...] os deficientes eram, portanto, separados do restante da sociedade, ou seja, segregados e privados da convivência social, de fazer parte do mundo, sendo de total responsabilidade dos familiares". (p. 12).

O trabalho de inclusão realizado dentro da escola e na sala de aula regular deve ter a participação de todos, principalmente atenção por parte do professor para com toda a turma, porque a inclusão do aluno com necessidades especiais só irá efetivar-se quando o aluno se sentir respeitado, participativo na construção do conhecimento juntamente com os demais, pois independente da sua necessidade ele também é aluno, e nesse caso, cabe à escola,



professores e demais alunos respeitarem a sua limitação quando da participação em grupo e demais atividades.

A inclusão educacional é um direito de todas as pessoas e para que isso aconteça são necessárias mudanças na concepção de educação nas práticas educativas pedagógicas e administrativas, mudanças na forma como as atividades são desenvolvidas na sala de aula, mudanças na forma como se desenvolve a formação e a valorização e professores, para a efetivação da universalização da educação e para assegurar o direito de todos à escolarização com qualidade. Como o papel do professor é fundamental no processo educativo como um todo e em especial na educação inclusiva, no texto seguinte apontamos brevemente aspectos importantes para a formação de professores para a educação inclusiva.


A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394/96, assegura que os estabelecimentos de ensino em todo o país devem promover o acolhimento das pessoas com deficiências ou com necessidades especiais preferencialmente no ensino regular, de maneira que essas pessoas possam participar de todas as atividades escolares de forma inclusiva. A Lei educacional ao definir esses critérios para inclusão de alunos com deficiências, as diretrizes apontam também para a formação docente, a atuação pedagógica nas escolas, ao estabelecer que: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitado para a integração desses educandos nas classes comuns” (LDB, 1996).

Confirmando o que está posto na Lei educacional, Segundo as PCNs para a Educação Especial (2001), os professores especializados são aqueles que:

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (PCNs, 2001).

O professor especializado o profissional necessita comprovar que possui formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas; ou complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; (PCNs 2001).

Trabalhar a aprendizagem dos alunos, independente das dificuldades enfrentadas pelas



escolas, o professor sempre irá lidar com certos níveis de desenvolvimento dentro da sala de aula, pois a educação vive constantes mudanças, o educador é o mediador do aprendizado e conhecimento, terá que estar sempre focado em diferentes estratégias que considere a diversidade escolar e envolva a todos, conforme as necessidades de aprendizagens de seus alunos.


Adequar a escola e os conteúdos às necessidades dos alunos é algo bem dificultoso para a direção da escola, serviço de orientação educacional, psicopedagogo e professores, porque para esta configuração é necessário incluir no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, políticas de inclusão e propostas educativas que também atendam ao público de alunos com necessidades especiais ou deficientes matriculado, pois a missão da escola é formar cidadãos ativos.

Do ponto de vista da educação inclusiva é preciso que se criem mais oportunidades para que o professor possa especializar-se nas áreas de seu interesse, as escolas encontrem as condições para capacitar seus profissionais e que o educador tenha iniciativa e autonomia para lutar pela sua formação, é importante designar estratégias para conter as dificuldades encontradas no decorrer do trabalho, as habilidades de seus alunos devem ser aproveitadas a todo custo. Tornando – se preocupante, pois são poucos os professores que buscam capacitação para desempenhar um bom papel com os seus alunos e o governo também não se disponibiliza, além de se fazer necessário que as políticas públicas sejam eficazes nessa área.

Observamos a importância da necessidade das escolas, em oferecerem permanentemente formações para os professores da educação especial e regular, para que estes possam se organizar melhor e se preparar dentro do seu ambiente de trabalho. Tendo conhecimento, e fazendo uso dos materiais pedagógicos adequados e compartilhando em atividades coletivas. Pois quando se compreende a forma de usar os materiais em grupos e troca de informações, surgiram novas estratégias e ideias, iram contribuir formação profissional e intelectual dos educadores. Transformando o planejamento docente em um ato de competências que beneficiará os alunos deficientes ou com necessidades especiais. Compreendendo como educação inclusiva vem se desenvolvendo na escola pública.

CONCLUSÃO

Desta forma percebe-se que existe certo interesse em promover o respeito à dignidade humana e assegurar neste contexto o acesso à educação inclusiva de maneira igualitária perante todos.



Vivemos em uma sociedade em que existem leis, o que nos preocupa diante da finalidade da pesquisa é em saber que mesmo depois de tanto conhecimento adquirido, estudos comprovados, as pessoas persistem em defender a ideia de que o deficiente é diferente do ser humano, considerado “normal” e com isso subestimam a suas capacidades e pior muitas vezes nem oferecem a oportunidade de demonstrar a sua capacidade, aptidão, assim como qualquer pessoa, que também deverá aprender e não saberão tudo, tendo em vista limitações, porque qualquer ser humano é feito de erros, acertos e de limites e principalmente de superações.

Ficando claro que a escola e a sociedade precisam andar de mãos dadas e se adaptarem as deficiências de cada um e não elas se adaptarem a sociedade e a escola. Ocorrendo assim uma maior contribuição de ambas as partes

Concluindo-se que a inclusão educacional é um direito de todas as pessoas, para que isso aconteça, são necessárias mudanças na concepção de educação nas práticas pedagógicas educativas e administrativas, na forma como as atividades são desenvolvidas em sala de aula, no formato como se desenvolve a formação e a valorização de professores, para a efetivação da universalização da educação, assegurando o direito de todos numa escolarização com qualidade. Como o papel do professor é fundamental no processo educativo como um todo e em especial na educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/ SEESP, 2001. 79 p.


_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5.692. 1971**. 18 p. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> acesso em: 26 jul. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394. 1996**. 28 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 26 jul. 2019.

Honora, Márcia. Livro ilustrado de língua brasileira de sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez/ Márcia Honora, Mary Lopes Esteves Frezanco. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação 49 Contemporânea.

ROCHA. Artur Batista de Oliveira. **O Papel do Professor na Educação Inclusiva**. 2017.



11 p. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf> acesso em: 15 ago. 2019.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico Do Surgimento Da Educação Especial**. REI-Revista de Educação do Ideau. Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010. Disponível em: https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/168_1.pdf acesso em: 20 dez. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23º ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CAPÍTULO 19

A DITADURA MILITAR NO BRASIL (1964 – 1985) E SEUS REFLEXOS NO ENSINO DO MUNICÍPIO DE AUGUSTINÓPOLIS - TO

Valnei Rodrigues Feitosa, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Tocantins Campus Araguatins

Brennda Muniqi Cavalcante Passos Soares, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Tocantins – *Campus Araguatins*

Leticia Sales Rocha, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Tocantins – *Campus Araguatins*

Janaina Costa e Silva, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Tocantins – *Campus Araguatins*


RESUMO

Ditadura militar ou regime militar foi uma forma de governo autoritário onde o poder político no Brasil (1964 – 1985) foi efetivamente controlado por militares. Este trabalho teve como objetivo apresentar de forma concisa a história da ditadura militar no Brasil embasado nos relatos da sociedade civil e profissionais docentes, mostrando as influências desse período na atual educação, no município de Augustinópolis – TO. Os resultados foram obtidos por meio de dois modelos de questionários de caráter qualitativo, direcionados ao público-alvo: profissionais docentes e para a sociedade civil que foi dividida em classes de idades: de 18 a 28 anos, de 29 a 58 anos e acima de 58 anos. Estes questionários foram entregues no município de Augustinópolis – TO, sendo 33 respondidos. Na classe de 18 a 28 anos observou-se que a grande maioria está cursando ensino superior. Em contraste, a classe acima de 58 anos, apresenta o nível de escolaridade abaixo do ensino médio e alguns deles não tem escolaridade. Os reflexos da ditadura militar ainda estão presentes nos nossos dias trazendo certas discussões principalmente no que se refere ao modelo de prática de ensino. Alguns buscam uma educação de qualidade acompanhada de um ensino contextualizado. Do outro lado, atribuem a má qualidade da educação por falta de um ensino nos moldes disciplinar onde os professores deveriam ter voz ativa em sala de aula, um currículo no modelo tradicional.

Palavras-chave: Bico do papagaio. Ensino. Regime Militar.

JUSTIFICATIVA

A história é um conjunto de conhecimentos relativo ao passado, conferindo sua importância para conhecermos e compreender o nosso presente. Por meio deste trabalho faremos uma alusão ao período (1965 – 1984) embasando-se nos relatos da sociedade civil e profissionais docentes do município de Augustinópolis – TO, para assim, conhecer os reflexos da ditadura militar na educação deste município. Tendo em vista, que o Ministério da Educação (MEC) fez a inclusão de cursos técnicos de nível médio no sistema nacional de educação, é de suma importância os profissionais docentes conhecerem os reflexos da



ditadura militar na educação atual, para não cometerem os mesmos erros do passado, quando o sistema educacional tinha o foco somente em produzir mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, suprimindo a formação de indivíduos crítico-pensantes.

OBJETIVO GERAL

Entender, diante de relatos da sociedade civil e profissionais docentes, a influência da ditadura militar na educação atual no município de Augustinópolis -TO.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na constituição de 1967, o artigo 169 estabelecia que cada Estado e o Distrito Federal organizariam seus sistemas de ensino, sendo obrigação da União prestar assistência técnica e financeira para os sistemas de ensino (BRASIL, 1967). Isso corroborou para uma desigualdade educacional no país. As regiões Norte e Nordeste apresentam o menor índice de desenvolvimento educacional, comparado com as outras regiões do Brasil (CASTRO, 2009).


A propaganda feita pelo governo militar de fazer do Brasil uma grande potência, gerada pelo trabalho técnico qualificado, corroborou para a reforma da educação de 1º e 2º graus de 1971 estabelecendo o ensino tecnicista (JR & BITTAR, 2008).

A reforma na educação de 1971 foi instituída pela lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB). Que dispunha no “Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. No parágrafo 1º do art. 1º dispõem que o ensino primário e ensino médio passam a ser chamado de ensino de 1º e 2º grau respectivamente (BRASIL, 1971).

Com a nova reforma educacional “o lema passou a ser o proposto pelo Taylorismo-Fordismo: racionalidade, eficiência e produtividade” (QUEIROZ & MOITA, 2007).

Consoante com Saviani (2008, p. 297) a educação no período militar era para:

[...] formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; [...]



Conforme Chauí e Nogueira (2007) as multinacionais controlavam a economia e dominavam a classe operária por meio do trabalho fabril. Por isso, se fez necessário uma reforma na educação para atender a demanda das multinacionais que necessitava de mão de obra qualificada tendo em vista que, elas financiavam as operações do governo militar.

Segundo Napolitano (2014, p.10) entre a data, 1964 e 1985:

[...] o Brasil passou por um turbilhão de acontecimentos que, em grande parte, nos definem até hoje e ainda provocam muito debate. A economia cresceu, alçando o país ao oitavo PIB mundial. Mas, igualmente, cresceram a desigualdade e a violência social, alimentadas em boa parte pela violência do Estado. A vida cultural passou por um processo de mercantilização, o que não impediu o florescimento de uma rica cultura de esquerda, crítica ao regime. [...]

Durante o período militar (1964 e 1985) as pessoas foram à luta contra a ditadura, principalmente junto aos jovens, através dos movimentos estudantis, que ganharam força em 1968, e também junto aos professores universitários e demais trabalhadores, inclusive os de chão de fábrica, através das suas organizações ocorridas no próprio local de trabalho ainda que incipientes (SALLES & STAMPA, 2016).

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos, elaboraram-se dois modelos de questionários de caráter qualitativo relacionado ao tema proposto. As perguntas foram feitas de acordo com o público-alvo, profissionais docentes e sociedade civil, que foi dividido em classes de idades: de 18 a 28 anos, de 29 a 58 anos e acima de 58 anos. Os questionários foram entregues para sociedade civil na própria residência ou nas ruas principais do município Augustinópolis - TO, pois as pessoas foram escolhidas aleatoriamente e os professores foram escolhidos segundo o critério: ser formado em algum curso superior e que leccione alguma disciplina na unidade escolar, não foi aplicado o critério idade.

As escolas foram selecionadas através do método amostral aleatório, em que os nomes das escolas foram sorteados. Então, foram duas escolas públicas selecionadas, a primeira foi a Escola Estadual de Tempo Integrado Augustinópolis - EETIA que oferta apenas o ensino fundamental em período integral, e a segunda foi o Colégio Estadual Manoel Vicente de Souza – CEMVS que oferta o ensino médio regular e técnico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram respondidos no total 33 questionários destes, 12 foram professores, 8 pessoas com idade de 18 a 28 anos, 4 pessoas com idade entre 29 a 58 anos e 9 pessoas com idade acima de 58 anos conforme a Tabela 1.

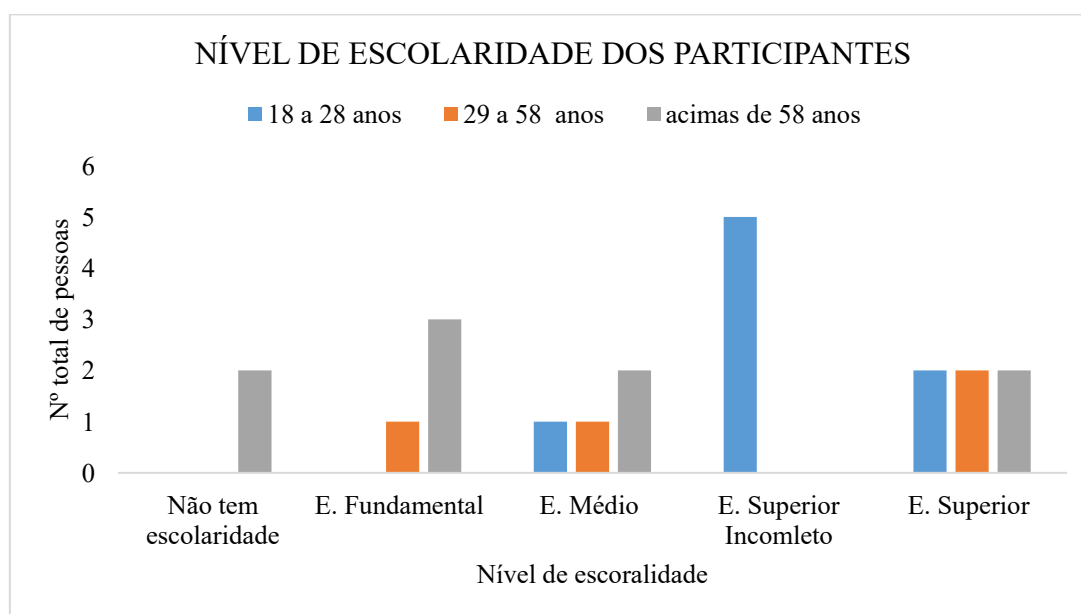
Tabela 1. Distribuição do público-alvo.

ENTREVISTADOS	Nº DE ENTREVISTADOS	%
Professores	12	36,36
18 a 28 anos	8	24,24
29 a 58 anos	4	12,13
Acima de 58 anos	9	27,27
TOTAL	33	100


Fonte: Autor próprio, 2018.

Na classe de 18 a 28 anos observou-se que a grande maioria está cursando ensino superior (figura 1). De acordo com MEC (2014), a região norte de 2003 a 2013 teve uma expansão significativa no número de matrículas no ensino superior, um crescimento de 76%. Este resultado é justificado pela maior oferta do ensino superior através das facilidades geradas pelos programas governamentais tanto para entrar como também, para permanecer no ensino superior, programas tais como: Programa Universidade Para Todos (ProUni), Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), Programa Bolsa Permanência, Programas de Cotas entre outros (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Figura 1. Gráfico apresentando o nível de escolaridade do público-alvo.



Fonte: Autor próprio, 2018.




Ainda na classe de 18 a 28 anos nota-se pelos questionários, que todos têm algum tipo de conhecimento sobre a ditadura militar, ao pedir aos participantes da pesquisa para citarem fatos que aconteceram com eles na época escolar (alfabetização), que eles considerassem como reflexo da ditadura militar, muitos responderam sobre a organização em sala de aula, os castigos e que cantavam o hino nacional semanalmente. Questionados, se caso o Brasil não tivesse passado por esse período militar a educação seria melhor? Alguns retrucaram dizendo que sim: “*teríamos uma educação com mais liberdade de expressão*”. Outro disse que não “*a educação no Brasil para melhorar não precisa de apenas um período militar*”.

Na classe de 29 a 58 anos, as pessoas tinham opiniões sobre a ditadura militar e afirmaram que foi um período muito rígido, que não podia andar na rua sem documentos, os menores de idade à noite deveriam andar acompanhado dos pais. Não tinha o direito para votar no presidente, pois era escolhido pelo senado.

Para um dos questionados, a educação: “*era excelente não tinha igual os professores tinham liberdade para ensinar, tinham autoridade em sala de aula*”. Para outro, a educação era “*bem rígida e os professores tinham autoridade para aplicar castigo*”. Ainda sobre educação uma das respostas dizia: “*tinhas suas dificuldades, porém tinhas suas vantagens era ensinado não somente as disciplinas curriculares como também disciplina, ordem, partidatismo, e o respeito, coisas que não vemos mais*”. E quanto à pergunta: se caso o Brasil não tivesse passado por esse período militar a educação seria melhor? Uns atestaram que sim, “*o país teria mais oportunidade de educação na época*”, e outros afirmaram que não “*a noção de respeito que temos hoje é do militarismo*”.

Na classe acima de 58 anos observou-se que a grande maioria tem o nível de escolaridade abaixo do ensino médio e alguns deles não têm escolaridade como mostra a Figura 1. Este fato é creditado pela falta de oportunidade da época, pois alguns entrevistados disseram que na época deles os filhos deveriam ajudar os pais no trabalho rural, e quando tinham a oportunidade de ir à escola era somente para aprender assinar o nome, já que os professores eram pagos pelos pais, e muitos deles não tinham condições de manter o filho na escola. Afirmam também que na zona rural não tinha escola pública.

Ao serem questionados como era à educação na sua época? Os idosos, responderam que os professores eram tidos como um segundo pai, os professores tinham autoridade para aplicar castigos severos aos alunos que não aprendesse o conteúdo ou desrespeitasse o professor.



Ao falar sobre a educação atual, relataram que está muito boa, tem o transporte para buscar na zona rural, tem as escolas para todo nível de idade e tem a facilidade do acesso a informação por meio das tecnologias. Para eles, falta nos jovens o esforço para aproveitar os benefícios da educação, usar os recursos disponíveis para buscar o aprendizado efetivo.


Conforme os resultados obtidos por meio do questionário aplicado aos profissionais docentes, nota-se que quanto à formação desses profissionais alguns eram formados em pedagogia, letras, matemática, história e ciência da computação. Com isso foi possível ter uma visão dos professores de diferentes áreas em relação aos reflexos da ditadura militar na educação brasileira.

Dentre as perguntas feitas aos professores muitas se tratavam da educação no período da ditadura militar, dentre as questões uma pedia que eles comparassem a educação do regime/ditadura militar no Brasil com a educação atual, uma resposta elaborada por um dos docentes licenciado em história da escola CEMVS, dizia o seguinte: “*No contexto de formação de mão-de-obra, foi mais eficiente e objetivo. No contexto de formação humana deixou a desejar, pois a preocupação era a formação técnica*”. Confirmado nas palavras de Jr & Bittar (2006, p.1161):

A política educacional do regime militar abrangeu ao longo dos seus vinte e um anos de duração, todos os níveis de ensino, alterando a sua fisionomia e provocando mudanças, algumas das quais visivelmente presentes no panorama atual. Pautado pela repressão, o Estado editou políticas e práticas que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus à custa do rebaixamento da sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior.

Salienta-se que alguns docentes citaram que o número de estudantes e professores cresceu no período militar, mas a qualidade da educação se agravou aumentando dessa forma as desigualdades educacionais. E isso pode ser apontado como uns dos principais pontos negativos, visto que, segundo a resposta de uma das educadoras formada em Letras da Escola EETIA, “*o governo militar pouco investia no Ensino e havia uma enorme expansão da educação sem qualificação*”. Desse modo, contribuiu para a má formação de profissionais tornando-os pessoas com pouco senso crítico sobre as questões sociais à sua volta.

Em uma época caracterizada principalmente pela censura, violência e perseguição a educação também foi alvo de grande repressão. Dentro desse contexto, será que houve algo positivo que poderia auxiliar na melhoria da educação? Atualmente as escolas principalmente das metrópoles brasileiras passam por grandes conflitos, entre educadores e discentes fatos



que preenchem as colunas de jornais e outros meios de comunicações. Um relatório feito em 2014, pela Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey - TALIS), afirma que no Brasil 34% dos professores estão em escolas em que os próprios diretores dizem que percebem intimidação ou ofensa verbal entre os alunos semanalmente, e esse percentual segundo a pesquisa é bastante representativo em relação aos outros países.


Neste sentido, boa parte dos professores entrevistados da Escola EETIA citou um dos valores mais importantes válido em qualquer âmbito social, o respeito, além de tantos pontos negativos vivenciados pela população no período da ditadura militar, na escola principalmente havia mais respeito entre os alunos e professores e não tinha, portanto, conflitos entre os mesmos pelo fato de ter regras que eram cumpridas à risca ou pelo contrário havia severas punições.

Um item do questionário perguntava: Se o Brasil não tivesse passado por esse período militar a educação teria sido melhor? Destaca-se, que alguns docentes responderam sem ao menos justificar sua resposta, outros cerca de aproximadamente 41% dos professores afirmaram que sim, pois disseram que a educação antes do golpe tinha educadores humanistas que lutavam pela inovação nessa área, e conforme o professor licenciado em história da Escola EETIA, o ensino deveria ter avançado, mas isso se dá dependendo de fatores sociais, econômicos e políticos. Já 33% responderam que não, pois segundo um deles a educação atual se encontra dessa forma não pela influência somente da ditadura, mas pela falta de investimentos e vale ressaltar que os outros professores não responderam a essa questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao logo da história o processo de ensino no Brasil foi repleto de debates e embates. O processo de urbanização no Brasil teve início no século XX, a partir do processo de industrialização que funcionou como um dos principais fatores para o deslocamento da população da área rural em direção a área urbana trouxe consigo novas necessidades quanto ao mercado de trabalho e impulsionando o cidadão em direção às universidades.

Desse modo, vale ressaltar a tese que admite que a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade. Assim, as teorias e metodologias vistos como importantes instrumentos explicativos das diversas modificações que são submetidas à realidade escolar em todas as suas configurações.



Diante do exposto observamos que no município de Augustinópolis – TO, há uma grande oferta de todos os níveis de educação e há também uma massificação da educação, porém é uma educação de pouca qualidade que não se preocupa com o qualitativo e sim o quantitativo, o que importa são os números de pessoas estudando o ensino médio e entrando nas universidades. Um exemplo disso são os próprios professores da educação básica, que alguns deles não souberam responder o questionário sobre o período histórico vivido pelo Brasil. Ressalta-se também, que alguns se recusaram e não quiseram colaborar com a pesquisa, pois afirmaram que não entendiam muito sobre o assunto. Muito dos problemas educacionais que se pode verificar atualmente podem ser explicados por fatos políticos que aconteceram ao longo dos anos.

Os reflexos da ditadura militar ainda estão presentes nos nossos dias trazendo certas discussões principalmente no que se refere ao modelo de prática de ensino. Alguns buscam uma educação de qualidade acompanhada de um ensino contextualizado. Do outro lado atribuem a má qualidade da educação por falta de um ensino nos moldes disciplinar onde os professores deveriam ter voz ativa em sala de aula, um currículo no modelo “tradicional”. Em meio a todo esse entendimento ainda não chegou ao um modelo de ensino onde possamos fazer da educação uma ferramenta de transformação social e que de fato inclua todos os indivíduos no universo do conhecimento.

Como vemos, tínhamos um ensino descontextualizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, temos que buscar dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; mas vale ressaltar que hoje temos que evitar má interpretação da liberdade. O aprender de forma crítica é incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender, para que isso aconteça o docente precisa ter gestão de sala de aulas e liberdade para passear entre o currículo. Como foi visto, a educação pode ser um importante instrumento de mudanças ou transformações sociais, políticas e culturais, mas sua estrutura institucional ainda é mantida por elemento de manipulação política-ideológica do que como meio fundamental para o desenvolvimento econômico e social do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília: Junho, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 21 fevereiro. 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**

BRASIL. **Constituição (1967)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1967. p.416.

CASTRO, J.A. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade**. vol. 30, n. 108, p. 673-697. Campinas -SP, 2009.

CHAUÍ, M.; NOGUEIRA, M. A. O pensamento político e a redemocratização

Do brasil. **Lua Nova**. n. 71 pp. 173-228. São Paulo -SP, 2007.

JR, A. F.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. 2008. **CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade**. vol. 28, n. 76, p. 333-355. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado: 27 de fevereiro de 2018.

_____. A ditadura militar e a proletarização dos professores. 2006. **CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade**. vol. 27, n. 97, p. 1159-1179. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado: 27 de fevereiro de 2018.

LEME, R. B.; TOTTI, M. A. Concepção tecnicista de ensino na política educacional implantada pela ditadura militar (1964 – 1985). 2015. **XXVII Congresso de Iniciação Científica da UNESP – UNESP**. Disponível em: <http://prope.unesp.br/cic/admin/ver_resumo.php?area=100083&subarea=25134&congresso=37&CPF=35618289814>. Acesso em 09 de janeiro de 2018.

NAPOLITANO, M. **1964: História do Regime Militar Brasileiro / Marcos Napolitano**. São Paulo. Contexto, 2014.

QUEIROZ, C. T. A. P. & MOITA, F. M. G. S. C. **Fundamentos sócio - filosóficos da educação ditadura militar, sociedade e educação no Brasil**. Natal: UEPB/UFRN. Campina Grande, 2007.

SALLES, M.; STAMPA, I. **Ditadura militar e trabalho docente**. Trabalho Necessário, nº 23. Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, A. P. dos; CERQUEIRA, E. A. de. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. **IX colóquio internacional sobre gestão universitária na américa do sul**. Florianópolis-SC, 2009.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade**. vol. 28, n. 76, pp. 291-312, Campinas –SP, 2008.

TALIS, **Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem. Relatório Nacional**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/pesquisa-talis>>. Acessado em 24 de fevereiro de 2018.

CAPÍTULO 20

EDUCAÇÃO FEMININA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE ENSINO

Lucineide Fernandes Moraes, Universidade Estácio de Sá/Universidade Federal do Rio de Janeiro Rio de Janeiro-RJ
Wania Regina Coutinho Gonzalez, Universidade Estácio de Sá-Universidade/ Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ


RESUMO

O presente artigo tem como objetivo ressaltar a importância, na contemporaneidade, dos espaços não formais de ensino articulados a uma das funções da universidade, extensão universitária, junto à educação emancipatória e libertadora feminina. A metodologia priorizada pelo estudo foi a pesquisa qualitativa compreensiva a qual teve como objeto de estudo a Organização não Governamental CANTRA. A fim de respaldar teoricamente nossos argumentos, trouxemos, respectivamente, Maria da Glória Gohn, Boaventura Santos e Paulo Freire para dialogar conosco tendo em vista serem autores com *expertise* nos temas abordados. Após fazer análise da proposta de atuação da ONG CAMTRA, pôde-se perceber que o seu trabalho apresenta propostas articuladas e fundadas em projetos sociopolíticos e culturais de caráter emancipatórios cuja função social é a de formação de lideranças, empoderamento e promoção da autonomia de mulheres e de informações, de modo geral, direcionadas exclusivamente ao público feminino.

Palavras-chave: Educação feminina- espaço não formais de ensino- extensão universitária.

INTRODUÇÃO

Quando falamos sobre a educação da mulher, não podemos deixar de citar o nome Nísia Floresta, pseudônimo optado por Dionísia Gonçalves Pinto, nascida em 1910, no estado de Pernambuco, precursora da educação feminista no Brasil. Defensora de ideais abolicionistas, republicanos e, principalmente feministas, influenciou fortemente a prática educacional brasileira, rompendo limites do lugar social destinado à mulher, além de denunciar injustiças contra escravos e indígenas brasileiros. Ela, ainda, é considerada pioneira do feminismo no Brasil. Nísia Floresta foi a primeira figura feminina com publicações de textos em jornais de grande circulação, fundou, em 1938, um colégio para meninas no qual implementou práticas pedagógicas inovadoras, inserindo ao currículo disciplinas como ciências, história, línguas, geografia, artes, literatura e educação física. Em 1832, aos 22 anos, publicou seu primeiro livro *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*. (GASPAR, 2017)



Muito à frente de seu tempo, Nísia Floresta lutou e defendeu o direito à educação científica para mulheres, instaurando, dessa forma, o alicerce para futuras gerações que hoje estão em escolas e universidades, aprendendo e ensinando.


Ter direito ao voto, de ser eleita, de ter acesso à educação, de trabalhar e ter igualdade de condições foram direitos conquistados pela população feminina por meio de muita luta, de movimentos sociais e de reivindicações que, muitas vezes, resultaram em privações, prisões, mortes, etc. Esses movimentos sociais, em seu cerne, tinham como objetivo combater o sexismo, a inferiorização do feminino e a subordinação da mulher, desafios que na atualidade, ainda, não foram superados em sua totalidade, mas que lograram um avanço que só foi possível graças a mulheres que lutaram pela causa.

A Constituição Federal de 1988, sem dúvida, foi um marco na luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, porém, a testificação de igualdade proferida no documento oficial não reflete a realidade da sociedade machista, que exclui e inferioriza a mulher, problema histórico-cultural construído e que persevera nas relações sociais atuais.

Por essa razão, faz-se necessário, ainda, intervir para que essa situação se dissipe o mais breve possível. E quem no cenário atual vem atuando fortemente para desconstrução desse perfil arraigado de mulher submissa que ocupa um lugar inferior ao homem e que tem seus direitos negados apesar dos mesmos ter garantia nos documentos legais? Quem, hoje, luta pela implantação de nova cultura política feminina?

ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE ENSINO

Na atualidade, é raro ter uma figura solitária lutando por direitos de determinada classe, gênero, etnia e etc., hoje ONGs, Associações Movimentos Sociais, trabalham não só em prol desses direitos como pela preservação dos mesmos. Na contemporaneidade, ONGs e Movimentos Sociais vêm assumindo função relevante no processo de construção de alternativas na sociedade e, em particular, destacam-se as lutas no enfrentamento ao neoliberalismo; e isso é um fato comum, afirmam Froz e Lopes (2005). É sabido que as transformações/mudanças são instauradas socialmente por meio do processo educativo, porém, como dizia Paulo Freire, *a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo, de si mesmos*. No entanto, sabemos, também, que a educação formal, com o seu desenho estrutural, nem sempre consegue trazer para seu campo discussões e reflexões acerca de todos os problemas sociais, culturais e econômicos, tendo em vista que seu objetivo principal é atender um




currículo inflexível, programado de forma verticalizada e com prazos estipulados em calendários rígido. Assim, as questões sociais e, até mesmo, alguns conteúdos formais, não são contemplados em sua agenda, fazendo com que os mesmos se articulem, ou seja, abarcados pela educação não formal que, de acordo com Gohn (2000), designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor capacitando-os a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais.

As escolas e universidades são territórios nos quais a educação formal se desenvolve; a educação não formal tem como espaço para seu desenvolvimento as ONGs, as associações ou qualquer espaço não formal de ensino, o que não descarta a possibilidade da interpenetração desses dois espaços de aprendizado. De acordo com Gonzalez (2018), essas relações entre a educação formal e a educação não formal podem acontecer de maneira variada. É uma relação de complementaridade quando cada espaço formativo fica responsável por um determinado tipo de aprendizado. A suplência ou substituição acontece quando uma organização assume as atividades da outra em uma determinada ação educativa. Nessas situações, a educação não formal pode ser utilizada para suprir lacunas deixadas pela educação formal nos indivíduos.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Assim como as ONGs, a extensão universitária vem investindo fortemente em projetos de cunho emancipatório na área sócio-educativa. A extensão, na atualidade, pode ser concebida como uma extensão inovadora que apresenta potencialidades para articular o ensino e a pesquisa fundamentada na translação do conhecimento (PINA-OLIVEIRA, 2014) a fim de favorecer a formação democrática, solidária e emancipatória que produz boas práticas acadêmicas, mudanças nas IES, parcerias com a comunidade e compromisso social dos futuros profissionais com a mudança da realidade (SANTOS, 2007, 2010). Santos (2005) apresenta um aporte teórico que traz como objetivo a reflexão e a discussão da extensão




universitária na perspectiva do “conhecimento pluriversitário”. De acordo com Boaventura de Souza Santos (2016), o conhecimento pluriversitário é “um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica.” E acrescenta que é de fundamental importância que as universidades pensem dessa forma, pois todo conhecimento tem sua importância e significância, esses conhecimentos que a academia costuma não tratar precisam ser notados e valorizados, pois estamos em uma era onde a universidade é denominada social, e todo conhecimento vindo da “sociedade” precisa ser notado e valorizado.

A extensão universitária, quando desenvolvida pelo viés de um conhecimento emancipatório e libertador, pode contribuir para a superação das lacunas quantitativas, qualitativas e de relevância social, identificadas para aproximar as “becas” das Universidades com o realismo dos “becos” das cidades (MAYFIELD, 2001). As ações extensionistas devem propiciar o diálogo entre os saberes técnicos e científicos e os saberes popular e cultural, processo que gera novos conhecimentos e potencializa ações emancipatórias, democráticas, solidárias e transformadoras (FREIRE, 2010; SANTOS, 2010).

Embora vinculada à educação formal, tendo em vista ser um dos pilares da universidade, a extensão universitária, no que concerne aos projetos na área sócio-educativa, em sua operacionalização, desenvolvimento, desdobramentos e práxis, utiliza-se de ferramentas e estratégias muito similares a que são utilizadas na modalidade da educação não formal, estratégias essas que tem como objetivo “ampliar um olhar mais holístico, para que o conhecimento possa ser mais eficientemente consolidado” (GARCIA, 2001).

A extensão universitária e a educação não formal têm pontos de tangenciamento no tocante aos seus objetivos em relação à função social da educação. Ambas trabalham numa perspectiva de uma educação libertadora que, de acordo com Freire, realiza-se como “um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (FREIRE, 1985, p. 125).

Para fazer extensão universitária na perspectiva de uma educação democrática, emancipatória, libertadora, ou seja, numa perspectiva freiriana, é condição *sine qua non* ter consciência que a cidadania não está posta, mas precisa ser construída pelos sujeitos em comunhão com os demais. Cidadania pode ser compreendida como um estado a ser conquistado pelos sujeitos coletivamente, principalmente em países com sérias desigualdades




econômicas e sociais como o Brasil, com serviços públicos precários e pouca efetivação de direitos historicamente definidos, para isso, uma educação (libertadora) pode ser grande aliada (CARVALHO, 2017, p.108).

A ideia de uma extensão a cargo de um processo transformador, emancipatório e democrático e ainda, de uma extensão desenvolvida a partir do diálogo e do respeito à cultura, nos leva a reconhecer que a hibridez é um dos elementos que a constitui, uma vez que a permite transitar entre os espaços formais e não formais de ensino.

Como vamos dissertar sobre a formação e autoformação da mulher, apresento o resultado de uma pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa vinculado à linha de Políticas Educacionais e as relações entre os diferentes espaços formativos do curso de Doutorado da Universidade Estácio de Sá. O objetivo maior do estudo consistiu em buscar, no terceiro setor, Organizações Não Governamentais (ONGs) que atuassem e desenvolvessem atividades relacionadas com a temática de Educação em Saúde na perspectiva de uma educação emancipatória. A protagonista da pesquisa foi a Casa da Mulher Trabalhadora, doravante nomeada de CAMTRA.

CAMTRA

Fundada em 1997, a CAMTRA é uma organização feminista, situada na cidade do Rio de Janeiro, e tem como missão ir ao encontro de outras mulheres com a perspectiva de colaborar para a promoção de seus direitos e para o fortalecimento de sua autonomia, apresentando alguns valores que permeiam suas ações: o feminismo como valor estruturante da transformação social; acredita na revolução cotidiana por meio do incentivo às pequenas mudanças, sem perder a perspectiva macro; investe no trabalho junto às mulheres pobres e de fortalecimento e apoio a grupos comunitários, coletivos de mulheres; acredita no diálogo e articulação com diferentes movimentos sociais, buscando visibilizar as pautas feministas; acredita que o enfrentamento ao machismo não pode estar dissociado da luta contra o racismo e a lesbofobia; é criteriosa nas parcerias e políticas da captação de recursos, preservando sua autonomia; acredita e investe em uma formação feminista referenciada na educação popular, desenvolvida por meio de metodologias participativas que valorizam o saber e a militância das mulheres; aposta na formação de jovem para jovem como estratégia para a renovação do movimento feminista; acredita na auto-organização das mulheres e no enfrentamento a todas as formas de violência contra a mulher.



Após fazer análise da proposta de atuação da ONG CAMTRA, pôde-se perceber que o seu trabalho apresenta propostas articuladas e fundadas em projetos sociopolíticos e culturais de caráter emancipatórios. Percebe-se, também, que a função social da instituição é a de formação de lideranças, empoderamento e promoção da autonomia de mulheres e de informações, de modo geral, direcionada exclusivamente ao público feminino. Em suma, é uma instituição de orientação feminista.

É perfeitamente cabível enfatizar que, segundo a literatura que disserta sobre as ONGs, essas são consideradas um fenômeno recente no Brasil. Sua emergência é marcada nos anos 1990, no enalço das políticas neoliberais, portanto os anos 90 mudaram o cenário da política, permitindo que novos atores sociais entrassem em campo. A CANTRA é criada nessa década (1997), com o propósito de empoderar as mulheres no resgate da cidadania que fora progressivamente minimizada pelas reformas governamentais anteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, pode-se afirmar que as ONGs, por meio do seu processo educacional não formal de ensino e por meio da extensão universitária numa perspectiva emancipatória e libertadora, são vieses possíveis de contribuição na luta emancipacionista feminina, uma vez que no tocante às finalidades da educação atravessada em suas propostas, observa-se um discurso educacional pautado na conscientização de direitos da população feminina, principalmente, em situação de vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BUARQUE. C. **A aventura da universidade**. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CASA DA MULHER TRABALHADORA (CAMTRA). Quem somos?. Disponível em: <<https://camtra.org.br/quem-somos/missao-e-historia/>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CARVALHO, J. Uma concepção de cidadania (planetária) para formação cidadã. **Rev. Inter Ação**, v.42, n.1, 105-121, 2017. Doi: <https://doi.org/10.5216/ia.v42i1.44516>

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez, 1979.

FREIRE, Paulo. **The politics of education: culture, power, and liberation**. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985. 209 p

FREIRE, P. Extensão ou comunicação? 7ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Silene de Moraes. Direitos Humanos e extensão universitária: uma relação necessária. **Interagir: Pensando a Extensão**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 39-45, jan./jul. 2005 I 2005, v. 07, p. 233-249, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/28266>>.

GARCIA, V. A. A educação não-formal no âmbito do poder público: avanços e limites. In: SIMSON, O. R. M. V; PARK, M.; FERNANDES, R. S. (org.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Unicamp, 2001. p. 147-165.

GASPAR, Lúcia. *Nísia Floresta*. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 11.set.2020.

GOHN, M. G. Educação não formal na pedagogia social. 1 Congresso Internacional Pedagogia Social Março 2006.

GOHN, M. da G. Educação não formal: participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: Acesso em: 12/12/2016.

GOHN, M. G. Educação não formal e o educador social em projetos sociais. In. VERCELLI, L.A. (Org.). Educação não formal: campos de atuação. São Paulo: Paco Editora, 2013, p. 11-32.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não formal e cultural política. São Paulo: Cortez, 2010.

GONZALEZ, Wania Rodrigues Elaine. Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-50, maio/ago. 2018.

MAYFIELD, L. Town and gown in America: some historical and institutional issues of the engaged University. Education for health. v. 14, n. 2, p. 231-240, 2001. Disponível em: <http://ejournal.narotama.ac.id/files/Town%20and%20Gown%20in%20America%20Some%20Historical%20and.pdf>. Acesso em: 15 set. de 2020.

PINA-OLIVEIRA, A. A.; CHIESA, A. M. Boaventura de Sousa Santos e suas contribuições para a extensão universitária no século XXI. Extensio: Revista Eletrônica de Extensão, v. 13, n. 23, p. 3-15, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2016v13n23p3>. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/41119>. Acesso em: 26 jan. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A justiça social vai obrigar a que se comprometa com a justiça cognitiva. **Diversa UFMG**. ano 3, n. 8, 2005. (Entrevista concedida ao editorial da Revista da Universidade Federal de Minas Gerais).

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 7., 1995, Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 4 a 6 de Setembro de 1995. Disponível em: http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferenca.pdf. Acesso em: 14 jun. 2019.



SANTOS, Boaventura de Sousa; GUILHERME, Manuela; DIETZ, Gunther. Da Universidade à Pluriversidade: reflexões sobre o presente e o futuro do ensino superior. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v. 31, n. 31, p. 201-212, fev. 2016. Disponível em:<Disponível...<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5388/3408>>. Acesso em: 30 maio 2020

SANTOS, A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GONZALEZ, Wania Rodrigues Elaine. Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-50, maio/ago. 2018.

CAPÍTULO 21


O IMPACTO DA ESCOLA NO SER

Yasmin Alves Gonçalves, Graduanda em Letras, UNESPAR
Magda de Oliveira Branco, Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Escola
é ... o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que 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.
E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede,
Indiferente, frio, só.
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”!
Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil!
Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.
(Paulo Freire)

RESUMO

O seguinte capítulo remete aos desenvolvimentos sociopolíticos do ser, mediante a Instituição Escolar, que com o passar do tempo se tornou fundamento da construção social do homem, onde recebe colaboração de outras instituições no desenvolvimento humano. Estimulando a evolução social do ser, que forma e institui a sociedade com seus conhecimentos e valores morais e éticos. A Escola se compõe de acordo com o carecer da sociedade, e tem sido assim por muito tempo, serão apresentados a evolução social da Escola, desde os primeiros vestígios



dessa instituição até os dias atuais, será notável sua mutação e evolução de acordo as necessidades do homem, que se designa através da sociedade e das imposições da mesma. O homem como base para o processo sociopolítico de si e do outro, terá o ambiente escolar como apoio nesse processo, que perdura sobre a história, o tempo e o lugar que se encontra. Além dos aspectos sociais e políticos faremos referências aos fenômenos culturais que estão relacionados a construção do homem, que se organiza através desses elementos, que são transmitidos de gerações a gerações; é de suma importância que o sujeito tenha consciência da sua ocupação no mundo e que a Escola estimule essa perspectiva nele. De maneira, a respeitar os direitos humanos e também a liberdade o indivíduo.

PRIMEIROS VESTÍGIOS DA EDUCAÇÃO


A educação é um aspecto iminente no processo social humano desde a antiguidade, que com o decorrer do tempo foi se adequando as necessidades sociais

do ser. Sendo assim, os primeiros vestígios educacionais do homem como ser social se desenvolvia através da partilha de conhecimento dentro do núcleo familiar entre gerações distintas, onde o mais velho orientava o mais novo sobre comportamentos a serem seguidos e desenvolvidos.

Essa troca era baseada em experiências humanas, tornando-se componente essencial para esse processo educacional do homem, que se referia notadamente aos comportamentos do mesmo. A maneira na qual ele se portaria diante ao outro e as relações que o cercavam, portanto é através desse método que o homem se desenvolveu por muito tempo. Esses processos ocorriam de maneira informal, não sendo preciso uma instituição especifica para tal ação.

Seu impacto sobre sociedade atual é visível, afinal a Instituição Família tem enorme influência para a formação do ser, onde ela atua de maneira coletiva com a Escola, transferindo princípios e valores para inserção do homem como ser social, além dos aspectos sociais, abrange, também os aspectos legais como cidadão no espaço que o mesmo se encontra. Agindo de forma positiva diante ao ser, mas até mesmo de maneira negativa, dependendo dos princípios impostos, ou seja, a construção da sociedade é desenvolvida através de muitos processos e trocas de conhecimentos e valores, onde se perpetua desde a antiguidade até os tempos atuais.

Essa era a forma básica de sobrevivência humana, pois desde da época primitiva os mais velhos tinham a responsabilidade de transferir conhecimentos sobre as vivências cotidianas da época, como a caça, a pesca, os rituais significativos para a comunidade, as histórias e lendas de seus antepassados. E assim o homem se aperfeiçoa diante suas

A photograph of a classroom with several rows of wooden desks and black chairs. A chalkboard is visible in the background.

necessidades e limitações, transformando suas habilidades e desenvolvendo suas funções cognitivas.

Da mesma forma o grande objetivo era adaptar a criança ao seu ambiente, por meio da aquisição de experiências. Todo o processo de transformação do homem é baseado em suas relações interpessoais, sendo elas mínimas ou não. Onde a família age de maneira fundamental, e as gerações vão se desenvolvendo de acordo com as necessidades existentes na época vivenciada. O homem se constitui através de suas relações e experiências, por isso é muito importante que esses fenômenos sejam estimulados. Não existindo uma sociedade sem um ser social, ser no qual forma a sociedade e se forma através da mesma.


O processo de formação do homem é constante e ele deve se aprimorar com o passar do tempo aos processos naturais da vida e a evolução contínua da sociedade que está inserido, serão impostas regras e normas e o homem terá a responsabilidade de cumpri-las, também será atribuído liberdade, mas que deverá ser usada sem ultrapassar os limites éticos e morais da vida humana.

O homem- e este é o segredo da religião- objetiva a sua essência e se faz novamente um objeto desse ser objetivado, transformando em sujeito, em pessoa; ele se pensa, é objeto para si, mas como objeto de um objeto, de um outro ser. (FEUERBACH, 1998, p.71, apud, FREDERICO, 2008, p.45).

As práticas do homem são baseadas em valores nos quais a sociedade tenta evidenciar de acordo com o passar do tempo, onde se forma uma desconstrução e desmitificação do que um dia foi considerado verdade absoluta, tudo que se constrói em torno do indivíduo, é reflexo daquilo que ele é ou já foi, podendo se aprimorar com o passar do tempo ou continuar com os mesmos traços por anos.

De acordo com o método Marxista, conceito de Karl Marx, “Materialismo histórico”, sucinta a perspectiva que a sociedade é constituída de acordo com as suas experiências humanas, que funcionam a partir das ações de cada indivíduo, sendo assim, a sociedade faz parte de um processo constante de evolução a partir das necessidades de adaptação do ser. A filosofia Marxista pressupõe a questão de que a sociedade é regida pelas pessoas e que são elas que a constitui, portanto, a sociedade será constantemente multada de acordo com a evolução e mudanças humanas.

Marx pode ser considerado um precursor do estruturalismo e do pensamento sistêmico, ao pensar o homem não a partir de uma pretensa essência, mas de seu contexto histórico e de suas relações sociais. Desta maneira, conseguiu reverter o idealismo dialético de Hegel e fundar o materialismo histórico. Aqui a dialética já não é uma lógica que surge da mente e se impõe à realidade. A razão dialética



encontra sua fonte e referente na realidade gerada pelo conflito social e nas contradições do capital como um modo de produção histórico e específico (LEFF, 2012, p. 107).

O homem possui a habilidade de adaptação ao espaço, então o momento histórico e espaço que aquele está inserido é determinante na construção e evolução humana daquele. O desenvolvimento da criança ocorre a partir de seus contatos sociais e daquilo que foi estimulado durante seu crescimento. Por isso a importância do ambiente familiar na vida do homem.


O papel do outro é determinante, pois é através dele que ocorre a inserção da criança ao conhecimento, sendo assim, pode-se afirmar que a educação está estruturada nas relações humanas. A origem da educação é consequência de a origem do próprio ser humano, pois ele não se constrói de singularmente, é por meio da construção da própria existência humana que toda a sociedade é constituída através de um todo desenvolvido pelas gerações anteriores, na construção de ideias, valores, hábitos e atitudes.

A ESCOLA EM UMA NOVA PERSPECTIVA

Segundo estudos sociológicos de August Comte o precursor da Sociologia como ciência, tendo em vista estudos anteriores da sociologia, Comte parte de um ponto de vista nomeado “Pensamento positivista”, uma corrente filosófica que começou na França, após o pensamento iluminista. Esse pensamento indica que a humanidade tende a evoluir constantemente. Após a Revolução industrial a sociedade sofreu grande impacto, alastrando a desigualdade social. Esse estudo foi proposto por Comte para se compreender a nova organização da humanidade.

A evolução humana corresponde ao processo de mudanças do homem, que os diferenciou como espécie, afinal o ser humano possui capacidades que nenhuma outra espécie possui. Suas características foram desenvolvidas ao longo de milhares de anos, e determinam as limitações e habilidades do homem. O homem tem a capacidade de desenvolver relações contínuas durante todo o processo de vida humana, isso porque ao nascimento o ser é totalmente dependente de outro, fazendo com que estimule essa conexão humana de um para com os outros.

A Escola surge como uma nova forma de organização da nação, especificamente na Europa, onde é constituída através de pessoas especializadas na transmissão do saber e seu



principal objetivo era a reflexão, sendo que as pessoas a frequentavam apenas em seu tempo livre. Mas ela, a escola, era designada apenas a Elite, em sua maior parte a nobreza da época.

A palavra “Escola” que se origina do grego *scholé*, que significa, lugar do ócio ou lugar de descanso. Ou seja, o primeiro registro da Escola se refere a um momento de descanso social, onde as pessoas eram estimuladas a refletirem e aprenderem sobre determinados assuntos, como uma forma de lazer, não apresentando finalidades no desenvolvimento cognitivo do ser.

O intuito da instituição era a formação do indivíduo, na Grécia haviam dois conceitos distintos sobre a educação. O Espartano e de Atenas, dentro do conceito Espartano apenas meninos eram inseridos nas escolas, e recebiam uma formação “militar” onde a força era o principal componente da formação desses indivíduos, que eram treinados ao uso de armas, e estimulados a obediência de seus superiores, sendo assim, não havia espaço aos estímulos intelectuais dos mesmos.


Em Atenas as Escolas funcionavam de maneira inversa das Espartanas, onde o indivíduo era estimulado a diversas áreas do conhecimento humano. Como a poesia, ao teatro, a história, a filosofia e ao domínio da escrita, influenciando o homem a se libertar dos aspectos manuais e comerciais e dedicar-se a arte, a escrita e a reflexão. Estimulando o intelecto humano do homem na época.

A Escola é uma instituição inteiramente social, o que significa que ela vem se reinventando de acordo com as necessidades do ser em seu meio, ou seja, ela se modifica, se reconstrói e se adapta ao tempo. Por mais difícil que sejam essas reconstruções é preciso que ocorra, pois, o homem necessita de novas perspectivas, para efetuar seu processo humano.

A INVENÇÃO DA ESCOLA

Com o passar dos tempos a Escola se torna uma instituição aberta para todos. Segundo a Legislação Brasileira, o processo escolar é de caráter obrigatório para o indivíduo, a partir de seus 4 anos de idade até os 17 anos. Ofertada na modalidade pública básica gratuita. Com o objetivo de estimular a construção do ser diante a sociedade através de seus processos de aquisição de conhecimentos cognitivos e sociais.

Em torno do nascimento da Indústria (1750), foi um momento decisivo no desenvolvimento da sociedade, pois foi a partir desse marco que houve a necessidade do domínio da leitura, da escrita e da matemática básica, para que as pessoas passassem a ocupar




a mão de obra no manejo das máquinas nas fábricas. Nesse novo cenário social, onde o capitalismo torna-se o sistema dominante no mundo ocidental, ocorre a necessidade de expansão do processo econômico e de mão de obra qualificada para ocupar os meios de produção. A Escola cria nova perspectiva para atender a demanda da sociedade e estimular a acumulação do capital. O capitalismo foi um momento histórico muito criticado, justamente por estabelecer superioridade de uma classe sobre a outra.

Diante a segunda Revolução Industrial (1850 a 1870) Frederick Taylor (1911) acredita no princípio da preparação dos trabalhadores, sendo necessário treiná-los a fim de aperfeiçoar cada um para o alcance da execução mais eficiente das tarefas. De acordo com a necessidade de mão de obra trabalhadora o Estado passa a ter responsabilidade sobre o ensino da época e a Escola, na qual tinha o objetivo de preparar os homens para desenvolver suas habilidades ao manusear as novas tecnologias no processo de produção. Onde era preciso que esses homens adquirissem domínio sobre alguma dessas funções para assim serem inseridos ao mercado de trabalho. Nessa época se construiu através de políticas que tendem a sistematizar o ensino e a transmissão de conhecimento para as necessidades do mercado, limitando-se a desenvolver a capacidade de aprender de forma mecânica, assumindo a função de ajustar o indivíduo a sociedade.

A partir da Revolução Industrial, num país após o outro, o capitalismo passa a dominar a economia de mercado e está passa a abarcar a maior parte das atividades econômicas. A ofensiva capitalista tem como motor o desenvolvimento das forças produtivas [...] mediante o progresso das ciências físicas e a sistemática aplicação dos seus resultados na atividade produtiva. (SINGER,1983. p.20-21)

Assim a educação era dividida em duas esferas o manual e o intelectual enquanto a manual era designada aos que iriam executar o trabalho e o intelectual aos que iriam transferir tais conhecimentos para o desenvolvimento das habilidades do aprendiz. Visto que a Escola era composta por métodos mecanizados e seus líderes eram responsáveis pelo controle das escolas que liderava e também supervisionava o desenvolvimento do professor, o que tornava a relação hierárquica, distante dos processos pedagógicos estimulados nas instituições atuais, que estimula a convivência harmônica entre toda comunidade escolar, sendo pais, alunos, equipe coordenativa e professores, através do diálogo impulsionando de maneira positiva a comunicação entre a comunicação escolar.

O ser humano é inacabado, inconcluso, está sempre se fazendo na relação com o mundo e com os outros. A consciência de inacabamento lhe possibilita a educabilidade, permitindo ir além de si mesmo; como ser relacional, comunica-se pelo diálogo – exigência fundamental da existência humana (FREIRE, 2003.)



Posteriormente a Escola vai adquirindo mais funções designadas a sociedade, assim como a necessidade de socializar e educar a massa trabalhadora, para os tornar bons cidadãos e disciplinados de acordo com os ideais burgueses, estimulando valores, hábitos e normas a serem seguidas, expondo assim o lugar social de cada ser. O que faz com que os alunos se distanciem de seus valores primários impostos pelo vínculo familiar, afinal não lhe eram estimulados aprender sobre suas próprias raízes e cultura.


O mundo é o suporte da vida, da existência humana. É o lugar, o contexto, a realidade objetiva. O mundo, como o ser humano, também é inacabado e, por consequência, toda ação humana pode humanizar ou desumanizar o mundo. É no mundo que se realiza a história, que se estabelecem as relações e onde os seres humanos agem e fazem cultura (BRUTSCHER, 2005; FREIRE, 1980, 2003, 2004).

Atualmente é notável determinados aspectos enraizados desde a década de 50 diante a Instituição Escolar que continuam eminentes nesse processo educacional. Tornando nítido que o aspecto social é fundamento primordial dessa instituição, na qual tem como objetivo transmitir além de conhecimentos para a formação cognitiva do ser, mas também em seus valores morais e éticos. De acordo com o pensamento de Saviani o processo de humanização se perpetua através do processo da educação, que na época do pré-capitalismo aconteciam através do trabalho e da produção da vida material, no qual foi constituída pela Escola, se tornando responsável pela socialização do conhecimento sistematizado e como a principal instituição proporcionadora da educação.

Além da formação social do ser, a Escola atual tem o objetivo de desenvolver muitas áreas do conhecimento do mesmo, estimulando a arte, a linguagem e as ciências exatas, ademais desses também o reconhecimento da história do homem ou do país onde vive, sendo expostos inúmeras culturas e costumes.

A cultura é um fenômeno muito importante a ser desenvolvido em sala de aula, pois estimula o sujeito a se reconhecer e reconhecer o outro, em meio as diferenças e ideologias distintas, isso faz com que o mesmo aprenda a conviver em comunidade e criar novas cultural e pensamentos sobre a atualidade. Sendo o homem um ser com capacidades cognitivas e de compreensão do mundo a sua volta. A história também é um elemento de suma importância para a evolução e o desenvolvimento do indivíduo, pois é a partir do conhecimento de sua origem e de seus antepassados que o homem se reconhece no ambiente que está inserido e se desenvolve como humano.

O desenvolvimento humano passa a ser representado pelo universo cultural, aquele que se refere ao homem, ao que ele constrói, fazendo com que ele se compreenda como



origem de um fenômeno cultural e criador de outras culturas. Tendo consciência que a existência humana só acontece pela dominação cultural, histórica e da aquisição de seus princípios éticos, sendo a instituição familiar componente essencial nesse processo.

O ser humano é inacabado, inconcluso, está sempre se fazendo na relação com o mundo e com os outros. A consciência de inacabamento lhe possibilita a educabilidade, permitindo ir além de si mesmo; como ser relacional, comunica-se pelo diálogo – exigência fundamental da existência humana (FREIRE, 2003.)

PAPEL SOCIAL DA ESCOLA

A Escola é uma das maiores Instituições de socialização humana, podemos enxergar sua importância na construção do ser, ou seja, a maneira na qual ele vai se portar diante a sociedade, portanto a Instituição é um espaço de referência na formação do homem, mas é importante ressaltar que ela não é a única instituição que possui esse objetivo, a Família também tem enorme impacto para a formação social do ser. A cultura é elemento determinante no processo de construção do ser, onde ocorre com a transmissão do saber humano, constituindo assim o indivíduo e o seu meio.

Por decorrência desse condicionamento histórico-social, a formação de cada indivíduo reflete a apropriação do acervo cultural que lhe foi disponibilizado, de sorte que o máximo desenvolvimento individual tem como condição imprescindível o acesso às conquistas culturais mais ricas e decisivas para a formação de capacidades efetivamente representativas do máximo desenvolvimento do gênero humano. (DUARTE E MARTINS, 2012. p 71).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96,

art. 3º “A educação é composta por alguns princípios”, sendo eles:

- Igualdade de condições para acesso a escolas;
- Liberdade de aprender, pesquisar, divulgar aspectos culturais e artísticos;
- Existência de instituições públicas e particulares de ensino;
- Tolerância e
- Consideração com a diversidade étnico racial.

De acordo com o art. 4º da LDB, o Estado tem alguns deveres políticos a serem cumpridos em torno da Instituição Escolar, sendo eles:

- Atendimento gratuito especializado aos portadores de qualquer deficiência;
- Acesso gratuito aos que não concluíram na idade estipulada;
- Acessos aos níveis de pesquisa e de educação artística;



- Oferta ao ensino noturno;
- Oferta da educação para jovens e adultos e
- Atendimento fundamentais como: transporte, alimentação, material didático e assistência social;


Esses são alguns princípios básicos para uma Instituição Escolar. Porém diante a isso, é de suma importância lembrar que a Escola é dividida em duas esferas, a tornando ainda mais multifuncional. Sendo ela dividida em Instituições públicas e privadas. Diante a essas duas categorias, as funções irão variar de acordo com o meio que está inserida e também a etapa que ela aborda.

A educação é direito e obrigação de todos, onde serão disponibilizados a oferta da ingressão ao ensino. Mesmo que a Escola se desenvolva a partir de princípios básicos, cada instituição desenvolverá suas metodologias e ideologias para que assim estimule os seus alunos de acordo com seus princípios. Lembrando, que tais conceitos serão embasados em teorias de pensadores pedagógicos e não apenas dos conceitos de quem coordena tal instituição. Obviamente essa teoria escolhida dirá muito sobre os pensamentos de quem organiza a Escola.

A educação é elemento fundamental da formação do sujeito, que irá se desenvolver através das práticas educativas. Práticas nas quais estão presentes na família, na comunidade e nas constituições sociais. A legislação de Diretrizes e Bases impõe essas constituições como fundamentais para a construção do homem, pois todos esses ambientes irão estimular a sua formação, mas a Escola centralizará no aspecto educacional de modo formal.

Seu aspecto formal é baseado no planejamento. Onde há regras e normas, que especificamente no Brasil, é obrigatória, oferecido por um sistema, sendo aspecto base para a formação do indivíduo. Posteriormente há a educação não formal como por exemplo as Escolas de Linguagens, de Tecnologia informática ou qualquer outra de extensão cognitiva do ser. Aquelas que requer também um planejamento, normas e sistema, porém não é de nível obrigatório, pois trata-se de uma extensão do conhecimento humano.

A educação é um recurso base para o desenvolvimento humano, suas capacidades cognitivas e seu papel social, onde ativa a compreensão humana ao mundo que o mesmo está inserido, desfrutando de todos os direitos e deveres que lhe é destinado. Esse fenômeno deve ser implementado através das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Assim como afirma Paulo Freire, o homem é constituído a partir de suas práticas, onde a Escola atua



amplamente nesse desenvolvimento, através do professor que possibilita essa construção prática do conhecimento do indivíduo.

Um sujeito do conhecimento, face a face de outros sujeitos do conhecimento. Jamais pode ser um memorizador, mas alguém que constantemente refaz sua capacidade de conhecer no exercício que desta mesma capacidade fazem os educandos. Para ele a educação envolve sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática. (FREIRE, 1976, p. 55)

ASPECTOS POLÍTICOS DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR


Segundo o filósofo Aristóteles a política é uma ciência que tem o objetivo, o bem-estar humano, sendo ele individual ou coletivo, atuando em um processo que envolve as práticas humanas e que se constitui através da ação. A Escola possui influência nessa prática, pois tem o papel de estimular o indivíduo no seu processo de construção com as pessoas que o cercam, sendo estimulado a reflexão sobre o ambiente em seu entorno. Assim, compreendendo e discutindo, enriquecendo seu senso crítico, reconhecendo suas responsabilidades e funções sociais. A aprendizagem é um processo constante, onde o sujeito como ser pensante e com capacidades intelectuais deve ser estimulado ainda mais a desenvolver seu intelecto, partindo da perspectiva de que o homem possui capacidade inata para desenvolver-se, mas que a estimulação é fundamental nessa ação.

Se a Escola tem influência no ser como sujeito social que ocupa um espaço de cidadania, a mesma tem a responsabilidade de desenvolver aspectos políticos ao sujeito, o professor se torna elemento fundamental nessa construção, tendo conhecimento e posicionamento sobre determinadas questões, mas levando em consideração os direitos e deveres políticos, sociais e civis do homem.

A Escola além de importante ambiente de socialização e formação social do homem, ela, possui aspectos políticos muito evidentes. Como a sua organização, que é política, pois se fundamenta por meio de propostas educacionais e também, o formato pelo qual se compõe de maneira coletiva, expondo a expressividade de cada ser, se referindo a processos de debates políticos, de professores com seus alunos. Ampliando as perspectivas do indivíduo diante às questões que fundamentam a sociedade e que são importantes para o progresso da mesma e as capacidades mentais de acordo com o sistema que lhe está imposto.

Até que ponto a liberdade de expressão está presente na sociedade?

A constituição brasileira traz garantia à liberdade de pensamento e manifestação do mesmo, sendo muito significativa na construção do ser, que apesar da legalidade liberal é



contraposta pelos direitos humanos, ou seja, o ser possui a liberdade de expressão, contando que a mesma não interfira no outro, sendo muito significativa para a construção de uma sociedade democrática.


Sociedade é um substantivo feminino que se refere a um grupo de pessoas que habitam determinado espaço e tempo, e seguem padrões em comum de forma coletiva. Ou seja, a sociedade só funciona quando um indivíduo está disposto a desenvolver-se em comunidade, aprendendo a respeitar o lugar do outro e a compreender seu próprio lugar ao mundo. Tornando assim a sociedade uma esfera política humana, afinal política é a ciência que se dedica a organização de ambientes, dependendo da forma que as pessoas se organizam e se relacionam constituindo uma sociedade.

Neste sentido, políticas de acesso à verdade e de fomento a reflexão crítica sobre o passado tornam-se mecanismos de produção de memória social voltada para a cidadania, permitindo a desnaturalização da violência e a gradativa incorporação de percepções e práticas democráticas em todo o tecido social. (TORELLY, 2012, p. 120).

Atualmente a reflexão e criticidade são elementos estimulados ao ser dentro das instituições escolares. Isso ocorre, pois, a forma pela qual a sociedade vem se organizando, tem se modificado com o tempo. As crenças e valores tem se alterado e evoluído com o passar do tempo, o que é de muita valia para humanidade, pois valores que eram consideráveis no passado trouxeram muitas percas e tristezas para humanidade. Apesar de ainda haver traços desses conceitos antigos, a sociedade tem se desenvolvido muito para uma melhor relação entre as pessoas.

A desigualdade e preconceito são elementos ainda presentes na atual sociedade, mas há muita influência positiva para mudanças de tais comportamentos, onde o jovem e a criança, são estimulados a lidar com as diferenças e a respeitá-las. Compreendendo que existe muitas formas de viver e que cada ser possui suas singularidades, que devem ser conservadas, mas também delimitadas de acordo com os direitos humanos, ou seja, não podendo infringir os direitos dos demais.

Embasado no politicamente correto o ser é livre para suas próprias tomadas de decisões, porém é importante que haja consciência de suas atitudes, pois as mesmas agregarão consequências sobre a vida dele mesmo ou de terceiros. Sendo assim, o homem se encontra em constante desenvolvimento, aprendendo a lidar com o outro e muitas vezes de maneira prática, ao lidar. No cotidiano onde as relações ocorrem e as trocas consistem em determinar o que o indivíduo é ou pode se tornar.



Os direitos humanos visam o direito à vida e a liberdade, liberdade para se expressar e opinar. Todos os seres possuem esse direito, independente de raça, cor, sexo, etnia, nacionalidade ou outra condição. A educação e o trabalho são um dos direitos do ser, onde todos têm liberdade para tais. Sendo garantidos pela legislação brasileira, protegendo o sujeito de qualquer forma de interferência na sua liberdade e dignidade humana.

Os direitos fundamentais representam uma das decisões básicas do constituinte, através da qual os principais valores éticos e políticos de uma comunidade alcançam expressão jurídica. Os direitos fundamentais assinalam um horizonte de metas sócio-políticas a alcançar, quando estabelecem a posição jurídica dos cidadãos em suas relações com o Estado, ou entre si. (PEREZ, 2007, p. 35)


Como citado anteriormente há duas categorias de instituições escolares, a pública e a privada, qual a importância da oferta de um ensino público em um país como o Brasil?

O Brasil é um país rico em diversidade, no entanto, a diversidade econômica é gritante, onde nem todos têm a condição para determinadas ações, mas todos têm o direito e a obrigatoriedade em se matricular no ensino ofertado desde os 4 anos de idade. Partindo desse ponto de vista, podemos refletir diante as condições de algumas famílias brasileiras. Será que todas elas têm suporte para se mantarem nessas instituições. E, ainda o Estado oferece tudo que é necessário para a ingresso e mantimento na política educacional e por fim, será que elas funcionam?

Ao questionar sobre questões tão presentes no dia a dia da nossa sociedade, refletimos sobre os direitos e deveres humanos, sendo a Escola utilizada como objeto de justiça e de estimulação fundamental ao ser, mas será que é realmente justa e igualitária na vida de todos os estudantes?

Digamos que os objetivos são claros e positivos, onde a instituição atua de maneira eficiente na vida do ser, mas que nem sempre os resultados são eficazes diante a imensa diversidade brasileira, mas é importante que as pessoas acreditem na eficiência da Escola e da sua contribuição para a formação do homem e da sociedade.

Em meio ao momento de evolução tecnológica que o mundo se encontra, muitas vezes o valor da Escola e do professor são questionados, pois a informação está ao alcance da sociedade em muitas plataformas, mas é importante lembrar que, a educação é embasada em um plano político pedagógico no qual deve ser seguido segundo a Lei 9.394/96 e se compõe através da transmissão por meio de profissionais especializados nas áreas específicas de ensino.



É muito importante que o professor tenha como objetivo estimular a autonomia em seus alunos e reconhecer que o aluno já possui conhecimentos prévios de mundo e que ele está ali para aprimorar suas habilidades. Segundo [Paulo Freire](#) (1921-1997), o professor tem o papel de organizar relações dialógicas de ensino e aprendizagem e assim ao ensinar também aprende e juntos criam um encontro democrático e afetivo, que todos terão liberdade em se expressar.

A prática de memorização e repetição ainda perpetua pelos processos de aprendizagem em sala de aula, mas essa metodologia não estimula o indivíduo a pensar e refletir sobre o que está sendo aprendido, sendo que tal reflexão é muito construtiva para o desenvolvimento do que foi aprendido e de como pode ser executado. A aprendizagem ativa é um método muito eficaz adotado por alguns professores e escolas, pois estimula a autonomia e independência do aluno. Esses quesitos devem ser estimulados desde a educação básica, para que o ser tenha propriedade do conhecimento e que consiga desenvolver na prática.


A aquisição passiva de conhecimento como ler, ouvir, observar é muito menos eficiente do que a aquisição ativa do conhecimento como atuar, discutir, construir. (KORFE, 2018.)

A partir do momento que professor desconstrói a sistematização das metodologias utilizadas em sala, os alunos conseguem compreender que todos temos propriedade de conhecimentos, pois ele é internalizado presente no ser, proporcionando além disso a compreensão da nossa natureza humana. Diante a esses estudos, é considerável acreditar na eficácia de tais teorias, contudo o sistema educacional precisa inovar-se para que o professor realmente consiga estabelecer tal teoria em sala de aula, criando uma aula mais lúdica, servindo de estímulo a segurança de exposição de ideologias.

As estratégias ativas de ensino e aprendizagem são recursos úteis nessa situação. Estruturadas de forma a gerar participação individual e grupal, envolvem tanto quem transmite como quem recebe o conhecimento, tendem a criar um clima de maior abertura e comunicação entre as pessoas, o que acaba por estimular a motivação e acelerar a aprendizagem (LOWMAN, 2004).

INSTITUIÇÃO ESCOLAR EM ASPECTO CULTURAL

A Escola também é vista em aspecto cultural humano, refletindo sobre as singularidades da Escola, onde cada uma é diferente da outra, onde carrega manifestações culturais e simbólicas, sendo a cultura um aspecto ativo da vida humana, onde todo ser tem uma cultura, pois a humanidade é receptora e transmissora de diferentes culturas.



A cultura é uma forma de nutrir o processo educacional e desempenha um papel extremamente importante no desenvolvimento de indivíduos críticos e socializados, o que induz a inclusão da cultura nos planejamentos escolares. O fato da imensa diversidade cultural presente na sociedade faz com que a abordagem sobre as mesmas fundamente o processo de aprendizagem do aluno, se tornando assim, além de ser pensante se torna tolerante a quaisquer diferenças, sendo elas sociais, culturais, ideológicas, entre outras.

A Escola é reconhecida como uma instituição socializadora que deve abranger as diversas culturas, com objetivo de criar um ambiente sociável onde todos possam manifestar seus ideais sem serem discriminados pelo ambiente que pertencem. A cultura é elemento íntimo que integra o ser em seu todo, e se encontra em constante modificação, sendo reinventada sempre. Permanecendo de maneira ativa na vida de todos e se manifestando de diversas formas no comportamento dos indivíduos. Candau (2003, pag.160) afirma que: "A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural", ao pensar em cultura e educação, pode-se afirmar que estes fenômenos se conectam, onde ambas, juntas, tornam-se elementos socializadores, com a capacidade de estimular as ideologias dos educandos e dos educadores.

Para Vera Candau as escolas além de instituição educacional, também são instituições culturais, em que nelas são existentes um cenário multicultural presente na diversidade social e que devem ser validados pelos educadores e pela instituição, através de discussões e feiras, para que, as culturas não tradicionais passem a serem conhecidas e reconhecidos quanto a suas ideologias e formas de ser.


PAPEL SOCIAL E POLÍTICO DA ESCOLA

Como podemos observar a Instituição Escolar, não caminha de maneira singular. Ela se constitui por meio de ligações, sendo elas inúmeras, como citadas anteriormente a política, a social e a cultural são fundamentais no processo de aprendizagem dentro da Escola.

Mas porque a importância desses fenômenos?

Porque a Escola além de caráter social, ela possui fundamentos civis e legais a serem cumpridos. Onde, o ser se desenvolverá como cidadão e aprenderá a se comportar diante a esses âmbitos, levando em consideração também os efeitos que a cultura tem sobre a socialização humana e a inserção do ser a sociedade.

Abordar o processo sociocultural da Escola é reconhecer o papel do ser na construção histórica e social da sua realidade. A fim de analisar que o homem frequenta a Escola para



justamente se desenvolver, como ser social, ou seja, a instituição tem grande influência na sociedade e o homem compõe a mesma.

Espera-se que a Escola se constitua além da preparação para o mercado de trabalho e que venha a desenvolver suas funções na construção de uma sociedade democrática e crítica, diante das relações humanas que as constituem, onde o aluno, o professor e toda comunidade escolar se encontrará exposta a uma construção constante de ideologias, políticas e culturas.


O principal componente da Escola são as pessoas e as mesmas têm suas singularidades, aptidões e motivos. Motivos pelos quais os levam até o ambiente escolar, motivos nos quais se distinguem de ser para ser. O que buscam dentro desse espaço, quais são as expectativas sobre o lugar, as experiências vividas ali. Cada uma dessas questões representa algo individual para toda a comunidade escolar, já que todas essas diversidades e muitas mais consistem ao particular do indivíduo.

As Escolas são aparentemente formuladas da mesma forma, até as metodologias utilizadas em sala eram homogêneas, porém com o passar do tempo e a necessidade de suprir todos os aspectos humanos, sendo eles, as dificuldades e limitações cognitivas do ser, os professores começam a serem estimulados a desenvolverem diversos métodos, nos quais estimulem todas as inteligências humanas. Assim, explorando o lúdico, a autonomia do aluno em sala de aula, recursos que estimulem os sentidos. Afinal, cada pessoa aprende de uma forma, e assim tentar ter o máximo de alcance na turma.

Todo ser possui capacidades cognitivas. Mas, elas podem e devem ser exploradas de forma singular. Por isso é importante, que o professor se aproprie de métodos distintos e observe, os aspectos individuais de cada aluno. Podendo compreender, suas capacidades e habilidades e assim as estimulando ainda mais para que o processo de aprendizagem, seja eficaz e agregue a autoestima daquele ser, a sua autoconfiança, que será, elemento fundamental nas suas relações interpessoais.

Os fenômenos políticos e sociais se complementam, afinal a sociedade é constituída por aspectos políticos, onde o próprio ser é um ser político, pois possui ideologias, organização e necessita do outro para se constituir. Assim, como as Escolas que são formadas pela organização, por indivíduos que possuem ideologias distintas.

Sendo assim, a Escola é uma contínua construção e evolução humana. Afinal, ela tem objetivo de desenvolver o ser como membro de uma sociedade, o preparar para o mercado de trabalho, e estimular como ser político e cultural, que pertence a determinado espaço e que



tem o dever de acatar determinadas regras e normas impostas. Respeitar os direitos e a liberdade do outro e se reconhecer como elemento social e reconhecer o outro também.


A sociedade é uma constante reconstrução humana, e ela necessita de elementos que contribuam para a sua construção, onde o ambiente escolar se torna fundamental nesse processo junto com o homem que forma o todo social. A partir da necessidade de expansão do processo econômico e de mão de obra qualificada para ocupar os meios de produção. A Escola cria nova perspectiva para atender a demanda da sociedade e assim passa a se constituir através de instituição social.

A educação é um aspecto especificamente humano, por isso é organizada de acordo com os fenômenos econômicos, sociais e políticos de cada tempo. Acompanhando a história da humanidade, de acordo com Lombardi e Saviani a educação não pode ser vista como aspecto distante da vida social, estando estruturada através da transmissão social de conhecimentos.

Lei 9.394/96, Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e prática social. (SENADO FEDERAL, 2017. p. 9)

A educação é fundamento de suma importância nos processos que formam o indivíduo, estando presente em vários âmbitos, onde a Escola que é a principal instituição que estabelece a educação de maneira formal e sistematizada na vida do ser. Ela, a escola, que potencializa a construção humana, para a estabilização em todas as organizações sociais e com as relações culturais e políticas da sociedade. Portanto a política e social se organizam de maneira comumente onde uma completa a outra na construção e transformação do sujeito.

A educação é necessária para o desenvolvimento das gerações, é o que prepara uma geração para seu desenvolvimento sociopolítico, onde o indivíduo assume papel contínuo no próprio processo de aprendizagem. A Instituição Escolar vem sendo fundamental para esse processo, pois é a partir dela, que ocorre a inserção da educação formal na vida do homem, respeitando as questões políticas e sociais evidenciadas pelo espaço que aquele está inserido. Estimulando os valores, no autodesenvolvimento como ser humano e cidadão para consigo mesmo e para com os outros.



É muito importante que a Escola estimule o fenômeno político no indivíduo para que o mesmo consiga se desenvolver como ser social, aquele que se apropria de ideologias que sejam positivas nos processos de construção da sociedade. Que defenda e expresse seus ideais, tornando-se um indivíduo crítico, buscando garantir os interesses gerais de todos, pensando não só nos seus mas no espaço do outro também, que se constitui no coletivo, obtendo seus valores éticos e morais, na construção e na tentativa de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ENGELS, Friedrich. *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*. (2008) São Paulo, Boitempo.

CANDAU, V. M. F. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação** (p. 160). (2002).

DUARTE, N. L. (s.d.). Em **A ontologia do ser social e a pedagogia histórico crítica** (p. 38 54). Campinas SP.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. (1998) São Paulo. Paz e Terra.

FREIRE, P. **Educação e Mudança** (1981) São Paulo. Paz e terra.

LEFF, E. **Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes**. (2012) São Paulo. Cortez.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. (2004) São Paulo. Atlas.

NACIONAL S. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** . (2017). Brasília.

SINGER, Paul. **Aprender economia**. (1983) São Paulo. Brasiliense.

TORELLY, M. D. **Justiça de Transição e Estado Constitucional de Direito. Perspectiva teórico-comparativa e análise do caso brasileiro**. (2012) Belo Horizonte: Editora Forum.



CAPÍTULO 22

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL POLÍTICO E SOCIAL DA ESCOLA!

Luiza Pagliarin Branco, Graduada em Licenciatura em Música na Universidade de Caxias do Sul


Magda de Oliveira Branco, Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

“O que me surpreende na aplicação de uma educação realmente libertadora é o medo da liberdade” - Paulo Freire

As demandas da educação escolar se relacionam diretamente com adaptações e consequências históricas, políticas e sociais, não necessariamente conectadas à concepção de aprendizado. Considerando o caminho desde a educação familiar de comunidades nômades até as primeiras instituições de ensino na Idade Média, sistema que manteve suas principais características até a atualidade, as metodologias de ensino ao longo da história humana passaram por modificações diversas.

O surgimento de escolas entre os séculos V e XV foi um processo lento. Frente a questões culturais de educação familiar, não estruturada, ou autodidata, a escola pública e obrigatória só se desenvolveu gradualmente na Europa entre os séculos XVI e XIX. Com o surgimento de sociedades mais complexas, os primeiros professores, como os conhecemos hoje, eram exclusivamente contratados por famílias nobres ou pequenos grupos em espaços improvisados. A educação estruturada era exclusiva para uma pequena parcela da população, alunos que podiam dedicar seu tempo, além de riquezas, sem a necessidade de trabalhar.

Enquanto as comunidades feudais continuavam sem instrução, o processo de ruralização da sociedade europeia medieval permitiu a inclusão de líderes religiosos no sistema escolar. Entendendo a habilidade de ler e escrever como um dever para salvar as almas do povo, através de escrituras bíblicas, as religiões protestantes tiveram um grande impacto em implantar a educação universal. Os membros da igreja passavam por uma rígida rotina de estudos para que, então, pudessem compreender o texto bíblico. Apesar do avanço histórico, as primeiras escolas tiveram o aprendizado como consequência de razões religiosas.




Ainda com forte presença de membros da igreja, a escola se abriu ao público com o renascimento dos centros urbanos. As atividades comerciais geraram a necessidade de controle dos negócios, sendo que a administração das cidades exigia a formação de pessoas capacitadas. A organização dos currículos, a divisão das fases do ensino e as matérias a serem estudadas começaram a ser discutidas com a Idade Moderna, buscando reflexões sobre como as escolas deveriam funcionar e a qual público se dirigiam. O movimento iluminista, valorizando a razão, a igualdade e a liberdade, considerou o ambiente escolar como uma instituição de grande importância. No século seguinte, as escolas se expandiram pela Europa em busca de um ensino que fosse acessível a diferentes parcelas da sociedade, independente da sua origem social ou econômica.

Com o avanço da revolução industrial, as escolas foram vistas como uma oportunidade de gerar mão de obra: o aspecto crucial a ser ensinado era a pontualidade, seguindo instruções e tolerando longas horas de trabalho tedioso. Ler e escrever, entre outros aprendizados básicos, eram novamente um complemento. A função da escola, portanto, era preparar os alunos para que fossem úteis economicamente e tivessem as características necessárias ao manuseio das novas tecnologias incorporadas aos processos de produção, fazendo parte do mercado de trabalho.

O sistema escolar da revolução industrial significou, além da alfabetização em massa, uma extensão do ensino até o nível médio e a criação de escolas técnicas. Foi uma época de valorização dos diplomas e da especialização dos trabalhadores. Com a centralização das nações, líderes nacionais viram também na escola uma forma de criar patriotas e futuros soldados, doutrinando os alunos sobre as grandes conquistas da pátria, as virtudes morais de seus líderes e a necessidade de defender a nação de invasores.

A forte interferência do positivismo e a cisão entre sujeito e objeto provocam uma educação fragmentada e mecanicista. Ao separar corpo e mente, a ciência transfere para a educação e, por consequência, para o ensino um sistema fechado, compartimentalizado e dividido. [...] Os planos e planejamentos característicos da abordagem tecnicista têm como pressuposto essencial a busca de um comportamento responsivo. O advento da revolução industrial exige do ensino uma abordagem técnica, mas a ênfase do ensino continua na reprodução do conhecimento (BEHRENS, 2003).

No Brasil, de acordo com Teixeira (2015), a escola primária republicana da primeira fase marcou um modelo escolar que foi visto como “institucionalizado e legítimo de educação”, considerando uma escola seriada e graduada. Porém, frente à desigualdade social brasileira, as regiões periféricas continuaram a praticar outras modalidades de ensino, como as escolas multisseriadas, a educação familiar e doméstica. Naquele momento, o analfabetismo



foi encarado politicamente como um grande problema a ser resolvido, visto como meio para a superação das fraquezas do país após a Primeira Guerra mundial.


Houve uma determinação por parte política em controlar movimentações sociais, apontando o ensino secundário para a formação de uma classe média que fornecesse a elite e um ensino profissional dirigido às camadas inferiores (TEIXEIRA, 2015). A desvalorização da formação humanista, com a exclusão das disciplinas de: História, Filosofia e Geografia, substituídas por Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, ainda possuem impacto na educação atual por meio da censura e do tradicionalismo em educar.

A escola convencional, como conhecemos hoje, evoluiu gradualmente entre os séculos XIX e XX, tornando suas metodologias educacionais mais humanas, interdisciplinando e expandindo o currículo, porém mantendo seus princípios básicos. O tradicionalismo ainda é presente nas metodologias educacionais e formas de doutrina ainda são utilizadas. Estudantes ainda são considerados legalmente como trabalhadores, independentemente de sua idade. Assim como adultos são identificados por suas carreiras, crianças são definidas e identificadas pela sua série escolar.

As políticas educacionais atuais ainda procuram relacionar a escola ao setor produtivo, adequando cada vez mais a metodologia, a qualidade e a durabilidade da educação ofertada nas escolas. Há uma crença social que o status da escola depende de retorno ao sistema econômico. O fracasso no mercado de trabalho é relacionado à falta de escolarização, entrelaçando o aprendizado com a economia na crença que a escola deva gerar empregos (PARO, 1997).

Embora muitos educadores usem o brincar como uma ferramenta para o aprendizado, o brincar livre e espontâneo dos alunos é visto como inadequado e não educativo. De acordo com o Psicólogo Peter Gray, crianças cujo instinto do brincar é forte demais para aguentar as aulas, apesar de não serem mais espancadas, são medicadas. De acordo com Snyders (1988), a escola nova não resolve os problemas e as questões que considera falhas da educação antiquada. Ao buscar as soluções, bloqueia a espontaneidade, desistindo do que considera mais importante: a felicidade dos alunos e sua relação com o desenvolvimento do aprendizado.

É necessário no âmbito escolar que os alunos se deparem com atividades e exercícios que permeiam as práticas educativas e que ao mesmo tempo estejam relacionados às suas vivências fora da escola. [...] Propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente (SNYDERS, 1988, p. 75).




É importante considerar que crianças e jovens se relacionam diariamente com o ambiente escolar, podendo ter educadores como suas principais referências, quando estabelecemos que experiências de adversidade na infância podem resultar em comportamentos de risco. As necessidades que estimulam a saúde mental não são apenas fisiológicas, como alimentação e descanso, mas necessidades quanto a segurança e ao pertencimento, considerando relações íntimas e grupos sociais. Além de necessidades de autoestima e autorrealização: sentimento de prestígio e desempenho, incluindo atividades criativas para alcançar a individualização.

É no ambiente de aprendizagem que o professor interdisciplinar exercita o seu desapego, sua ousadia e suas possibilidades de cooperação e de diálogo. É no dia a dia que esse professor utiliza como instrumental a sua própria disposição de aprender, romper com sua prática rotineira, dogmática, conservadora. (FAZENDA, 2008). Frente ao processo de transição entre infância e a vida adulta quando o aluno passa a ter expectativas, demandas e obrigações sociais que até momento desconhecia, a escola pode contribuir para o autoconhecimento corporal e para a constituição psicológica.

Só podemos entender melhor o processo de ensino e aprendizagem se compreendermos que o essencial não é o ensino, mas a ordenação dele. Esta ordenação não é puramente fruto do ensino. Antes de tudo, uma relação pessoal e humana, cujo sentido varia dependendo da maturidade pessoal, intelectual, social, de acordo com a vontade. (FAZENDA, 2008).

A escola tem a importante função de sistematizar conhecimentos, nas disciplinas que compõem a sua matriz curricular, como mecanismos que facilitem a aprendizagem do aluno em sua própria cultura e cidadania. Hoje, é um espaço onde as crianças aprendem a distinção não natural entre aprender e brincar. Quando dizemos que aprender é dever, e brincar é lazer, deixamos claro que o aprendizado é uma atividade desagradável, ao mesmo tempo que a brincadeira, além de não válida como aprendizado, é desvalorizada. Moldando o funcionamento dos estabelecimentos ao de uma empresa, reserva-se a concepção de mundo para dentro de uma única ideologia, procurando fazer crer que não há possível salvação fora do mercado (PARO, 1997).

A educação básica atual carece de inovações metodológicas que guiam educadores e alunos por meio do autoconhecimento, incentivando a exploração e o potencial criativo. É através da experiência, da vivência corporal e emocional que se criam situações de prazer e de gosto pela aprendizagem que atingem o desenvolvimento do aluno. A padronização histórica do estudo escolar, considerando a valorização de conhecimentos específicos e a presença do



professor como único fruto do conhecimento, segue em conflito com o avanço da tecnologia e das novas gerações de estudantes, dificilmente considerando que o conceito de aprendizado está em constante movimento, exercitando a interdisciplinaridade e a presença do professor como mediador em sala de aula. As metodologias de ensino e avaliação geram competitividade, estimulando um ambiente em que os alunos se permitam distinguir melhores e piores, mais ou menos inteligentes, por meio de números ou siglas em suas avaliações. Para o desenvolvimento do ensino de forma democrática é essencial que a avaliação do processo de aprendizagem seja contínua e gradativa, permitindo margens de tentativa e erro, incluindo amplamente o planejamento e o desenvolvimento das aulas.

A escola se adequa historicamente às suas necessidades sociais e políticas, de acordo com a cultura a qual pertence. Como seres sociais, somos políticos, assim como toda instituição educacional. A escola é uma organização cuja função se encontra na necessidade de preparar os indivíduos para o desempenho de diferentes papéis sociais, sendo um meio em que alunos e professores interagem na construção do saber. Entende-se que o trabalho docente envolve a capacidade de despertar os sentidos dos alunos e aguçá-los com o intuito de torná-los mais críticos e conscientes, auxiliando-os na formação dos seus valores e das suas práticas cotidianas. Deve-se, para isso, respeitar as fases do desenvolvimento da criança, bem como as suas necessidades e a sua criatividade.

É preciso criar oportunidades para promover a participação na produção, apreciação e manifestação do aprendizado, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal dos alunos. É preciso insistir: este saber – que ensinar não é transmitir conhecimento – não precisa apenas ser aprendido por ele e pelos educandos, mas também constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 1997)

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a Prática Pedagógica. Curitiba: Champagnat, 2003.

FAZENDA, Ivani (org.) O que é Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. Pedagogia social. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Pedagogia do Oprimido. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

PARO. Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo. Ática. 1997b.



SNYDERS, Georges. A Alegria na Escola, São Paulo, Ed. Manole LTDA., 1988.

TAVARES, G. R. Aprendizagem Significativa. Conceitos: 2004. Disponível em <http://www.fisica.ufpb.br/~romero/pdf/2004AprendizagemSignificativaConceitos.pdf>. Acesso em 14 de junho de 2020.

TEIXEIRA, Albano Luiz Francisco. Um Breve Histórico Da Educação Brasileira. Disponível em <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/encontros/article/download/417/352>. Acesso em 02 de julho de 2020.

TERRA, M. R. O desenvolvimento humano na teoria de Piaget.

CAPÍTULO 23

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA ESCOLAR

Mírian Gomes Lopes Reis, Mestranda em Educação e Diversidade (MPED), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Pós-Graduada em Gestão Governamental (UNEB), Pós – Graduada em Metodologia do Ensino de Português, UNEB

Ronaldo Nascimento Santos, Graduado em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB/ Departamento de Ciências humanas Campus IV e Especialista em Educação, Cultura e Contextualidade, pela mesma instituição

Denise Dias de Carvalho Sousa, Doutora em Letras – Teoria da Literatura (PUCRS). Docente no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora da rede Estadual em Jacobina/BA


RESUMO

O acelerado crescimento tecnológico, principalmente das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a qual tem consolidado sua importância em todas as áreas da sociedade atual, principalmente nesse novo contexto de distanciamento social causado pela Covid-19, vem trazendo reflexões oportunas para se repensar os caminhos da humanidade e, em especial, do processo ensino e aprendizagem na educação básica. Assim, este trabalho tem como objetivo refletir sobre o ensino remoto e o que pode mudar na prática escolar, com vistas à implementação de políticas públicas. Para tanto, tomamos como base os estudos de Levy (1996), Moran (2004), Kenski (2008), Santos (2006), entre outros, numa abordagem qualitativa de análise, visando compreender aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) garante o ensino a distância em casos emergenciais, fator que possibilita aos Conselhos de Educação de vários estados regulamentar as atividades pedagógicas de maneira remota. Entretanto, há que se considerar a realidade da escola pública, a qual não apresenta um histórico de atuação no ensino remoto, mesmo sendo permitido pela lei, no Ensino Médio, 20% do ensino a distância, no caso regular diurno, e 30%, no regular noturno; e no Ensino Fundamental, a modalidade a distância como complementação em situações emergenciais. Daí, tornar-se necessária a implementação de políticas públicas educacionais para o auxílio de suportes remotos de ensino e a introdução de novas metodologias, apoiadas no avanço das Tecnologias Digitais (TD) que amparem docentes e discentes nesse processo tão desafiador.

Palavras-chave: Tecnologias, Comunicação, Educação, Ensino Remoto, Políticas Públicas.

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

O rápido avanço tecnológico nas últimas décadas tem trazido consigo mudanças diversas na sociedade brasileira, principalmente no setor educacional, com a suspensão das aulas presenciais no Brasil por conta do novo coronavírus. A adoção do ensino remoto, por



exemplo, trouxe à tona dificuldades dos protagonistas do sistema educacional público com a prática, exigindo novas posturas, como aulas online pela internet, TV ou por aplicativos, envio de mensagens eletrônicas e uso das redes sociais como suporte para a comunicação e informação. Nesse ínterim, as escolas tentam manter contato com os alunos, a fim de não se perder o vínculo e evitar a evasão, entretanto, alunos e professor esse queixam da falta de acesso à internet, de conexão eficaz, de domínio das novas metodologias e das plataformas digitais, bem como de local apropriado em casa para as aulas.


O problema é que as mudanças não ocorrem de forma linear em todos os aspectos e a escola é um exemplo desta não linearidade da inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), nesse novo contexto, uma vez que apresenta dificuldades para inserir e acompanhar a sua evolução. Assim, este trabalho tem como objetivo refletir sobre o ensino remoto e o que pode mudar na prática escolar, com vistas à implementação de políticas públicas. A ideia deste trabalho emergiu, inicialmente, com base no componente Tecnologias da Informação e Comunicação, no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade-MPED/UNEB, em Jacobina, Bahia, e posteriormente, com a suspensão das aulas na educação básica, que exige uma nova forma de ensinar e aprender.

Partimos do entendimento de que o ensino remoto é uma medida autorizada pelo Ministério da Educação (MEC) devido à suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia do corona vírus, diferente do Ensino a Distância (EAD), que é um projeto pedagógico de curso a distância. Tanto um ensino quanto o outro,

permitem romper com as distâncias espaço-temporais e viabilizam a recursividade, múltiplas interferências, conexões e trajetórias, não se restringindo à disseminação de informações e tarefas inteiramente definidas *a priori*. (ALMEIDA, 2003, p.1)

Para alcançar os objetivos, diante da necessidade de explanar todo o contexto cujo objeto de estudo está envolvido, como também definir a percepção da escola com as TICs, o estudo norteia-se no método qualitativo, o qual, segundo Neves (2008), visa compreender um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, que objetivam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Desse modo, a pesquisa qualitativa é caracterizada por sua autonomia, seu caráter social e, sobretudo, pela influência do olhar do pesquisador sobre o objeto em foco.

Este trabalho se justifica pelo contexto em que as escolas brasileiras da contemporaneidade se encontram, principalmente as públicas, deixando uma grande lacuna por não haver uma política clara de reestruturação escolar para acompanhar a evolução



tecnológica hoje em evidência. Além disso, a relevância deste estudo se dá pela necessidade de execução de políticas educacionais voltadas à inserção das TICs no dia a dia dos estudantes, visto que parte destes não dispõem dos recursos necessários para o acompanhamento de aulas online, bem como faz-se necessário uma formação em exercício do professor, a fim de um ensino remoto eficaz. Conforme estudos realizados pela UNICEF:

cerca de 4,8 milhões de crianças e adolescentes, de 9 a 17 anos, não têm acesso à internet em casa. Isso, corresponde a cerca de 17% de todos os brasileiros nessa faixa etária. Mesmo para os alunos com acesso à internet, há um grande esforço para aprender e gerenciar o tempo dentro de casa. Para os mais jovens, desenvolver a disciplina para estudar no modelo EAD é ainda mais difícil.¹²


Sabemos que a inserção das TICs nas escolas é ainda um desafio para as Políticas Públicas, e mais ainda na conjuntura da pandemia, cabendo analisar os desafios para inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação no cotidiano de docentes e discentes das escolas públicas da educação básica, uma vez que esta é de extrema importância na atual circunstância da sociedade contemporânea.

O USO DAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO PANDÊMICO: ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O termo Novas Tecnologias (NT) é empregado para caracterizar os novos produtos e técnicas que são produzidos com o objetivo de auxiliar o homem nas diversas atividades diárias. Kenski (2003) faz uma definição clara do que seria as Novas Tecnologias, demonstrando que tudo que utilizamos em nossa vida diária e profissional como livros, giz, canetas, lápis, etc, são formas diferenciadas de *ferramentas* tecnológicas. Quando se fala da forma como se utiliza cada ferramenta para realizar determinada ação, estamos nos referindo à *técnica*. Conforme a autora, o avanço científico da humanidade alarga o conhecimento sobre os recursos da natureza e cria constantemente as “novas tecnologias”, cada vez mais sofisticadas. Ainda segundo Kenski (2003 p. 18), *tecnologia* significa um “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”.

Sendo assim, entendemos por tecnologia tudo aquilo que o ser humano utiliza como meio de facilitar uma ação. Podemos dizer ainda que as tecnologias representam todos os instrumentos que corroboram com as pessoas nas suas atividades diárias. Na educação, concordamos com a afirmação de Chaves (2009), quando afirma que um conjunto de

¹²Disponível em: <https://ensinointerativo.com.br/desafios-da-educacao-em-tempos-de-pandemia-da-covid-19/>
Acesso em: 31 ago. 2020.




tecnologias afetou a educação, como a escrita alfabética, a imprensa, as invenções como: telégrafo, telefone, fotografia, cinema, rádio, televisão, vídeo, que provocaram e ainda tem provocado mudanças de ideias, culturas e costumes, sendo que hoje todas estas tecnologias estão integradas ao computador e ao celular.

Dentre as tecnologias citadas por Chaves, a evolução dos meios de comunicação e informação tem se mostrado supremo no que se refere ao seu poder de persuasão. Para Costa (2008, p. 153), “vivemos um tempo marcado pela hegemonia dos meios de comunicação de massa e pela difusão instantânea da informação a todos os cantos da Terra”. Para tanto, criou-se a, ou as Rede(s) de Comunicação. Segundo Santos (2006, p. 176), “... a rede é também social e política, pelas pessoas, mensagens, valores que a frequentam” e este processo tem trazido consigo transformações nas relações sociais, políticas e culturais, principalmente com o avanço da Rede de Computadores e da Internet, que englobam os recursos de som, voz e imagem, isto podendo ser aplicado praticamente em tempo real.

O avanço tecnológico, na última década, favoreceu repensar o espaço, a territorialidade, criando novas formas de pensar e novas possibilidades nos arranjos espaciais, principalmente, com a popularização da *internet* nos anos noventa. Segundo Moran (2004), o progresso tecnológico permitiu maior dinamismo na sociedade atual, através da disponibilidade cada vez maior de informações de todos os tipos, seja de um trabalho acadêmico ou um simples texto ou vídeo que o indivíduo comum queira disponibilizar na rede e das relações de troca ou compartilhamento de conhecimentos, de bate papos, criando novos tipos relacionamentos comerciais e culturais.

Estas transformações de pensamento, ideias e ideologias é trazida pelo filósofo Paul Virilo *apud* Pretto (1996, p. 42), quando se refere ao “homem desterritorializado”. Esta mesma ideia é trazida por Lévy (1996), com o conceito do que é virtual. Para estes autores, não é uma desrealização, mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado, cujo indivíduo procura agora integração em uma entidade ou grupo o qual ele se inclui. Ambos tratam da existência do não lugar cujos sujeitos se relacionam sem a necessidade de estar presentes no território físico - este mundo virtual que descaracteriza o ser humano, antes ligado ao seu território.

Nesse contexto, levando em consideração o âmbito educacional, o que dizer das processo ensino e aprendizagem e das políticas públicas? De acordo com Castell (2005, p. 43), a sociedade “não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas”, ou seja, para compreendermos determinado desenvolvimento torna-se necessário analisar as




ferramentas utilizadas por ela. Portanto, o repensar das práticas escolares são de extrema importância nesse período pandêmico, bem como a implementação de políticas públicas, uma vez que é através delas que se organizam ações e deliberações, as quais irão contribuir para o avanço econômico social e cultural de uma dada sociedade. Dessa forma, as deliberações feitas pelos governos influenciam em todas as esferas sociais, principalmente na educação pública, que depende de investimentos governamentais para sua implementação.

Assim, partimos da análise dessa conjuntura, com base em políticas educacionais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, uma vez que esta é corresponsável pela formação do indivíduo, que é antes de tudo um ser social. A LDB foi aprovada em 17 de dezembro de 1996, sendo a principal ação política sancionada na década de noventa, em vigor até os dias atuais. Sua aprovação deu ao Ministério da Educação e Comunicação – MEC – novas bases e novas diretrizes e uma nova concepção da relação entre educação, estado, sociedade e economia.

Temos nessa lei poucas referências à tecnologia, dentre elas encontra-se o art. 32, que define que o aluno do ensino fundamental deve ter compreensão da tecnologia e que “o Ensino Fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (§ 4º). Portanto, a tecnologia deve ser parte integrante na formação do discente, intenção comprovada também no:

Art. 36º. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:
I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

A lei deixa clara a importância da inserção tecnológica no processo educacional para formação do aluno, entretanto, há um grande desafio para a prática pedagógica, que vai desde a questão do financiamento das TICs na escola; implantação; a manutenção; capacitação técnica de manutenção; formação em exercício dos professores para trabalhar com as TICs, que envolve novas modalidades de ensino, como ministrar aulas online, gravar vídeos, preparar materiais didáticos que possam ser compartilhados em diversas plataformas digitais, domínio de tais plataformas, entre outros, bem como a necessidade do aluno à tecnologia, intercalada por tais plataformas com acesso à internet.



No ensino remoto, a relação entre docente e discente deve ser a mais próxima possível, visto que as aulas devem acontecer em tempo real, com o mesmo professor e disciplina das aulas presenciais, exigindo um cronograma e calendário próprios, alinhado com o Plano de Ensino, nos dias e horários das aulas presenciais - diferente do Ensino à Distância (EAD), que corresponde a aulas gravadas para todas as disciplinas, e que acontece durante o curso, com acompanhamento de um tutor para tirar as dúvidas dos alunos.

Segundo Moran (2004, p.1),


uma das tarefas mais importantes das universidades, escolas e secretarias de educação hoje é planejar e flexibilizar, no currículo de cada curso, o tempo de presença física em sala de aula e o tempo de aprendizagem virtual e como integrar de forma criativa e inovadora esses espaços e tempos.

Além dos parágrafos ou incisos da LDB, podemos citar também a Resolução CNE/CEB nº3/2018, que aborda sobre as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017 sobre a Reforma do Ensino Médio. Ela dispõe – no artigo 17, § 15 – que estudantes de Ensino Médio podem cumprir parte da carga horária total de forma a distância (20% no Ensino Médio regular e 30% no Ensino Médio noturno), desde que tenham atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes.

Esses dispositivos legais podem apoiar a escolha pela educação a distância, contudo, como diz Rojo (2012), nesse novo fazer pedagógico é preciso levar em conta novas éticas e estéticas, as quais irão exigir da escola uma postura mais atuante e flexível e dos governos federal, estadual e municipal uma agenda de alternativas que precisam ser revistas, com urgência e prioridade, a fim de implementação de políticas públicas que deem conta desse contexto tão desafiador.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: É PRECISO REPENSAR A PRÁTICA ESCOLAR E IMPLEMENTAR POLÍTICAS PÚBLICAS

Embora a educação tenha tido mudanças no decorrer dos anos, ainda há muito para ser mudado e sem sombra de dúvida essa qualidade e eficiência pode ser proporcionada pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Isso por conta de toda a diversidade que esta pode proporcionar a partir das informações já obtidas e por conta de toda sua diversidade. Sendo assim, alguns paradigmas precisam ser vencidos, como a reprodução do modelo de ensino presencial, uma vez que a modalidade remota ou EAD exigem novas posturas. Esta deve fazer parte do currículo da educação, pois a escola é um campo social, político e ideológico, que atende uma demanda diversificada entre gênero, etnia e classe social, numa



circunstância totalmente atípica – o distanciamento social por conta da pandemia da Covid-19. Nessa perspectiva, é preciso também que esta não seja imposta como estratégia comercial e política, sem a adequada reestruturação administrativa, reflexão, e sem a devida preparação do quadro de profissionais que ali atuam.

É preciso admitirmos que estamos vivendo uma época em que as novas tecnologias são constitutivas das práticas sociais de interação, mas que nada irá mudar "como num passe de mágica". Políticas públicas são necessárias, sendo uma grande necessidade um investimento: a) no recurso tecnológico, garantindo a estudantes e professores acesso à internet e a computadores, visto que o ensino híbrido terá de passar a fazer parte da realidade da educação pública após a pandemia, e b) no recurso humano, pois o professor precisa reinventar seu fazer pedagógico, incorporando as TICs no cotidiano de casa e da sala de aula, buscando compreender a própria prática para transformá-la. Não se trata de fazer deste um especialista em informática, mas de criar condições para que se aproprie, gradativamente, das formas de utilização dos recursos informatizados, gerando novas possibilidades de sua utilização educacional.

Não basta apenas modernizar o sistema educacional com máquinas e nem apenas adotar novos programas, métodos e estratégias de ensino. É preciso muito mais. É preciso organizações políticas, formação dos professores, um projeto político pedagógico, elaborado coletivamente e continuamente revisto, atualizado e alterado segundo os interesses emergentes e a busca contínua por construir projetos interdisciplinares de trabalho. É necessário aliar as tecnologias às novas metodologias, tornando esse processo eficaz, fazendo com que os alunos se apropriem desse conhecimento de maneira prática.

Concluimos assim, estas reflexões, retomando Rolkouski (2011, p. 87), que diz: “[...] o papel da tecnologia no processo ensino- -aprendizagem subentende uma concepção do que vem a ser o aprender e o ensinar”. “O uso da tecnologia está além do ‘fazer melhor’, ‘fazer mais rápido’, trata-se de um ‘fazer diferente’” (ROLKOUSKI, 2011, p. 102). Antes, “o professor só se preocupava com o aluno em sala de aula” (MORAN, 2004, p.3), agora, a mediação ocorre na internet, nas redes sociais, nas plataformas digitais, exigindo de docentes e discentes uma postura mais desafiadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante fatores como a grande velocidade das inovações tecnológicas, as decorrentes mudanças no mundo do trabalho e a proliferação de novos conhecimentos acabam por questionar os modelos tradicionais de ensino, que enfatizam a transmissão dos saberes. Temos a internet como fonte promissora de informações e as plataformas digitais, ressaltando-se a perene transformação do ciberespaço, em que as informações se multiplicam e se atualizam de modo exponencial. Porém, estamos vivendo um novo contexto contemporâneo no setor educacional que, diante de tais mudanças e necessidades, precisa repensar as práticas escolares, sendo necessárias novas políticas públicas, que invistam em recursos tecnológicos e humanos, validando as metodologias de ensino remoto on-line e ao vivo, para poder levar diariamente aulas síncronas e assíncronas aos alunos durante e após a quarentena de prevenção à pandemia do novo corona vírus, de maneira eficiente e eficaz.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, v.29, n.2, São Paulo, jul./dec. 2003.

BARROS, Maria Luiza Gonçalves de. ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Indagações sobre comunicação digital com foco na educação online. In: OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos (org.). **Educação, Tecnologias e Representações Sociais**. Salvador: Quarteto, 2007.

BRASIL, **Lei 9394/96, 20 dez. 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31. dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. PNE / Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 3. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

CHAVES, Eduardo O C. **Tecnologia na educação: conceitos básicos**, 19/2/1999. Disponível em: <<http://www.edutec.net/Tecnologia%20e%20Educacao/edconc.htm#Tecnologia%20na%20Educação>>. Acesso em 07 de junho de 2010.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. **Mudanças da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação**. *Perspect. ciênc. inf.* v.13, n.1, Belo Horizonte jan./abr. 2008. p.152–165 <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v13n1/v13n1a10.pdf>> acesso em 25 de março de 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LEVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo. 1996



MORAN, Jose Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.12, p.13-21, maio/ago. 2004.

NEVES, Maria Aparecida Campos Mamede; DUARTE, Rosalia. **Contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola**. Educ. Soc. v.29 n.104, Campinas out. 2008

O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001. *Educar, Curitiba, n. 27, p. 239-258, 2006. Editora UFPR*

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo, Parábola editora; 2012.

ROLKOUSKI, E. **Tecnologias no ensino de Matemática**. Curitiba: Ibplex, 2011.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.



CAPÍTULO 24

EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE PERNAMBUCO

Natália Maria da Silva, Mestre em Educação, UPE
Ivanere Leire da Silva, Mestre em Educação, UPE


RESUMO

O Ensino Médio é tema de discussão em todo território Nacional, dada a importância política, social e econômica que implica na sua expansão e obrigatoriedade, explicitamente pontuada na Constituição Federal de 1988, e posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais. Sem dúvida a democratização e universalização desta modalidade de ensino, traz implícito a necessidade de preparar os jovens para o mundo do trabalho e o ingresso ao Ensino Superior. Neste sentido, as políticas públicas educacionais apontam encaminhamentos na tentativa de garantir uma educação com qualidade social, atendendo as demandas de uma sociedade em constante transformação. É fato, que representa apenas os três últimos ou quatro anos (no caso das escolas que ofertam o Magistério) finalizando assim a Educação Básica, no entanto, além de atender as aspirações das camadas populares, pois os estudantes entendem que “concluíram e estão formados” não dando continuidade à vida acadêmica, convém destacar ainda que mesmo com a termino do ensino médio, desta forma aumenta a desigualdade social entre aqueles que ingressam na universidade e os que seguirão exclusivamente para o mercado de trabalho. No estado de Pernambuco, houve uma reorganização através de uma política pública pautada em um Programa de Modernização, que contemplou a Secretaria de Educação, com estratégias e metas que contemplam todas as modalidades do ensino e principalmente o Ensino Médio, implantando escolas de educação integral, norteadas por uma proposta de educação interdimensional, que visa uma formação propedêutica. Com a finalidade de desenvolver uma educação com qualidade social, formando jovens, tanto nos aspectos cognitivos como também para o exercício da cidadania, protagonistas de sua própria história.

Palavras-chave: Ensino Médio. Políticas Públicas. Educação Integral.

INTRODUÇÃO

A sociedade vem passando por diversas transformações no sistema educacional, em especial no Ensino Médio, o qual compreende a última etapa da Educação Básica, que tem como finalidade a consolidação dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes no Ensino Fundamental e o desafio de ingressar no mercado de trabalho e Educação Superior. É de referir que, a Constituição federal de 1988 em seu Art. 208, inciso II, estabelece a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” o que evidencia a importância dessa modalidade de ensino para a formação escolar (BRASIL, 1988).



A Lei nº 9.394/96 em seu art. 4º define a Educação Básica como um direito do cidadão e dever do Estado, sendo a educação entendida como “aquela que venha a possibilitar [...] informações indispensáveis ao posicionamento crítico do indivíduo face a realidade” (BRASIL, 1985, p.4).

A educação propicia a conquista de competências e saberes necessários para uma mudança social além de contribuir para o direito de exercer a cidadania na integralidade da palavra. É de referir que o sistema educacional adotado pode contribuir para a reprodução de uma ideologia dominante ou da emancipação de uma sociedade, posto que “A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido” (FREIRE, 1996, p. 69).

Sabendo que a educação é o alicerce de toda a sociedade este artigo objetiva analisar e discutir a Educação Integral como Política do Ensino Médio no estado de Pernambuco, uma vez que, embora educação e política sejam práticas distintas, estas mantêm uma estreita relação, e falar em política educacional implica considerar que “a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso” (AZEVEDO, 2001, p.60).

O problema que conduziu esta investigação baseou-se na seguinte indagação: Em que medida a implementação do Ensino Médio Integral no estado de Pernambuco tem contribuído para uma formação interdimensional? Este problema está relacionado a problemáticas que abarcam as diferentes dimensões, a saber, filosofia da Educação Integral de Pernambuco e a consonância da Política Educacional do estado de Pernambuco com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

É de referir que, necessitamos de uma educação que desenvolva nos sujeitos a capacidade de analisar criticamente a realidade e transformá-la, alinhando os interesses da sociedade como um todo.

Considerando essas reflexões, evidencia-se a importância de discorrer sobre a estrutura e funcionamento do ensino médio em Pernambuco, analisando e discutindo sobre Educação Integral como Política do Ensino Médio.



EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO: UM POUCO DA HISTÓRIA

A educação integral no estado de Pernambuco teve início em 2004 com o Decreto Nº 25.596, de 1 de junho de 2003, que instituiu o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), criando até 2007, através dos Decretos Nº 28.069/2005, nº 28.436/2005 e nº 30.070/2006 vinte (20) Centros Experimentais.

De 2007 à 2010, o governo de Pernambuco instituiu um mapa estratégico (Figuras 1) para monitoramento mensal das ações desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais de Saúde, Segurança e Educação, denominando tal ação de Programa de Modernização da Gestão Pública.


Imerso nesta proposta, o governo priorizava a melhoria da qualidade da educação, assim sendo para a Secretaria de Educação, foram eleitos dez eixos estratégicos, dentre as metas configurava-se na ampliação de matrículas no Ensino Médio Integral e a criação do Programa de Educação Integral, com a escopo de reestruturar o Ensino Médio, através da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008 (PERNAMBUCO, 2008).

A partir da referida Lei, a organização e o funcionamento dessa rede de escolas passou a ter algumas características específicas relativas a critérios de implantação, duração da jornada escolar, carga horária curricular anual do Ensino Médio Integral e semi-integral, condições de infraestrutura das escolas, composição da equipe gestora, carga horária de trabalho e principais atribuições dessa equipe, salário e processo de ingresso do professor no quadro docente da escola de Ensino Médio Integral (DUTRA, 2013, p. 30).

No contexto nacional convém destacar que, o Decreto n. 5.154/04 sugeriu a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional.

A partir de 2007, que compreende o segundo governo Lula, são criadas normas, desenvolvidos programas e medidas em relação ao ensino médio e à educação profissional que, embora com algumas diferenças, dão continuidade à política iniciada na gestão anterior e a ênfase é dada à melhoria desses tipos de ensino. (MELO e DUARTE, 2013, p. 2).

Visando se adaptar a esse novo modelo de educação, tornou-se necessário o reordenamento da Rede Estadual para atender as demandas, sendo criada a Secretaria Executiva de Educação Profissional, órgão dotado de autonomia administrativa e financeira, responsável exclusivamente pelos Programas de Educação Integral e Educação Profissional, nas quais estão inseridas as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e as Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), respectivamente.



As Escolas de Referência do Ensino Médio – EREM’s apresentam matriz curricular voltada para uma perspectiva da formação cidadã, na adoção de uma formação crítica e participativa visando à mudança da qualidade de vida, dos valores, atitudes e comportamentos. As Escolas Técnicas –ETE’s oferecem o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, em tempo integral, funcionando, também, com a oferta da Educação Profissional alinhado ao Ensino Médio. Vale ressaltar que tanto as EREM’s quanto as ETE’s funcionam em horário integral.

Esses modelos de educação foram implantados de forma pioneira pelos estados de Pernambuco, São Paulo e Minas Gerais. Assim sendo, cada vez mais estados e municípios vivenciaram o processo de responsabilização diante de seu sistema de ensino e resultados alcançados, tornando-se um eixo central das políticas de modernização da gestão educacional.


Assim sendo, para a configuração de uma política de responsabilização educacional, foi necessária a existência de quatro pilares que constituem a política educacional do estado, são elas: objetivos educacionais e metas claras por escolas; sistema próprio de avaliação; sistema de incentivos para as escolas que alcançam as metas estabelecidas e sistema de monitoramento de indicadores de processos (PERNAMBUCO, 2012).

É de referir que, o objetivo educacional é tornar-se referência em educação de qualidade social, desta feita, as metas são baseadas no Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE que é medido através do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco – SAEPE. Instaurou-se também o Bônus de Desempenho Educacional – BDE como forma de incentivo às escolas estaduais que alcançam a partir de 50% das metas pactuadas, além do monitoramento de indicadores dos processos educacionais.

Nesta perspectiva e visando assegurar um ensino de qualidade, o governo de Pernambuco iniciou uma política universalista e equitativa para o ensino médio através do Programa de Educação Integral, sendo a política de responsabilização educacional explicitada nas seguintes normas legais: Lei 13.486 de 1º de julho de 2008; Lei 13.696 de 18 de dezembro de 2008 e Decreto 32.300 de 8 de setembro de 2008.

Perspectivas de uma Educação Integral no Estado de Pernambuco

Para o funcionamento da oferta de Educação Integral almejou-se uma escola com uma proposta pedagógica alicerçada em uma pedagogia crítica, capaz de trabalhar um currículo significativo, de modo a contribuir para a efetivação do ensino aprendizagem, sendo o



professor aquele que “ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde a sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer” (FREIRE, 2000, p. 44).

Nesta perspectiva, Gadotti (2013, p. 3-4) afirma que

A educação integral não pode se constituir apenas num “projeto especial” de tempo integral, mas numa política pública, para todos, entendendo-a como um princípio orientador do projeto eco-político-pedagógico de todas as escolas o que implica conectividade, intersetorialidade, intertransculturalidade, intertransdisciplinaridade, sustentabilidade e informalidade. Enfim, educação integral é uma concepção geral da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral.

Dentro desta concepção de educação, no ano de 2008 já existiam cinquenta e uma (51) escolas de referência integrais e semi-integrais, estas tendo dois tipos de duração:

- Semi-integrais, funcionando com cinco turnos e dois contra turnos, totalizando 35 horas/aula semanais.
- Integrais, funcionando em dois turnos com 9 horas aulas diárias, totalizando 45 horas/aula semanais.

Estas, até então, tinham a capacidade de atender 50% da demanda de estudantes no ensino médio.


É válido salientar que a implementação da Política Pública de Educação Integral implicava em mudanças significativas, dentre elas a

adoção da Gestão Empresarial Aplicada à Educação, com foco no resultado da aprendizagem do estudante, oferecendo formação em planejamento estratégico para todos os educadores da escola. Como consequência, exige a elaboração do plano de ação da escola e dos educadores (DUTRA, 2013, p. 36).

Desta feita, tornou-se responsabilidade da Secretaria Executiva de Educação Profissional (SEEP) a realização de encontros envolvendo os educadores da escola para formação e acompanhamento das atividades/ações.

Para atender a implantação deste modelo de escola ocorreu a necessidade de ajustar a carga horária curricular anual, havendo uma reestruturação para atender aos estudantes.

Assim sendo, a instrução normativa nº 01, de 28 de fevereiro de 2012 (SEE-PERNAMBUCO, 2012), estabeleceu uma ampliação da carga horária mínima obrigatória dessa etapa de ensino de 2.400 horas para 4.000 horas para as de jornada semi-integral e 4.500 horas para as escolas de jornada integral.



Nas escolas de educação integral, os professores têm uma remuneração superior à dos professores das demais escolas, ditas regulares, uma vez que eles trabalham em dedicação exclusiva (45 horas/semanais). Vale salientar que

Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE, que avalia a qualidade das escolas estaduais, apontaram um avanço exponencial nas Escolas de Referência que ultrapassou, em 2011, a média estabelecida pelo MEC para 2021. (PERNAMBUCO, 2012).

Em relação a infraestrutura, foram estabelecidos padrões básicos para a rede física. As escolas deveriam seguir um modelo padrão com laboratórios de Física, Química, Biologia, informática e Línguas, totalizando cinco laboratórios, além de refeitório, biblioteca e quadra poliesportiva coberta, espaços pensados com o compromisso de todos com o ensino e aprendizagem.

Se é verdade que tanto a estrutura quanto o funcionamento podem mudar o primeiro possui um caráter determinante sobre o segundo. Quando uma reforma educacional modifica a organização do ensino provendo novas formas de acesso, de financiamento, etc, podemos dizer que está é uma reforma estrutural. Com certeza implicará mudanças no seu funcionamento do ensino O contrário não é verdadeiro, várias formas de funcionamento podem corresponder a uma mesma estrutura (VIEIRA, 2001, p. 22).

A equipe técnica e a pedagógica é formada pelo gestor, secretária, socioeducacional, chefe de laboratório, educador de apoio e assistente de gestão - função recém-criada em 2017. A escolha desses profissionais era criteriosamente selecionada para ingressar nas escolas.

A Política Pública de Educação Integral envolve uma educação de qualidade adequando a matriz curricular às exigências da política, mas para que na prática isso funcionem, uma vez que é preciso trabalhar nas variáveis conforme prescreve Moran (2000, p. 14):

- Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infra-estrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas.
- Um organização que congregue docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, e onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com os alunos que facilite conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los.
- Uma organização que tenha alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal.).

Contudo, é necessário retratar que a infraestrutura, falta de planejamento dentre outros aspectos podem dificultar o trabalho com tais variáveis, uma vez que interferem diretamente no comportamento dos alunos, podendo até prejudicar sua aprendizagem.

Educação de qualidade: um norte para as políticas educacionais de Pernambuco

Pensando em construir uma educação com uma filosofia na qual o homem seja sujeito e protagonista de sua história, com clareza para agir e intervir em seu contexto social a fim de transformá-lo, mas levando em consideração a necessidade de construção de conhecimentos cognitivos, as escolas de educação integral pressupõe um novo modelo de ensino médio. Portanto, uma educação delineada por uma política pública voltada para a qualidade social, conforme descreve a Resolução CNE/CEB 4/2010 em seu Art 8º

A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo (BRASIL, 2010).

Ainda sobre qualidade social Gadotti (2013) afirma que

Falar em **qualidade social** da educação é falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento *simbólico*, mas também o *sensível* e o *técnico*.

Complementando, Schneider e Gouveia (2000, p. 4) defendem que:


a qualidade pensada desta maneira relaciona-se com a garantia do direito à educação e estende-se por toda formação do indivíduo, não sendo facilmente medida, afinal transcende à aprendizagem de conteúdos e vai se desenvolvendo no decorrer do processo formativo. Assim, opta-se por trabalhar com a ideia de condições de qualidade educacional, ou seja, dessa formação humana e social.

A qualidade social está interligada com a qualidade da educação, e estas se complementam. Assim sendo, é necessário que um conjunto de fatores estejam interligados para que possam contribuir para com a qualidade na educação.

A interação entre professor e estudante é o fator mais importante no processo ensino aprendizagem e a escola é o espaço onde se efetiva tais processos educacionais, vale salientar que fatores internos e externos influenciam na qualidade social da educação, e estes devem ser levados em consideração na formulação, monitoramento, implementação e avaliação das políticas públicas educacionais.

É válido saber que, dentre os fatores extraescolares estão inseridos os:

- fatores socioeconômicos, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo;
- fatores socioculturais, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens;

- 
- financiamento público adequado, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa;
 - compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações (PERNAMBUCO, 2012).

Dos fatores intraescolares, a qualidade social da educação pode ser influenciada pela:

- organização do trabalho pedagógico e gestão da escola;
- projetos escolares;
- formas de interlocução da escola com as famílias;
- pelo ambiente saudável;
- política de inclusão efetiva; pelo respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica;
- trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares;
- gestão da sala de aula; pelo conhecimento do professor dos conteúdos que ministra;
- motivação dos estudantes em aprender;
- monitoramento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem;
- cumprimento do currículo;
- frequência do estudante e do professor; e
- uso das tecnologias como ferramentas didáticas e pedagógicas. (PERNAMBUCO, 2012).


A qualidade social da educação pressupõe um compromisso no qual é essencial a participação de todos os cidadãos no processo educativo e conseqüentemente na construção de uma sociedade justa e igualitária para todos.

A filosofia da Educação integral de Pernambuco

O Programa de Educação Integral fundamenta-se na filosofia da Educação Interdimensional, estudada pelo professor Antônio Carlos Gomes da Costa, cujos pressupostos teóricos e filosóficos orientam a proposta de Educação Integral no estado de Pernambuco, fundamentados na filosofia da educação interdimensional. Esta propõe uma educação direcionada pelos quatro pilares fundamentais da educação proposto por Jaques Delore: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser, os quais defendem a construção do ser humano na sua integridade, ou seja, nas suas quatro dimensões: cognitiva, afetiva, espiritual e da corporeidade

(...) A educação interdimensional, portanto, é a educação necessária. Parece que estamos diante de uma ideia cujo tempo chegou. Um tempo de construção de uma educação integradora das diversas dimensões do humano (COSTA, 2008, p.16).

A Lei Complementar Estadual nº 125 em seu artigo 3º, inciso V trata de projetos sobre o Protagonismo Juvenil, uma vez que afirma que é competência da Secretaria de Educação do



Estado “implantar o Projeto de Protagonismo Juvenil nas escolas vinculadas ao Programa de Educação Integral;”.

A filosofia utilizada pelas escolas integrais é que os jovens sejam protagonistas de suas ações, para isto define-se como protagonismo juvenil.

a participação do adolescente em atividades que extrapolam o âmbito de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, a vida comunitária e até mesmo a sociedade em seu sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sócio-comunitário (COSTA, 2006, p.52).

O protagonismo juvenil trata-se de um discurso que provoca no jovem a motivação para ser atuante, ator e modificador de sua própria realidade, uma vez que

Os jovens podem e devem ser parte da solução de problemas mundiais. Em todas as partes, os jovens e as organizações juvenis demonstram que, longe de ser um obstáculo, representam recursos de grande valor para o desenvolvimento. Entre os jovens estão se formando os líderes democráticos, a sociedade civil e a capital social do século XXI (ONU, 1998, p. 160).


Os jovens necessitam desempenhar um papel mais significativo na sociedade, desenvolvendo suas capacidades de forma a atuar construtivamente na melhoria da vida social, visto que “O adolescente é a ponte para o futuro. Na maioria das sociedades, os sentimentos, palavras e ações dos adolescentes são vetores de transformações sociais.” (ODEBRECHT apud SOUZA, 2006, p.99)

Partindo dos pressupostos teóricos e filosóficos norteadores da proposta pedagógica, que configuram uma educação interdimensional, ressaltamos a necessidade urgente de uma educação para a sociedade contemporânea que traz em sua essência, enquanto política educacional, a formação dos sujeitos dentro de sua concepção de mundo considerando o contexto social e histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sua trajetória ao longo da história, o ensino brasileiro sofreu uma série de transformações, destacamos, portanto a LDB nº 9394/96 na qual o ensino secundarista passa a ser chamado de Ensino médio, de caráter não obrigatório, para atender a demanda dos jovens de 15 a 17 anos oriundos do ensino fundamental, com uma estrutura curricular uniforme a todas as unidades de federação.

Esperava-se desta modalidade de ensino que desenvolvesse nos estudantes uma formação geral e polivalente, imprescindíveis na preparação dos jovens no sentido de exercer



efetivamente sua cidadania, garantindo deste modo a equidade social. Desta feita, tem-se um grande desafio em formar jovens capazes de atuar em uma sociedade que está em constante transformação, no âmbito social, político e econômico.

Percebe-se a necessidade de modificações na estrutura física das escolas, nos conteúdos curriculares do ensino médio, com o intuito de agregar os conteúdos ensinados na sala de aula às realidades vividas pelos alunos, caracterizando assim uma aprendizagem significativa e com qualidade social, preparando-os para o mercado de trabalho, e imbuídos de valores, criticidade e autonomia.

Evidencia-se, então, a importância da política educacional do estado de Pernambuco, garantindo em consonância com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Base à ampliação da escolarização básica, levando em consideração que esta etapa de ensino configura-se como formação mínima que o cidadão deve possuir para exercer seu papel na sociedade.

Neste entendimento o processo de implementação do Ensino Médio Integral, busca através de uma proposta pedagógica da Educação Interdimensional, fomentada por uma Política Pública específica para essa etapa da Educação Básica delineada com o objetivo de uma formação propedêutica, preparando os jovens para o mercado de trabalho e principalmente para o ingresso na universidade.

Para atender a estas especificidades a rede estadual de educação de Pernambuco passou por reordenamento estrutural para atender ao surgimento de novas escolas de Educação Integral, para oportunizar aos jovens uma escola de qualidade, que atenda aos objetivos propostos pelo Programa de Modernização de Gestão Pública com foco na excelência de resultados.

Como se pode constatar, as políticas educativas implantadas em Pernambuco estão em conformidade com os projetos propostos pelo governo federal. Em termos de perspectiva de respostas aos desafios colocados ao ensino médio, sabe-se que muito ainda precisa ser feito, principalmente no tocante a valorização salarial dos professores, estruturas adequadas para atender a implantação das novas escolas integrais, investimentos em formação continuada, uma proposta curricular baseada na concepção de transformação social, no entanto, observa-se a elevação dos índices educacionais, que são pactuados através de metas estabelecidas para cada escola.

É pertinente salientar que efetivamente, é um grande desafio a consolidação de uma educação com qualidade, tendo em vista que as políticas públicas refletem aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais, e nesta conjuntura, verifica-se que temos uma realidade desfavorável no campo educacional, os encaminhamentos estão sendo postos, obstáculos precisam ser superados, mas não é impossível.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2001. v. 56. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.

_____. Ministério da Educação. **Educação para todos: caminho para a mudança**. Brasília, agosto de 1985.

_____. Resolução CNE/CEB 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação: Uma abordagem**. In: Congresso de Educação Básica: Qualidade na aprendizagem. Anais do COEB 2013. Florianópolis, 2013.

MELO, Savana Diniz Gomes ; DUARTE, A. . Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais: políticas e processos. In: XXVII Simpósio da ANPAE:, 2013, Recife. **Anais do XXVI Simpósio da ANPAE – Políticas Planos e Gestão da Educação: democratizar a qualidade social**. Recife: Biblioteca ANPAE, 2013. v. 17. p. 01-10.

MORAN, J.M. MASETTO, M. T. BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica** – Campinas, SP: Papirus, 2000.

ODEBRECHT. Sítio da internet do Grupo Empresarial Odebrecht. In. SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo Juvenil**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em sociologia - São Paulo: 2006. (Tese de Doutorado)

ONU. Organização das Nações Unidas. Conferência mundial de Ministros de Juventude. Declaração de Lisboa sobre políticas e programas relativos à juventude. Documento A/53/378, de agosto de 1998a. In: CEPAL e UNESCO. **Protagonismo juvenil em projectos locais: lecciones del Cono Sur**. Santiago de Chile: CEPAL, 2001, Anexo, p. 143 – 158.



PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Construindo a excelência em gestão escolar:** curso de aperfeiçoamento: Módulo I - Políticas Públicas para a Educação/ Secretaria de Educação. – Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

CAPÍTULO 25

O ENSINO A DISTÂNCIA NA FAIXA DE FRONTEIRA, UMA ESTRATÉGIA E UM INSTRUMENTO CIVILIZATÓRIO

Ody Marcos Churkin, Mestrando em Novas Tecnologias Na Educação, Especialista em Educação a Distância e Metodologia de Ensino Religioso e Ciência da Religião e Psicopedagogo. Graduado em filosofia pela UFPR. Técnico e Especialista Em Comunicações Aeronáuticas. Técnico em Segurança do Trabalho ¹³

RESUMO


Pretende-se com este trabalho compartilhar uma inquietação pessoal que começou com a leitura da obra *Características das Sociedades de Fronteira* elaborada pelo Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social de Fronteiras (IDESF). Segundo o relato da instituição há disparidades em relação a quatro pilares do desenvolvimento: Educação, Saúde, Emprego e Renda, por fim a Segurança. O Território de fronteira apresenta índices de aprovação menores ao do restante do país. A faixa de fronteira do Brasil é uma das maiores do mundo, rodeado por países distintos, assim como seus *habitus e ethos*. Um relato de um graduado da Aeronáutica na reserva vivenciou-se e trabalhou-se em algumas cidades gêmeas se vislumbrou muitas experiências. Atualmente atua como professor de filosofia e tutor de ensino a distância (EAD). Dentro deste contexto como objetivo geral demonstrar e refletir sobre a educação à distância, a mobilidade e conectividade como um instrumento estratégico e civilizatório do século XXI, a priori apresentar a modalidade ubíqua de ensino como uma oportunidade para familiares de militares, funcionários públicos, agentes federais e de órgãos que prestam serviços temporários na região fronteira, fins aproveitarem a ocasião para dar continuidade aos estudos, como graduações pós-graduações e ou cursos técnicos. Para a população da região fronteira uma oportunidade para melhorar a qualidade de vida de si e de seus familiares. A metodologia deste trabalho foi à qualitativa e bibliográfica e segue um viés da fenomenologia, para uma reflexão holística, sistêmica e complexa para o quesito ontológico e antropológico da sociedade na faixa de fronteira brasileira.

Palavras-chave: Ensino a Distância; Fronteira; IDESF; Ubíqua.

INTRODUÇÃO

Nasce um novo século, assim como nasce um novo paradigma, com características marcantes e distintas, a primeira a convivência com a conectividade e ubiquidade com a alcançando-se o imediato (imediatez), façanha sonhada por séculos e alcançada graças ao

¹³Neto de imigrantes russos da região de Moscou, repatriados em Santa Catarina no Sul do Brasil. Tutor e orientador no ensino a distância, professor de filosofia, sociologia nos últimos dez anos em instituições públicas e privadas de Curitiba-PR, no Brasil. Pesquisador em aplicativos na educação e gestão, últimos trabalhos aprovados na Universidade de Havana (FEV/2018) e ESOCITE Santiago Chile (JUL/2018). Apresentação de artigos na ESOCITE 2017-Brasília UnB, SNIPE, Curitiba - Editora Positivo e SEED-PR, Salvador UNEB e Recife UFPE. Publicação de artigo na Revista Plurais (UNEB).



avanço das tecnologias de comunicação e informação (TIC), outra característica, que destaca-se como uma marca da formação do novo paradigma, a presença massiva das (TIC) em toda sociedade mundial, que conquistou todas as faixas etárias e segmentos da vida humana. Eis o século XXI, eis a era do imediato.

[...] sobreviver na sociedade e integrar-se ao mercado de trabalho do século XXI o indivíduo precisa desenvolver uma série de capacidades novas: autogestão (capacidade de organizar seu próprio trabalho); resolução de problemas; adaptabilidade e flexibilidade diante de novas tarefas; assumir responsabilidades; aprender por si próprio e trabalhar em grupo de modo cooperativo e pouco hierarquizado. (BELLONI, 2008, p.5)

Este evento sinaliza o estabelecimento de um novo evento mundial, com reflexos mundiais, para melhor entendê-lo, proveitoso que seja explicados e ilustrados pelas palavras de Sodré (2010, p.35), a efetivação da conquista tempo e espaço, condensados na perpetuação do presente, a informação tende a ser pontuada por sua própria disponibilidade técnica nova (a velocidade de transmissão).

A conquista do imediato, também se torna uma das principais características da nova era. Enfim vive-se um novo momento histórico, a era da conectividade¹⁴ e ubiquidade¹⁵, a onipresença e onisciência da informação. Explica o professor Galchenko da Universidade de São Petersburgo (2013):

Atualmente, um estudante que não tem sua "representação" na rede global, é considerado um "corvo branco". Globalização educação, o aumento da mobilidade de crianças em idade escolar requer atenção à segurança das informações, especialmente as privadas. No relatório analisa o estado atual desconhecimento e habilidades dos alunos na parte de segurança da informação baseada em materiais de pesquisa alunos seniores de uma das escolas secundárias (GALCHENKO, 2013).

Percebe-se que a citação do professor russo demonstra o cenário da tecnologia e, assim como a necessidade de se estar conectado com todas as suas possibilidades e perspectivas positivas, não obstante também há os riscos e perigos. Neste caso, há a preocupação de prevenção em se navegar com segurança, e não apenas proibir a navegação. Navegar é preciso, já dizia Fernando Pessoa.

Sendo assim, para a conquista do imediato no rol das comunicações e informações, aprimoram-se estruturas distintas com tecnologias específicas que se convergem em sistemas

¹⁴ A conectividade é a possibilidade de comunicação multidirecional com qualquer lugar do mundo. Esta mesma conectividade permite a troca de dados informativos e o acesso às informações de uma maneira interativa. Computadores, Internet e a web geraram uma grande quantidade de serviços até então inimagináveis e que permitem às pessoas estreitar relacionamentos e agir no mundo sem sair de casa (LIMA, 2000).

¹⁵ Ubiquidade, que significa em qualquer lugar e a qualquer momento. Tal condição é uma forma de potencializar a educação, uma vez que o aprendiz sai dos espaços físicos para interagir através de ambientes digitais. (CARNEIRO, 2013; SANTAELLA, 2010; COLL, 2010).



integrados e sua presença contribui para a produção de conhecimentos e inteligência, assim como a constância de inovação e superação, a permanente busca e desenvolvimento de novos processos, advindo ou não do aperfeiçoamento de eficácia para novos dispositivos.

Há de se citar como exemplo, a utilização de mobiles com a adaptação de um aplicativo específico, para realizar uma tarefa de um curso, sobre a leitura e discussão de um livro, ou um treinamento sobre uma norma regulamentar de engenharia de segurança do trabalho. Assim dentro deste contexto observa-se uma reconfiguração das redes sociais, em que é recorrente além da informação e entretenimento, também o de aprendizagem, sendo assim, uma redefinição e a apropriação das inovações em seus novos contextos e utilização.


O ciberespaço, interconexão dos computadores do planeta, tende a tornar-se a principal infraestrutura de produção, transação e gerenciamento econômicos. Serão breve o principal equipamento coletivo internacional da memória, pensamento e comunicação. Em resumo, em algumas dezenas de anos, o ciberespaço, suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações interativas, sua irresistível proliferação de textos e de signos, será o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade. Com esse novo suporte de informação e comunicação emergem gêneros de conhecimento inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos. Qualquer política de educação terá que levar isso em conta (LÉVY, 1999, p.167).

Em termos de reconfiguração de redes, testemunhou-se na política brasileira, como um exemplo de inovação com TIC, no ano de 2018, na campanha de um candidato à presidência da república, conseguiu atingir uma multidão, obteve notoriedade e visibilidade, graças a um dispositivo (celular) e um aplicativo de rede social.

Como resultado da utilização do celular, a conquista do imediato, seu pensamento e ideias compartilhado com milhões de pessoas, sucesso na apropriação de uma inovação, êxito com a prática do processo “Bring Your Own Device” (BYOD), que em português significa “Traga seu próprio dispositivo”. Segundo a UNESCO (2014):

Conhecido como BYOD, o modelo vem causando uma mudança sem precedentes na educação superior e no ensino a distância ao permitir que mais alunos acessem os materiais pedagógicos através da tecnologia móvel. Com o aumento do número de pessoas que têm acesso ou possui um dispositivo móvel, as iniciativas BYOD mostram-se promissoras para alunos de todos os cantos do mundo, embora possam ser radicalmente diferentes nas diversas regiões e países (UNESCO, 2014).

Com poucos recursos, a campanha eleitoral utilizada pelo processo do BYOD, ou seja, a ideia simples de se aproveitar o próprio celular com seus inúmeros recursos, proporcionou resultados além de expressivos, levou o candidato à vitória, este processo ou estratégia superou os famosos marqueteiros políticos que costumam cobrar altas cifras, superação dos



sofistas da *Ágora Moderna* com a implementação de um ciber processo, e a sociedade em ciberágora.

Acibercultura vai se caracterizar pela formação de uma sociedade estruturada através de uma conectividade telemática generalizada, ampliando o potencial comunicativo, proporcionando a troca de informações sob as mais diversas formas, fomentando agregações sociais. O ciberespaço cria um mundo operante, interligado por ícones, portais, sítios e home pages, permitindo colocar o poder da emissão nas mãos de uma cultura jovem, tribal, gregária, que vai produzir informação, agregar ruídos e colagens, jogar excesso ao sistema (LEMOS, 2010, p. 87).

Cabe reforçar que as tecnologias de comunicação e informação, além de inovar as comunicações e as velocidades das informações, vão muito além, superam-se, propiciam o acesso a novos ambientes e conseqüentemente a possibilidade de novas formas de aprendizagem, eis o ensino a distância, um dos marcos civilizatórios do século XXI, uma possibilidade de inovação tecnológica, aprimoramento empoderamento ontológico e conquista de rotinas, a possibilidade de se estudar a qualquer momento e em qualquer lugar.

Inserir-se na sociedade da informação não quer dizer apenas ter acesso à tecnologia de informação e comunicação (TIC), mas principalmente saber utilizar essa tecnologia para a busca e a seleção de informações que permitam a cada pessoa resolver os problemas do cotidiano, compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto. Assim, o uso da TIC com vistas à criação de uma rede de conhecimentos favorece a democratização do acesso à informação, a troca de informações e experiências, a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento humano, social, cultural e educacional; tudo isso poderá levar à criação de uma sociedade mais justa e igualitária (ALMEIDA, 2013).

Com a estruturação do novo paradigma, não é mais necessário um aparelho ligado a uma estrutura fixa de rede, “salto inovador que abrem os portões paradigmáticos, que são marcados pelos dispositivos móveis, estes permitem o acesso a ambientes e recursos educacionais”. (Mülbert & Pereira, 2011).

O telefone celular destaca-se nesta nova era, supera os computadores e laptops, devido sua acessibilidade deixa para trás todos os dispositivos de comunicação e informação, é possível dizer que se torna extensão dos indivíduos, são instrumentos preferíveis, pois são flexíveis, ideais para o Mobile Learning.

Seguindo esta linha de raciocínio, para compreender o celular no cenário da educação, um dos focos deste artigo, fato relevante para justificar o tema da pesquisa, a relação entre computadores com os celulares.

No decorrer das primeiras décadas do novo século, chega-se a seguinte conclusão “se o computador ainda é um objeto restrito, o celular está presente em boa parte das escolas, nas



mochilas dos alunos de diferentes classes sociais” (Merije, 2012, p.81). Cabe reforçar, o celular é um bem, e está presente nas mãos dos alunos.

Os celulares estão em voga no momento atual, são objetos de desejo de consumidores de todas as idades, destacam-se os smartphones, pois são tecnologias multifuncionais, com um único dispositivo se desempenha inúmeras funcionalidades, muitas ao mesmo instante, o mobile além de possuir o recurso de um telefone, possibilita o acesso à internet, há a disponibilidade para pesquisas, lições, até mesmo jogos, além de todos os recursos que um computador pessoal possui.

O desenvolvimento tecnológico no cenário das TIC torna o processo da comunicação em um sistema híbrido, que resulta na convivência simultânea do digital com o físico, criando na sociedade atual novos hábitos e costumes, que influenciam as formas trabalhar, descansar, estudar e de se relacionar, inclusive e principalmente de se entreter.


Pois bem, ao observar este contexto, na atualidade as TIC não são declinadas ou preteridas por algum setor ou segmento, ao contrário, são requeridas e integram o cotidiano de todas as profissões, pode-se arriscar em generalizar, de todas as pessoas e de todas as idades, entende-se que vieram para ficar.

Pretende-se com este artigo, com o ensino a distância, o mobile learning, o uso do celular, além de ser um incentivo, possa ser um desafio para a inovação na fronteira, um auxílio para se conhecer, desenvolver, monitorar, transformar, ampliar os modelos mentais, arquétipos, hábitos, cultura e tradições para isso é necessário se produzir um “desconforto produtivo”. Fava (2014, p.69) “É fato, não se trata apenas de aceitar, mas contribuir para transformar”. Tarefa que exige sair do conforto e segurança da rotina e do tradicional.

A IMENSA FAIXA DE FRONTEIRA BRASILEIRA, ÁREA DE CONSTANTES MOVIMENTAÇÕES

O Brasil no ano de 2018, no mês de outubro comemora trinta anos da promulgação da Constituição Cidadã, a Carta Mãe representa uma renovação política, a reconstrução de um Estado de Direito Republicano e Laico. Após um período conturbado a Democracia se reestabeleceu, o cenário político atual é marcado por polarizações e com pensamento político maniqueísta extremista.

Assistiu-se um presidente da república vencer as eleições com ajuda das tecnologias de comunicação e informação (TIC) somadas as redes sociais. Um fenômeno tecnológico e



político, sem dizer antropológico, uma renovação no processo de se fazer campanhas políticas e divulgação de ideias, com poucos recursos, tornando os famosos marqueteiros profissionais em fase de término de exercício. (percebe-se).

Com o novo cenário da conectividade, com o marco civilizatório da internet, onde distâncias e fronteiras são vencidas e suprimidas, a EaD com auxílio das TIC podem, tendem as ser ferramentas para promover a cidadania e reforçar a diversidade.

Bens para todo cidadão, de qualquer idade, sexo, formação, pois são necessários dentro dos lares, bancos, restaurantes, escolas, fóruns, enfim em toda e qualquer ação ou situação, saber operá-los, além do entretenimento, constitui-se em condição primordial de empregabilidade, aprendizado, ensinamento e treinamento, vigilância e segurança, lazer e domínio da cultura, por que não aprimorá-las em regiões fronteiriças?

Não há como preterir e resistir aos fatos e acontecimentos, pensar como instrumentos de superação sociais, emancipatórios e inclusivos. Orienta-se considerar as novas tecnologias no debate e na prática educacional, jurídica, política e antropológica.

É fato que o mundo é uma grande rede ou uma teia gigantesca, e a experiência e entendimento de tempo modificam-se, pois a possibilidade de conexão e contato virtual com o outro e a todos sem demora ou sem a necessidade de protocolos, como período marcado, contribui para que não haja mais tempo perdido, como uma longa espera, os dispositivos técnicos propiciam um novo cotidiano, o da imediatez.

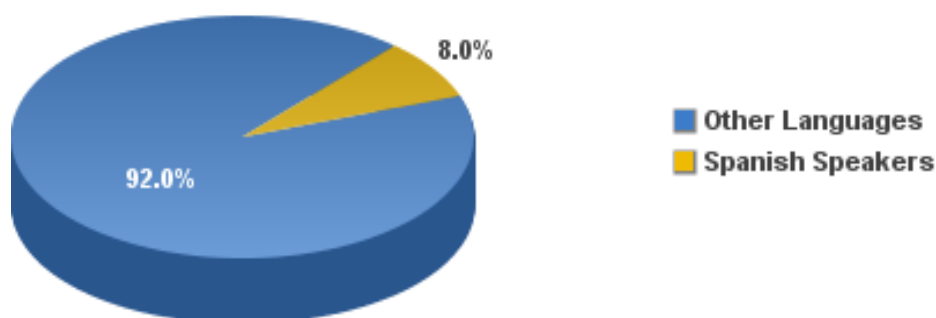
Dentro deste contexto apresentado e segundo o presidente do IDESF, Luciano Stremel Barros (2014), o Brasil possui uma das maiores faixa de fronteira do mundo, com uma distância de 16,8 mil quilômetros de fronteiras, áreas situadas em 11 estados e com 10 países, com culturas e tradições distintas, no entanto com uma língua em comum , o espanhol.

Quando se trata de sociedades que habitam as fronteiras do país, novos valores acabam sendo inseridos, tendo em vista diferentes forças de ação que emanam de sociedades lindeiras, externas ao território nacional. Neste sentido, tentar compreender a estrutura de desenvolvimento destes povos, torna-se ainda mais complexa, uma vez que as políticas ali desenvolvidas perpassam as fronteiras físicas, atingindo as populações vizinhas, muitas vezes sem um controle efetivo e eficiente das ações desenvolvidas para o alcance dos objetivos propostos. Este emaranhado de culturas faz com que as zonas de fronteiras se transformem em verdadeiras “Torres de Babel”, onde o grande desafio é fazer com que todas estas diferenças convivam harmoniosamente, cumprindo as normas e leis estabelecidas pelas governanças dos territórios onde vivem e convivem. (IDESF,2014, p.4).

Embora os países que fazem fronteira com o Brasil falem a língua espanhola, orientase entender que possuem culturas e tradições distintas, assim como como os estado

brasileiros, de norte a sul há hábitos e costumes diferentes, inclusive climas e espaços geográficos de diferentes relevos. Assim com este cenário, a elaboração deste artigo, pretende incentivar profissionais e seus familiares em virtude de suas transferências possam tirar proveito de tal situação.

Spanish Speaking Internet Users June 30, 2016




Source: Internet World Stats - www.internetworldstats.com
290,348,251 estimated Spanish Speaking Internet Users for June, 2016
Copyright © 2016, Miniwatts Marketing Group

O período de permanência em uma cidade de fronteira, pode ser um valioso período de aprendizado, uma das alternativas o aprendizado de um novo idioma, ou seja o espanhol, com auxílio das TICs com um curso *online*, pode ser enriquecido com a prática com nativos do idioma com a sua cultura, além da troca de aprendizado. A de se dizer que segundo o as imagens do texto, a língua hispânica é uma das línguas mais faladas na internet.

Na maioria das cidades fronteiriças é possível observar nas cidades gêmeas pessoas que no seu cotidiano falam inglês, mandarim e o árabe, línguas que são mais faladas na internet conforme os gráficos do artigo.

O idioma constitui um elemento essencial da identidade étnica e cultural e, portanto, a política de idiomas de um país, região ou escola tem o potencial de criar divisões de poder. Se uma criança é ensinada em sua língua materna nos primeiros anos de escolaridade, terá melhor desempenho. “Uma razão pela qual muitas crianças de minorias étnicas e linguísticas apresentam baixo desempenho na escola é que são ensinadas em uma língua que não entendem bem. Cerca de 221 milhões de crianças falam uma língua em casa diferente da língua de ensino na escola”¹², o que limita sua capacidade de desenvolver bases sólidas e de confiança para a aprendizagem posterior. Nem sempre as diferenças de idioma são plenamente reconhecidas pelos professores se os estudantes dão a impressão de falar a língua de ensino. No entanto, algumas culturas utilizam estruturas de frases de forma que as técnicas de questionamento direto muitas vezes usadas na escola acabam por resultar em respostas hesitantes ou equivocadas, e isso leva o professor a uma avaliação equivocada.¹³ A política de idiomas na educação levanta problemas complexos e possíveis tensões entre identidades de grupo, por um lado, e aspirações sociais e econômicas, por outro. Conseqüentemente, alguns pais, em muitos países,



expressam forte preferência para que seus filhos aprendam a língua oficial, principalmente porque isso é visto como uma rota para melhores possibilidades de mobilidade social.(UNESCO, 2014, p.27).

Para familiares de militares, servidores da Receita e Polícia Federal, além de tantas outras instituições que não merecem ser preteridas, inclusive de esfera estadual, uma transferência momentânea para uma cidade fronteira pode ser encarada com um revés, uma mudança de hábito não esperado, uma situação incômoda que muitas vezes leva um cônjuge ou integrante da família entrar em uma situação depressiva.

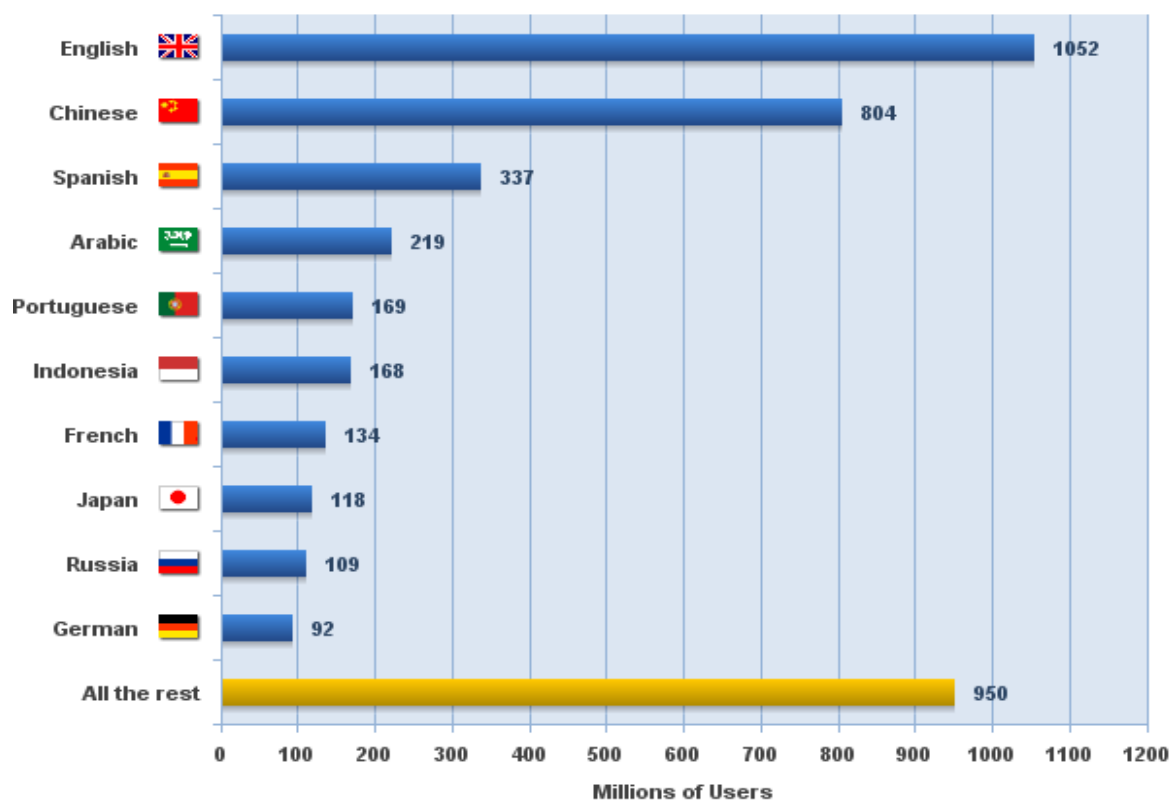
Como uma forma de amenizar ou de se compensar, até mesmo de tirar proveito de um período considerado um problema ou conflitante, convida-se que possa ser encarado como uma parada, para uma formação, por meio da educação a distância, uma oportunidade e possibilidade de término de se fazer ou terminar uma graduação ou uma pós graduação e ou aquele curso de línguas que por força da procrastinação não foi feito.

Sabe-se que a região fronteira brasileira possui inúmeros problemas, o intuito desta obra, a partir de experiência pessoal de graduado da Força Aérea Brasileira, que por vezes observou os próprios familiares e de pares de profissão em situação angustiante e inconformismo, espera-se que o BYOD e o ensino à distância seja uma das possibilidades para contornar uma situação psicológica negativa, que seja uma possível superação tornando-se período especial para dedicar-se para um *up grade* profissional ou epistemológico, que em uma situação convencional não seria feita.

Cabe orientar que conhecer novos povos e novas culturas se vista com empatia pode ser uma oportunidade ímpar de aprendizado pessoal, não se trata de uma utopia ou um devaneio quixotesco, porém uma real tentativa.

Entender o processo temporário como estágio, que pode se tornar um arquétipo de imensurável valor, amenizando o *stress* da mudança e de uma espera. Assim como a ideia do BYOD é aproveitar o que já se tem em mãos, uma transferência para um local preterido ou declinado por projeções pessoais pode ser um referencial da larga vantagem.

Top Ten Languages in the Internet in Millions of users - December 2017



Source: Internet World Stats - www.internetworldstats.com/stats7.htm
Estimated total Internet users are 4,156,932,140 in December 31, 2017
Copyright © 2018, Miniwatts Marketing Group

OBJETIVO GERAL

Este artigo apresenta o objetivo de apresentar o ensino à distância como uma alternativa educacional, ontológica e de empreendedorismo para a região de fronteira brasileira, em especial aos profissionais e seus familiares em situação de transferências.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a- Apresentar o uso o ensino a distância (EaD) com uma passibilidade na educação e aprimoramento técnico e ou profissional além da possibilidade de ampliar conhecimentos
- b- Conceituar e demonstrar o processo *domobile learningo BringYourOwnDevice* (BYOD) proposto e incentivado pela UNESCO (2014).
- c- Incentivar e aprimorar o aprendizado da língua espanhola na faixa de fronteira.
- d- Demonstrar a Obra Características das Sociedades de Fronteira, autoria do Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social de Fronteiras (IDESF).

METODOLOGIA

Este artigo estruturou-se com um olhar fenomenológico, além de uma análise bibliográfica, realizou-se um levantamento estrutural por meio de revisão de obras acadêmicas e literárias, além de literatura técnica e institucional. Seguiu-se a classificação proposta por Gil (2002) para a elaboração deste artigo, após planejamento, partiu-se para a da práxis da pesquisa exploratória, já que objetiva proporcionar sintonia com o problema.

Estruturou-se uma pesquisa documental, pois se baseia tanto na análise de material já elaborado como livros e artigos científicos, como de materiais que ainda não receberam tratamento analítico como projetos, normas regulamentadoras, orientações normativas e outros documentos. Diz Borba:

Cada fenômeno traz em si mesmo, os elementos suficientes para a sua compreensão, não precisamos agir para comprovar teorias, nem para refutá-las, em fenomenologia nós vamos, com um olhar atento ao que se mostra diante de nós, buscando compreender o que é que se mostra e como se mostra. Como se mostra à consciência que intenciona, que escolhe, que percebe, que deseja, que fantasia, que age, que produz (BORBA, 2010, p.8).

Por se tratar de uma pesquisa documental ressalta-se que diferente da pesquisa bibliográfica, se efetiva em inúmeras teses de autores, a pesquisa documental apoia-se em documentos que não receberam um olhar analítico, ou ainda precisam ser reelaborados na medida em que integre o objeto de pesquisa GIL (2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo acredita-se que os objetivos foram alcançados, assim como compartilhar o BYOD e a EaD como mais uma das possibilidades no processo pedagógico e didático e psicológico, assim como um reforço para a cidadania, reconhecimento da diversidade para o ensino e aprendizagem, e que gere interesse, que possa ser uma potencialidade para se agregar este processo para se utilizar, adaptar as TIC16, em especial o *mobile learning*, na educação, em especial na região de fronteira com suas especificidades pontuais e que projeto da UNESCO, o *BringYourOwnDevice* (BYOD)¹⁷ possa contribuir de

¹⁶A UNESCO aborda as TIC para a educação de forma abrangente por meio de uma plataforma intersetorial própria, focada no trabalho conjunto dos setores de Comunicação e informação, Educação, e Ciências, onde as questões sobre acesso, inclusão, equidade e qualidade na educação são tratadas.

¹⁷Traga o Seu Próprio Dispositivo (BringYourOwnDevice – BYOD), que conta com que a maioria dos alunos tem os seus próprios dispositivos. Nesse caso, as escolas fornecem ou subsidiam dispositivos para aqueles que não podem arcar com os custos.



alguma forma no contexto fronteiriço brasileiro.

Ao levantarmos os dados referentes aos 4 pilares do desenvolvimento; Educação, Saúde, Emprego & Renda e Segurança, podemos constatar as grandes disparidades existentes entre as cidades de fronteira e o restante do país. São muitos os fatores externos que influenciam enormemente para que estas diferenças ocorram. Podemos tomar como exemplo, o alto índice de reprovações existente na cidade de Paranhos/MS, onde as atividades informais como o contrabando e o tráfico, envolvem jovens em idade escolar, contribuindo negativamente no rendimento escolar, aumentando os índices de reprovação e evasão. (IDESF,2014,p.22).

Justifica-se a elaboração desta pesquisa pela possibilidade de se conhecer uma nova prática pedagógica e didática, além do que, atender uma hipótese de implantação de processo para se compartilhar e contribuir epistemologicamente com uma região distinta.


O Ensino a Distância aliado ao BYOD como proposta para os estudantes e profissionais em ampliar suas práticas pedagógicas pela inovação na aprendizagem, assim como, possibilitar aos aprendizes um processo que aprendam fazendo, pesquisando em cooperação com colegas e os professores possam aprender com as experiências de seus alunos com a possibilidade de trocas de informações e conhecimentos.

Esta análise nos leva a concluir, que nosso país carece de políticas públicas específicas para as regiões de fronteira, com efetiva aplicabilidade, e mais do que políticas públicas a nível nacional, carece de políticas públicas de cooperação, posto que esta simbiose nasce de forma natural entre as cidades gêmeas, o que, por consequência, deveria também ocorrer com as políticas públicas. Criar ferramentas de integração e desenvolvimento fronteiriço certamente abrirá as portas para uma grande melhora na qualidade de vida destas populações, como também deverá aquecer a economia regional e transnacional. Esta cooperação, mesmo que informalmente já exista, é uma característica nata das cidades gêmeas, onde a necessidade de estudar o potencial e conhecer a vocação de cada uma delas é uma peculiaridade fundamental para se criar políticas de desenvolvimento integrado, com planejamento consciente e assim fomentar o desenvolvimento progressivo de ambas margens da fronteira.(IDESF, 2014, p.22).

Segundo Sodré (2007, p.19) as novas tecnologias de comunica o e informa o cada vez mais eficazes pondo a velocidade da informa o a ponto de acompanhar o pensamento produz uma nova temporalidade, que Sodré chama de tempo real.

Novas possibilidades - Mobile Learning Week 2018-Além de mapear as competências necessárias para viver, estudar e trabalhar em uma sociedade mais conectada,   preciso entender como elas podem ser desenvolvidas dentro do Objetivo de *Desenvolvimento Sustentável 4*, da ONU. Por isso, a programac o contemplou experiências ao redor do mundo que inspiram e levantam os desafios de interligar esferas de inova o.

Vários pontos devem ser levados em conta quando se procura responder a questões como: Como as TIC podem ser utilizadas para acelerar o desenvolvimento em dire o   meta de "educa o para todos e ao longo da vida"? Como elas podem propiciar melhor equilíbrio entre ampla cobertura e excelência na educa o? Como ela podem contribuir para reconciliar universalidade e especificidade local do conhecimento? Como pode a educa o preparar os indivíduos e a sociedade de forma a que eles dominem as tecnologias que permeiam crescentemente todos os setores da vida e possam tirar proveito delas?



As TIC propiciam a possibilidade do imediato, (aqui e agora – tenho/ estou) em relação a dados e informação, fato complexo para se conceituar, pois se vivencia o desenrolar do fenômeno, que separa, ou melhor que forma ou apresenta uma linha divisória entre dois séculos, (tempo) e entre dois paradigmas (kronos e o Kairós¹⁸), seguindo a explanação de Bloch:

Em primeiro lugar, todo o ser humano, na medida em que almeja viver no futuro: o que passou vem só mais tarde, e o presente autêntico praticamente não está aí. O futuro contém o temido ou o esperado e, estando de acordo com a intenção humana, portanto sem malogro, contém somente o esperado. A função e o conteúdo da esperança são incessantemente experimentados e, em tempos de sociedade em ascensão, foram incessantemente acionados e difundidos. Unicamente em uma velha sociedade em declínio, como o Ocidente atual, surge certa intenção parcial e efêmera no sentido apenas descendente. Então, para aqueles que não conseguem achar uma saída para a decadência, o medo se antepõe e contrapõe à esperança. (BLOCH, 2005, p.53).

A internet¹⁹ chegou assim como o computador, e os todos os seus periféricos e aplicativos, há uma infinidade de utilização de ordem pragmática²⁰ tecnológica, inclusive na ubiquidade educacional, e contraria o entendimento, que são expertises ou mecanismos específicos para especialistas, não obstante destinam-se a todo tipo de público. A cada momento novas facilidades são desenvolvidas, como tutoriais, projetos públicos e privados, com exemplo os repositórios educacionais abertos (REA).


¹⁸ Kairós (em grego καιρός) é uma palavra grega que significa “o momento oportuno”, “certo” ou “supremo”. Na Filosofia e na Mitologia Kairós tem o mesmo sentido que Aevum, que significa “Eternidade”. Por outro lado, Chronos ou Khronos (em grego Χρόνος), significa ‘tempo’, ou seja, o “tempo cronológico” ou “tempo sequencial”, o “tempo que se mede”.

¹⁹ UNESCO lançou as versões em português e espanhol de sua publicação. As pedras angulares para a promoção de sociedades do conhecimento inclusivas: acesso à informação e conhecimento, liberdade de expressão, privacidade e ética na Internet, durante uma sessão realizada no Fórum de Governança da Internet (IGF) em Genebra, Suíça.

O lançamento do Estudo da Internet da UNESCO contou com a presença do Embaixador do Brasil para questões de Internet, Benedicto Fonseca. Celebrando o lançamento das duas novas versões da publicação, Guy Berger, Diretor de Liberdade de Expressão e Desenvolvimento de Mídia da UNESCO, disse: "Dado o grande interesse dos Estados-membros de língua espanhola e portuguesa na governança da Internet, é muito positivo que a UNESCO possa oferecer esse estudo em idiomas acessíveis à maioria dos cidadãos desses países".

Debatendo ideias importantes sobre o conceito de universalidade da Internet, o estudo oferece uma compreensão dos elementos-chave da rede, os princípios resumidos na sigla D-A-A-M, que defendem que a Internet deve ser baseada nos Direitos Humanos, aberta, acessível a todos e que tenha participação orientada por múltiplas partes interessadas. Como tal, "inclui conceitos-chave para legisladores, representantes do setor privado e outros envolvidos na Governança da Internet", disse o Dr. Alexandre Barbosa, gerente do Centro Regional de Estudos sobre o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br).

²⁰ Adjetivo - Que considera o aspecto objetivo das coisas, por oposição ao abstrato; objetivo. Filosofia que se refere ou pertence ao pragmatismo; que tem o valor prático como critério de análise (<https://www.dicio.com.br/pragmatico/>).



Entende-se, em consonância com o pensamento da UNESCO²¹, que seja oportuno e profícuo buscar a utilização de dispositivos móveis em ambientes formais e informais de educação para melhorar a produção cognitiva e lúdica de alunos e professores no mundo inteiro, nas próximas décadas poderão se revelar atitudes e estratégias transformadoras. UNESCO (2014, p. 25).

Entende-se que o ato de ensinar e aprender, assim como o empreender com mobilidade, ou seja, com a utilização de smartphones e tablets propicia o desenvolvimento do processo que se chama mobile learning (M.L), uma tendência educacional²² dos meados do novo século XXI, o ensino para além da sala de aula física, a efetivação da sala de aula virtual, como um componente de uma nova cultura conceituada como “Cibercultura²³ da Pólis Virtual” proposta por Levy (2017).

Reforça Saccolet al, (2010,p.25) que o M.L “se refere a processos de aprendizagem apoiados pelo uso de tecnologias da informação ou comunicação móveis e sem fio, cuja característica fundamental é a mobilidade dos aprendizes...” desvinculando a ideia de sala de aula presencial, os sujeitos podem ou não estarem juntos, a distância não é impedimento, que prevalece também para formações, capacitações e treinamentos ou local de trabalho.

Ainda com o entendimento de Lemos (2010, p.71) prossegue com seguinte ponto de vista, o planeta torna-se menor pela invasão das TICa ponto de nos transformamos em inúmeras comunidades idiossincráticas para aldeias globais, no contexto e na conectividade do ciberespaço , a realizar o sonho iluminista, o conhecimento armazenado e pronto para ser

²¹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e à Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades.

No quesito COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO. O setor de Comunicação e Informação é orientado por três objetivos principais: promover a liberdade de expressão e de imprensa, bem como o direito a informação; estimular o desenvolvimento de meios de comunicação livres, plurais e independentes, fortalecendo, assim, a diversidade, a proteção dos direitos humanos e a boa governança; e sedimentar os pilares da sociedade do conhecimento, sobretudo pelo acesso universal à informação, com foco nas tecnologias de informação e comunicação (TICs).

²² Segundo a F.T edição especial Juventude Conectada / Empreendedorismo de agosto de 2018, 67 % (por cento) dos jovens concordam que a era da informação e do smartphone contribui para agilizar os processos no empreendedorismo. O empreendedor jovem é mais ágil e antenado no uso de tecnologias e os recursos digitais permitiram que mais jovens pudessem empreender em comparação a gerações passadas. Cultura digital e colaborativa são fermentos para o crescimento da cultura empreendedora entre jovens. Elas definem algumas qualidades próprias dessa geração.

²³ A referenciar diversos termo prefixo “cyber” vem do grego, significando “controle”, afirma Kellner (2001). Nesse sentido, o físico Norbert Wiener cunhou, nos anos 40, o termo cibernética com o significado de ciência do controle e da comunicação entre os seres vivos e as máquinas. A partir daí, o prefixo “ciber” passou os relacionados ao domínio da computação e das “máquinas inteligentes” (MONTEIRO, 2007, s. p.).

utilizado, como um baú de tesouro, ou seja enciclopédico, portanto a partir de um único meio ou mecanismo, ou melhor uma única mídia conter e dispor de todo o conhecimento da humanidade, disponível para todos e a qualquer momento, em qualquer parte do rede. Lemos (2010, p.71).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. **Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento.** 2008Disponível em:<http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto26.pdf>. Acesso em 24jun.2017.

BELLONI, Maria Luíza. **Educação a distância.** 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança.** Trad. Nélio Schneider, Werner Fucks. Rio de Janeiro, Contraponto, 2005.

BORBA, J. M. Pinheiro. **A fenomenologia em Husserl.** Revista do NUFEN, São Paulo, v. 2, n.2, 2010. Disponível em: . Acesso em: 13. nov. 2011.

FAVA, R. **Educação 3.0 aplicando o PDCA nas instituições de ensino.** Editora Saraiva. Curitiba, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
[GALCHENCO, M. Proteção de informação por estudantes de escolas em condições modernas](#),IV Conferência internacional "Tecnologias da informação para a nova escola" foi realizada em São Petersburgo de 27 de março a 29 de março de 2013. São Petersburgo, Rússia, 2013. Disponível em < <http://2013.conf.rcokoit.ru/index.htm>>

IDESF. **Características das sociedades de fronteira.** 2014

LEMONS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 201

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

MERIJÉ, W. **Movimento: educação e comunicação mobile.** São Paulo: Peirópolis, 2012.

MÜLBERT, A. L.;PEREIRA, A. T. C. **Um panorama da pesquisa sobre aprendizagem móvel (m-learning).** In:Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura, Florianópolis, 2011.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. **M-learning e u-learning: novas perspectivas das aprendizagens móvel e ubíqua.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2012.

SODRÉ, Muniz. **Jornalismo como campo de pesquisa.**In: Brazilian Journalism Research - Volume 6 - Número 2, p. 7-16, 2010.



UNESCO. **O Futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas.** Brasília, p.20,21-25, 2014.

_____. **Ensinar respeito por todos: guia de implementação, ERT.** Brasília, 2018. Título original: *Teaching respect for all: implementation guide* Brasília: UNESCO, 2018.

CAPÍTULO 26

A GESTÃO ESCOLAR COMO PONTO DE PARTIDA PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANIZADORA

Pauline Fernanda Preussler, Pedagoga, aluna do curso de Especialização em Gestão Educacional, UFSM
Kauana Ribeiro Cardoso, Acadêmica do curso de Educação Especial, UFSM

RESUMO


Este estudo tem por objetivo suscitar reflexões acerca de como a gestão escolar pode contribuir para uma educação mais humana e humanizadora. Consiste em uma pesquisa qualitativa, com método de revisão bibliográfica em artigos publicados no Portal de Periódicos da CAPES durante os últimos 4 anos, que apresentem em seu texto os descritores por mim elencados. Após uma leitura flutuante dos resumos dos textos encontrados, foi feita uma leitura aprofundada naqueles que tivessem relação mais próxima com o tema que buscamos estudar. Além destes, buscamos também outros autores que corroboram com nossas ideias. Com base nestes estudos, destaca-se a ideia da importância do diálogo e da participação ativa da gestão escolar, de todos os sujeitos inseridos na escola e também fora dela, como a comunidade em geral. Só assim será possível pensar em uma escola mais aberta, acessível e humanizadora.

Palavras-chave: Gestão escolar; educação; humanização

INTRODUÇÃO/ CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É perceptível o quanto as escolas estão cada vez mais preocupadas com a mera transmissão de conhecimentos. A cada dia que passa, os alunos voltam para suas casas com cadernos repletos de regras, cálculos, explicações científicas acerca dos mais diversos assuntos. Os professores, por sua vez, tão envolvidos com a grande demanda de conteúdos a trabalhar, de datas comemorativas a contemplar, e ainda as expectativas dos pais em relação ao rendimento dos filhos. Após vivências pessoais e estudos bibliográficos, é possível afirmar que de fato, isso tudo acontece nos ambientes escolares. E claro, tais envolvimentos são importante. Porém, é preciso entender que a escola é mais que isso! A escola é lugar onde a vida pulsa, onde os desejos emergem, onde as relações se estabelecem.

E então, nos questionamos: Como estão as relações e interações entre gestão escolar, professores, alunos e comunidade em geral? Que exemplo de seres humanos a gestão escolar deixa para os alunos? É importante destacar que Gestão Escolar, segundo Vieira (2007, pág




61) refere-se à “esfera de abrangência dos estabelecimentos de ensino”. Portanto, o foco desta pesquisa, neste momento, é a gestão da escola.

Este trabalho busca suscitar reflexões acerca de como a gestão escolar pode contribuir para uma educação mais humana e humanizadora, de como a escola pode e deve se tornar um lugar rico de experiências humanas, para além dos conteúdos estabelecidos nos currículos, apenas repassados friamente como se fossem isolados do mundo social.

Em outras palavras, este estudo é oriundo de pesquisa do estado do conhecimento das produções científicas que tem como temática a relação entre gestão escolar e humanização. De acordo com as autoras Morosini e Fernandes (2014, pág 155), estado de conhecimento é a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Portanto, para contemplar este tema, é feita uma busca de subsídios no Portal de Periódicos da CAPES, pesquisando por textos que trabalham na perspectiva de relação entre gestão escolar e humanização, bem como outros autores que venham a corroborar com a pesquisa.

METODOLOGIA: REFLEXÕES SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Este estudo tem natureza qualitativa, com método de pesquisa bibliográfica. Para FLICK (2009, pág 23), a coleta de dados na pesquisa qualitativa “é concebida de uma maneira muito mais aberta e tem como objetivo um quadro abrangente possibilitado pela reconstrução do caso que está sendo estudado”. Portanto, a coleta de dados deste estudo foi realizada a partir de uma pesquisa no Portal de periódicos da CAPES, buscando por artigos na área da educação publicados nos últimos 4 anos e utilizando os descritores pré-estabelecidos por mim (Gestão Escolar, Educação, Humanização). A escolha deste período se deve ao fato de este ser o tempo em que nós pudemos, de fato, estar mais próximas de contextos e reflexões acerca da educação, visto que o início da graduação se deu em 2016. Em um primeiro momento, foi feita uma leitura dos resumos de todos os textos encontrados por meio dos descritores. Em seguida, fez-se uma leitura aprofundada nos textos que apresentassem relação direta ou muita próxima com a temática que buscamos estudar. Assim, dois textos se destacaram: “Então podemos tentar a superação do fracasso escolar?” – a gestão da educação pela humanização”, publicado em 2018, com autoria de Adriana de Fátima Franco (UTP) e “Educação no campo: humanidade na gestão escolar”, publicado em 2019, escrito por




Jaqueline da Costa Braz, Diego Carlos Zanella, Marcos Alexandre Alves e Janaína Pereira Pretto Carlesso (UFN).

Flick (2009, p.23) ao falar da pesquisa qualitativa, entende que “a situação da pesquisa é concebida mais como um diálogo, em que a sondagem, novos aspectos e suas próprias estimativas encontram o seu lugar”. Dessa forma, buscaremos dialogar com os autores citados, bem como com outros que apresentem sintonia de ideias, a fim de contribuirmos juntos o pensar e fazer de uma gestão escolar como ponto de partida para uma educação mais humanizadora.

DESENVOLVIMENTO

Embora todos os textos apresentem contribuições significativas para diversas reflexões amplas, duas abordagens puderam corroborar de forma muito significativa com a temática. A primeira, intitulada como “Então podemos tentar a superação do fracasso escolar?” – a gestão da educação pela humanização, de Adriana de Fátima Franco, tece argumentos sobre o fracasso escolar e a busca por explicações, razões e “culpados” por isso. Segundo a autora “existe um eixo de normalidade e aqueles que não foram inseridos, neste plano, devem ser diagnosticados, classificados para receberem o devido tratamento” (FRANCO, pág 252). De fato, é muito comum buscar explicar o porquê de o aluno não aprender como os demais, não querer socializar à todo momento, ter maneiras diferentes de se expressar. A gestão, quando na falta de conhecimento e informação, acaba por seguir a mesma linha de pensamento e é, então, formado um emaranhado de “achismos”, provenientes do senso comum ou com base em outros casos. Patto (1997 apud FRANCO, 2018, pág 255) corrobora com nossas ideias quando diz que “ a prática de professores e técnicos escolares parece ser estruturada por uma concepção abstrata de “ser humano”, o qual é definido em termos de aptidões”. É como se toda uma rede de pessoas começasse a acreditar e seguir fielmente o que é posto, sem sequer se questionar. No entanto, basta um posicionamento diferente para incitar novas perspectivas. Este é o momento que gestão escolar e professores devem se unir ainda mais e, juntos, buscarem por soluções. Provavelmente, há no aluno “não aprendiz” algo que dificulte o processo de aprendizagem, e para que esse aprendizado aconteça é fundamental que professores e gestores sejam sensíveis e respeitem o tempo deste aluno, bem como encontrem maneiras diversificadas para ensinar. Por não ser tarefa fácil, requer diálogo, conhecimento e muita competência. É esse diálogo possível, para além da sala de aula, que é capaz de tornar a escola um espaço mais acolhedor e humano. Se nos formamos pelas interações sociais, é de




fundamental importância que essas relações sejam positivas. Segundo Saviani (1991 apud FRANCO, 2018, pág 252) “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”. Procuramos explicações e soluções e esquecemos que lidamos com ser humanos, diferentes por natureza e que constroem sua existência na e pelas interações mantidas. Nesse momento a atenção se volta relação professor – aluno, bem como professor e toda a gestão escola. Para Franco (2018, pág 257), “partimos da compreensão de que, a escola é um lócus importante de humanização, ou seja, de construção da consciência, tanto em seus aspectos cognitivos (apropriação crítica de conteúdos e operações) como afetivos e éticos” . Dessa forma, compreende-se que a escola tem, sim, o papel de compartilhar conteúdos científicos. Porém, a maneira como isso é feito é que faz a diferença. Quando o professor se sente seguro e apoiado pelos gestores e comunidade em geral, é capaz de desenvolver trabalhos muito ricos e proveitosos com os alunos, que contemplem o conteúdo em si e também a busca pela humanização.

Franco (2018, pág 257) entende que “A construção da aprendizagem escolar está relacionada diretamente com possibilidade de interações significativas entre a criança e a escola” . Portanto, as relações que acontecem dentro do espaço escolar, entre todos os sujeitos nela inseridos – bem como fora dela também são aprendizados, também são educação. A partir desse entendimento conseguiremos ser capazes de transformar o contexto escolar.

O segundo texto que corrobora com a presente escrita, está intitulado como “Educação no campo: humanidade na gestão escolar” e foi escrito por Jaqueline da Costa Braz, Diego Carlos Zanella, Marcos Alexandre Alves e Janaína Pereira Pretto Carlesso (UFN), e enfatiza a gestão da escola do campo, num viés democrático. De acordo com Braz, Zanella, Alves e Carlesso, (2019, pág 5) “o gestor escolar precisa agir como um mediador do trabalho e incluir sua equipe escolar para promover a transformação e o rompimento de paradigmas já existentes numa sociedade que vive em constantes modificações”. Dessa forma, entende-se que há a necessidade de alguém que lidere, mas que este alguém não tome decisões autoritárias, sem a participação dos demais sujeitos. Afinal, pontos de vista diferentes são importantes e podem traçar novos caminhos.

Nussbaum (2015 apud BRAZ, ZANELLA, ALVES E CARLESSO, 2018, pág 4) afirma que

as humanidades são essenciais para a formação de cidadãos democráticos competentes. Há uma ‘crise silenciosa’ em que as nações ‘descartam competências’ e ‘por toda a parte as artes e as humanidades estão tendo seu espaço reduzido, os



atributos fundamentais da própria democracia estão sofrendo uma corrosão perigosa'(NUSSBAUM, 2015, p. 15)

Tal passagem confirma o que foi dito no início dessa escrita, ou seja, o ensino e vivência das humanidades tem perdido espaço para os conteúdos transmitidos rigorosamente. É importante comentar que muito do que aprendemos na escola, em relação à conteúdos, nossa memória descarta com o passar do tempo. Já as vivências, positivas ou negativas, estarão sempre presentes, inclusive norteando nossas condutas ao longo da vida.

No pensar de Miranda (2006 apud SILUK, 2014, p. 19)

vivemos em grande paradoxo. A escola tende a ignorar a sociedade cada vez mais informatizada que vive, ignorando também, assim a necessidade de se discutirem as transformações impostas por tal informatização, como se, ao ignorar, se estivesse ausentando da responsabilidade de formação dos alunos para essa tal sociedade.

Atualmente vivemos em uma sociedade na qual os currículos escolares são postos e devem ser seguidos, sendo uma cobrança dos pais e muitas vezes da própria gestão da escola. Isso acaba afetando na aprendizagem dos alunos, que nem sempre conseguem assimilar tais conteúdos com sua realidade social, muitos conteúdos não tem significado algum para eles. A prática e consolidação de temáticas presentes no currículo requerem tempo, estratégias e principalmente sensibilidade por parte de quem ensina. Os professores são os sujeitos que irão contribuir no desenvolvimento da criança, buscando sempre criar um vínculo para que as experiências em sala de aula (bem como fora dela) se tornem ricas e proveitosas. É uma troca, não é somente o aluno que aprende, o professor também tem muito a aprender com seus alunos. A perspectiva e visão de uma criança/aluno(a) tem muito a contribuir, por isso ela(e) desempenha importante papel na construção da gestão da escola.

Ser professor vai além de educar, vai além de uma aula. Ser professor é conhecer todos os seus alunos, é entender que cada um tem o seu tempo, que cada aluno é único; cada aluno (a) marcará a trajetória do professor por algum motivo. Em todo o nível de ensino, precisamos reconhecer e compreender o contexto de cada aluno, auxiliando cada um a enfrentar o seus medos, dificuldades e angústias. Provavelmente isso não estará elencado no currículo, mas é uma prática que deve estar presente em cada educador e gestor de um espaço tão rico e formador de novas vozes, como é a escola.

Falando especificamente de gestão, Moraes (2019) aborda o conceito de gestão participativa, que está diretamente ligado à perspectiva do sujeito, do humano. A Gestão participativa envolve os funcionários que fazem parte da instituição, proporcionando a

participação de todos, trocando opiniões, dando voz a todos. O foco neste tipo de gestão não está na centralização de uma autoridade, mas sim, em acolher todas as pessoas da instituição.


Na tabela abaixo, é possível observar as etapas presentes no processo de gestão.

Tabela 1 - Etapas do processo de gestão

ETAPAS DO PROCESSO DE GESTÃO		
ETAPAS	NORMAS DECORRENTES DOS PRINCÍPIOS	ELEMENTOS DA ORGANIZAÇÃO
1 - Planejamento	- Formulação de objetivos organizacionais ótimos e de planos eficazes de apoio	- Pessoas
	- Tomada de decisões para otimizar o desempenho organizacional	-Pessoas
	- Utilização de técnicas quantitativas para otimizar a qualidade das decisões	-Pessoas e tecnologia
	- Tomada de decisões socialmente responsáveis	-Pessoas
	- Antecipação das mudanças no ambiente por meio das previsões	-Pessoas e tecnologia
	- Formulação de estratégias eficazes em resposta às previsões	-Pessoas e tecnologia
2 - Liderança	Criação de cargos de desafio para estimular os empregados	- Estrutura
	Integração das necessidades e objetivos individuais com os da organização	- Estrutura
	Criação de um sistema de educação eficiente para a transferência rápida de informações	- Estrutura e tecnologia
	Atribuição de recompensas baseadas no desempenho	- Estrutura
3 - Organização	Criação de atribuições de tarefas para maximizar a produção dos empregados; alterar a tarefa adaptando-a ao homem	- Estrutura, tecnologia e tarefas
	Estabelecimento de relações de autoridade claramente delineadas	- Estrutura
	Delineamento claro das responsabilidades individuais	- Estrutura
4 - Avaliação	Instituição de avaliadores em pontos estratégicos da organização, de modo a receber informação rápida sobre o desempenho em áreas-chave	- Estrutura e Tecnologia
	Medidas de desempenho, comparação com padrões, correção de desvios	Estrutura e Tecnologia

Fonte: NTE/UFSM, adaptação de Nascimento (2007, p. 44 apud LOPES, 2013, p. 28).

Embora cada instituição possa organizar sua própria maneira de gerir a escola, no quadro acima é perceptível que para que cada etapa seja desenvolvida com êxito, requer ações, ideias e reflexões de pessoas. Por isso é tão importante que a escola não seja uma “máquina”, que vive no automático e nada sente. Os espaços se formam e transformam a partir das pessoas que nele vivenciam suas experiências.



Potencializando essa perspectiva, Braz, Zanella, Alves e Carlesso (2019, pág 4) ressaltam que “desenvolver a capacidade reflexiva, crítica e dialética que as humanidades oferecem é apostar na formação de cidadãos conscientes e não conformados com os rumos de sua sociedade, um sujeito capaz de intervir no meio social, modificando-o.”. Estar disposto a ouvir e a oportunizar as diferentes opiniões é também uma maneira de formar cidadãos reflexivos e conscientes do seu papel na sociedade. Quando os alunos, professores e comunidade em geral são oportunizados a se manifestar e opinar sobre as decisões da escola, esta se torna um ambiente mais acolhedor, mais vivo, mais humano.

CONCLUSÃO/ CONSIDERAÇÕES FINAIS


O ensino e vivência das humanidades nos contextos escolares acabou perdendo espaço para os conteúdos científicos, regras e normas. Porém, para um desenvolvimento integral do sujeito é importante que ambas as abordagens sejam trabalhadas, sem a exclusão de uma ou de outra. O estudo realizado apontou que é de suma importância que as escolas disponham de uma gestão escolar de qualidade e que isso não pode ser feito isoladamente, e sim, de forma democrática. É esperado que a gestão escolar, na condição de mediadora dos estabelecimentos de ensino, apresente-se aberta ao diálogo, disposta a buscar entender outras visões e perspectivas de quem está em posições diferentes. Com o apoio e participação ativa de professores/as, alunos/as e comunidade escolar como um todo, seja por meio de ideias, diálogos, opiniões, é possível pensarmos uma educação mais acolhedora, humana e humanizadora.

REFERÊNCIAS

BRAZ, Jaqueline da Costa; **ZANELLA**, Diego Carlos; **ALVES**, Marcos Alexandre, **CARLESSO**, Janaína Pereira Pretto. Educação no campo: humanidade na gestão escolar. *Reserch, Society and Development. Res., Soc. Dev.* 2019; 8(5):e45851016 ISSN 2525-3409. Disponível em <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1016>. Acesso em 12/07/2020

FLICK, Uwe. Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes; Revisão Técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre. Penso, 2013. Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=QGqzBQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false> Acesso em 07/09/2020.

FRANCO, Adriana de Fátima. “Então podemos tentar a superação do fracasso escolar?” – a gestão da educação pela humanização. Cadernos de pesquisa Pensamento educacional. Programa de pós-graduação- Mestrado e Doutorado em Educação- UTP. 2018. Disponível em <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/1937> Acesso em 12/07/2020



MORAES, Simone Becher Araújo. Gestão da escola e planejamento educacional. Núcleo de Tecnologia Educacional/UFSM. Disponível em https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/nte/wp-content/uploads/sites/358/2019/07/Md_gestao-da-escola_final-1.pdf. Acesso em 07/09/2020

MOROSINI, Marília Costa. **FERNANDES**, Cleoni Maria Barbosa. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação por escrito. PUCRS, RS, Brasil. 2014. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em 09/07/2020.

SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org.). Atendimento Educacional Especializado–aee: contribuições para a prática pedagógica. 1.ed., 1. reimpr. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação–ce. Universidade Federal de Santa Maria: ufsm, 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. RBPAE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013/0> Acesso em 12/07/2020

CAPÍTULO 27

ESTILOS DE APRENDIZAGEM E *GAMES*: RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA UMA APRENDIZAGEM EFETIVA

Renata de Oliveira Sbrogio, Mestra em Mídia e Tecnologia, FAAC/UNESP e UNILAGO

Vanessa Cristina Bernardes Martins, Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica,
FAMERP; UNIUBE

Vânia Cristina Pires Nogueira Valente, Livre Docente em Representação Gráfica,
FAAC/UNESP

RESUMO


Alunos nativos digitais. Educadores imigrantes digitais. Essa “separação” digital tão evidente nos dias de hoje, principalmente dentro da instituição escolar, acarreta diversas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de nossos alunos e nas escolhas de metodologias de ensino dos educadores. É na tentativa de entender como minimizar este choque de gerações e ampliar as possibilidades de aprendizagem que, o presente estudo, ao analisar os diferentes estilos de aprendizagem dos nativos digitais, demonstra como o uso dos *games* em educação torna-se uma importante ferramenta de ensino aprendizagem. Os *games*, que são parte do universo natural dos nativos digitais, tornam o momento de aprendizado lúdico e prazeroso, dando a oportunidade do aluno interagir com conteúdo que está sendo estudado fazendo que o ele aprenda de fato os conteúdos propostos pelo educador e não apenas o decore para a prova. Aliado à isso, com o conhecimento dos estilos de aprendizagem de cada aluno, o educador torna-se melhor preparado para auxiliar o aluno ao mediar uma aprendizagem mais efetiva e significativa ao processo de formação do mesmo.

Palavras-chave: Estilos de Aprendizagem. *Games* na Educação. Nativos Digitais.

INTRODUÇÃO

Na Era Digital tudo muda muito rápido. Nunca na história da civilização tivemos acesso a tanta informação em tão pouco tempo. Todo esse avanço tecnológico lançou um grande desafio aos educadores de hoje: o aluno está, cada vez mais cedo, inserido no uso dessas novas tecnologias. Atualmente, os estudantes chegam à escola munidos de celulares de última geração, *aparelhos de MP3*, *tablets*, câmeras digitais e, com eles, trocam informações e interagem de forma extremamente rápida, por meio de redes sociais, com extrema facilidade.

São considerados Nativos Digitais os indivíduos que não conseguem imaginar o mundo sem as tecnologias digitais, como o computador, o *smartphone*, *Internet*, elementos



que fazem parte constante do seu dia a dia, vivem em meio a essa revolução tecnológica desde o dia em que nasceram, por isso, incorporaram naturalmente seu uso no dia-a-dia.

Enquanto isso, os educadores, imigrantes digitais, precisam se adaptar à mesma situação, tendo grandes dificuldades para lidar com essa nova geração que não aceita ficar simplesmente ouvindo uma aula de forma passiva.

Os nativos digitais, também costumam ser classificados como gerações Y e Z, estão habituados a ter acesso a informação de forma rápida e a interagir com diversas mídias ao mesmo tempo, graças a convivência diária com computadores, *smartphones*, *tablets*, *videogames*, tudo conectado à internet, desde que nasceram.


A Geração Y é a formada por pessoas nascidas, aproximadamente, entre 1979 e 1992 em meio a revolução tecnológica e a geração Z por pessoas nascidas a partir de 1993, na considerada Revolução Informacional. É importante notar que, estas datas, não são limítrofes, servindo apenas para melhor posicionar a respeito das possíveis mudanças comportamentais de um geração para outra. Podemos denominar, também, estas gerações como geração C, de conectados mas, em geral, atualmente, considera-se chamar tais gerações apenas de nativos digitais.

Sempre estiveram imersos nesse mundo e, com isso, para eles o telefone celular (*smartphone*) não serve apenas para ligações e mensagens de texto, mas para compartilhar fotos, áudios, vídeos e jogar *online*.

É pensando nessa geração, em que “Os alunos não dependem mais dos professores e das escolas para aprender, pois podem agora aprender a qualquer hora e em qualquer lugar” (MATTAR, 2010, p. XV), por meio de tutoriais no YouTube ou pesquisas direcionadas em sites especializados pelo Google, conseguimos vislumbrar quão distante a escola está do perfil (estilo) de aprendizagem destas crianças e jovens.

Por estilos de aprendizagem, segundo Roza (2020, p. 514), entende-se que “referem-se a preferências particulares de um indivíduo ao aprender”. Cada indivíduo tem um modo característico para aprender com mais facilidade.

Desde a Educação Infantil, é preciso que haja comprometimento com a formação global da criança, principalmente no tocante da sua condição de nativa digital. O meio e contexto em que vivem deve ser valorizado e aproveitado de forma mais efetiva no processo de ensino-aprendizagem, considerando, inclusive, seu estilo de aprendizagem para tornar ainda mais eficiente a formação humana desse indivíduo.



A instituição escolar não tem acompanhando essa revolução tecnológica, criando, assim, um grande abismo entre a aquisição e depuração da informação, levando o aluno a perder o interesse pelas aulas, o que frequentemente resulta em baixo rendimento escolar e mau comportamento.

Alguns estudos propõem que a utilização de jogos eletrônicos, os conhecidos *games*, é uma estratégia para tornar o aprendizado mais lúdico e enriquecê-lo de situações e contextos favoráveis a uma aprendizagem mais global. É nesse sentido que o presente estudo pretende investigar os prós e contras que estes recursos têm e como podem ser utilizados de maneira efetiva como estratégia pedagógica. Além, disso, pretende-se apresentar como resultado de exploração em meios digitais, algumas alternativas de espaços *online* que abrangem tais recursos para uso educacional.

Para isso, essa pesquisa apoia-se bibliograficamente nas teorias e conceitos sobre o uso dos *games* nos processos educacionais e sobre estilos de aprendizagem, para entendermos como seu uso pode favorecer a aprendizagem para uma formação global, apoiada nos estilos de aprendizagem de cada aluno.

Além de demonstrar a importância destes recursos e de alinhar sua utilização com base nos estilos de aprendizagem dos alunos, sempre com a devida segurança, também se compreende como fundamental que os professores tenham acesso facilitado a estes recursos, especialmente os que são gratuitos e de acesso livre.

SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAGEM

A escola atual segue um modelo de educação homogênea, que num primeiro momento parece ser o modelo mais justo e ideal, porém, se pararmos para refletir a respeito, percebemos que a educação homogênea não reflete a necessidade de grupos tão heterogêneos, como são as formações de grupos de alunos em todas as séries escolares.

Nós, seres humanos, diferimos uns dos outros em diversos aspectos, alguns mais evidentes, outros nem tanto. O mesmo ocorre em relação ao processo ensino-aprendizagem, onde é sabido que nem todos os alunos a vivenciam da mesma maneira e da mesma forma, pois cada um tem um ritmo próprio e, portanto, também aprendem de formas diferentes.

Segundo Roza (2020, p. 514), “Os modelos e as teorias sobre estilos de aprendizagem são numerosos e diversificados.” Para o autor, essa diversidade de conceitos, modelos e teorias sobre o assunto e, também, da quantidade de instrumentos de avaliação de estilos de

aprendizagem, apesar de facilitar a compreensão sobre o assunto e ampliar os instrumentos, cria “[...] linhas de investigação que não necessariamente se comunicam.” (ROZA, 2020, p. 515).

Por isso, neste estudo, na impossibilidade de acatar tantas possibilidades, falaremos apenas sobre alguns dos modelos mais conhecidos e utilizados para avaliar os estilos de aprendizagem.

Começamos, assim, pelo Questionário Honey–Alonso de Estilos de Aprendizagem, que classifica o estilo de aprendizagem de um indivíduo por meio de dezenas de perguntas e, com o resultado, é possível identificar a predominância de um entre quatro estilos: ativo, teórico, reflexivo ou pragmático.

Segundo Mattar (2010, p. 3), os estilos de aprendizagem classificados pelo questionário Honey – Alonso podem ser definidos em suas características conforme o disposto no quadro a seguir.

Quadro 1: Características principais dos estilos de aprendizagem no Questionário Honey – Alonso

Ativo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Animador	Ponderado	Metódico	Experimentador
Improvisador	Consciente	Lógico	Prático
Descobridor	Receptivo	Objetivo	Direto
Espontâneo	Analítico	Crítico	Eficaz
Temerário	Exaustivo	Estruturado	Realista

Fonte: Mattar, 2010, p. 3.

Outro modelo é o Myers-Briggs Type Indicator (MBTI), que classifica os estilos de aprendizagem de acordo com a teoria dos tipos psicológicos de Jung, em que, por meio do instrumento, é possível identificar e descrever 16 tipos de personalidades diferentes, de acordo com a preferência de 4 itens: mundo, informação, decisões e estrutura. (MATTAR, 2010, p. 4).

O questionário Vark, criado por Neil Fleming e Colleen Mills, consiste em 16 perguntas com objetivo de identificar o perfil das preferências de aprendizagem, dividido em 4 perfis: visual, aural, ler e escrever e cinestésico (MATTAR, 2010, p. 4).

Para facilitar a compreensão das preferências de cada estilo, elaboramos um quadro com divisão clara dos 4 perfis.

Quadro 2: Características das preferências de aprendizagem do Questionário Vark

Visual	Aural	Ler e Escrever	Cinestésico
Preferência por imagens, vídeos, pôsteres, slides, livros com diagramas e figuras, fluxogramas, gráficos, destaques para palavras, símbolos e espaços em branco.	Preferência por ouvir assistir a aulas, participar de discussões e tutoriais, discutir tópicos com outros, explicar novas ideias para outras pessoas.	Preferência por aprender lendo e escrevendo como por meio de listas, títulos, dicionários, glossários, definições, folhetos, livros, bibliotecas, notas, professores que utilizam bem as palavras e fornecem a informação em sentenças e notas, ensaios e manuais.	Preferência por receber informações por todos os sentidos: em laboratórios, em visitas de campo, exemplos de princípios, aulas que dão exemplo da vida real, aplicações, abordagens do tipo “mão na massa”, tentativa e erro.

FONTE: Mattar, 2010.

Rita e Kenneth Dunn desenvolveram o método Learning Style Inventory (LSI) – que avalia preferências individuais, reagindo a elementos agrupados em cinco áreas distintas: ambientais, emocionais, sociológicas, fisiológicas e psicológicas. (MATTAR, 2010, p. 6). Para eles, estilo de aprendizagem [...] é a maneira como cada aprendiz se concentra, processa, internaliza e retém informações ou habilidades novas e difíceis” e, com isso, aprendem melhor quando se usam estratégias de acordo com seu estilo predominante. (Idem, p. 6).

Outro instrumento que é possível considerar na tentativa de identificar as preferências de aprendizagem é a (TMI) Teoria das Múltiplas Inteligências, que foi desenvolvida por Howard Gardner (psicólogo cognitivo e educacional, com pesquisas na Universidade de Harvard) e identificou que, além de possuímos “[...] estilos de aprendizagens distintos, possuímos também inteligências distintas. (MATTAR, 2010, p. 8). De acordo com os estudos de Gardner, são encontrados nos indivíduos até 9 tipos diferentes de inteligências: musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal, intrapessoal, naturalista e existencial. (Idem, p. 8-9).

A importância de se conhecer o estilo de aprendizagem dos alunos, por meio de qualquer dos instrumentos acima, considerando sua adequação em cada necessidade, está na possibilidade de traçar estratégias e buscar recursos diferenciados de aprendizagem que sejam mais adaptáveis aos nativos digitais. De modo geral, nos *games*, é possível encontrar uma diversidade de recursos que atendem uma grande parcela dos estilos de aprendizagem.

GAMES E ENSINO-APRENDIZAGEM

Antigamente chamados de *videogames*, os *games*, são “[...] um jogo eletrônico no qual uma ou mais pessoas interagem” (ARTEAGA; COSÍO, 2018, p. 269). Sua interface é por meio de uma tela, daí o seu nome, “videogame”, que evoluiu graças ao avanço das tecnologias, alcançando maior complexidade e robustez. Pode ser implementado em uma ou mais plataformas, como um computador, um console, um dispositivo portátil (um telefone celular, tablet), fliperama (máquinas de videogame adaptadas para locais públicos), etc.

Segundo Mattar (2010, p. 20),

O que define um game é a necessidade de participação – se a interatividade é removida, ele deixa de ser um game. Games são “escritos” pelo jogador, não lidos. Um game é um sistema dinâmico explorável, mas que, ao mesmo tempo, de alguma maneira é também construído pelas escolhas livres do jogador. O usuário está, ao mesmo tempo, participando da construção do ambiente e percebendo o que ocorre ao seu redor.

A utilização de *games* como forma de agregar diversão aos processos educativos não é novidade, contudo, ainda continua sendo um recurso subutilizado por professores. Dessa forma, quando bem mediados pelo educador, são uma ferramenta motivadora para um aprendizado significativo dos alunos.


É preciso “[...] alinhar a motivação dos alunos e agentes educativos com os objetivos de aprendizagem.”, sempre levando em consideração que, na atualidade, “[...] o processo de ensinar e aprender não se limita à sala de aula” (CARVALHO; IVANOFF, 2010, p. 117).

Ao aproveitar as habilidades dos nativos digitais é um dos recursos que os educadores podem utilizar na sua prática pedagógica melhorando, assim, os resultados com relação ao aprendizado de seus alunos. Outro fator a se considerar, e de igual importância, é a utilização dos conceitos sobre estilos de aprendizagem, que representam “a maneira como cada pessoa processa, absorve e retém informações.” (MATTAR, 2010, p. 3)

A possibilidade de conhecer melhor o aluno e, assim, planejar adequadamente as atividades pedagógicas de fato amplia as chances de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES POSITIVAS DO USO DE *GAMES*

É preciso ressaltar que o uso de *games* ajuda o aluno na construção de seu conhecimento de forma lúdica, agradável e prazerosa, fazendo com que ele atinja o principal objetivo que é a aprendizagem dos conteúdos propostos. E vão além! Segundo Arteaga e



Cosío (2018, p. 271), alguns jogos desenvolvem o pensamento crítico para temas sociais, fazendo refletir a realidade, de forma que o jogador adquira uma visão sobre a desigualdade social e utiliza o pensamento crítico para tomar decisões de acordo com as regras e enredo do *game*. Também, segundo Lynn Alves (2007, p. 246),

Outros aspectos cognitivos que não podem ser esquecidos quando imergimos no universo dos jogos de maneira geral, e em especial dos videogames, referem-se a construção de regras, a cooperação, a colaboração e claro a competição saudável.

Além disso, para as autoras Pernía, Lacasa e Borda (2012, p. 61), para jogar, é preciso interpretar as experiências, o que significa primeiro pensar e depois agir, relacionar os objetivos e, também, extrair as lições para poder antecipar-se em situações em que tal aprendizado for útil.


O uso dos *games* na educação pode contribuir para melhorias significativas no processo de ensino – aprendizagem, pois o discente já está familiarizado com os *games* em seu dia-a-dia. O uso deles em sala de aula é, dessa forma, mais uma ferramenta a disposição do educador. Além disso, aprender com os *games* envolve a construção de conhecimentos em contextos específicos e participação, num processo em que, além de aprender a pensar com o *game*, eles também adquirem novas formas de alfabetização, como: cognição situada, educação digital e outras alfabetizações, como a de leitura de imagens e sons. (PERNÍA; LACASA; BORDA 2012, p. 63)

Com os jogos de tabuleiros, por exemplo, aprendemos como devemos movimentar a peça, as regras a serem seguidas e que não podem ser quebradas no decorrer do jogo. Já nos *games* recebemos as instruções de como podemos agir no jogo aprendendo com ele.

Para Mattar (2010, p. 18),

Outra questão que separa os *games* do aprendizado tradicional é a forma de lidar com o erro. O papel do fracasso em videogames é muito diferente do que na escola, que não integra a colaboração e a competição como nos *games*. Nos *games*, o custo do fracasso é normalmente diminuído – quando os jogadores fracassam, eles podem recomeçar de seu último jogo salvo. Além disso, o fracasso ao matar um mestre, por exemplo, é em geral encarado como uma maneira de aprender e, numa próxima oportunidade, tentar vencer. Essas características do fracasso nos *games* permitem que os jogadores arrisquem-se e experimentem hipóteses que seriam muito difíceis de testar em situações em que o custo do fracasso é maior, ou em que nenhum aprendizado deriva do fracasso.

Ainda que inúmeros estudos e números favoreçam a inserção e uso de *games* para a melhoria da aprendizagem ainda encontramos resistências diversas. Sobre estas resistências,



consideradas como resultados negativos ou perigosos a esta prática (o uso dos games), é que veremos a seguir.

CONSIDERAÇÕES NEGATIVAS DO USO DE *GAMES*

Apesar de todas as considerações positivas e benefícios já pesquisados e afirmados por diversos pesquisadores, existe uma linha resistente em relação ao uso de tecnologias na educação. O que sempre impera nas discussões é a preocupação do *game* interferir ou desencadear um comportamento violento nas crianças.


Contra o uso das tecnologias, por considerá-las maléficas às crianças, encontramos o pesquisador Prof. Dr. Valdemar W. Setzer, que afirma, veementemente, que o uso de meios eletrônicos prejudica o desenvolvimento intelectual e, também, emotivo das crianças. O autor afirma que “[...] o jogador aprende a fazer algo muito especializado, mas o que aprendeu somente se aplica no jogo não pode ser utilizado na vida prática diária.” (SETZER, 2001). Também aponta diversos efeitos negativos no uso dos meios eletrônicos que podem ser analisados no quadro a seguir.

Segundo Setzer (2014), alguns dos efeitos negativos dos meios eletrônicos em crianças, adolescentes e adultos são: 1 – Excesso de peso e obesidade; 2 – Riscos para a saúde; 3 – Problemas de atenção e hiperatividade; 4 – Agressividade e comportamento antissocial; 5 – Depressão e medo; 6 – Intimidação a colegas (*bullying*); 7 – Indução de atitude machista; 8 – Dessensibilização dos sentimentos; 9 – Indução de mentalidade de que o mundo é violento e violência não gera castigo; 10 – Prejuízo para a leitura; 11 – Diminuição do rendimento escolar e prejuízo para a cognição; 12 – Confusão de fantasia com realidade; 13 – Isolamento e outros problemas sociais; 14 – Aceleração do desenvolvimento; 15 – Prejuízo para a criatividade; 16 – Autismo; 17 – O problema do vício; 18 – Indução do consumismo.

Essas são as considerações negativas propostas por Setzer (2001) em seus estudos, que apontam os malefícios do abuso e uso indiscriminado de qualquer tipo de mídia ou tecnologia.

De fato, ponderamos que, existe a possibilidade de atingirmos tais desvantagens, caso seu uso seja de forma inapropriada, desregrada, despreziosa, não moderada, sem estrutura ou metodologias adequadas.

É preciso considerar que



Jogos são dispositivos de ensino e treinamento efetivos para alunos de qualquer idade, e em muitas situações, porque são altamente motivadores e comunicam muito eficientemente conceitos e fatos em muitas áreas. Eles criam representações dramáticas do problema real estudado. Os jogadores assumem papéis realistas, encaram problemas, formulam estratégias, tomam decisões e recebem *feedback* rápido da consequência de suas ações (ABT, 1987, p. 13 *apud* MATTAR, 2010, p. XX, grifo do autor).

Em pesquisa que orienta a investigação sobre o uso de jogos e o comportamento violento, sobre o uso do computador e a relação com a identidade virtual dos sujeitos, Alves (2003, p.444) afirma que “O sujeito passaria a se constituir por uma *linguagem através da tela*, intercambiando significantes, onde cada um é uma multiplicidade de partes, fragmentos e conexões.” Dessa forma, ao desenvolver essa identidade virtual,

É possível que, em casos assim, a tecnologia funcione como uma válvula de escape, liberando questões intrínsecas aos sujeitos e que precisam ser resolvidas. A interação com estes elementos tecnológicos pode promover, assim, um efeito catártico para a agressividade existente em todos nós, ocupando as horas de prazer e lazer como um mero passatempo, não sendo, portanto, encarados como uma compulsão. Jogar compulsivamente sinaliza um “sintoma” que precisa ser investigado, um caminho que o sujeito encontra para dizer que algo não está bem. (ALVES, 2003, p.444)


Certamente, “O ponto de equilíbrio entre práticas, programas educacionais e aplicação da tecnologia exige talento e criatividade”. (CARVALHO; IVANOFF, 2010, p. 21) Devemos considerar este equilíbrio, também com os *games*, pois são, nada mais, que tecnologias lúdicas e interativas.

Consideramos, então, que todo uso ou comportamento que ultrapasse os limites da normalidade, seja a total ausência de tecnologias, como o seu excesso, devem ser combatidos para que se evitem problemas decorrentes de sua falta, sofrendo-se uma exclusão social, como de seu excesso, evitando-se o comportamento vicioso e as consequências decorrentes dele.

UTILIZANDO *GAMES* PARA ENSINAR NATIVOS DIGITAIS

Levando em consideração que o uso moderado e planejado dos *games* pode trazer mais benefícios do que malefícios na educação dos nativos digitais, e com o intuito da escola acompanhar as mudanças e evoluções sociais, o uso dos *games* no processo de ensino-aprendizagem dos nativos digitais é totalmente pertinente.

Na utilização dos *games* nos tornamos estratégicos, escolhendo os melhores personagens, mais ágeis e cujas características trazem maiores vantagens perante os obstáculos.



Para Mattar (2010, p. 52),

Nesse sentido, o professor seria menos um conteudista ou especialista em uma área do que um profissional capaz de estabelecer empatia e guiar seus alunos. Enquanto o designer instrucional gosta de esboços, tudo arrumadinho em cursos, lições e módulos, esses novos professores teriam de desempenhar novos papéis: motivar, estruturar e produzir conteúdo, ajudar o aluno a refletir sobre seu aprendizado, orientar e planejar seus cursos.

Se o uso dos *games* pode melhorar, de fato, o processo de aprendizado devemos utilizá-los e tirar o melhor proveito para nossos alunos. “Um dos mais interessantes desafios para educar nativos digitais é encontrar meios para incluir reflexão e senso crítico em seu aprendizado.” (MATTAR, 2010, p. 11).

Ao educador, cabe conhecer previamente o *game* que será trabalhado por ele em sala de aula, podendo explorá-lo pedagogicamente da melhor forma possível.

GAMES ONLINE PARA UTILIZAR NA EDUCAÇÃO

O papel do educador na escola atual é o de estimular e mediar a aprendizagem entre os alunos e o conteúdo a ser ensinado. Nesse processo o discente assume um papel ativo de seu aprendizado, tornando-se agente e deixando de ser passivo.

Existem inúmeros sites com diversos *games* educativos para o uso gratuito, *online*. Os *games* e atividades disponíveis nestes ambientes podem ser utilizados no laboratório de informática da escola e/ou também como reforço e fixação de conteúdo em casa, sempre com o apoio dos pais ou responsáveis.

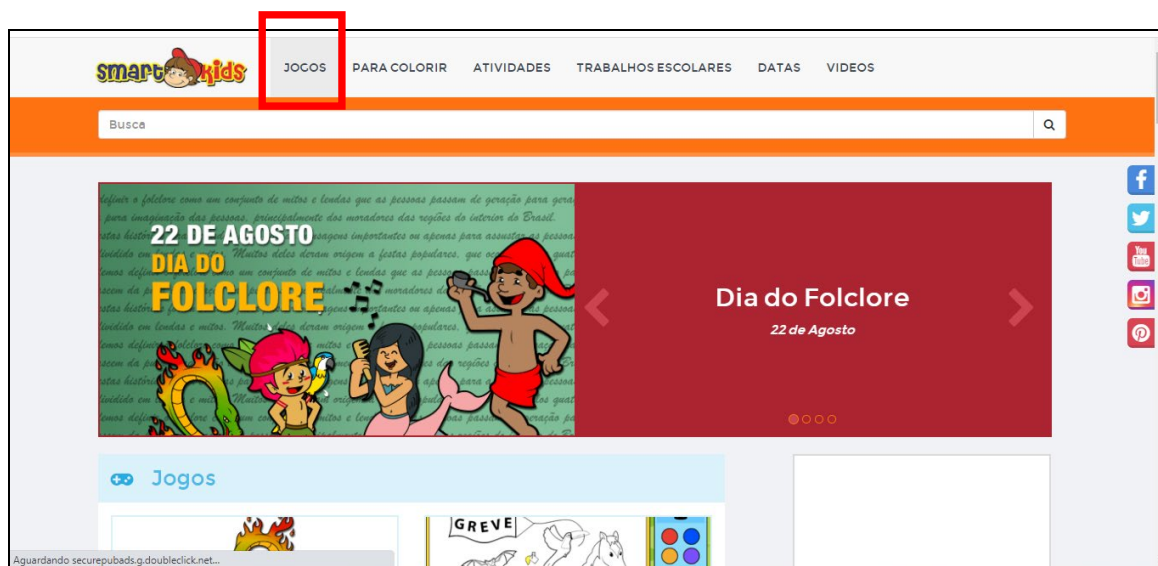
A seguir, analisaremos alguns deles.

O portal do Grupo SmartKids, que está disponível no endereço www.smartkids.com.br, disponibiliza uma área de jogos educativos com jogos, passatempos, desenhos para colorir, informações e atividades sobre datas festivas, área de vídeos e aplicativos educacionais. Seu conteúdo atende alunos, pais e professores.

Não é necessário fazer cadastro e não tem custo para a utilização, além disso, é possível assinar a *newsletter* para receber novidades das novas atividades disponibilizadas. Muito embora, eu explorar as redes sociais do portal, perceba-se que algumas delas, como o Twitter, está desatualizada, sendo a última postagem no ano de 2013. Já o Facebook continua ativo e com mensagens e dicas mais recentes ao momento dessa pesquisa.

Entre os *games* disponibilizados no portal, encontramos: jogos para alfabetização, jogos de forca, diversos jogos de trívia, além de jogos para colorir. Também estão disponíveis por temática, como: jogos de relacionar, sequência lógica e jogos de matemática, animais, sílabas, esportes, higiene bucal, Reciclagem e muito mais. As atividades desse portal, em geral, atendem desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II.

Figura 1: Página inicial do site SmartKids com destaque do botão para acesso aos Jogos.



Fonte: SmartKids, 2020.

Uma observação importante é que, para utilizar os *games* do portal, é preciso fazê-lo por um navegador de internet específico, que aceite a instalação do *plugin* Adobe Flash Player, para que o jogo funcione.

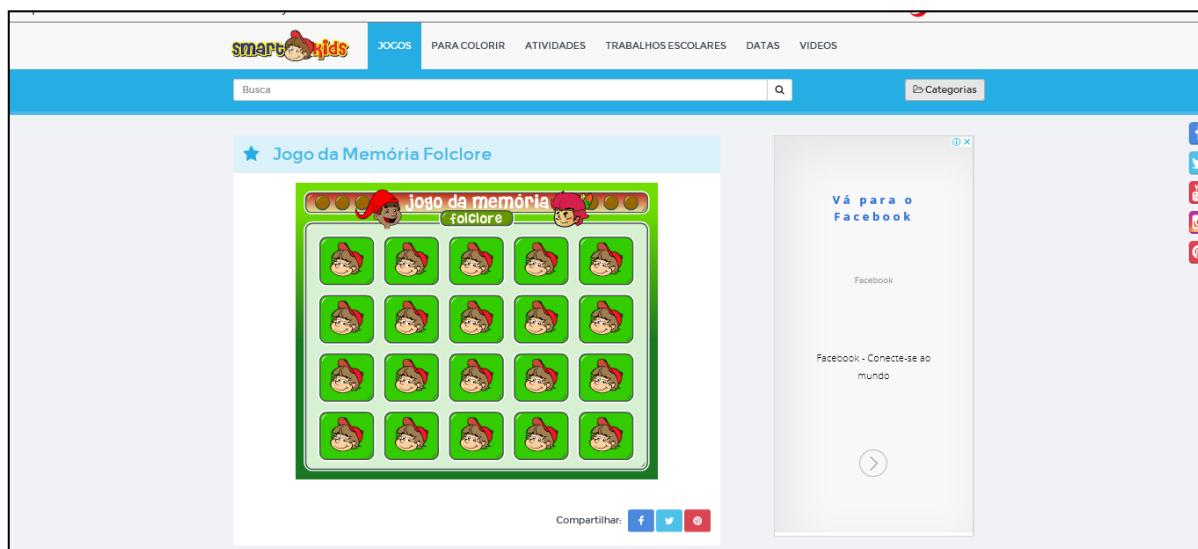
O Adobe Flash Player (Flash Player), é um *software* reproduzidor de multimídia e aplicações criado pela Macromedia e, desde 2005, pertencente à Adobe (ADOBE, 2020), que precisa ser adicionado como extensão no navegador de *internet*. “Também conhecido como browser (em inglês), navegador é um programa destinado a visualizar documentos desenvolvidos com linguagem de marcação, ou, em sentido mais restrito, sites na internet.” (SILVA, 2015, p. 38).

Em vista da evolução das tecnologias, o *plugin* Flash Player está destinado e ser extinto a partir de dezembro de 2020 e já está sendo, gradativamente, substituído pelo HTML5 há algum tempo, contudo, muitos conteúdos disponíveis na *web* ainda dependem dele para funcionar.

O HTML5 é uma evolução do HTML. Segundo Silva (2015, p.19), “HTML é a sigla em inglês para *HyperText Markup Language*, que, em português, significa linguagem para marcação de hipertexto.

Sabendo disso, a seguir, vemos um exemplo de jogo disponível para uso em *browser* compatível e com Flash Player devidamente instalado.

Figura 2: Jogo de memória sobre folclore brasileiro



Fonte: SmartKids, 2020.

Outras opções de *games online* podem ser encontradas no *site* Games Educativos, (<http://www.gameseducativos.com/>). Nele, há atividades educacionais diversas, além dos *games*, como: quebra-cabeça, jogos de matemática, ciências, português, geografia. Seu conteúdo também atende alunos, pais e professores. Para jogar não é necessário cadastro e não tem custo para a utilização.

Nele, há jogos educativos com vários níveis de dificuldade, nas seguintes áreas: matemática, português, inglês, geografia, história, conhecimentos gerais e ciências, para crianças acima de 5 anos. Seu conteúdo também atende aos pais e professores. Não é necessário cadastro e não tem custo algum para utilizar seus recursos e os *games* são planejados com apoio pedagógico para torná-los ainda mais eficientes.

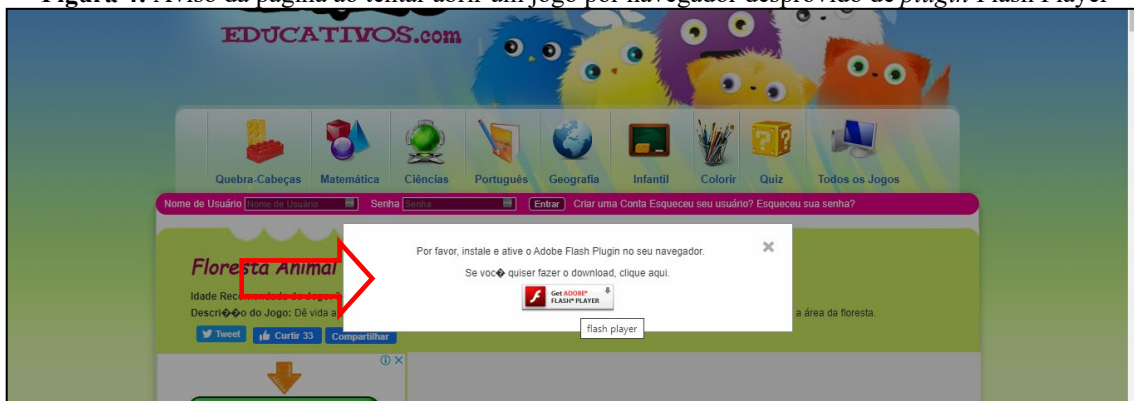
Figura 3: Site Games Educativos



Fonte: Games Educativos, 2020.

Aqui, novamente, observa-se a necessidade de uso de um navegador de *internet* que aceite a instalação do *plugin* Adobe Flash Player para que o jogo funcione.

Figura 4: Aviso da página ao tentar abrir um jogo por navegador desprovido de *plugin* Flash Player



Fonte: Games Educativos, 2020.

Outro portal que apresenta uma quantidade considerada de bons *games* é o Racha Cuca, “[...] um portal de entretenimento inteligente dedicado a todas as idades”. (RACHA CUCA, 2020).

Nele, estão disponíveis desde *games online*, problemas de lógica, até trivias e quizzes, que são enviados pelos usuários, além de uma área dedicada a Educação, com explicações sobre assuntos do Ensino Médio e questões de vestibulares. (RACHA CUCA, 2020).

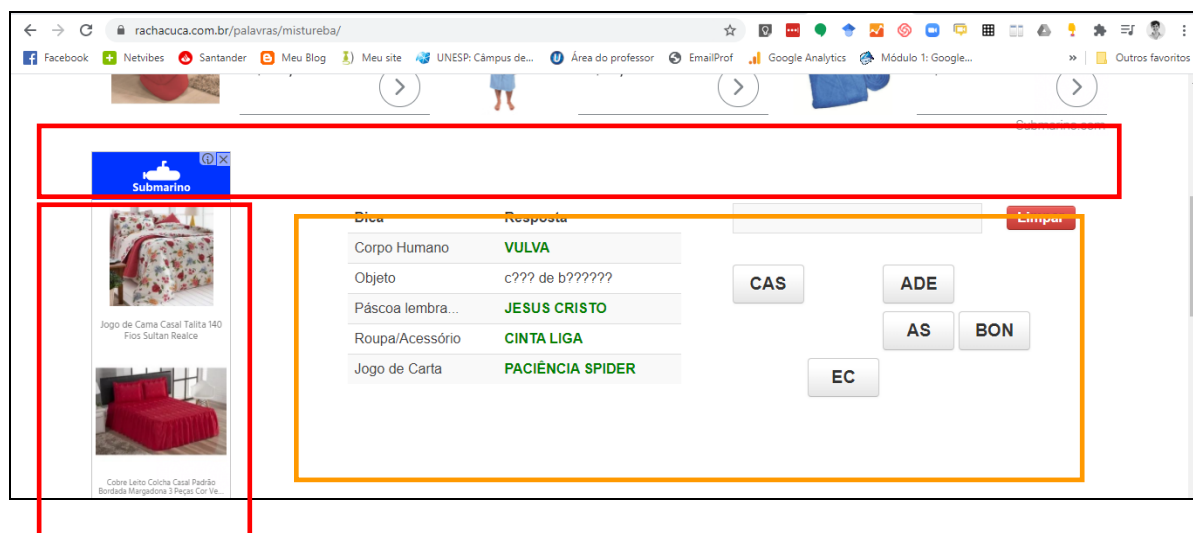
Figura 5: Página inicial do portal Racha Cuca



Fonte: Racha Cuca, 2020.

Um elemento negativo deste portal é a presença de muita publicidade, tanto no meio como nas laterais da página e dos *games*. A retirada destes anúncios é possível e deve ser orientada pelo professor, antes do aluno começar as atividades com os *games*, pois podem contribuir para a distração visual dos usuários, atrapalhando a concentração nas atividades, além de ofertar certo perigo de os alunos saírem do jogo e serem direcionados para outros *sites* inconvenientes.

Figura 6: Exemplo de jogo do portal Racha Cuca, chamado Mistureba.



Fonte: Racha Cuca, 2020

É importante salientar que, sem a presença do educador, os *games* não são aproveitados de forma correta como uma ferramenta educacional. O uso de qualquer tecnologia precisa de atenção ao método e ser corretamente introduzida na metodologia da

aula para ter resultado expressivo, tanto para orientar o uso correto e seguro, como para evitar possíveis distrações. Considera-se, assim, que “Os jogos são atraentes, desafiam e simplificam uma realidade previamente construída pela sociedade, ou seja, reúnem elementos essenciais para a motivação do aprendizado.” (CARVALHO; IVANOFF, 2010, p. 8)

Na impossibilidade de aprofundar os detalhes de todos os recursos e portais encontrados ao longo da pesquisa de exploração *online*, acreditamos ser pertinente, ao menos, trazer uma listagem das possibilidades, conforme reunidos no quadro a seguir, além das já analisadas até aqui.

Quadro 3: Relação de sites e portais com *games* educativos

Nome	Principais propriedades	Endereço Eletrônico	Necessita do plugin Adobe Flash Player	Exibe publicidade	Outras observações
Atividades Educativas	Jogos e atividades educativas curriculares e temas transversais	https://www.atividadeseducativas.com.br/	Alguns jogos, sim.	Sim	Exibe a descrição dos jogos para facilitar o entendimento da utilização. <i>Games</i> em português e inglês.
HVirtua	Jogos e Atividades Educativas para crianças de todas as idades	https://jogoseducativos.hvirtua.com/	Não	Sim	Atividades também para Maternal e Jardim
Iguinho	<i>Games</i> e atividades diversas	https://iguinho.com.br/jogos.html	Alguns jogos, sim.	Sim	Na área de Jogos para Escolas, os <i>games</i> estão divididos por disciplina.
Ludicas	Jogos, passatempos e atividades educativas	https://www.ludicas.com.br/	Sim	Não	<i>Games</i> divididos por níveis de dificuldade e idade.
Ludo Educativo	Atividades e <i>games</i> educativos para disciplinas curriculares de 1º a 9º ano e temas transversais	https://www.ludoeducativo.com.br/pt/	Não	Sim	Possui área de <i>games</i> para <i>mobile</i> (celular)
Nosso Clubinho	<i>Games</i> e atividades educativas diversas	https://www.nossoclubinho.com.br/	Não	Sim	Possui área de apoio às pesquisas para o dever de casa.
Poki	Jogos diversos	https://poki.com.br/educativo	Sim	Sim	Maioria dos jogos em inglês



		s			
--	--	---	--	--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

A grande contribuição dos *games* disponibilizados de forma *online* e gratuitos, como os apontados acima, é que existe a possibilidade de acesso não apenas dentro da escola, mas, principalmente, em casa, possibilitando ao aluno dar continuidade à aprendizagem iniciada em aula, como reforço ou exercício e prática.

O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DO APRENDIZADO POR MEIO DOS GAMES

O papel do educador atual é o de mediador do conhecimento, passando de detentor e transmissor absoluto do saber para um docente incentivador, mediador, que incentiva seus alunos a buscar sempre mais.


Mattar (2010, p. 43) salienta que:

O enfoque do processo educativo da nova era não seria, portanto, a aquisição de informações, mas sim a percepção das relações contidas nos temas investigados. A capacidade de armazenamento de dados tornou-se praticamente infinita com o desenvolvimento da informática e de poderosos bancos de dados. Espera-se, então, que o aluno desenvolva capacidades e estratégias para pesquisar e acessar esses dados, relacioná-los e explorá-los, perceber suas semelhanças e diferenças, e expor o resultado de seu processo de aprendizado. O professor, por sua vez, não deve ser compreendido como mero distribuidor de conhecimento. (MATTAR, 2010, p. 43-44)

Sem a presença do educador os *games* não são aproveitados de forma correta como uma ferramenta educacional. Alguns educadores têm certa resistência quando se fala em tecnologias ou mesmo em tecnologias educacionais, por medo ou despreparo para lidar com essa nova ferramenta de ensino.

O educador necessita adaptar-se às mudanças para ir ao encontro de aprender novas tecnologias sem receio, pois o papel do educador é de extrema importância para o aprendizado do aluno os *games* serão utilizados como ferramenta de auxílio de apoio ao educador e não tomara o lugar do mestre.

Como afirma, Demo, “Ser professor não é dar aula, mas cuidar que o aluno aprenda (DEMO, 2004), bem como ser aluno não é escutar aula, mas reconstruir conhecimento, formar-se, tornar-se cidadão.” (DEMO, 2009, p. 17)



Por este motivo devemos nos preocupar com a formação e atuação dos educadores que terão a difícil missão de ensinar essa geração. “Na geração dos nativos digitais, o conhecimento é cada vez mais construído de forma colaborativa e socialmente [...] Professores podem criar conteúdo e colaborar, inclusive, com seus alunos...” (MATTAR, 2010, p. 61).

Além disso,

É necessário, sobretudo, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino. (KENSKI, 2008, p. 77)

É preciso, também, perceber que as novas tecnologias auxiliam o atual educador a trabalhar o seu conhecimento com instrumentos eficazes, levando-o à situação de criador e não mais reprodutor e, ao passo em que se torna um educador digital, também torna-se autor e crítico de seu próprio saber, vivenciando novas oportunidades de trabalhos colaborativos, de criação de um ambiente educacional mais criativo, além de tornar a educação um movimento constante na vida do estudante, dentro da sala de aula, ou fora dela.

“A formação do professor para atender às novas exigências originárias da “cultura informática” na educação precisa refletir esses mesmos aspectos. O mais importante deles é, sem dúvida, a percepção de que a *atualização permanente* é condição fundamental para o bom exercício da profissão docente.” (KENSKI, 2008, p. 88).

Por isso é que entendemos que o professor precisa usufruir da tecnologia como sua nova ferramenta de trabalho. Dentro e fora da sala de aula, deverá utilizar os recursos tecnológicos para suprir, melhorar conteúdos e apresentações, instigar os alunos e melhorar a qualidade da aprendizagem.

Acompanhar o aluno na sua rotina diária de aprendizagem, mesmo quando fora da escola e orientar sobre as novas possibilidades de obter conhecimento e ensinar o que se sabe, trocando experiências na busca de novos conhecimentos é uma das novas habilidades atribuídas ao trabalho docente.

Das necessidades decorrentes destes novos tempos, como bem pontuado por Demo (2009, p.16-24), uma delas é a autoria dos alunos. Dentro da análise que ele transcorre sobre direitos autorais, apropriação de conhecimento e informação, entre outros, o autor atenta sobre incoerência da exigência de que o aluno seja autor, mas, o professor, não.



Para ele, ainda,

[...] **autoria é fundamento docente e discente**, por ser referência crucial da aprendizagem no professor e no aluno. Professor que não é autor não tem aula para dar. Só pode reproduzir. Aluno que não é autor continua copiando, ainda não está aprendendo. (DEMO, 2009, p.20, grifo do autor).

Se, por inúmeras razões, ainda não se desenvolveu um currículo adequado para a formação de professores que atuam e atuarão na cultura digital, segundo as necessidades dos nativos digitais, é preciso começar a repensar e encontrar incentivos para o adequações na formação inicial e continuada, especialmente pensando nos benefícios que serão traçados a seguir.

UNINDO GAMES AOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM


Ao considerar os estilos de aprendizagem de um aluno, o educador pode elevar, consideravelmente, as chances de bons resultados no processo de ensino-aprendizagem. E, unindo os conhecimentos dos estilos de aprendizagem ao uso de *games*, é possível ir muito além. “Jogos podem envolver diversos fatores positivos: cognitivos, culturais, sociais, afetivos, etc. Jogando as crianças aprendem, por exemplo, a negociar em um universo de regras e a postergar o prazer imediato.” (MATTAR, 2010, p. XVI).

Além disso,

Outros aspectos cognitivos que não podem ser esquecidos quando imergimos no universo dos jogos de maneira geral, e em especial dos videogames, referem-se à construção de regras, a cooperação, a colaboração e claro a competição saudável. (ALVES, 2007, p.247)

Levando-se esses aspectos em consideração, podemos alinhar tais aprendizagens às características elencadas nos estilos de aprendizagem do questionário Honey-Allonso (ver Quadro 1) para alunos ativos, reflexivos, teóricos e pragmáticos. Tais características definidas por este questionário, se encaixam perfeitamente às habilidades que podem ser desenvolvidas por um *game* pois, para negociar em um universo de regras e postergar o prazer imediato é preciso ser: animador, improvisador, descobridor, espontâneo e temerário, como o perfil Ativo; ponderado, consciente, receptivo, analítico e exaustivo como o perfil Reflexivo; metódico, lógico, objetivo, crítico e estruturado, como no perfil Teórico e experimentador, prático, direto, eficaz e realista, como no perfil Pragmático.

Analisando pelo ponto de vista dos perfis do questionário Vark, no qual temos 4 perfis: Visual, Aural, Ler e Escrever e Cinestésico, podemos analisar da seguinte forma: os



games são, essencialmente, construídos com imagens ou, imagens animadas, favorecendo grandemente aos alunos de perfil Visual; possuem sons, em forma de música e efeitos sonoros diversos e que são constantes durante o *game*, favorecendo aos alunos de perfil Aural; possuem regras, tutoriais e informações diversas, o que favorece aos alunos de perfil Ler e Escrever e, todos estes recursos, juntos, favorecem ao aluno Cinestésico, aliados ao fato de que, com os *games*, a aprendizagem é principalmente alcançada com base na tentativa, erros e acertos.

Por isso, observar tanto o estilo de aprendizagem como escolher o melhor jogo para o aluno pode ser tão efetivo na aprendizagem, uma vez que, “[...] ensinar e aprender com qualidade prioriza o desenvolvimento dos alunos no processo educacional. Ensinar e aprender com tecnologias de informação e comunicação não muda a responsabilidade do professor.” (CARVALHO; IVANOFF, 2010, p. 146)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo proposto, devemos considerar que as escolas e os educadores não devem ignorar a utilidade dos *games* no processo de ensino-aprendizagem dos nativos digitais.

Estes alunos nascem, crescem e tornam-se adultos em um mundo totalmente digital, não fazendo nenhum sentido separá-los, na escola, daquilo que é tão natural a eles.

É preciso usar uma metodologia que una a diversão ao processo de aprendizagem, aumentando a possibilidade de aprendizagem dos conteúdos propostos, valorizando o conhecimento prévio do aluno, promovendo a aprendizagem de forma divertida e lúdica.

Além disso, analisar e reconhecer os estilos de aprendizagem dos alunos auxilia na obtenção do sucesso escolar, pois permite ao professor criar alternativas diversificadas para ensinar o mesmo conteúdo, tornando as aulas mais atrativas e produtivas, conseguindo assim, mais atenção e interesse, com o simples fato de estimular os fatores mais “sensíveis” na aprendizagem de cada aluno.

A escola precisa acompanhar o desenvolvimento social e tecnológico, utilizando também os *games*, entre outros recursos, para cativar o aluno e facilitar a aprendizagem dos conteúdos propostos.

O educador colaborativo é aquele que possibilita aos alunos uma nova perspectiva de aprendizagem, é o que pode mudar os rumos da educação, construindo o conhecimento por meio da interatividade, sendo o grande agente modificador da educação.

REFERÊNCIAS

ADOBE. **Ajuda do Flash Player.** [site] 2020. Disponível em: <https://helpx.adobe.com/br/flash-player.html>. Acesso em: 21 ago. 2020.

ALVES, Lynn. R. G. Jogos eletrônicos e violência: desvendando o imaginário dos screenagers. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 18, p.437-446, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/issue/viewFile/239/138#page=194>. Acesso em: 21 ago. 2020.

ALVES, Lynn. R. G. Nativos Digitais: Games, Comunidades e Aprendizagens. *In*: MORAES, Ubirajara C. de (Org.). **Tecnologia Educacional e Aprendizagem: o uso dos recursos digitais.** Livro Pronto: São Paulo, 2007. p. 233-251

ARTEAGA, Eduardo Rivera; COSÍO, Verónica Torres. Videojuegos y habilidades del pensamiento/Videogames and thinking skills. **RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, v. 8, n. 16, p. 267-288, 2018.

CARVALHO, Fábio C. A.; IVANOFF, Gregório B. **Tecnologias que educam: ensinar e aprender com tecnologias de informação e comunicação.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

DEMO, Pedro. **Educação Hoje - "Novas" tecnologias, pressões e oportunidades.** São Paulo: Atlas, 2009.

GAMES EDUCATIVOS. **Jogos educativos infantis.** 2020 [site]. Disponível em: <http://www.gameseducativos.com/> Acesso em: 21 ago. 2020.

GAMES EDUCATIVOS. **Jogos educativos infantis.** 2020 [site]. Disponível em: <http://www.gameseducativos.com/>. Acesso em: 21 ago. 2020

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2008. (Série Prática Pedagógica).

MATTAR, João. **Games em Educação: Como os nativos digitais aprendem.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

PERNÍA, María Ruth G.; LACASA, Pilar; BORDA, Rut Martínez. Los videojuegos en el aula: aprender a resolver problemas. **Infancias imágenes**, v. 11, n. 1, p. 60-67, 2012.

RACHA CUCA. **Página inicial.** 2006-2020 [site]. Disponível em: <https://rachacuca.com.br/>. Acesso em: 21 ago. 2020.

ROZA, Rodrigo Hipólito. Revisão de pesquisas brasileiras sobre estilos de aprendizagem. **Psicologia Argumento**, [S.l.], v. 37, n. 98, p. 513-526, fev. 2020. ISSN 1980-5942.

Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/26325>. Acesso em: 21 ago. 2020.

SETZER, Valdemar W. **Os meios eletrônicos e a educação:** Televisão, jogo eletrônico e computador. 7 dez. 2001. Disponível em: <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/meios-eletr.html>. Acesso em: 08 mai. 2014.

SETZER, Valdemar W. **Efeitos Negativos dos meios eletrônicos em crianças, adolescentes e adultos.** Versão 15.3 de 27 de mai. de 2014. Disponível em: <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/efeitos-negativos-meios.html>. Acesso em: 29 mai. 2014.

SILVA, Maurício Samy. **Fundamentos de HTML5 e CSS3.** São Paulo: Novatec Editora, 2015.

SMARTKIDS, **Entrada.** [s.d.] [site]. Disponível em: <http://www.smartkids.com.br/>. Acesso em: 21 ago. 2020.



CAPÍTULO 28

REPOSITÓRIOS E REFERATÓRIOS DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM: RECURSOS LIVRES E GRATUITOS²⁴

Renata de Oliveira Sbrogio, Mestra em Mídia e Tecnologia, FAAC/UNESP; UNILAGO
Vânia Cristina Pires Nogueira Valente, Livre Docente em Representação Gráfica,
FAAC/UNESP

RESUMO

Os Repositórios de Objetos de Aprendizagem (ROA) ou *Learning Object Repositories* (LOR), são ambientes projetados para abrigar Objetos de Aprendizagem (OA): animações, vídeos, simuladores, jogos, *podcasts*, hipertextos, entre outros. Geralmente de livre acesso e gratuitos, os repositórios disponibilizam um vasto estoque de recursos de aprendizagem, tanto para uso em sala de aula presencial, como na educação remota emergencial. Os OA são excelentes recursos pedagógicos para motivar e facilitar a compreensão de um conteúdo mais complexo, especialmente na ausência ou impossibilidade da presença física do professor. Além dos repositórios, que agrupam e organizam os OA, é possível facilitar a busca e encontro de objetos de aprendizagem e repositórios por meio dos Referatórios (RfOA), que funcionam como um “repositório de repositórios”, abrigando conjuntos de ROA. A importância dos ROA e RfOA se dá pelo agrupamento destes objetos de aprendizagem, simplificando e facilitando o acesso a estes recursos pelos professores de maneira segmentada. Em vista da importância deste tema, por meio de revisão bibliográfica este estudo pretende conceituar o que são Objetos de Aprendizagem, Repositórios de Objetos de Aprendizagem e Referatórios para, então, por meio de exploração, identificar e listar alguns dos principais repositórios disponíveis para o trabalho dos professores atuantes. Em tempos de educação remota emergencial, período que vivenciamos nesse momento, ter acesso aos OA é, mais do que nunca, fundamental, sendo de conhecimento de todos os profissionais da área da educação, contudo, ainda há muito desconhecimento de quais são e onde estão na *web*, por isso, a pesquisa denota que uma das possíveis ações para minimizar essa dificuldade é organizar tais repositórios dentro de RfOA, pois funcionam como um armário para ROA e facilitam a busca e acesso aos objetos de aprendizagem desejados em dado contexto. Essa também é uma forma de cuidar dos professores e alunos, nesse momento emergencial, orientando de maneira organizada onde encontrar o material de aula mais adequado.


Palavras-chave: Repositórios de aprendizagem, Objetos de Aprendizagem, Referatórios.

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 que assola o mundo desde o final de 2019 e chegou ao Brasil em torno de março de 2020 fez com que o sistema de Educação pública e privada, em todas as suas instâncias e níveis, adotasse o ensino remoto emergencial para continuar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos de todo o país.

Como afirmam Bozkurt e Sharma (2020), para abrandar e impedir propagação do vírus, muitos países seguiram (e ainda seguem) protocolos rigorosos como bloqueios

²⁴ Artigo aprovado para apresentação e publicação nos Anais do V Congresso Brasileiro de Ensino e Processos Formativos: tecnologias, estéticas e éticas, que ocorrerá em novembro de 2020.




completos e regulamentos para facilitar o distanciamento social como: trabalhar em casa, horários flexíveis de trabalho, fechar muitas instituições onde as pessoas pudessem se infectar com o COVID19 como escolas, universidades e muitas outras instituições de ensino. “Esta situação forçou todos os níveis de instituições educacionais para operar remotamente e colocar em prática o ensino remoto de emergência.” (BOZKURT; SHARMA, 2020, p.i – tradução nossa).

Segundo dados da UNESCO em maio de 2020, mais de 850 milhões de crianças e jovens, o que corresponde a aproximadamente a metade da população estudantil mundial foi afastada das escolas e universidades, com fechamentos total em 102 países e fechamentos locais em outros 11 países. (UNESCO, 2020).

Com isso, professores se viram em uma situação totalmente inversa à suas rotinas de aulas presenciais, tendo que aprender a utilizar diversos recursos de mídias e tecnologias digitais para ministrar suas aulas dentro de plataformas *online* e aplicativos de mensagens e vídeo digitais. Os jogos eletrônicos, *softwares* de edição de áudio e vídeo, aplicativos (*Apps*) presentes nos celulares, entre outros, passaram a ter presença diária na rotina de trabalho dos educadores.

Alguns dos impactos que essa interrupção do processo de aprendizagem presencial pode ocasionar, são: aumento das taxas de abandono escolar, fragilidade da rede de proteção social (refeição, proteção etc.), sobrecarga dos responsáveis pelo cuidado infantil (especialmente das mulheres), entre outros. (MUÑOZ; LOUREIRO; LAUTHARTE JUNIOR, 2020). Entre as estratégias adotadas mundialmente, estão: o ensino à distância (educação remota) não somente via Internet, materiais impressos, a distribuição de alimentos para as famílias dos estudantes e mudança na carga horária a ser cumprida, não necessitando constar os tradicionais 200 dias letivos (Idem, 2020), entre outras medidas como videoaulas em tempo real, realizadas a distância e programação educativa via canais de televisão ou rádio. (UNESCO, 2020).

Decisões essas apoiadas em evidências que denotam que a posse de televisores é maior do que o acesso à internet, ainda, em muitas das localidades, em especial nas comunidades rurais, do país. Segundo pesquisa, 3,9 milhões de residências rurais do país possuem ao menos um morador que acessa a internet, o que equivale a um aumento de 22% se comparado ao 2017, mas, o aparelho de televisão está presente em 96,8% dos lares brasileiros, segundo a pesquisa TIC Domicílios 2018 (CETIC.BR, 2019).



Com a pandemia, não houve tempo hábil para preparar e formar os professores para atuarem de maneira confortável no ensino remoto emergencial. Muitos deles tiveram que recorrer à internet para compor materiais e estratégias metodológicas diferenciadas para suas aulas, minimizando os efeitos negativos do distanciamento físico com os alunos.

Entre os recursos disponíveis na internet para auxílio neste momento, temos os Repositórios de Objetos de Aprendizagem (ROA), que são ambientes ou plataformas *online*, projetados para abrigar Objetos de Aprendizagem (OA), geralmente de acesso livre e gratuito, organizando e disponibilizando recursos digitais de aprendizagem, desde animações, vídeos, simuladores, jogos, *podcasts*, hipertextos etc.


A importância destes ROA se dá pelo agrupamento dos OA, simplificando e facilitando o acesso a esses recursos pelos professores de maneira livre e gratuita. Contudo, a segmentação temática dos repositórios pode gerar alguma dificuldade no encontro dos OA desejados, por isso, entende-se que os Referatórios (RfOA) também são importantes, por abrigarem diversos ROA num mesmo espaço, facilitando o encontro do(s) objeto(s) desejado(s) de maneira mais rápida.

Apesar do espaço limitado para a explanação de um tema tão amplo, pretende-se apresentar, brevemente, os conceitos de Objetos de Aprendizagem, Repositórios de Aprendizagem e Referatórios para, então, por meio de uma exploração na *web*, identificar e listar alguns dos principais Repositórios e Referatórios que sejam úteis para o trabalho dos professores da rede pública de ensino, portanto, recursos de acesso livre e gratuitos.

Em tempos de educação remota emergencial, período que vivenciamos neste momento, esses ROA e RfOA, mais do que nunca, são fundamentais e precisam ser de conhecimento de todos os profissionais da área da educação.

REPOSITÓRIOS DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM (ROA) E REFERATÓRIOS (RfOA)

Precisamos pontuar, inicialmente, o critério para a utilização das siglas neste estudo, em vista de termos encontrado maneiras diferentes de utilização da abreviação dos termos, tanto para Objetos de Aprendizagem, que aparecem como OA e OAs (indicando singular e plural, respectivamente), como para Repositórios de Aprendizagem (ROA e ROAs) e, também, para Referatórios (RfOA e RfOAs). Definimos, então, padronizar todas as siglas



conforme o mais utilizado na literatura escolhida para embasamento teórico do estudo, sem o “s” de plural, exceto nos casos de citação direta.

Esclarecido isso, antes de entender o que são e qual a importância dos ROA e RfOA na atuação dos professores, precisamos compreender o que são e como são classificados (ainda que resumidamente) os Objetos de Aprendizagem que integram estes repositórios, como veremos a seguir.

OBJETOS DE APRENDIZAGEM (OA): CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS


Os conceitos para OA (Objetos de Aprendizagem) ainda são diversos e conflitantes, mas, a reflexão inicial parte de que são “qualquer entidade digital ou não digital” que seja “utilizada para aprendizagem, educação ou treinamento.” (MUNHOZ, 2013, p. 28), assim como instrumentos desenvolvidos com a utilização e/ou combinação de ferramentas provenientes da Tecnologia de Informação TI (McGREAL, 2004).

Por ser um conceito ainda em constante reformulação, Munhoz (2013) justifica sua preferência pelos conceitos definidos por McGreal (2004), estabelecendo que os OA precisam ter especificações e seguir normas que os tornem interoperáveis (para utilização em qualquer sistema operacional) e reutilizáveis em diferentes aplicações e ambientes de aprendizagem.

Para McGreal (2004), OA são recursos digitais educacionais reutilizáveis em contextos diferenciados; divididos em pequenas lições ou em conjunto de lições pequenas; agrupados em unidades, módulos, disciplinas ou cursos que incluam propósitos de aprendizagem e processos de avaliação. Podem ser textos, figuras, animações, sons, vídeos, simulações e avaliações, entre outros. (McGREAL, 2004).

Mais precisamente, um OA precisa: permitir e facilitar o uso de conteúdo educacional *on-line*; estar sujeito a especificações internacionais e padrões de operabilidade e reutilização em diferentes contextos de aprendizagem; ser identificados por metadados para facilitar sua busca e acesso nos ROA; ter objetivo educacional e um processo de avaliação de seus resultados (McGREAL, 2004).

Para Leffa (2006), OA também precisam ser “unidades modulares”, ou seja, pequenos conteúdos educativos, segmentados de uma forma que possam ser reconfigurados ou reorganizados em novos objetos de aprendizagem e, entre as características determinantes pontua: flexibilidade, reusabilidade, customização, interoperabilidade e recuperabilidade. (LEFFA, 2006). A reusabilidade deve ser considerada do ponto de vista da duplicação do



mesmo objeto, que “[...] se caracteriza pela capacidade de renovação: o objeto digital é facilmente modificado, produzindo muitas vezes inúmeras versões, [...]” (Idem, p. 24). Já a interoperabilidade seria o que faz do OA um objeto adaptável a diversos sistemas, ou seja, mantém o aspecto, independentemente de onde/como esteja sendo utilizado: Windows ou Linux, Internet Explorer ou Firefox, PC ou Macintosh (Idem, p. 25).

De acordo com o Censo EAD.BR 2018 (relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil) da ABED – Associação Brasileira da Educação a Distância, os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA²⁵) são o 5º recurso educacional mais utilizado na EaD (Educação a Distância) aqui no Brasil, “[...] sendo 69,6% em cursos totalmente a distância e 56,4% em cursos semipresenciais”, tendo crescimento expressivo nos últimos anos, “de 31% em 2016, a 68% em 2017 e agora quase 70%.” (ABED, 2019, p.10).

Franciscato et al. (2009, p. 319) afirmam que “A grande vantagem dos OA é a sua distribuição na internet, o que possibilita o acesso por qualquer pessoa a qualquer hora e, com o advento da M-Learning, acesso a partir de qualquer local.” E, ainda, que “Quando se trata de Objetos de Aprendizagem para dispositivos móveis, já existem várias publicações na área [...], os quais expõem um novo paradigma para Objetos de Aprendizagem: a sua utilização não mais associada a desktops e sim a dispositivos móveis, como celulares e Smartphones.”

O locais em que se reúnem os OA são os Repositórios de Objetos de Aprendizagem (ROA). O Censo EAD.BR de 2018 (ABED, 2019), afirma que “Existem vários repositórios que disponibilizam esses recursos, até mesmo o portal do Ministério da Educação (MEC), como a Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED).” Assim, é sobre os ROA que se debruça a próxima etapa deste estudo.

REPOSITÓRIOS DE OA (ROA)

Repositórios de Objetos de Aprendizagem (ROA), ou *Learning Object Repositories* (LOR), são os locais de armazenamento que estão sendo criados para abrigar os OA, “[...] fornecendo acesso contínuo a um vasto estoque de recursos de aprendizagem, tais como animações, vídeos, simulações, jogos educativos, e textos multimídia [...]” (McGREAL, 2004, p.1). Contudo, “[...] a maior parte dos OAs ainda está anonimamente inserida em atividades

²⁵Entre as nomenclaturas e siglas observadas durante a pesquisa, ODA (objeto digital de aprendizagem) foi a menos utilizada entre os pesquisadores do tema, visto que um OA já se caracteriza por ser uma unidade digital.

mais amplas, sem qualquer identificação, o que torna quase impossível sua recuperação.”, afirma Leffa (2006, p.28).

Os ROA são possíveis pois “Os metadados permitem a descrição e posterior recuperação para reutilização dos objetos de aprendizagem nos repositórios desenvolvidos para esse fim, ou seja, os metadados tornam os objetos de aprendizagem acessíveis.” (SILVA; CAFÉ; CATAPAN, 2010, p.76)

Esse é um dos motivos da “[...] importância e necessidade de agrupar os objetos em acervos eletrônicos, os repositórios, onde esses objetos são guardados e disponibilizados para os usuários interessados, geralmente de forma gratuita.” (LEFFA, 2006, p.28).

De toda forma, a importância dos ROA está também no fato de que, o professor precisa conhecer espaços de abrigos de OA para que possa aproveitar o que já está pronto, disponível e gratuito para uso, no intuito de melhorar os processos de ensino-aprendizagem. Os ROA representam uma iniciativa para o compartilhamento de recursos didáticos existentes (SILVA; CAFÉ; CATAPAN, 2010, p. 101).

Assim, como um dos objetivos propostos neste estudo, relacionamos alguns dos principais ROA que estão disponíveis na *web*. A busca principal pelos ROA foi realizada por meio do mecanismo de pesquisa do Google e os elementos aqui elencados foram escolhidos entre as 5 primeiras páginas de resposta, de acordo com as palavras-chave pesquisadas: “repositórios de objetos de aprendizagem”, “repositórios” e “objetos de aprendizagem”.

Priorizamos, especialmente, os ROA disponibilizados por entidades brasileiras e com OA em português que pudessem atender primordialmente aos Ensinos Infantil, Fundamental I, II, Ensino Médio e Superior, abrangendo, assim, a formação de futuros professores. Contudo, alguns deles podem ofertar outras variedades de idiomas e níveis diversificados, como veremos no quadro a seguir.

Quadro 1: principais ROA localizados na *web*, gratuitos, por ordem alfabética.

Nome do ROA	Descrição e endereço eletrônico
Acervo Multimeios	ROA com fotos vídeos e áudios de temas curriculares e transversais diversos. Nele, é possível compartilhar, copiar, distribuir e transmitir as obras sob algumas condições: atribuição de crédito, não comercial e sem derivação. http://multimeios.seed.pr.gov.br/resourcespace-seed/pages/home.php

Biblioteca Digital do Centro de Trabalho Indigenista	ROA com registros de documentos, fotos, vídeos, livros, objetos de cultura material, entre outros tipos de AO, sobre povos indígenas: http://bd.trabalhoindigenista.org.br/
BN Digital: Biblioteca Nacional Digital	ROA com artigos, dossiês, exposições, acervo digital e hemeroteca, faz parte da Fundação Biblioteca Nacional: http://bndigital.bn.gov.br/
BIOE: Banco Internacional de Objetos Educacionais	Objetos educacionais de todos os níveis de ensino, inclusive para Educação Profissional, de acesso livre: http://objetoseducacionais.mec.gov.br/#/inicio
Casa das Ciências	Portal colaborativo com recursos digitais de matemática e ciências para diferentes níveis de ensino https://www.casadasciencias.org/edulog.html
CESTA: Coletânea de Entidades de Suporte ao uso de Tecnologia na Aprendizagem	Projeto elaborado pelo CINTED - Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da UFRGS, que visa criar um repositório de objetos educacionais para fins de reuso: http://www.cinted.ufrgs.br/CESTA/cestadescr.html
Co-laborando	Plataforma desenvolvida e disponibilizada pela FCS Comercial Importadora e Exportadora Ltda., apoiada e patrocinada pela Faber-Castell com AO para Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio: http://www.colaborando.net.br/
Currículo Digital da Cidade de São Paulo	Sequências de atividades curriculares para Ensino Fundamental, Médio e EJA: https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/
Currículo +	Recursos digitais articulados com o Currículo do Estado de São Paulo, com atividades de apoio ao trabalho docente no uso de objetos digitais de aprendizagem: http://curriculomais.educacao.sp.gov.br/
Educopédia²⁶	Organização da rede municipal de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, plataforma on-line colaborativa de aulas digitais, onde alunos e professores podem acessar atividades: http://www.educopedia.com.br/
Eukatu	Rede de incentivo para a troca de conhecimentos e práticas de consumo consciente com vídeos, áudios, imagens, textos e gráficos: https://edukatu.org.br/
LABVIRT	Laboratório Didático Virtual da USP com objetos de aprendizagem de química e física como: simulações; links para simulações e <i>link</i> para <i>sites</i> de interesse: http://www.labvirtq.fe.usp.br/indice.asp
LUME Repositório Digital (UFRGS)	Biblioteca digital de recursos educacionais produzidos na UFRGS e/ou por autores da UFRGS: https://lume.ufrgs.br/
Escola Digital	Plataforma gratuita com recursos digitais de aprendizagem para interatividade, com OA, planos de estudo, cursos e ferramentas de autoria (criação): http://www.escoladigital.org.br/
Portal do Professor	Acesso e compartilhamento de planos de aula, conteúdos educativos na forma de mídias, leitura de notícias entre outros. Iniciativa do MEC (Ministério da Educação e Cultura do Brasil): http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html
Portal Domínio Público	Obras literárias, artísticas e científicas na forma de textos, imagens, sons e

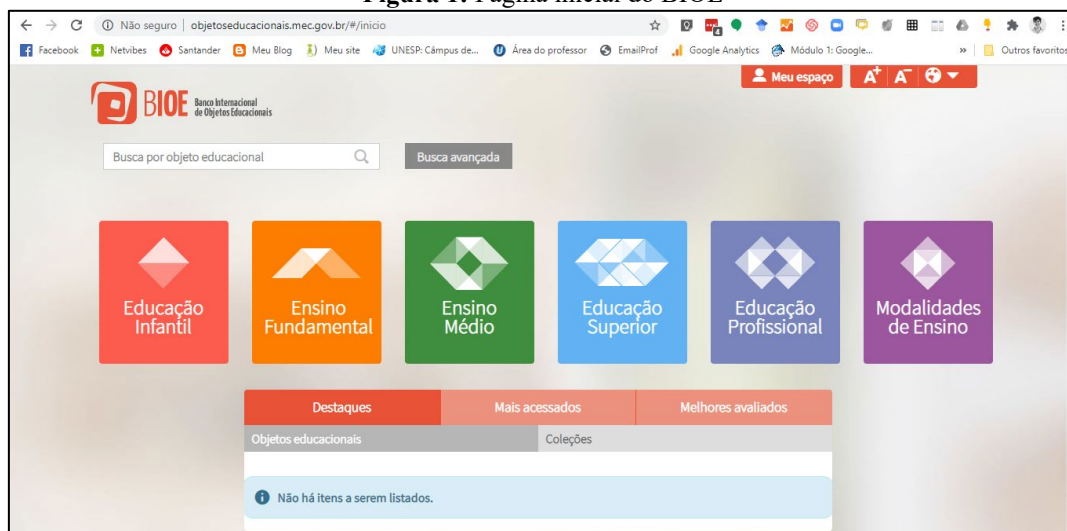
²⁶O acesso a esse repositório, para quem não é servidor da rede Municipal de Ensino no Estado do Rio Janeiro deve ser por meio do botão de acesso “Entrar como visitante”.

	vídeos, disponibilizadas em domínio público ou com divulgação previamente autorizada, constituintes do patrimônio cultural brasileiro e/ou universal. http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp
Portal MAIS	Repositório com recursos educacionais de Matemática, desenvolvidos em parceria de diversas empresas, para Ens. Fundamental e Médio: http://www.mais.mat.br/wiki/P%C3%Algina_principal
Portal Unicamp: GGTE	Ambientes virtuais de aprendizagem e conteúdos educacionais de acesso livre: https://ggte.unicamp.br/wp/?page_id=647
Porto OCW: Porto Open Course Ware	Conteúdos educacionais digitais do Colégio Visconde de Porto Seguro: http://oec.portoseguro.org.br/
PROEDU: Acervo de Recursos Educacionais para Educação Profissional e Tecnológica	ROA para compartilhamento de Recursos Educacionais Abertos (REA) validados para os Cursos de Formação Profissional de nível técnico, Formação Inicial Continuada (FIC) e formações técnico profissionalizantes em geral: http://proedu.rnp.br/
REA Dante	Recursos Educacionais Abertos do Colégio Dante Alighieri com materiais didáticos em formato digital, sob licença Creative Commons: https://sistemas.colegiodante.com.br/auxiliar/rea/
REALPTL: Recursos Educacionais Abertos para Leitura e Produção de Textos nas Licenciaturas	Recursos Educacionais Abertos para leitura e produção de textos na forma de jogos, tutoriais, tabelas, entre outros: http://realptl.lettras.ufmg.br/realptl/
RIVED: Rede Internacional Virtual de Educação	Conteúdos digitais interativos para Educação Básica: http://www.dmm.im.ufrj.br/projeto/rived/index.html
SaberCom: Repositório de Objetos Educacionais Digitais – Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Objetos de aprendizagem dos cursos de graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão na modalidade EaD da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) para fomentar o uso, reuso e a criação de novos materiais. http://www.sabercom.furg.br/
SOPLAR (nome originado da junção das palavras: Sócrates, Platão e Aristóteles)	Rede social para relacionamentos e estudos coletivos de ensino e aprendizagem com ferramentas como: chat, sala de estudos, área para recados e criação de textos, procurar amigos, entre outros: http://www.soplaar.com/index.php?idioma=1
TATU repositório digital	Repositório digital com objetos iconográficos, cartilhas, livretos, revistas entre outros do Grupos de Estudos em Educação, História e Narrativas (UNIPAMPA): http://sistemas.bage.unipampa.edu.br/tatu/

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Entre os ROA elencados no quadro 1, a diversidade de materiais disponibilizados no repositório BIOE – Banco internacional de Objetos de Aprendizagem é a que mais impressiona, contendo recursos até mesmo para a Educação Profissional, o que o torna um dos repositórios mais completos a disposição dos professores que encontramos durante a pesquisa, como vemos na imagem da sua interface inicial, apresentada na figura a seguir.

Figura 1: Página inicial do BIOE



Fonte: BRASIL; LABTIME/UFG, 2017.

Basicamente, o Banco Internacional de Objetos Educacionais


[...] é um repositório criado em 2008 pelo Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, Rede Latinoamericana de Portais Educacionais - RELPE, Organização dos Estados Ibero-americanos - OEI e outros. Esse Banco Internacional tem o propósito de manter e compartilhar recursos educacionais digitais de livre acesso, mais elaborados e em diferentes formatos - como áudio, vídeo, animação, simulação, software educacional - além de imagem, mapa, hipertexto considerados relevantes e adequados à realidade da comunidade educacional local, respeitando-se as diferenças de língua e culturas regionais. (BRASIL; LABTIME/UFG, 2017)

Outro repositório de destaque entre os resultados da pesquisa é o Escola Digital, iniciativa da Fundação Telefônica Vivo e do Instituto Natura – tendo como apoiadores a Fundação Lemann e a Fundação Vanzolini que, também, oferece formação para professores e gestores, além dos objetos de aprendizagem. (ESCOLA DIGITAL, 2020)

Assim como o BIOE, todo o conteúdo do Escola Digital é gratuito, inclusive as formações para professores e gestores.

Importante ressaltar que, embora a maioria dos repositórios ofereçam livre acesso e gratuidade nos objetos de aprendizagem disponibilizados, eles não estão totalmente livres de terem direitos autorais. Todo acesso deve ser precedido da leitura dos termos de consentimento do uso de tais recursos, que podem variar em cada um dos repositórios.

Além disso, ressaltamos que no processo da pesquisa, observamos a inviabilidade de listar no Quadro 1 todos os repositórios de interesse, pois são muitos e não cabem nas limitações de escrita deste estudo. Provavelmente, essa também seja uma dificuldade entre os



professores que buscam tais recursos, até pela falta de tempo disponível para pesquisar, selecionar, baixar e preparar os objetos de aprendizagem que desejam utilizar.

Uma solução possível para minimizar essa dificuldade seria a utilização de referatórios (RfOA), que organizem e agrupem melhor os ROA de áreas afins, ou até mesmo áreas diversas, mas com uma divisão clara por disciplinas, temas, ou assuntos mesmo em um mesmo portal. Sobre eles, falaremos a seguir.

REFERATÓRIOS (RfOA)

Essa dificuldade de busca e localização de OA que mencionamos anteriormente, segundo Tarouco e Schmitt (2010, p. 01), é devido “A proliferação de objetos de aprendizagem aliada à falta de uma organização no seu armazenamento ocasiona dificuldades para localizar e reusar este tipo de material, contrariando uma das principais metas da proposta de objetos de aprendizagem.”


Os Referatórios, de acordo com Litto (2010, p.65), são

[...] bases de dados que não fazem armazenamento de objetos de aprendizagem mas, sim, dos metadados dos objetos, com lincagens para os objetos em repositórios institucionais e pessoais espalhados pelo mundo. Referatórios são facilitadores que ajudam na procura de recursos educacionais na web, classificando os metadados e apontando a localização dos objetos.

Isso quer dizer, que os RfOA não abrigam OA e, sim, os *links* de acesso para os diversos ROA. Litto (2010, p. 88) cita como exemplo o referatório da ABED, disponível em www.abed.org.br/referatorio, que abriga *links* para acesso de ROA de conteúdos da área da [Educação a Distância](#).

Outro exemplo encontrado durante a pesquisa exploratória de RfOA foi um estudo sobre o BIRD (Banco Interdisciplinar de Recursos Digitais), em desenvolvimento desde 2018, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica e apresentará categorias como: tipo de recurso, nível de ensino, área do conhecimento, grau de acessibilidade. (MARTINS et al., 2018, p. 483).

Já em funcionamento, encontramos o RED, atualmente, MECRED, (<https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home>), do Ministério da Educação (MEC), construído para abarcar recursos educacionais abertos, contudo, para ter acesso como professor e contribuir com o RfOA é preciso fornecer o número do INEP da escola em que se trabalha no ato do cadastro. Funciona também como uma rede social, sendo um referatório

A photograph of a classroom with several rows of wooden desks and black chairs. A chalkboard is visible at the top of the frame.

que agrega recursos do MEC, da TV Escola, do Portal do Professor, do BIOE, do Domínio Público, entre outros.

Percebemos na pesquisa exploratória realizada pelo Google que a resposta para a busca por “referatórios” é ainda muito pequena em relação à pesquisa por “repositórios”, não encontrando outros resultados pertinentes para nosso estudo. Isso indica que são necessários mais esforços no sentido de construir RfOA para facilitar o acesso aos diversos ROA já existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com um acesso mais facilitado aos OA, ROA e RfOA que a *web* proporcionou nos últimos anos, ainda existe uma grande dificuldade de encontrá-los e de utilizá-los. No ensino presencial, as barreiras se encontram na falta de estrutura tecnológica e no acesso à internet, especialmente, nas escolas públicas. Na educação remota emergencial, a falta de tempo para o preparo e formação adequada dos professores, assim como, o suporte tecnológico necessário, tanto para professores, como para os alunos.

Apesar disso, nos novos cenários educacionais impostos pela pandemia que, acredita-se, ainda perdurarão por meses ou até anos, a educação remota surge como modalidade emergencial de ensino em todos os níveis, a despeito dos nossos maiores medos e inseguranças, ou falta de estrutura. Nesse contexto, professores e alunos estão aprendendo, na prática, a utilizar o que a tecnologia digital tem a oferecer. Um caminho possível e desejável para auxiliar nesse processo são os OA, ROA e RfOA. Já existentes e disponíveis na *web*, servem para o atendimento das demandas educacionais atuais, de forma a minimizar a defasagem da aprendizagem e o esforço de criação e produção de conteúdo pelos profissionais da educação.

É importante notar que tais recursos, além de bem-vindos, devem e podem ser usados dentro dos contextos necessários nesse momento e, principalmente, continuar sendo úteis após a pandemia, uma vez que apoiam e facilitam o trabalho dos professores.

Contudo, sabemos que existem preocupações que vão além do conteúdo pedagógico que nos é imposto e, o que fica para reflexão mais profunda, é a pergunta feita por Bozkurt e Sharma (2020): “Em um momento de crise, quando as pessoas estão sob trauma, estresse e pressão psicológica, devemos nos concentrar no ensino de conteúdos educacionais ou devemos nos concentrar em ensinando como compartilhar, colaborar e apoiar?” Eles

respondem que, quando tudo voltar ao normal, as pessoas se lembrarão como se sentiram, de como cuidamos deles e como os apoiamos, e não do conteúdo educacional entregue. (BOZKURT; SHARMA, 2020, p.iii – tradução nossa).

De fato, é o que acreditamos que essa pesquisa pode fazer aos profissionais que vivem intensamente este processo, compartilhando ROA e RfOA, colaborando com os processos educacionais e apoiando o trabalho cuidadoso de toda a comunidade educacional.

REFERÊNCIAS

ABED (Org.). **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 201. [livro eletrônico] / [organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Tradução de Camila Rosa. Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 11 jul. 2020.

BOZKURT, Aras; SHARMA, Ramesh C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, p. i-vi, 2020. Disponível em: <http://asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/download/447/297>. Acesso em: 13 dez. 2019.

BRASIL; LABTIME/UFG. **BIOE- Banco Internacional De Objetos Educacionais** Ministério da Educação - LABTIME/UFG, 2017. [site] Disponível em: <http://objetoseducacionais.mec.gov.br/#!/inicio>. Acesso em: 13 dez. 2019.

CGI.BR, Comitê Gestor da Internet. TIC DOMICÍLIOS Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros. [livro eletrônico] / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. [PDF]. Disponível em:

https://www.cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2018_coletiva_de_imprensa.pdf. Acesso em: 17 jan. 2020.

ESCOLA DIGITAL. **Página inicial**, 2020. [site]. Disponível em: <https://escoladigital.org.br/>

FRANCISCATO, Fabio Teixeira et al. Mobile learning na sala de aula presencial: repositório semântico de objetos de aprendizagem para dispositivos móveis. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 7, n. 3, p. 317-326, 2009. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/13572>. Acesso em: 13 dez. 2019.

LEFFA, Vilson J. Nem tudo que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**. Cuiabá, v.12, n.2, p. 15-45, 2006. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj_aprendizagem.pdf. Acesso em: 19 out, 2015.

LITTO, Fredric M. **Aprendizagem a distância**. Ilustração de Paulo Caruso - São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010. 96 p.: il.

MARTINS, Cibelle A.; BUDKE, Jaine R.; OLIVEIRA, Louane K. do N.; SILVA, Tullyo G. dos S. Banco Interdisciplinar de Recursos Digitais (BIRD): Concepção de um Referatório para a Educação Básica. **III Congresso sobre Tecnologias na Educação (CTRL+E 2018): Cultura Maker na Escola**. Fortaleza, Ceará, Brasil. 5 a 8 de junho de 2018. Disponível em: http://ceur-ws.org/Vol-2185/CtrlE_2018_paper_86.pdf. Acesso em: 17 jan. 2020.

MEC RED. **Plataforma MEC de recursos educacionais digitais**. [site] Disponível em: <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home>. Acesso em: 26 ago. 2020.

McGREAL, Rory. (Ed) **Online Education Using Learning Objects**. London: Routledge Falmer, 2004.

MUNHOZ, Antonio S. **Objetos de aprendizagem**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

MUÑOZ, Rafael. LOUREIRO, André. LAUTHARTE JUNIOR, Ildo José. **A experiência internacional com os impactos da COVID-19 na educação**. Publicado em 08/04/2020. Atualizado em 08/04/2020. Nações Unidas Brasil (ONU). Disponível em: <https://nacoesunidas.org/artigo-a-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao/>. Acesso em: 16 mai. 2020.

SILVA, Edna Lúcia; CAFÉ, Lígia; CATAPAN, Araci H. Os objetos educacionais, os metadados e os repositórios na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, v. 39, n. 3, p. 93-104, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ci/v39n3/v39n3a08.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2019.

TAROUCO, Liane M. R.; SCHMITT, Marcelo A. R.. Adaptação de metadados para Repositórios de Objetos de Aprendizagem. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 8, n. 2, 2010. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/15225/8988>. Acesso em: 16 mai. 2020.

UNESCO. **Half of world's student population not attending school: UNESCO launches global coalition to accelerate deployment of remote learning solutions**. 19, abr. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/half-worlds-student-population-not-attending-school-unesco-launches-global-coalition-accelerate>. Acesso em: 16 mai. 2020.

CAPÍTULO 29

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL EM QUÍMICA

Maria de Fátima Cardoso Soares, Doutora em Biotecnologia (UFPI), Mestre em Educação (UFPI), Licenciada em Química (UESPI) e em Pedagogia (UFPI), Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- IFPI

Sabrina Teixeira de Sousa Silva, Graduanda em Licenciatura em Química (IFPI), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- IFPI


RESUMO

A formação docente é um tema pautado e debatido no cenário educacional, sendo um dos focos a Formação Inicial de professores. A reflexão sobre essa temática é essencial para o aprimoramento da prática docente, instituindo, assim, profissionais qualificados, aptos para lidar com os desafios encontrados no cenário educacional. A imersão no âmbito escolar dá-se por meio de estágios supervisionados e por programas de iniciação à docência. Dentre tais programas, tem-se o Programa Institucional de Residência Pedagógica, que busca em sua objetivação aperfeiçoar a formação docente, visando propiciar aos alunos contato direto com a profissão. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) – *campus* Parnaíba, o programa teve sua implementação no ano de 2018, sendo ofertado para alunos dos cursos de Licenciatura em Física e Química. Nesse contexto, como a implementação do programa trata-se de algo novo para o campus citado, o presente trabalho teve como objetivo analisar as perspectivas de alunos do curso de Licenciatura em Química, participantes do Residência Pedagógica, especificando-se em refletir sobre as contribuições do programa no processo formativo, vivências e melhorias futuras. A pesquisa partiu de uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados questionários abertos aplicados com cinco alunos do curso de licenciatura em Química do IFPI, campus Parnaíba-PI. Diante da análise dos dados foi possível obter as concepções dos alunos residentes perante suas vivências ao decorrer do programa, sendo notória a importância da Residência Pedagógica para a Formação Inicial docente.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Formação Inicial. Licenciatura em Química.

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a Formação Inicial de professores é essencial para o aprimoramento da prática docente, instituindo, assim, profissionais qualificados, aptos para lidar com os desafios encontrados no cenário educacional. Tal qualificação profissional, no caso da profissão professor, é consolidada na imersão dos alunos em formação no cenário que irão atuar, que nesse caso é a escola. A inserção no âmbito escolar, nos cursos de licenciatura dá-se também por meio de estágios supervisionados e por programas de iniciação à docência.



Dentre as perspectivas, tem-se o Programa Institucional de Residência Pedagógica, que busca em sua objetivação aperfeiçoar a formação docente, tendo em vista propiciar aos alunos contato direto com a profissão. Por meio do programa os alunos, residentes, podem vivenciar a prática docente, sendo norteados por um professor preceptor, que atua na escola-campo, e um professor orientador, da instituição de Ensino Superior à qual estão inseridos.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – *Campus* Parnaíba, o programa teve implementação no ano de 2018, sendo ofertado para alunos dos cursos de Licenciatura em Física e Química. Nesse sentido, como a implementação do programa, trata-se de algo novo para o campus citado, o presente trabalho objetivou analisar as perspectivas de alunos do curso de Licenciatura em Química, participantes do programa de Residência Pedagógica, especificando-se em refletir sobre as contribuições do programa no processo formativo, vivências e melhorias futuras na profissão docente.


FORMAÇÃO INICIAL E PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A formação docente é um tema pautado e debatido no cenário educacional, sendo um dos focos a Formação Inicial de professores. Uma formação efetiva, desde o início da graduação, é fundamental para uma educação consolidada, já que o professor é um dos sujeitos centrais da aprendizagem. Como afirma Gatti (2016), a formação de professores, suas formas de atuação em sala de aula, participação em programas educacionais, e inserção em instituições e no sistema, são pontos vitais para a educação. Nesse contexto, é necessário que:

Os processos formativos ultrapassem a preocupação com a dimensão instrumental da profissão docente, para consolidar um paradigma que perspetive a formação como processo de resignificação da cultura profissional, valorizando práticas docentes participativas, reflexivas e, sobretudo, críticas. (BRITO, p.47, 2007)

Na atualidade, o foco na formação de professores, especificamente nas licenciaturas, dá-se devido aos desafios encontrados na aprendizagem, o que aumenta a preocupação com as estruturas institucionais, currículos e conteúdos formativos (GATTI, 2010). Diante desses pressupostos, o aluno licenciado, futuro professor, deve ter em sua formação oportunidades que o insiram no contexto educacional, além de permitir que este tenha um olhar reflexivo a respeito das diferentes perspectivas de ensino por meio de projetos e atividades educacionais.

Carvalho e Razuk afirmam que “[...] propiciar uma formação inicial docente baseada na integração entre teoria, prática e a inserção na realidade escolar tem sido um dos grandes



desafios enfrentados pelas instituições formadoras”(CARVALHO & RAZUK, 2015, p.10).Diante disto, tais instituições devem contar, além dos estágios, com programas que possibilitam a inserção dos alunos licenciandos no meio educacional, possibilitando-os um pensamento crítico a respeito de sua formação, bem como da educação e dos ofícios da profissão docente. Dentre os programas de iniciação a formação docente, temos o Programa Institucional de Residência Pedagógica, que objetiva:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que 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(CAPES, Portaria GAB nº 38, 2018. p.1).

Tal programa concebe aos alunos licenciandos (residentes) a possibilidade de atuar como professores em sala de aula, na escola-campo, sendo acompanhados por professores titulares (preceptores). Dessa forma o programa é uma via dupla entre formação inicial e continuada, uma vez que possibilita aos estudantes licenciandos a vivência com o cenário educacional enriquecendo sua formação (formação inicial), e a possibilidade de professores já atuantes efetivamente coordenarem tais alunos, participando do momento de sua formação e abrangendo nossos desafios e possibilidades (formação continuada).

Como enfatiza Silva e Cruz (2018), o Programa de Residência Pedagógica não tem como única vertente à vivência em sala de aula, mas também oportuniza a interação entre pesquisa acadêmica e teoria-prática docente. Uma vez inseridos no programa, os alunos residentes desenvolvem, além da observação e regência, atividades que os conferem imersão no cenário educacional, tais como realização de projetos, intervenções, monitorias, produção científica, entre outras.

O programa também oportuniza a vivência educacional de forma ampla, experienciando os desafios da profissão docente, bem como suas relações, o que contribui de modo significativo, uma vez que “o processo de formação deve estar estreitamente relacionado à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (DEUS & MENDES, p.142, 2011). Diante do que se foi contextualizado, o presente trabalho objetiva analisar as contribuições do Programa Institucional de Residência Pedagógica para a Formação Inicial diante das perspectivas de discentes do curso de Licenciatura em Química.

METODOLOGIA DE PESQUISA

O estudo da pesquisa foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) – *Campus* Parnaíba, sendo os sujeitos cinco (05) alunos residentes do curso de Licenciatura em Química. Com base na objetivação de se averiguar as perspectivas dos pesquisados, a metodologia utilizada para a realização da pesquisa consiste em uma abordagem qualitativa. A análise qualitativa é uma metodologia emergente que parte dos “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT & SILVEIRA, p. 32, 2009).

A coleta de dados foi feita por meio da aplicação de questionários abertos, os quais consistiam em indagações a respeito das contribuições, vivências e melhorias futuras ao programa. Tais questionários têm como vantagem, de acordo com Nogueira (2002), a característica de explorar todas as possíveis respostas a respeito de um questionamento. Sendo assim, permite ao pesquisado responder livremente, usando sua linguagem própria, emitindo sua opinião sobre o que está sendo abordado.

A análise dos dados obtidos constituiu-se na análise documental qualitativa, que de acordo com Nascimento (2009), objetiva o conteúdo e descrição analítica do documento, favorecendo a identificação de conceitos. Com o intuito de preservar a identidade dos pesquisados, foram utilizados pseudônimos para representá-los, sendo estes sobrenomes de cientistas relacionados ao estudo da Química, tais como: *Pauling*, *Mendeleiev*, *Kekulé*, *Ostwalde Faraday*.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO INICIAL: CONTRIBUIÇÕES, VIVÊNCIAS E PERSPECTIVAS FUTURAS

O contato de alunos licenciandos em formação com sua área profissional faz-se necessária, uma vez que contribui para a vinculação entre teoria e prática, oportunizando vivências, consolidando conhecimentos e proporcionando a reflexão sobre a prática docente diante dos desafios encontrados. Assim sendo, a análise dos dados foi dividida em três categorias: Contribuições formativas da Residência Pedagógica; Vivências e relações na imersão no contexto escolar; Perspectivas futuras para o Programa de Residência Pedagógica.



Contribuições formativas da Residência Pedagógica

Quando indagados sobre as contribuições do programa para a formação inicial, os pesquisados responderam:

Com o programa residência pedagógica houve a oportunidade de vivenciar de uma forma mais concreta o trabalho docente. Possibilitando mais tempo na escola e em sala de aula, trazendo à tona reflexões sobre minha futura profissão, adquirindo experiências para lidar com o dia a dia do professor. (PAULING, 2019).

Consegui adquirir muita experiência em virtude da autonomia que nos é dada em sala, em relação ao domínio de tempo, da turma e elaboração de provas, aulas e atividades. (MENDELEIEV, 2019)

Contribuí para minha capacitação para saber lidar com os alunos e suas dificuldades, a realidade do ensino precário que encarei como um desafio e também como experiência profissional, a convivência com o meio escolar e a aquisição de conhecimentos específicos, além de aprender muito com os alunos, isto é, ocorreu uma troca mútua de conhecimentos (FARADAY, 2019).

A principal contribuição do programa foi sem dúvida a experiência que obtive dentro da sala de aula como professor durante minha regência (OSTWALD, 2019).

A vivência em sala de aula me ajudou a amadurecer e a desenvolver algumas habilidades, como: controle de tempo e síntese dos conteúdos (KEKULÉ, 2019).


A imersão no contexto educacional durante a formação inicial é essencial, uma vez que, a partir desse momento, o aluno terá contato com seu campo de atuação. Por meio do programa os alunos vivenciaram situações do contexto escolar, as quais possibilitaram adquirir conhecimento e experiência, tornando mais efetiva a formação docente, como pode ser constatado pelas falas dos pesquisados. Segundo Correia (2008), a formação que o professor recebe possibilita uma reflexão sobre as ações pedagógicas, o cotidiano escolar, e conseqüentemente sobre a formação dos alunos. Nessa perspectiva o programa proporcionou aos alunos licenciandos oportunidades de experienciar na prática sua futura profissão, adquirindo assim saberes necessários para exercê-la.

Ao decorrer do programa os alunos inseridos devem fazer a elaboração de documentos e trabalhos, sendo estes voltados para abordagens em sala de aula, como as intervenções, e para a reflexão sobre sua formação, como por exemplos diários de bordo, relatórios, produção de artigos, dentre outros. Sobre as atividades elaboradas os residentes afirmaram que:

As atividades propostas me coagiram na manutenção do conhecimento teórico com o empírico. Dessa forma pude notar o qual notável foi meu desenvolvimento de escrita e ação didático-pedagógica. (KEKULÉ, 2019)

Sim. Ao trazer toda essa gama de experiência, voltada tanto para a escrita teórica quanto para prática, a residência pedagógica possibilita para o aluno licenciando uma visão mais responsável de ser professor. (PAULING, 2019)

De acordo com a fala dos pesquisados os materiais elaborados, exigidos pelo Residência Pedagógica, de certo acrescentou na formação dos discentes, uma vez que



possibilita a relação entre teoria e prática, além promover desenvolvimento interpessoal, tornando-os assim profissionais mais responsáveis diante do que se era estabelecido.

Silva e Cruz (2018) afirmam que um dos interesses do Programa de Residência é instigar reflexões diante do trabalho docente, sendo necessário “ênfatar atividades práticas, entendidas como imersão na sala de aula centrando o ato pedagógico no fazer metodológico-curricular” (SILVA & CRUZ, p. 239, 2018). Com isso, as atividades propostas ao decorrer deste momento tornam os residentes ativos quanto ao saber prático-pedagógico, incentivando a escrita, pesquisa e reflexões.

Vivências e relações na imersão no contexto escolar

Relação residentes e escola-campo

Ao serem indagados sobre a relação entre a escola-campo, contemplada com o programa, e residentes, os pesquisados afirmaram que:

Eu atuei em duas escolas diferentes, e minha relação com ambas foi boa. Não tenho do que reclamar das escolas-campo por onde passei. (OSTWALD, 2019)

Ótima, a escola sempre foi muito receptiva, e principalmente nos apoiavam em qualquer atividade que quiséssemos realizar. (MENDELEIEV, 2019)

Penso que a escola-campo ainda precisa ser mais acolhedora, não só com os residentes, mas com os demais estagiários, a falta de preparo para nos receberem acaba gerando desconforto e desmotivação. Deveria ser uma via de mão dupla, pois além da escola está nos proporcionando experiência, nos residentes levamos inovação para seus alunos. (PAULING, 2019)

A imersão dos licenciandos nas escolas é necessária uma vez que por meio destas os docentes em formação podem investigar, conhecer e analisar a realidade em que irão atuar futuramente (FAGUNDES & GOMES, 2013). A escola possibilita “ao professor em formação se aproximar das reais condições e constrangimentos do trabalho docente” (BISPO & SOARES, p.86, 2017).

Pode-se notar aqui perspectivas diferentes em relação a receptividade das escolas com a chegada dos residentes. Uma escola-campo acolhedora, como experienciado por Mendeleiev (2019) e Ostwald (2019), gera incentivo e motivação nesse momento inicial da formação. Entretanto, escolas que direta ou indiretamente não contribuem com a chegada desses profissionais em formação, podem gerar frustração aos alunos que, em muitas das vezes, estão tendo suas primeiras experiências profissionais, conseqüentemente isso propicia a desmotivação, como pode ser evidenciado por Pauling (2019).



Relação residentes e professores preceptores

Quando questionados sobre a relação com os professores preceptores ao decorrer da residência, os pesquisados afirmam que:

Tive dois professores preceptores, um totalmente diferente do outro, a minha relação com o primeiro professor preceptor não foi uma experiência muito agradável, pois temos pontos de vista bem diferentes em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Com o segundo preceptor está sendo bem produtiva. (OSTWALD, 2019)

Ótima, ele sempre compreendeu cada momento em que estávamos atarefados para conciliar o programa e os afazeres da faculdade. Nos incentivava sempre na realização de cada projeto e fornece o material de apoio necessário. (MENDELEIEV, 2019)

A professora preceptora se mostrou bem acessível, mas penso que deveria ter um preparo maior para lidar com as atividades que lhe são repassadas. Deveria ter também um acompanhamento mensal, ou reuniões mais recorrentes, pois muitas vezes recebemos informações importantes em últimas hora. (PAULING, 2019)

O acompanhamento dos alunos residentes na escola-campo é feito por meio de preceptores, sendo estes professores da escola em questão, cuja função é ao acompanhar e auxiliar os alunos nessa jornada. Podemos notar que a receptividade e uma boa relação professor preceptor e aluno residente, torna mais produtivo esse momento de formação, evidenciado nas falas de Ostwald (2019) e Mendeleiev (2019).

Como já explanado anteriormente ao decorrer do texto, a Residência Pedagógica propicia uma via de mão dupla entre formação inicial e continuada. Nesse caso como dito por Pauling (2019), ainda falta, de certo modo, preparo por parte dos preceptores para lidar com o que se exigido pelo programa.

Relação residentes e alunos em sala de aula


Sobre a relação com os alunos em sala de aula os residentes responderam que:

Em momento algum houve desrespeito por parte dos alunos pelo fato de eu ser uma residente. O mal comportamento deles em sala era visível ser pela quantidade de alunos na turma que variava de 45-50, dificultando manter o controle da turma. (PAULING, 2019)

No início até assustada com o quanto eles são amorosos e amigos. Aos poucos entendi que se devia ao tempo que eles ficam na escola, que é integral. Cada professor, cada residente é tratado por eles com bastante respeito. (MENDELEIEV, 2019)

[...] caracterizo tal relação como harmoniosa e também afetuosa (FARADAY, 2019).

De acordo com as falas de Mendeleiev (2019) e Pauling (2019), podemos notar que a relação dos alunos com a chegada dos residentes em sala de aula foi boa, uma vez que houve respeito por parte deles, tratando-os como professores efetivamente. Mesmo diante de



situações, como o mau comportamento citado por Pauling (2019), é notório que os alunos recebem os residentes como professores. De acordo com Brait et. al, a relação entre professor e aluno:

Está mergulhada numa diversidade de possibilidades interativas que, se integrarem histórias de vida com experiências e vivências, podem gerar novas possibilidades de relação, mesmo que professor e aluno não percebam o impacto que sofrem e causam um no outro (BRAIT et al. p. 13, 2010).

A relação professor-aluno, é essencial e necessária para o processo de aprendizagem, uma vez que promove e gera o processo educativo (LINHARES et al., 2014). Como vivenciado por Mendeleiev (2019), em alguns momentos tal relação caminha para o lado mais afetivo. Pereira (2017) afirma, que a afetividade é “vista hoje como o ponto chave nas relações produtivas entre o professor e o aluno, quando o aluno se sente motivado, seu comportamento muda positivamente[...]” (PEREIRA, p.15, 2017).

Desafios encontrados

Quando questionados sobre os principais desafios encontrados ao decorrer do Programa de Residência Pedagógica, foram obtidas as seguintes respostas:


Por se tratar de um programa novo, tudo foi novidade, e talvez esse tenha sido o grande desafio, pois entrei sem saber nada do que me aguardava. Tudo isso foi novo, não só pra mim, mas também para todos os outros residentes. (OSTWALD, 2019)

[...] o único desafio foi de conviver com professores que não incluíam os residentes e não nos aceitava, mesmo que estivéssemos na sala dos professores junto com eles. (MENDELEIEV, 2019)

Meu maior desafio foram os alunos desmotivados e com dificuldades de aprendizagem. Sempre busquei repassar o conhecimento de forma simples, didática e dinâmica, a fim de sanar as dificuldades deles, e buscando todos os dias motivá-los a aprender, levantando a autoestima deles (FARADAY, 2019).

O programa teve implementação no IFPI – *campus* Parnaíba ano de 2018, sendo algo novo tanto para os alunos quanto para todos que participaram de forma direta, como afirma Ostwald (2019), esse foi um dos principais desafios enfrentados e citado pelos pesquisados. Já Mendeleiev (2019) levanta como desafio a convivência com os demais professores de sua escola-campo, onde voltamos mais uma vez sobre fato da falta de receptividade da escola com os alunos residentes. Correia, afirma que:

Pensar a formação do professor envolve capacitá-lo, dentre outros, à prática de lidar com o conflito resultante do confronto entre os diversos saberes provenientes de diferentes grupos sociais que frequentam a escola e com os saberes sistematizados existentes em dado momento histórico-social e que a escola se propõe a transmitir (CORREIA, p.13, 2008).



De fato, vivenciar desafios e interagir com diferentes grupos sociais, logo no início da formação é necessário, uma vez prepara o profissional para a realidade da carreira que deseja seguir, desmistificando uma possível idealização da profissão, tendo-se uma visão mais realista do que é ser professor. Outro ponto ressaltado como desafio, de acordo com Faraday (2019), é a desmotivação escolar e as dificuldades de aprendizagem. Como afirma, Santos e Molon:

A motivação para aprender depende muito do clima de sala de aula, da afinidade do docente com os discentes, não dependendo unicamente do aluno ou do professor, mas do componente afetivo imerso na relação interpessoal destes (SANTOS & MOLON, p.168, 2009).

Quando se gera motivação, conseqüentemente também se propicia uma melhoria na aprendizagem. Para Lourenço e Paiva (2010), quando o aluno se encontra motivado, tornasse ativo o processo de aprendizagem, uma vez que instiga a participação nas atividades propostas e o desenvolvimento de capacidades de compreensão. Nesse contexto o professor deve atribuir sentido ao que estar sendo estudando, buscando variar e adequar metodologias de ensino, a fim de sanar dificuldades.

Fato marcante

Ao serem indagados se houve algum fato marcante sobre a vivência nas escolas, os pesquisados responderem que:


Todas as atividades propostas pelo programa foram bastante marcantes, elas proporcionaram diversas experiências importantes relacionadas ao trabalho docente (PAULING, 2019).

Lecionar para alunos com autismo. (KEKULÉ, 2019)

Sim, a primeira vez que tive um aluno com deficiência. Tive que rever minha metodologia e pensar em formas de atrair sua atenção. Hoje vejo que ganhei uma experiência incrível. (MENDELEIEV, 2019)

A chegada de um aluno especial (autista e esquizofrênico), fui pega de surpresa. No início não sabia como lidar, mas aos poucos fui conseguindo. É uma realidade muito diferente da pedagogia teórica, mas encarrei como uma ótima experiência para meu futuro profissional (FARADAY, 2019).

Como afirma Pauling (2019), o programa por meio das atividades proporcionou fatos marcantes aos alunos em formação. Contudo, o principal fato citado pelos pesquisados foi lecionar em turmas que apresentavam alunos com necessidades especiais. É de suma importância o papel do professor na Educação Inclusiva, pois segundo Rocha (2017) o educador é um mediador de conhecimento e cabe a ele promover situações pedagógicas em



que os alunos com Necessidades Educacionais Especiais superem o senso comum e alcancem o seu potencial humano afetivo, social e intelectual.

No trabalho docente encontra-se várias dificuldades em lidar com a diversidade. São inúmeros os desafios que devem ser solucionados buscando superar os limites impostos, com isso, o professor precisa utilizar novas estratégias para que os alunos possam aprender em conjunto. Trazer essa reflexão aos alunos licenciandos em formação é de suma importância, uma vez que pode gerar inovações na prática docente, além de torná-los profissionais reflexivos e inclusivos.

Perspectivas futuras para o Programa de Residência Pedagógica

Ao serem questionados sobre as expectativas em relação ao início do programa os residentes afirmaram que:


Entrei sem expectativas, visto que era um programa novo, porém, após o início do programa e o detalhamento do mesmo, superou um pouco em relação a grande autonomia que nos foi dada para gerir turmas. (MENDELEIEV, 2019)
Superou minhas expectativas pois foi uma experiência além do estágio, foi cansativo, mas pude progredir em sentido pessoal e intelectual. (KEKULÉ, 2019).

Por se tratar de um programa de iniciação à docência recém-chegado ao campus em questão, o Residência Pedagógica foi uma experiência nova para todos os participantes, sejam alunos ou professores. Como dito nas falas do pesquisados, o programa superou as expectativas uma vez que trouxe experiências no contexto educacional além do que já se é vivenciado no estágio. Ao trazer para licenciando em formação o convívio com sua profissão, o programa leva a tona os desafios e possibilidades dos ofícios de ser professor, possibilitando uma Formação Inicial mais efetiva.

Diante do questionamento sobre as possíveis melhorias futuras ao programa, os residentes afirmam que:

Seria muito interessante que professores preceptores e os alunos bolsistas passem por um processo de formação mais eficaz antes de começar as atividades da residência; que os documentos fossem preestabelecidos da forma correta; que as escolas-campo fossem preparadas para receber os residentes. (PAULING, 2019)
No meu ponto de vista, acho que deve ter uma participação maior dos preceptores com os alunos residentes. (OSTWALD, 2019)

Como já levantado anteriormente, o programa traz novas perspectivas sobre a formação, e mesmo sendo implementado recentemente na instituição aqui supracitada, é notória sua contribuição para os licenciandos participantes. Contudo, por meio perspectivas



dos alunos participantes ainda há pontos a serem melhorados. Um processo de introdução de modo geral sobre documentos exigidos, como relatórios e artigos, formação introdutória mais efetiva de preceptores e alunos antes da iniciação do programa em si, preparação das escolas-campo para receberem os residentes, seriam alguns pontos a serem melhorados de acordo com as falas dos pesquisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise das concepções dos alunos residentes é notória a importância do Programa Institucional de Residência Pedagógica para a Formação Inicial docente. Por meio do programa os licenciandos vivenciaram na prática os ofícios de sua profissão, os desafios pertinentes, lidando com situações do cotidiano escolar. Além disso o programa por meio de documentos exigidos instiga o saber prático e metodológico, incentivando a pesquisa, o compromisso e desenvolvimento dos participantes.

Por se tratar de algo novo, ainda há lacunas a serem preenchidas, como um melhor preparo dos envolvidos no programa. Uma formação introdutória mais eficaz antes da iniciação das atividades na escola-campo, poderia vir a tornar efetiva as atividades propostas. Outro ponto que poderia vir como aprimoramento, seria introduzir a importância do programa e seus objetivos para as escolas-campo contempladas, a fim de melhorar a relação residente e escola, uma vez que, por meio dos resultados obtidos, em alguns casos, não se tem uma boa receptividade com a chegada dos alunos residentes.


REFERÊNCIAS

BISPO, J. G. O.; SOARES, S. R. O papel da escola básica na formação inicial de professores: representações de docentes universitários. **Educação Unisinos**, vol. 21, p. 81-89, 2017.

BRAIT, L. F. R. et al. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Itinerarius Reflectionis**. Vol. 8, nº 1, p. 15, 2010.

BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o Saber, o Saber-ser e o Saber-fazer no exercício profissional. In: SOBRINHO, J. A. C. M. **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: diferentes contextos e análises**. – Teresina: EDUFPI, 2007. p. 47-62.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), **Portaria Nº 38**, de 28 de fevereiro de 2018 - Institui o Programa Residência Pedagógica. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.



CARVALHO, A. P.; RAZUCK, R. C. S. R. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência sob a ótica de Professores Supervisores de Química: contribuições ao processo de formação docente. **Revista Ibero-americana de educação**, v. 68, n. 1, p. 9-28, 2010.

CORREIA, M. L. A formação inicial do professor: os desafios e tensões que a prática pedagógica impõe. **ANALECTA**, Guarapuava, Paraná v.9 nº 2 p. 11-20 jul./dez. 2008.

DEUS, A. M.; MENDES, B. M. M. Formação de professores: valores e ater-se ao essencial do currículo e da prática pedagógica. In: SOBRINHO, J. A. C. M.; LIMA, M. G. S. B. **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos**. – Teresina: EDUFPI, 2011. cap. VI, p. 133-151.

FAGUNDES, S. B.; GOMES, A. A. **A relação universidade/escola na formação inicial dos professores**. XI Congresso Nacional de Educação, EDUCARE. Curitiba, 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

LINHARES, P. C. A. et al. A importância da escola, aluno, estágio supervisionado e todo o processo educacional na formação inicial do professor. **Terceiro Incluído–UFG**, v.4, n.2, p. 115-127, 2014.

LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**. Vol. 15, n.2, 2010.

PEREIRA, J. C. **Afetividade: A importância da relação professor e aluno como fator motivacional no processo de ensino e aprendizagem**. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas), Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, p. 67, 2017.

ROCHA, A. B. O. **O papel do professor na educação inclusiva**. Ensaio Pedagógico, São Paulo, v.7, n.2, 2017.

SANTOS, B. S.; MOLON, K. S. Reflexões sobre a desmotivação dos estudantes em aprender as dimensões afetiva, reflexiva e técnica no trabalho docente. **Educação Especial**, v. 22, n. 34, 2009.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

CAPÍTULO 30

OS DESAFIOS PARA ENSINAR CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Fabiola Cardoso da Silva, Graduanda em Pedagogia, FAP

Gabriela Drost, Graduanda em Pedagogia, FAP

Gleidson Soares, Graduando em Pedagogia, FAP

Thaís Nascimento, Graduanda em Pedagogia, FAP

Wanderson Rocha Oliveira, Pós-Graduando em Enfermagem e as Patologias, FAMEESP

Márcio Fraiberg Machado, Docente em Pedagogia, FAP

RESUMO


Introdução: O ensino de ciências está conectado com a vida social, política e cultural, logo o aluno necessita compreender que saber manusear, pesquisar e se aprofundar neste ensino é de extrema importância para se inicializar a construção do conhecimento, quando incentivamos a busca pelo ensino investigativo, conseguimos motivar o aluno a se interessar pelo científico e auxiliá-lo a compreender que a ciência está conectada a tudo em seu cotidiano, os docentes não estão preparados e não sabem por vezes como utilizar os materiais disponíveis para assim formar um ensino de ciências de qualidade. **Objetivo:** Identificar na literatura científica os desafios para o ensino de ciências considerando o contexto educacional brasileiro. **Material e Método:** Revisão sistemática da literatura, encontrados na base de dados CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) utilizando os critérios de inclusão: artigos em português e em espanhol relacionados a temática abordada publicados no ano de 2007 a 2017. **Resultados:** Foi apontado que alguns professores do ensino básico estão indo para às salas de aula sem de fato se aprofundarem no ensino de ciências. Professores, com metodologias de ensino ultrapassadas, por problemas na formação acadêmica, ficam desestruturados e com dificuldades para trabalhar com seus alunos, tendo dificuldades em sair do teórico para a prática. **Conclusão:** Neste estudo foi possível observar que existem desafios para o ensino de ciências na educação básica. Na educação há necessidade de renovação e busca pela ciência, cabe ao docente se disponibilizar a buscar tais resultados para suprir a falta da aprendizagem significativa em seus alunos.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Ensino de ciências.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A ciência está presente na vida de cada indivíduo, está principalmente conectada com a cultura contemporânea, logo o aluno necessita compreender que toda a ação resulta no controle e manuseio correto da tecnologia, a ciência está conectada com a vida social, cultural e política (ODY; LONGO, 2018).

O ensino investigativo desperta nos alunos o interesse e a motivação para a busca dos conteúdos disciplinares voltados para o ensino científico, às atividades científicas, quando bem trabalhadas em sala, proporcionam a compreensão de que esta área do conhecimento está



conectada ao cotidiano de cada estudante (ODY; LONGO, 2018).

Coutinho et al., (2012) destacam alguns fatores que dificultam o ensino de ciências nas escolas, a maioria destas dificuldades estão relacionadas com as práticas educacionais, dentre elas estão os problemas na infraestrutura, falta de espaços físicos adequados para trabalhar o conteúdo na prática, falta de material de apoio, salas de aula superlotadas, disciplina dos estudantes, famílias que não colaboram com o aprendizado, desvalorização do docente, deficiência na formação e aprendizado.

Martins (2012) ressalta que muitos docentes não sabem discutir assuntos referentes ao estudo científico, a maioria dos cursos de licenciatura só demonstram teoria, os professores aprendem somente o conteúdo, mas não aprendem a praticar o pensamento e diálogo científico.

Neste sentido, o objetivo desta pesquisa é apontar através de revisão bibliográfica de literatura quais os desafios para o ensino de ciências no atual contexto educacional brasileiro, com enfoque no exercício docente.

METODOLOGIA

Durante o levantamento de dados para a pesquisa, optou-se por uma revisão sistemática de literatura com natureza de revisão bibliográfica. A revisão sistemática elabora buscas mais profundas com um rigor metodológico, a base para a revisão sistemática são biografias, por vezes podem ser utilizadas análises estatísticas (MARIANO; ROCHA, 2017).

Nesse sentido, empregou-se a metodologia de pesquisa descritiva, por meio de levantamento bibliográfico de caráter descritivo, realizando uma análise e reflexões sobre a atual situação do ensino de ciências no Brasil.

FONTE DE DADOS

Para a realização deste estudo, realizou-se uma pesquisa em artigos científicos presentes na Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior-(CAPES).

Os descritores ou palavras-chaves utilizadas para identificar os artigos nas bases de dados foram: “Educação”, “Ensino” e “Ensino de Ciências”; os artigos selecionados respeitaram o período de publicação 2007 a 2017. Foram selecionados artigos em língua portuguesa, publicados em plataforma online com conteúdo completo.

Foram descartados artigos que não estavam de acordo com o tema escolhido, os

artigos selecionados abordaram a temática sobre os desafios para ensino de ciências no seu atual contexto educacional, fotocópias, os incompletos ou não acessíveis em língua portuguesa.

COLETA DE DADOS

Foi utilizado os critérios estabelecidos com restrição ao período de publicação (2007 a 2017), foram encontrados periódicos em português e espanhol, excluído teses e dissertações, trabalhos que não estavam dentro da temática. para encontrar os periódicos foi utilizado o CAPES, foram encontrados 10 artigos utilizando os seguintes descritores: “Ensino de ciências”, “ensino” e “Educação”, todos os artigos correspondiam aos descritores selecionados.

DISCUSSÃO

Foram selecionados dez artigos científicos, cuja análise possibilitou encontrar estudos convergentes aos desafios educacionais no Ensino de Ciências.

Conforme a categoria (Desafios para o Ensino de Ciências) observa-se que 40% dos artigos estudados mencionam o pouco conhecimento sobre pesquisa científica, 30% dos artigos referenciam problemas na formação acadêmica do professor e 30% da literatura estudada aborda as dificuldades nos procedimentos metodológicos. Os resultados da pesquisa bibliográfica foram elucidados no Quadro 1.


QUADRO 1 – Resultados encontrados nos 10 artigos selecionados (2007-2017)

Categoria	Resultados Encontrados	Porcentagem	Total
Categoria 1: Desafios para o Ensino de Ciências	Pouco conhecimento sobre pesquisa científica	40%	4
	Problemas na formação acadêmica do professor	30%	3
	Dificuldades nos procedimentos metodológicos	30%	3

Fonte: Dados da pesquisa.

A categoria apresentada neste momento está relacionada com os desafios para o Ensino de Ciências.

Com relação a falta de conhecimento da pesquisa científica salienta-se que os docentes



não possuem clareza ao explicar o que é pesquisa o que demonstra que ela não esteve presente em sua formação (DEM, 2009).

Em concordância com Fernandes (2009), Hamburger (2007) evidencia que a população tem interesse pelo conhecimento científico, mas é necessário tornar ele acessível e uma das maneiras é através da educação.

Outro desafio elucidado por Fernandes (2009) é que os professores que atuam no Ensino de Ciências, para que realizem significações e resultados através do que praticam, sejam parte da comunidade de pesquisadores da área.

O resultado do estudo realizado por Moraes e Carvalho (2013), corrobora com o anterior, mostrando que deve haver ambientes e estratégias de ensino que desenvolvam desde as séries iniciais a construção do conhecimento científico. O professor para programar a investigação precisa ter anteriormente um apoio na formação, mas na realidade existe pouca ou nenhuma pesquisa científica e apenas foco em princípios pedagógicos, assim não é desenvolvido a capacidade de o professor levar os alunos a construção do conhecimento científico.

Com relação aos problemas na formação acadêmica dos professores, Moraes e Silva Diniz (2013) enfocam que o maior desafio é na formação do docente dos anos iniciais, pois ele pode possibilitar a alfabetização científica através da investigação.


Para Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010), perante o atual contexto educacional brasileiro, é notável a necessidade de os professores receberem uma formação científica e pedagógica mais consolidada na crítica e reflexão e que assim favoreça uma melhora no exercício da profissão.

Em concordância Silva e Moreira et al, (2010) enfatizam que para a melhoria das práticas pedagógicas no ensino de ciências é necessário investimento maior no professor no que diz respeito a cursos de atualização e especialização, ou seja, formação continuada.

Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010) mencionam os problemas e falta de êxito nos processos de formação dos docentes, pois não há objetivas estratégias de ensino.

Segundo a pesquisa de Moraes e Silva Diniz (2013), os docentes não possuem domínio de conhecimento científico e falta de habilidade com metodologias para aplicar atividades experimentais, e uma das causas é fraca formação acadêmica.

A formação do professor deve lhe proporcionar formas reflexivas de pensamento e



entendimento de todo um contexto amplo do que ensinam para que possam efetuar uma docência profissional responsável (NASCIMENTO; FERNANDES E MENDONÇA, 2010).

Tendo em consideração as dificuldades nos procedimentos metodológicos em relação ao Ensino de Ciências Neto e Amaral (2011) evidenciam a necessidade do uso de procedimentos que ressaltam uma relação com vários conhecimentos, pois gera um interesse dos discentes na construção dos saberes tornando-os assim argumentativos e críticos.

A pesquisa de Cortez e Darroz (2017) enfatiza que para os professores o comprometimento em passar o conteúdo, o planejamento das aulas e a sua execução ocupa muito tempo dificultando assim o uso de diferentes práticas metodológicas.

Segundo Araújo, Blanco e Neto (2017) são necessários cuidados com a escolha dos livros e materiais didáticos, os mesmos precisam ser adequados e cooperar de forma significativa para a construção de conhecimentos dos discentes. Complementando Araújo, Blanco e Neto (2017), Neto e Amaral (2011) dão ênfase ao fato de que o ensino não se concentre apenas ao uso do livro, para que sejam sempre usados procedimentos didáticos que de forma interativa desenvolva a criticidade.


A ideia metodológica ressalta que muitas outras áreas e eventos estão relacionados a determinado conteúdo e é necessário serem trabalhados, dando ao aluno o direito de ter um saber amplo que o faça compreender o significado do mesmo (CORTEZ; DARROZ, 2017).

CONCLUSÃO

Este estudo permitiu observar que são muitos os desafios para um apropriado Ensino de Ciências, tais como: o pouco conhecimento sobre pesquisa científica, problemas na formação acadêmica do professor e dificuldades nos procedimentos metodológicos, fatores essenciais para o processo de aprendizagem, pois não há como dissociá-los e obter uma educação de qualidade.

Acredita-se que se existisse uma formação adequada e interesse dos docentes em se especializar para uma prática profissional e responsável, o Ensino de Ciências estaria muito mais avançada do que está.

Ainda que a formação acadêmica do professor tenha sido falha isso não é desculpa para se acomodar diante da realidade e não buscar melhorar tanto suas estratégias quanto seu envolvimento com pesquisa, pois professores qualificados poderiam exercer sua função de forma mais efetiva.



Os resultados aqui encontrados demonstram o contexto educacional em relação à prática docente em Ciências e possibilitam aos gestores o planejamento para a escolha dos profissionais de educação da área, tais profissionais precisam demonstrar e agir de forma interessada em melhorar sua prática, estar abertos a propostas de pesquisa e novas estratégias metodológicas. Se desejarmos uma educação de qualidade que desenvolva mentes críticas e eficazes, é necessário que a mudança se inicie nos docentes.

AGRADECIMENTOS

Nossos mais sinceros agradecimentos aos envolvidos na produção deste artigo, agradecemos o apoio do Instituto Adventista Paranaense por sempre estar nos incentivando a nos aprofundarmos nas pesquisas científica, não podemos deixar de agradecer ao nosso Professor Márcio Fraiberg Machado pelo suporte ao longo da disciplina de Educação Ambiental, sem ele este artigo não teria sido desenvolvido, também gostaríamos de expressar nossos agradecimentos ao acadêmico de Enfermagem Wanderson Rocha Oliveira, esta parceria interdisciplinar funciona perfeitamente e está nos levando cada vez mais longe.

REFERÊNCIAS

ADÚRIZ-BRAVO, A. ¿Qué naturaleza de la ciencia hemos de saber los profesores de ciencias? Una cuestión actual de la investigación didáctica. 2006. Disponível em: <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/>. Acesso em: 21 de março, 2008.

AUGUSTO, Ana Maria Gimenez da Silva; Caldeira, Thaís y de Andrade. Interdisciplinaridade no ensino de ciências da natureza: dificuldades de professores de educação básica, da rede pública brasileira, para a implantação dessas práticas. in: **enseñanza de las ciencias**, 7., 2005, bauru. são paulo: 2005. p. 1 - 5. acesso em: 16/08/2019.

CASSAB, Mariana; TAVARES, Danielle Lima. **(re)pensando a escola e o ensino de ciências a partir das contribuições do pensamento pós-moderno: desafios e dilemas.** / espaço do currículo, v. 1, n. 2, p.115-135, set. 2008. Acesso em: 16/08/2019.

CORTEZ, Jucelino; DARROZ, Luiz Marcelo. A Contextualização no Ensino de Ciências na Visão de Professores da Educação Básica. **Revista Thema, Passo Fundo**, v. 14, n. 3, p.182-190, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/533> Acesso em: 24/05/2019.

COUTINHO; SANTOS; FOLMER; ROCHA; PUNTEL. Percepções de professores de ciências, matemática e educação física sobre suas práticas em escolas públicas. *Revista Ciências & Ideias*, V. 4, N. 1, 1 – p.18, jul. 2012.

DA SILVA, Josiel Moreira et al. Análise do ensino de ciências nas escolas da rede pública de santa Cruz/RN. **HOLOS**, v. 5, p. 227-234, 2010.

DE MELLO, Lucia; LEHMANN, Souza. O importante é alimentar a curiosidade: um ponto de partida para a divulgação da ciência junto a crianças e jovens. **DESIDADES: Revista**

Electrónica de Divulgación Científica de la Infancia y la Juventud, v. 2, n. 5, p. 25-31, 2014. Disponível em: unirioja.es Acesso em: 24/05/2019.

DE MORAES SCHNEIDER, Tatiana Vieira; DE CARVALHO CARVALHO, Anna Maria Pessoa. A construção de argumentos e representações gráficas: ensinando ciências para crianças pequenas no Brasil. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, n. Extra, p. 3243-3247, 2013. Disponível em: raco.cat Acesso em: 24/05/2019.

DE OLIVEIRA, Maxwell Ferreira. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Universidade Federal de Goiás. Catalão-GO, 2011.

DE. A pesquisa em ensino de ciências na sala de aula: a visão de professores em serviço. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, n. Extra, p. 1688-1692, 2009. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/294082>. Acesso em: 24/05/2019.

DO NASCIMENTO, Fabrício; FERNANDES, Hylio Laganá; DE MENDONÇA, Viviane Melo. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista histedbr on-line**, v. 10, n. 39, p. 225-249, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639728> Acesso em: 24/05/2019 **Fides Reformata XVII**, n. 1, p. 89-101, 2012. Acesso em: 24/05/2019.

HAMBURGER, Ernst W. Apontamentos sobre o ensino de Ciências nas séries escolares iniciais. **Estud. av.**, v. 21, n. 60, p. 93-104, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/4815/481549223026/> Acesso em: 24/05/2019.

MARIANO, Ari Melo; ROCHA, Maíra Santos. Revisão da Literatura: Apresentação de uma Abordagem Integradora. In: **XXVI Congreso Internacional de la Academia Europea de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM)**, Reggio Calabria, 2017.

MORAES, Fabricio Vieira; DA SILVADINIZ, Renato Eugênio. A atividade experimental no ensino de ciências para crianças no Brasil: uma investigação com professores. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, n. Extra, p. 3817-3821, 2013. Disponível em: raco.cat Acesso em: 24/05/2019.

NEGRÃO DE ARAÚJO, Roberta; BAZAN BLANCO, Marília; COELHO NETO, João. Livros didáticos de ciências naturais: pontos e contrapontos para o ensino público no Brasil. **Enseñanza de las ciencias**, n. Extra, p. 5435-5440, 2017. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/record/182955> Acesso em: 24/05/2019.

NETO, Ana Lucia Gomes Cavalcanti; DO AMARAL, Edenia Maria Ribeiro. Ensino de ciências e educação ambiental no nível fundamental: análise de algumas estratégias didáticas. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 1, p. 129-144, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5274046> Acesso em: 24/05/2019.

ODY, Leandro Carlos; LONGO, Maristela. Experimentações e práticas investigativas: reflexões sobre o ensino de ciências nos anos finais do ensino fundamental. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 2, p.438-454, 28 maio 2018. UPF Editora. <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v25i2.8172>.



P. MARTINS, André Ferrer. História, filosofia, ensino de ciências e formação de professores: desafios, obstáculos e possibilidades. **Educação: Teoria e Prática**, Maresias, v. 22, n. 40, p.1-21, ago. 2012. Mensal.Acesso em:16/08/2019.

SANTOS. **A cidadania na “Voz” dos Manuais Escolares**. Lisboa: Livros Horizonte, 2001.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

Saberes, experiências e práticas

NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

3

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

3

ROGER GOULART MELLO
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
(ORGANIZADORES)



2020