

I SEMEDUC

*SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTRATÉGIAS
E MULTIDEBATES DA EDUCAÇÃO*

Tema: Saberes que educam

ANAIIS

O ISSN será liberado após a segunda versão do evento,
conforme regras do órgão competente.

De 29 a 31 de julho de 2020

Organização:



 <https://www.even3.com.br/isemeduc/>

Anais do I Simpósio Nacional de Estratégias e Multidebates da Educação

ISSN:

De 29 a 31 de julho de 2020

INTRODUÇÃO

O Simpósio Nacional de Estratégias e Multidebates da Educação - ISEMEDUC - é um evento científico *online*, gratuito, organizado por Instituições de Ensino Superior que se associaram para promover debates acadêmico-científicos entre Programas de Mestrado e Doutorado em Educação – Profissionais e Acadêmicos, localizados em vários estados brasileiros.

Instituições associadas:

CEETEPS – Unidade de Pós Graduação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

IFAL – Instituto Federal de Alagoas

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

UNIS – Centro Universitário do Sul de Minas – Instituição Anfitriã

COMISSÃO ORGANIZADORA

Presidente: Prof. Dr. Renan Antonio da Silva - UNIS

Vice-Presidente: Profª Drª Celi Langhi - CEETEPS

COMISSÃO CIENTÍFICA

Presidente: Profª Drª Egeslaine de Nez – UFMT - Campus do Araguaia (CUA)

Profª Drª Ana Cristina da Silva Rodrigues - UNIPAMPA

Prof. Dr. Cláudio Nunes – UESB

Profª Me. Elaine Cristina dos Santos Lima – IFAL

Prof. Dr. Ivanderson Pereira da Silva - UFAL

Prof. Dr. Lucio Jorge Hammes – UNIPAMPA

PARECERISTAS

Águeda Aparecida da Cruz Borges – UFMT

Ana Lady da Silva - IFAL

Ari Raimann - UFJ
Caio Stettiner – CEETEPS
Camila Alberto Vicente de Oliveira – UFJ
Carloney Alves de Oliveira - UFAL
Celia Zeri de Oliveira - UFPA
Cláudia de Oliveira Lozada - UFAL
Daniela Oliveira Vidal da Silva – UNIFTC
David Gomes Costa - IFAL
Ednilson Gomes Santos - IFAL
Eliane Guimarães de Oliveira – UNEB
Elisângela Andrade Moreira Cardoso – UESB
Elizabeth Gottschalg Raimann - UFJ
Elton Casado Fireman - UFAL
Erivan Coqueiro Sousa – UESB
Fábio Henrique Sales de Lima Lau - IFAL
Flávio Cavalcante Veiga - UNICAP
Givaldo Oliveira dos Santos - UFAL
Handherson Leylton Costa Damasceno – UFBA
Hilda Helena Sovierzoski - UFAL
Luciane Spanhol Bordignon - UPF
Marcelo Eloy Fernandes – CEETEPS
Maria Edgleuma de Andrade - UERN
Marly Augusta Lopes de Magalhães - UFMT
Michel Motti - CEETEPS
Neide de Brito Cunha – CEETEPS
Otávio Monteiro Pereira - IFAL- Campus Maceió
Paulo Roberto Prado Constantino – CEETEPS
Regivane dos Santos Brito - UESB
Sérgio Eugênio Menino – CEETEPS
Silvana Paulina de Souza - UFAL
Suzy Gracielly de Sousa Figueira - PPGEICIM/UFAL

Vera Lúcia Fernandes de Brito – IFBAIANO

Wanderlan Santos Porto - IFS

ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS

Emanuely Torres Nunes – UFAL

EIXOS TEMÁTICOS

- | Educação Profissional e Tecnológica
- | Educação Superior
- | Formação e Trabalho de Profissionais da Educação
- | Gestão da Educação
- | Inclusão Social
- | Políticas, Cultura e Currículo

SUMÁRIO

Eixo Temático: Educação Profissional e Tecnológica	17
A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO AMBIENTE EDUCACIONAL BRASILEIRO	18
CIDADANIA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE SEXUAL: INTER-RELAÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	24
ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PORTAL DA CAPES.....	30
UNIVERSIDADES CORPORATIVAS DA CIDADE DO RECIFE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	35
ÉTICA, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO SUPERIOR.....	40
TRADIÇÃO E MEMÓRIA DO ENSINO AGRÍCOLA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO	43
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COM ASSOCIAÇÃO DE METODOLOGIAS DE ENSINO	49
PRODUÇÃO CIENTÍFICA MUNDIAL SOBRE <i>BACKGROUND</i> PESSOAL DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA	56
A PROSPECÇÃO TECNOLÓGICA A PARTIR DE BASES DE DADOS DE PATENTES	63
TEORIA DAS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS: RELAÇÕES ENTRE RESPONSABILIDADE SOCIAL E EDUCAÇÃO CORPORATIVA FRENTE À POBREZA MODERNIZADA.....	70
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA À DISTÂNCIA	75
ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E TECNOLÓGICA DE GRADUAÇÃO	81
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DE PRÁTICAS DE MODELAGEM MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS.....	86
A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO TÉCNICA.....	90
A POLÍTICA PAULISTA DE EXPANSÃO EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA: A VOZ DOS CONDUTORES DO CURRÍCULO NA FATEC RIO PRETO.....	93
SUPERVISÃO EDUCACIONAL EM CLASSES DESCENTRALIZADAS DO INTERIOR DE SÃO PAULO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS ATIVIDADES REMOTAS	101
EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL – UM ESTADO EVOLUTIVO	107
NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM UM PROGRAMA DE MESTRADO PARA SUPERAR O DISTANCIAMENTO SOCIAL	113
EDUCAÇÃO CORPORATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA: CAPACITAÇÃO A DISTÂNCIA PARA ATENDER A NECESSIDADE DE <i>HOME OFFICE</i>	117
RELATO DE EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO CORPORATIVA DO GRUPO DARYUS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 UTILIZANDO AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs).....	122
ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA QUE INCLUIU UM JOGO VIRTUAL PARA O ENSINO DE EMBRIOLOGIA.....	128

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE DURANTE O PERÍODO DE ESTÁGIO PROBATÓRIO NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO [IFSP]	133
MAPA DE RISCO ADAPTADO AO BRAILLE PARA DEFICIENTES VISUAIS: UM PROJETO INTEGRADOR DO CURSO TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO NO SENAC-AL	137
REGIONALIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS: IDENTIFICANDO ASPECTOS DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR NOS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA.....	143
Eixo Temático: Educação Superior	148
AUTONOMIA E AUTORIA A PARTIR DA PRODUÇÃO DE VÍDEOS NO ENSINO SUPERIOR	149
A EXPERIÊNCIA DA DOCÊNCIA VIRTUALIZADA NO ENSINO SUPERIOR NO PERÍODO DA PANDEMIA DE COVID-19.....	154
O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB): O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO E SUA ARTICULAÇÃO COM QUESTIONÁRIO DO ENADE	160
EXPERIÊNCIAS DE AULAS PRÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR	165
O DESENHO UNIVERSAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: NOVO OLHAR PARA O ENSINO DE CONTABILIDADE.	173
RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA: ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (2010- 2019)	179
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)	185
INDÍCIOS DE AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	189
PROTÓTIPO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE RESUMOS ACADÊMICOS NO CONTEXTO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA	195
EDUCAÇÃO PARA MORTE: LACUNAS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE	202
PERSPECTIVAS DISCENTES SOBRE AULAS REMOTAS: DESAFIOS E (NOVAS) POSSIBILIDADES	206
REGIME DE COLABORAÇÃO PARA A GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	214
A DIMENSÃO AMBIENTAL NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA ÁREA DA SAÚDE	220
PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO BNI – ENADE: DESAFIOS E EFICIÊNCIA	223
TRAJETÓRIA ACADÊMICO-CIENTÍFICA DA ESTUDANTE UNIVERSITÁRIA: PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO, EXPERIÊNCIAS E PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO	235
A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A MOBILIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA	241
BLENDED LEARNING E SUA APROPRIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	247
A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: O ESTADO DO CONHECIMENTO.....	253

(RE) CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E LETRAMENTOS ACADÊMICOS DE ESTUDANTES AFRICANOS EM PROCESSO DIASPÓRICO: ECOS DO RACISMO E SUBALTERNIDADE NA TERRA DO OUTRO	258
A PRODUÇÃO DE ROTEIROS DE OBJETOS DIGITAIS DE META-APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA NO ENSINO SUPERIOR	263
“MANIPULANDO” O CICLO CELULAR.....	268
ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA ABORDAGEM DAS INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS E SUA RELAÇÃO COM O PERFIL DE APRENDIZAGEM DE UNIVERSITÁRIOS	273
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMAZÔNIA: REALIDADE TECNOLÓGICA E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA/UFPA-CUNTINS	280
GRUPOS DE PESQUISA: ESPAÇOS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA REGIÃO CENTRO OESTE DO BRASIL.....	286
PROJETO DE EXTENSÃO EM CONTEXTO PANDÊMICO: PROCESSOS FORMATIVOS EM PLATAFORMAS E MÍDIAS DIGITAIS	292
A PRESENÇA SOCIAL E DE ENSINO NA MEDIAÇÃO DOCENTE EM FÓRUMS ONLINE DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS NA MODALIDADE EAD.....	297
AVALIAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO PRÁTICO DAS CIÊNCIAS MÉDICAS EM UM CENÁRIO PANDÊMICO	304
OS SABERES DOCENTES DE PROFESSORES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE DE FRONTEIRA	310
ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE ECOLOGIA NA GRADUAÇÃO ATRAVÉS DA MONITORIA	316
A IMPORTÂNCIA DA MONITORIA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NA DISCIPLINA TEORIA E MÉTODO EM GEOGRAFIA.....	322
MONITORIA ACADÊMICA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, LEGISLAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO NA UFAL.....	328
CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO NAS CULTURAS MESOAMERICANAS: REVISANDO BIBLIOGRAFIAS.....	333
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PELO PROGRAMA ESPECIAL DE CAPACITAÇÃO DISCENTE NO CENTRO DE TECNOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS CAMPUS A. C. SIMÕES.....	339
PERSPECTIVA QUANTITATIVA DE AVALIAÇÕES UTILIZANDO EXPERIÊNCIA DO USUÁRIO DE APLICAÇÕES DE REALIDADE AUMENTADA NA EDUCAÇÃO	345
Eixo Temático: Formação e Trabalho de Profissionais da Educação	352
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	353
LEITURA DE ALFABETIZADORAS: PRÁTICAS DISCURSIVAS REPRESENTAÇÕES E CONSTITUIÇÕES DO SUJEITO LEITOR	358

OFICINA DE CONSCIENTIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: REPENSANDO A PRÁTICA DOCENTE	362
REFLEXÕES SOBRE O ESTUDO DAS MEMÓRIAS DAS BRINCADEIRAS CANTADAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA.....	368
ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA POR MEIO DE AULAS REMOTAS EM TEMPOS DE COVID-19	373
PERSPECTIVA DISCURSIVA DE ALFABETIZAÇÃO: REFERENCIAIS TEÓRICO-BIBLIOGRÁFICOS PARA (RE) PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE DA (O) ALFABETIZADORA (O).....	375
GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGÜÍSTICA EM SALA DE AULA: UM TRABALHO COM DESAFIOS NOVOS E LONGEVOS	379
ESCOLARIZAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	385
A RESISTÊNCIA É NA RUA! AS REDES DE MOBILIDADE ATUANTES NA FRONTEIRIÇA JAGUARÃO: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE PASSADOS SENSÍVEIS....	389
ESCOLA, DOCÊNCIA E VIOLÊNCIAS INFANTO-JUVENIS.....	393
A CRISE DE IDENTIDADE DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO SOB ÉGIDE DO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL	398
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DE UMA LEITURA CONSTRUTIVISTA.....	403
PERSPECTIVAS INCLUSIVAS EM TEMPO DE PANDEMIA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APLICADAS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	409
PROJETO DINOSSAUROS DE A a Z: UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	413
CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	419
EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA NO SUL DE SANTA CATARINA: DESAFIOS E SUPERAÇÃO	422
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO: DESTAQUES SOBRE INSERÇÃO, ATRIBUIÇÕES E CONTEXTO DE ATUAÇÃO	428
CENAS PEDAGÓGICAS EM TEMPO DE PANDEMIA: APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL DA DOCÊNCIA EM QUÍMICA	436
OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO USO DAS TDICS E DAS PLATAFORMAS DIGITAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19	442
A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR: EFETIVAÇÃO (OU NÃO) DO TRABALHO PEDAGÓGICO	449
IMPLICAÇÕES DAS FASES DA CARREIRA DE DOCENTES	454
DESAFIOS, CAMINHOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EJA	459
PERSPECTIVAS E ANSEIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ENSINO VOLTADO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E DIALÓGICA.....	464
FORMAÇÃO DE PROFESSORES IKUIA-PÁ: OS DESAFIOS ENCONTRADOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08.....	470

A FOTOGRAFIA COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE ARTE: USOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	474
AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: LIMITAÇÕES DIGITAIS DOS PROFESSORES EM ÉPOCA DE PANDEMIA DO COVID-19.....	481
O USO DOS MEMES NO ENSINO DE CIÊNCIAS: PARA A PROMOÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA.....	488
ACQUILUDOCAPOEIRA: UMA 'NOVA' FORMA DE VIVENCIA CRIATIVA E LÚDICA NA PISCINA ..	494
MENTORIA EDUCACIONAL PARA DOCENTES: RELATOS DE EXAUSTÃO FÍSICA E MENTAL NO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA	499
A RELAÇÃO DE CONSUMO, CONSUMISMO E MEIO AMBIENTE: RELATO DE ENCONTROS FORMATIVOS À DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	506
SOBRECARGA DE TRABALHO E ADOECIMENTO: SERÁ ESSE O FUTURO DA EDUCAÇÃO?.....	512
FORMADORES DE FORMAÇÃO CONTINUADA: IDENTIDADE, FORMAÇÃO, TRABALHO NO CENTRO DAS DISCUSSÕES	516
HQs COM SCRATCH: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO	521
O BRINCAR E O INTERAGIR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PÓS-PANDEMIA: REFLEXÕES E AÇÕES PARA O FUTURO DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR.....	526
PRODUÇÃO DE VÍDEO ESTUDANTIL: UMA REALIDADE CRESCENTE NAS ESCOLAS DO RIO GRANDE DO SUL	531
SABERES PEDAGÓGICOS: MODOS DE NARRAR E PRODUIR AS CRIANÇAS E A INFÂNCIA ...	536
A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM MATEMÁTICA NA EJA ATRAVÉS DE MAPAS CONCEITUAIS	541
GAMIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA.....	547
APRENDIZAGENS/DESAPRENDIZAGENS: A SÉTIMA ARTE EM EXPERIÊNCIA NA ESCOLA.....	553
ABORDAGEM DA IMAGEM DE ARTHUR BISPO DO ROSÁRIO NO MUSEU PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	559
O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE O ENFRENTAMENTO DAS ATIVIDADES REMOTAS.....	569
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA: CORRESPONSABILIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	576
ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LICENCIANDOS ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	581
AVALIAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA SEXUAL: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	587
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM NOVO OLHAR FRENTE À LEI FEDERAL Nº 13.663/18.....	593
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA TECNOLOGIA: UMA REFLEXÃO DOCENTE PARA TEMPOS DE PANDEMIA	602
CULTURA VISUAL E ENSINO DE ARTES VISUAIS – UMA PESQUISA SOBRE A DOCÊNCIA.....	609

POÉTICAS EM JOGO NAS TRAMAS DE SER ARTISTA PROFESSOR	614
A ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA: ÊNFASE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	619
“MÚSICA, MAESTRO!”: UM LIVRO DIGITAL MULTIMÍDIA INTERATIVO PARA APRESENTAR OS INSTRUMENTOS DA ORQUESTRA SINFÔNICA AOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	627
FAZENDO DRAMA NA PANDEMIA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO REMOTA	633
O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO PANDÊMICO.....	638
TECNOLOGIAS INOVADORAS, NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	643
UMA BREVE REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LITERATURA A PARTIR DE PENSADORES TEÓRICOS.....	648
ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS: INSERÇÃO COMPLEMENTAR DO ENSINO DE LIBRAS PARA PROFESSORES.....	651
ASSESSING THE EFFECTS OF GAMIFICATION IN THE CLASSROOM: A LONGITUDINAL STUDY ON INTRINSIC MOTIVATION, SOCIAL COMPARISON, SATISFACTION, EFFORT, AND ACADEMIC PERFORMANCE	655
CONTRIBUIÇÕES CURRICULARES DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA EJA	660
PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMA ASSOCIADA A CULTURA MAKER PARA TRABALHAR NÚMEROS E QUANTIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	664
INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	670
REINVENÇÃO OU READAPTAÇÃO? EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	677
PARFOR, CRIANÇA, SOCIEDADE E CULTURA: ESTUDOS INTEGRADORES EM JAPURÁ-AM....	682
A REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO COMO PROJETO DO CAPITAL	685
Eixo Temático: Gestão da Educação	690
PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: PRODUÇÃO TÉCNICA E ELABORAÇÃO DE RELATO TECNOLÓGICO.....	691
O CENÁRIO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BAYEUX – PB DIANTE DA NOVA REALIDADE (IN) POSTA PELA PANDEMIA.....	697
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: COMO AS CRIANÇAS ESTÃO INCLUÍDAS?.....	703
ANÁLISE DE MODELOS EDUCACIONAIS E ATRAVESSAMENTOS POLÍTICOS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR.....	711
EVASÃO E REPETÊNCIA ESCOLAR: COMPREENSÃO DOS FENÔMENOS.	714
NÍVEL DE CONHECIMENTO EM SISTEMA DE GESTÃO DA QUALIDADE ISO 9001 DE ESTUDANTES DE PÓS GRADUAÇÃO LATO SENSU ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR	719

GESTÃO DEMOCRÁTICA E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL MUNICIPAL: UM ESTUDO DESCRITIVO SOBRE A CIDADE DE LINS/SP	721
CRECE: A BUSCA PELO FORTALECIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE SÃO PAULO	728
AMBIENTE ESCOLAR: A GESTÃO E A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS	735
INCIDÊNCIA DE BULLYING NAS ESCOLAS PÚBLICAS E O PAPEL DA GESTÃO NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA.....	741
GESTÃO DE CONFLITOS E COMBATE A VIOLÊNCIA ENTRE OS ALUNOS DA EJA DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PADRE PAGLIANI	746
A GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO-CIDADÃO	751
O PAPEL DO PEDAGOGO NA EFETIVAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA	757
O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR FRENTE AO PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA, CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUE ESTÁ POSTO NAS ORIENTAÇÕES LEGAIS: AVANÇOS E LIMITES.	761
ESTUDO DE CASO DE PERCEPÇÃO DE AUTOEFICÁCIA ENTRE COORDENADORES PEDAGÓGICOS EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SURUBIM/PE.....	766
GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR E O PAPEL DO PEDAGOGO.....	770
ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL UTILIZANDO O SOFTWARE RSTUDIO	776
ORIENTAÇÕES AO ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PELA VIA NÃO PÚBLICA SUBSIDIADA A PARTIR DO FUNDEB.....	781
AS DIFICULDADES DA GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA	787
Eixo Temático: Inclusão Escolar	792
APRENDIZAGENS MATEMÁTICAS DE ALUNOS SURDOS: A LIBRAS COMO UM JOGO DE LINGUAGEM	793
O “AMOR FATI” COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO DOS SUJEITOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA FÍSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	798
A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO DESENVOLVIMENTO DE POTENCIALIDADES: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO	801
ESCUTANDO AS VOZES DA INFÂNCIA.....	806
DESAFIOS E IMPORTÂNCIAS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL	811
CONTEXTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL	815
A PERCEPÇÃO E O CONHECIMENTO DE DOCENTES DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL FRENTE À TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	821
INCLUSÃO ESCOLAR ATRAVÉS DO ENSINO DE LIBRAS: UMA EXPERIÊNCIA DE CASO QUE MERECE DESTAQUE	827

RELATO DE APRENDIZAGEM: CRIANÇAS E JOVENS COM DEFICIÊNCIAS NAS VIVÊNCIAS LÚDICAS COM A CAPOEIRA EM UM ABRIGO ESPECIAL DE BELÉM/PA	832
EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NAS ESCOLAS DO CAMPO.....	838
OS JOGOS EDUCATIVOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DISCALCULIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE MINICURSO MINISTRADO	843
LEI 10.639/03 E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO INTRIGANTE	848
DESAFIOS ENFRENTADOS POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MATO-GROSSENSE DURANTE O ENSINO REMOTO	852
INVESTIGAÇÃO A CERCA DA CONTRIBUIÇÃO DAS TIC'S E ATIVIDADES LÚDICAS NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	857
A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NOS CENTROS EDUCACIONAIS SOB A PERSPECTIVA DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS.....	862
IDENTIFICAÇÃO DA ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - CAMPUS ARAPIRACA.....	867
SUPERANDO OBSTÁCULOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM ALUNO COM DISTROFIA MUSCULAR.....	872
INCLUSÃO ESCOLAR E INCLUSÃO DIGITAL EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL CAUSADO PELA PANDEMIA DE COVID-19.....	876
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPERIÊNCIA DE ENSINO REMOTO COM UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	882
INCLUSÃO: UM MODO DE OPERAR A ESCOLA.....	887
ATIVIDADES MATEMÁTICAS E A INCLUSÃO ESCOLAR: O ENSINO DE MATRIZES E A ARTICULAÇÃO ENTRE O LÚDICO E A CONTEXTUALIZAÇÃO NO JOGO MATRIZ INTERATIVA ..	892
ASPECTOS DA LITERACIA FAMILIAR NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	900
Eixo Temático: Políticas, Cultura e Currículo	907
EDUCAÇÃO 5.0 SISTÊMICA	908
A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS RELAÇÕES RACIAS EM EDUCAÇÃO INDÍGENA: EFETIVAÇÃO DA A LEI 11.645/08.....	915
GOVERNAMENTALIDADE, POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E BASE NACIONAL COMUM.....	920
A EDUCAÇÃO DO CAMPO RIBEIRINHO: UM ESTUDO SOBRE O CURRÍCULO DAS ESCOLAS MULTIANOS NA AMAZÔNIA	924
DESVELANDO MEMÓRIAS NARRATIVAS ATRAVÉS DE FOTOGRAFIA: PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA NA CIDADE DE MACEIÓ.....	930
DIREITO À EDUCAÇÃO NA VELHICE: SUGESTÕES PARA UM PROGRAMA EDUCACIONAL DESTINADO AOS IDOSOS.....	934
A EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO AO LONGO DA HISTÓRIA.....	938

EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM ESTUDO COM BASE NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES	943
POSSIBILIDADES DO ENSINO DA CULTURA BRASILEIRA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE JAGUARÃO: UM ESTUDO DE CASO	946
POR UM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM QUE A GRAMÁTICA E A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA CAMINHEM DE MÃOS DADAS	951
CURRÍCULO E TECNOLOGIAS NO CENÁRIO DA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA	955
EDUCAÇÃO, SERVIÇO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS: CONQUISTA PARA ESTUDANTES E SUAS FAMÍLIAS!	961
ENSINO DE GEOMETRIA ESPACIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS E LIMITAÇÕES DE UM OLHAR ETNOMATEMÁTICO	964
GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPREENSÕES DOS DOCENTES NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE TEOTÔNIO VILELA	968
O “PÂNICO MORAL” QUE PERDURA: ANALISANDO O PROJETO ESCOLA SEM HOMOFOBIA (2004) E O CADERNO SEM HOMOFOBIA (2005) “KIT GAY”	974
CONCEPÇÕES MATEMÁTICAS, SUJEITOS DA EJA E A ETNOMATEMÁTICA: A RELAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E O CONHECIMENTO PRÁTICO PRODUZIDOS NO COTIDIANO.	980
ALISE SEU CORAÇÃO, MEU CRESPO, NÃO!	987
O USO APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (APB) PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO MATEMÁTICO CRÍTICO	992
CONTRIBUIÇÕES DAS LIVES, EM TEMPOS DE PANDEMIA, PARA O FORTALECIMENTO DE LAÇOS SOCIAIS ENTRE PESQUISADORES GEOGRAFICAMENTE DISTANTES	999
ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA DE CONCEITOS CIENTÍFICOS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES: EXPERIMENTAÇÃO POR MEIO DA VIDEOANÁLISE	1005
EDUCAÇÃO FÍSICA NAS MODALIDADES DE ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO: A PRESENÇA NAS NOVAS ORGANIZAÇÕES CURRICULARES PAULISTAS	1011
UTILIZAÇÃO DE FILMES CINEMATOGRAFÍCOS NA ESCOLA: UMA ESTRATÉGIA PARA ENSINAR ENGENHARIA GENÉTICA E BIOÉTICA NO ENSINO MÉDIO	1017
POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MATO GROSSO	1022
POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UM ESTUDO DE CASO ..	1027
IMAGINÁRIOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS POLÍTICOS, CULTURAIS E CURRICULARES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	1032
PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS MATO-GROSSENSES EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	1038
A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA COMPREENSÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM, ATRAVÉS DA REFLEXÃO DOS DOCENTES.	1043

GOVERNANDO AS CRIANÇAS: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO FORMA DE CONDUÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	1049
HOMESCHOOLING NO BRASIL: A TENDÊNCIA DE PRIVATIZAÇÃO E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO	1055
HOMESCHOOLING NO BRASIL E A NÃO COMPULSORIEDADE DO ENSINO: REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA.	1060
CURRÍCULO E CONHECIMENTO	1064
“QUANDO A DOCÊNCIA É DOCTRINAÇÃO E O SMARTPHONE É UMA ARMA?” CONCEPÇÕES DE DOCENTES DE CURSOS DE LICENCIATURA ACERCA DA RECOMENDAÇÃO PRESIDENCIAL DE QUE OS ALUNOS GRAVEM SEUS PROFESSORES EM SALA DE AULA.	1069
ESPORTE ORIENTAÇÃO: NOVOS SIGNIFICADOS	1075
UM ENSAIO ACERCA DA ATUALIDADE E NECESSIDADE DE UM ENSINO DE MATEMÁTICA CRÍTICO	1081
A EDUCAÇÃO E SEU CARÁTER IDEOLÓGICO NA SOCIEDADE CAPITALISTA	1086
INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO AO CURRÍCULO DE HISTOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR	1091
ENSINO DE GEOMETRIA POR MEIO DE OBJETOS CULTURALMENTE SIGNIFICATIVOS: UMA PROPOSTA DE INSPIRAÇÃO ETNOMATEMÁTICA.....	1097
GAMES E O ENSINO DE MATEMÁTICA: UMA METANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES (2017-2019).....	1100
ETNOMATEMÁTICA E MODA: ANALISANDO SEMELHANÇAS ENTRE JOGOS DE LINGUAGEM MATEMÁTICOS.....	1106
TRANSMODERNIDADE E PEDAGOGIA DECOLONIAL: POSSIBILIDADES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO	1110
CURRÍCULO DE MATEMÁTICA: AS PERCEPÇÕES DE UM GRUPO DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE ÁLGEBRA E EXPRESSÕES ALGÉBRICAS	1116
A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	1126
TEORIA BIOECOLÓGICA APLICADA AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL RIBEIRINHO DE BELÉM	1133
ENSINO DE GEOGRAFIA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): RELAÇÕES E PERSPECTIVAS	1137
O SENTIDO QUE HABITA A EXPRESSÃO “FIQUE EM CASA!”: A (IN)VISIBILIDADE DAS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA.....	1142
PRESENÇA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NOS CURSOS NOVOTEC INTEGRADO: QUESTÕES CURRICULARES E GESTIONÁRIAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	1148
“BOA APARÊNCIA”: A ESTÉTICA COMO MECANISMO DE PODER.....	1152

Eixo Temático: Educação Profissional e Tecnológica

A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO AMBIENTE EDUCACIONAL BRASILEIRO

¹Beatriz Martinez Lopes (discente); ¹Carolina Vieira Martins (discente); ¹James Mauch dos Santos Junior (discente); ¹Lucas Santa Rosa Silva (discente); ¹Diogo Martins Gonçalves de Moraes (orientador).

1 – Faculdade de Tecnologia Termomecanica.

Apoio Financeiro: Faculdade de Tecnologia Termomecanica.

Palavras-chave: educação financeira; finanças pessoais; análise bibliométrica.

Introdução

O Brasil e o mundo têm passado por mudanças sociais e econômicas que estão impactando no comportamento das pessoas, como por exemplo, as recentes reduções nas taxas de juros referenciais, como a taxa Selic, que vem influenciando as pessoas a repensarem as suas formas de investimentos e o comportamento diante das finanças pessoais.

Desta forma, a Educação Financeira vem ganhando força no cenário nacional, por meio de iniciativas governamentais e não governamentais, como o exemplo do programa denominado ENEF - Estratégia Nacional de Educação Financeira, e outras ações promovidas por entidades financeiras para o planejamento financeiro das famílias.

Diante disso, emerge a seguinte questão: há um modelo ou um conjunto de modelos pedagógicos apropriados para a promoção da educação financeira no âmbito escolar?

Objetivo

Identificar a existência de uma proposta pedagógica consistente para a educação financeira de estudantes, por meio de um estudo comparativo das principais abordagens utilizadas no Brasil para a promoção da Educação Financeira de estudantes em instituições de ensino básicas e de nível superior.

Metodologia

Para se compreender a natureza dos estudos relacionados à Educação Financeira no Brasil, inicialmente foi realizada uma análise bibliométrica utilizando o software livre RStudio, um ambiente de desenvolvimento integrado para linguagem de programação R. Além disso, foi adicionado o pacote Bibliometrix, no qual fornece um conjunto de ferramentas para pesquisa quantitativa em bibliometria com input de dados de diferentes fontes.

Neste caso, os dados foram extraídos da plataforma online Web of Science, com acesso internacional a diversos bancos de dados que fornecem abrangentes artigos e dados de citações de diversas disciplinas acadêmicas.

Além da bibliometria relacionada à literatura científica, realizou-se um levantamento documental junto à ENEF, que é o acrônimo de Estratégia Nacional de Educação Financeira, selo nacional que premia as iniciativas de Educação Financeira.

Resultados

Para construir esse pacote de dados e realizar a extração dentro da plataforma, foram aplicados os primeiros critérios de seleção de pesquisa, tais como: estar dentro do período de cinco de anos com a palavra-chave: “Financial Education”, na qual resultou em 387 artigos. Com o pacote de dados criado e exportado ao aplicativo Bibliometrix, são realizados automaticamente análises quantitativas e estatísticas de publicações acadêmicas, como: artigos de periódicos e suas contagens de citações, que extrapolam o espaço de apresentação deste resumo expandido, mas que será abordado oportunamente.

O segundo critério de seleção, foi filtrar os artigos nacionais dentro do resultado de 387 artigos, o que resultou em 22 artigos brasileiros, com base o resultado gráfico provido pelo aplicativo.

Em sequência, o terceiro critério consiste em selecionar artigos de revistas com estratos superiores (A1, A2, B1 e B2), de acordo com Qualis/Capes, o sistema brasileiro de avaliação de periódicos; somando a uma seleção de títulos com maior relação com tema estudado, o que resultou nos cinco artigos selecionados. O Quadro 1 apresenta a relação de artigos selecionados.

Quadro1 – Relação de estudos selecionados

Autores	Título da Obra	Ano de publicação	Revista
DE OLIVEIRA E SILVA G; MAGALHAES DA SILVA A.C; DA COSTA VIEIRA P.R; DESIDERATI M.B	Alfabetização Financeira versus Educação Financeira: Um Estudo do Comportamento de Variáveis Socioeconômicas e Demográficas	2017	Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade
GONCALVES V.N; PONCHIO MC	Quem Pensa no Futuro Poupa Mais? O Papel Mediador do Conhecimento Financeiro na Relação entre Orientação para o Futuro e Segurança Financeira Pessoal	2018	Revista Brasileira de Marketing – ReMark

HARMUCH D; MENDES M.T	Tarefa matemática para educação financeira: uma discussão à luz da educação matemática realística	2018	Revista Práxis Educacional
NASCIMENTO T.G	Os sujeitos endividados e a Educação Financeira	2017	Educar em Revista
VIEIRA K.M; VALCANOVER V.M; BRUTTI F; TRINDADE C.R; KEGLER J.J	Aprendendo Finanças de Um Jeito Fácil e Divertido: Uma experiência com estudantes de escolas públicas	2017	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação

Fonte: Elaborado pelos autores

As obras encontradas abordam detalhes de conceitos e propostas que auxiliam no desenvolvimento das competências da Educação Financeira, seja no desenvolvimento da consciência financeira ou no uso desses conceitos abordando avaliação desses aprendizados.

O primeiro artigo, “Alfabetização Financeira versus Educação Financeira: um estudo do comportamento de variáveis socioeconômicas e demográficas” aborda a problemática de utilizar os termos “alfabetização financeira” e “educação financeira” como sinônimos em obras acadêmicas voltadas ao conhecimento financeiro, como destaca SILVA, et al. (2017), “47% das obras usam como sinônimos, mesmo tendo uma estreita relação apresentam conceitos diferentes”.

Já a segunda obra, “Quem pensa no futuro poupa mais? O papel mediador do conhecimento financeiro na relação entre orientação para o futuro e segurança financeira pessoal” enfatiza que o fator psicológico de “orientação para futuro” tende a impulsionar os indivíduos a poupar mais seu dinheiro e adiar os benefícios imediatos a fim de conquistar gratificações futuras mais significantes, sendo essa a capacidade do indivíduo de projetar a vida financeira a longo prazo, ou seja, isso pode ser um fator determinante para a sua decisão de consumo presente. Como destaca Gonçalves e Ponchio (2018), “Quanto maior a orientação para o futuro, maior é o interesse pelo conhecimento financeiro e maior a segurança financeira dos indivíduos”.

O terceiro artigo, “Tarefa matemática para educação financeira: uma discussão à luz da educação matemática realística” relata como é possível, por meio de tarefas simples de matemática, desenvolver competências da Educação Financeira, além de qualificar os estudantes para o mercado de trabalho, visando uma transformação na sua realidade e formas de como superar dificuldades econômicas. Nesse contexto de cálculos de porcentagens e decisões conscientes os alunos aprendem matemática e como desenvolver tais competências (HARMUCH; MENDES, 2018).

A quarta obra intitulada “Os sujeitos endividados e a Educação Financeira” busca compreender a orientação da Educação Financeira em três diferentes países: Brasil, Estados Unidos e França. Segundo Saraiva (2017), “na França o foco está em conhecer a economia e finanças enquanto no Brasil e EUA, torna o sujeito responsável por suas escolhas e decisões financeiras”. Além de evidenciar as preocupações em torno das condutas dos indivíduos, de modo a ajudá-los com o dinheiro e as responsabilidades de gerir suas próprias finanças com autonomia.

A quinta obra analisada foi “Aprendendo finanças de um jeito fácil e divertido: uma experiência com estudantes de escolas públicas”, esse artigo apresenta uma proposta que tem como objetivo desenvolver competências da Educação Financeira em alunos do Ensino Básico, demonstrando o baixo de nível de conhecimento financeiro e a evolução após o curso oferecido. Além de conscientizar as famílias sobre a importância da Educação Financeira e incentivar a participação dos jovens nos assuntos financeiros familiares, o que formará adultos mais conscientes e organizados, capazes de controlar seus gastos (VIEIRA et al, 2017).

No que se refere ao levantamento documental, observou-se que a cada dois anos o Selo ENEF identifica e premia iniciativas de Educação Financeira que estão em conformidade com os objetivos do ENEF (Estratégia Nacional de Educação Financeira) e os critérios da CONEF (Comitê Nacional de Educação Financeira).

As instituições se inscrevem, e aquelas que tem sua iniciativa aprovada recebem o direito de aplicar o Selo, além disso, recebê-lo significa que a iniciativa fortalece e auxilia os objetivos da estratégia de promoção da Educação Financeira.

Na primeira edição do Selo ENEF, em 2016, 28 iniciativas foram aprovadas, dentre elas, apenas 3 se referem a instituições de ensino, sendo um mini curso, um projeto de pesquisa e outra iniciativa pontual, todas elas aplicadas para o ensino básico. Já em 2018, na segunda edição, foram aprovadas 202 iniciativas, sendo 38 de instituições de ensino, como mini cursos, apostilas, games, feiras e projetos, e assim como na primeira edição, a maioria das iniciativas foi direcionada ao ensino básico e/ou técnico. O Quadro 2 apresenta a síntese desse comparativo.

Quadro 2 – Iniciativas de Educação Financeira

	2016	2018
Total de Iniciativas	28	202
Instituições educacionais	3	38
Educação Superior	0	11
Educação Básica/Técnica	2	25
Outras Iniciativas	1	2
Instituições não educacionais	25	164

Fonte: Elaborado pelos autores

Observou-se também a forma como são promovidas as iniciativas de Educação Financeira, apresentadas de maneira categorizadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Formas de promoção das iniciativas de Educação Financeira

	2016	2018
Categorias	3	38
Apostilas / Mini cursos	1	2
Criação de proposta pedagógica	-	-
Feiras	-	3
Games / Gincanas	-	3
Não identificada	1	22
Projetos	1	7
Proposta Metodológica	-	1

Fonte: Elaborado pelos autores

Registra-se que 7 projetos foram premiados, porém não há nenhuma criação de proposta pedagógica completa.

Conclusões

O presente estudo se propôs a identificar um modelo ou um conjunto de modelos pedagógicos apropriados para a promoção da educação financeira no âmbito escolar, por meio de uma revisão exaustiva da literatura e pela pesquisa documental junto às iniciativas premiadas pelo Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF).

A partir da revisão da literatura, observou-se que no Brasil ainda não há sequer uma concepção convergente sobre o que seria precisamente a Educação Financeira, como nos mostra o estudo de Silva et al (2017).

Constatou-se também que os principais estudos, pelos critérios definidos nesse estudo, trataram de sequências didáticas específicas para o desenvolvimento da Educação Financeira, como observado em Harmuch e Mendes (2018), além de Vieira et al. (2017).

Outro ponto observado são os fatores influenciadores ou facilitadores da Educação Financeira, como a relação entre a orientação para o futuro e a educação financeira de um conjunto de pessoas, apresentada por Gonçalves e Ponchio (2018),

assim como a comparação entre os tratamentos dados para a Educação Financeira pelo Brasil, França e Estados Unidos.

Desta forma, conclui-se nesta primeira etapa do estudo que não houve nenhum estudo que apresentasse ou discutisse uma proposta pedagógica consistente para a promoção da Educação Financeira no país.

Em relação a segunda parte do estudo, realizado por meio da pesquisa documental das atividades registradas e premiadas pelo ENEF, constatou-se três características notáveis acerca das iniciativas para a promoção da Educação Financeira: as iniciativas foram realizadas, predominantemente, fora do ambiente educacional; se resumem à encontros/feiras/palestras e por fim, apresentaram um crescimento substancial nos últimos 4 anos.

Diante dos resultados alcançados nesse estudo, concluiu-se que há uma lacuna significativa na literatura e no mercado interessante para a proposição de uma proposta pedagógica consistente de Educação Financeira no Brasil, que seja representativa das particularidades dos estudantes brasileiros.

Referência

DE OLIVEIRA E SILVA G; MAGALHAES DA SILVA A.C; DA COSTA VIEIRA P.R; DESIDERATI M.B. Alfabetização Financeira versus Educação Financeira: Um Estudo do Comportamento de Variáveis Socioeconômicas e Demográficas. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, v.07, n.03, 2017.

GONCALVES V.N; PONCHIO M.C. Quem Pensa no Futuro Poupa Mais? O Papel Mediador do Conhecimento Financeiro na Relação entre Orientação para o Futuro e Segurança Financeira Pessoal. **Revista Brasileira de Marketing – ReMark**, v. 17, n. 04, 2018.

HARMUCH D; MENDES M.T. Tarefa matemática para educação financeira: uma discussão à luz da educação matemática realística. **Revista Práxis Educacional**, v. 14, n. 29, 2018.

NASCIMENTO T.G. Os sujeitos endividados e a Educação Financeira. **Educar em Revista**, n. 66, 2017.

VIEIRA K.M; VALCANOVER V.M; BRUTTI F; TRINDADE C.R; KEGLER J.J. Aprendendo Finanças de Um Jeito Fácil e Divertido: Uma experiência com estudantes de escolas públicas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.02, 2017.

CIDADANIA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE SEXUAL: INTER-RELAÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

¹Roberto Idalino Barros (ProfEPT-IFAL); ²Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (orientador).

1 – Professor EBTT, *Campus* Palmeira dos Índios - IFAL; Mestrando no ProfEPT, *Campus* Benedito Bentes, do Instituto Federal de Alagoas.

2 – Professor Permanente do ProfEPT, *Campus* Benedito Bentes, do Instituto Federal de Alagoas.

Palavras-chave: Cidadania; Educação Profissional e Tecnológica; Diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar.

Introdução

A questão da cidadania tem ocupado lugar central nos debates concernentes à inclusão escolar e à temática da diversidade sexual/gênero se apresenta como um desafio à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio em seu intento de formação politécnica. Nesse sentido, os pressupostos teórico-metodológicos desse modelo de ensino podem ensejar um alargamento das discussões pertinentes à cidadania para os diferentes sujeitos aos quais se destinam. A necessidade de investigação dessa temática na EPT busca evidenciar uma questão que se mostra pertinente no âmbito de uma modalidade de ensino na qual se busca ampliar o sentido da formação humana para além da instrumentalização do sujeito para o mundo do trabalho.

Objetivo

Este estudo tem como propósito discutir a cidadania no Brasil e suas interfaces com a Educação, notadamente a modalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio, contemplando a temática da diversidade sexual e de gênero nos currículos desse nível de ensino de formação profissional.

Metodologia

Este trabalho fundamenta-se em uma pesquisa de cunho bibliográfico e de campo, com base em estudos especializados no campo da Sociologia, da Antropologia e da Educação. A pesquisa de campo se concentrou na aplicação de um questionário aos participantes de um estudo ainda em andamento no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) para subsídio inicial, de caráter exploratório, a uma investigação de base qualitativa, que contará com o método da pesquisa-ação, subsidiado por procedimentos de Rodas de Conversa para a elaboração de um Produto Educacional, o Portfólio, no contexto da EPT.

A abordagem de viés qualitativo, na visão de Lüdke; André (1986), propicia ao pesquisador uma riqueza de dados a partir de um enfoque da realidade estudada, ao tempo em que possibilita ao investigador uma aproximação com a perspectiva apresentada pelos sujeitos envolvidos no estudo. Para Tanajura; Bezerra (2015), a pesquisa-ação busca uma ação intencional no sentido de provocar alguma mudança no meio estudado, concomitantemente à produção de conhecimentos acerca da questão investigada. Esse caminho metodológico encontra, em autores como Thiollent (2009), o aporte teórico no qual se fundamenta. Para o autor, esse tipo de investigação se insere em uma perspectiva de transformação da realidade investigada, portanto, isso requer por parte do pesquisador um olhar mais atento às questões do cotidiano que afligem grupos específicos e que, por parte deles, mereçam uma reflexão mais acurada. No caso da nossa proposta de trabalho investigativo em andamento, a pesquisa-ação visa pensar a questão da diversidade sexual e de gênero no contexto da EPT com vistas à inclusão dessa temática nas discussões pedagógicas no âmbito escolar. O estudo se concentrará no uso das Rodas de conversa como técnica investigativa e na aplicação de questionários, no intuito de, a partir dos dados obtidos por meio de tais instrumentos, produzir um material didático sob a forma de um Portfólio, a ser apresentado como um Produto Educacional.

O status da pesquisa em desenvolvimento, por ora, concentra-se na revisão bibliográfica a partir de livros, revistas e artigos especializados na temática e de um levantamento de caráter inicial, proposto por meio da aplicação do mencionado questionário, no *locus* da pesquisa, junto aos estudantes e à equipe técnico-pedagógica.

Resultados

A investigação, por meio das fontes consultadas, permite-nos inferir, a partir de Carvalho (2002), que a cidadania em sua plenitude é composta por três dimensões, a saber: os direitos civis, políticos e sociais. Para esse autor, os grandes empecilhos à cidadania plena no decorrer da história colonial e imperial no Brasil foram a escravidão, a grande propriedade e o analfabetismo. A conjugação destes três fatores impedia a absoluta maioria da população a efetivação dos direitos mais elementares à vida em sociedade, tais como: a escravidão negava ao negro a sua humanidade; o latifúndio concentrava ferozmente a riqueza nas mãos dos senhores; e o analfabetismo impedia o desenvolvimento de uma consciência cidadã. Além da

limitação dos direitos políticos para grande maioria da população, direitos sociais como a Educação eram legalmente proibidos aos escravizados, conforme aborda Schwarcz (2019). A instauração da República em 1889, segundo a autora, não alteraria substancialmente a condição precária do tipo de cidadania herdada da fase anterior.

Sendo assim, o modelo de estado que se constituiu no seio da sociedade brasileira, desde sua fundação, como se pode verificar, foi aquele que privilegiava alguns em detrimento de outros; um estado promotor de desigualdades e desfavorável à consolidação dos direitos cidadãos em sua plenitude. Frigotto (2007, p. 1131) aponta que: “[...] a desigualdade como produto e condição do projeto dominante da sociedade brasileira [...]” e desde sua gênese, teve uma construção deliberada. Souza (2019, p. 190) considera que isso contribuiu para “[...] a formação de um padrão especificamente periférico de cidadania e subcidadania”, o que tem favorecido historicamente o fosso entre ricos e pobres na sociedade brasileira.

Acreditamos que um dos caminhos para superação de um modelo de educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008) é o que se desenha hoje na Rede Federal de Educação, não obstante todos os seus limites e desafios, uma vez que a formação nessa modalidade, pertencente ao nível médio de ensino, enseja “[...] superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2012, p. 84). Nessa perspectiva, superar o reducionismo de um modelo educacional que privilegia os aspectos de condicionamento de sujeitos para o mercado de trabalho é um desafio que se coloca com a formação integral. Ademais, defendemos que para se chegar à pretensa omnilateralidade que tal proposta contempla fazem-se necessários considerar no processo educativo os vários aspectos que compõem a subjetividade desses sujeitos em sua formação profissional, entre os quais podemos destacar, nesta discussão, a consideração da diversidade sexual e de gênero como parte integrante e constitutiva dos vieses que integram a tal almejada cidadania plena.

Contudo, apesar dessa temática encontrar lugar nas normativas legais, ainda enfrenta dificuldades em sua efetivação na prática docente (JUNQUEIRA, 2009). Acreditamos que abordar questões dessa natureza no espaço da EPT é assumir uma posição política no sentido de ampliar a noção de cidadania e de direitos humanos. O silenciamento acerca dessa questão pode significar para a vida de muitos/as jovens

LGBTQIA+ o apagamento de suas identidades nos espaços escolares, o não-enfretamento das desigualdades e, com efeito, estreitamento da cidadania plena destes sujeitos.

Os dados inicialmente coletados para a pesquisa em andamento, contando com a participação de estudantes dos cursos técnicos integrado, de nível médio, em Edificações, Informática e Eletrotécnica do *Campus Ifal*/Palmeira dos Índios, além da colaboração de participantes que integram o corpo técnico-pedagógico (pedagogos, assistentes sociais, assistentes de aluno e técnicos em assuntos educacionais), por base nas respostas obtidas a partir da aplicação de um questionário, demonstram a necessidade de empreendimento de estudos, cujo mote é o da investigação-ação, no que diz respeito à temática em tela no âmbito de um dos *campi* da EPT. A seguir, no Quadro 1, apresentam-se as respostas colhidas a partir desse instrumento.

Quadro 1 – Interesse na participação do estudo

Segmento	Nº de inqueridos	Questão 1	Resposta	%
Estudantes	07	Interesse na participação	Sim	100%
Equipe técnico-pedagógica	07	Interesse na participação	Sim	85,71%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

As respostas dadas pelos/as estudantes demonstram um interesse integral na proposição de refletir acerca da questão da diversidade sexual e de gênero no contexto da EPT. Arroyo (2012) esclarece que, certos grupos sociais inferiorizados, discriminados historicamente, possuem a necessidade de afirmar-se como sujeitos de processos pedagógicos. É, pois, o que esse levantamento introdutório nos faz evidenciar.

A interpretação que lançamos às respostas dadas pelo grupo pertencente ao corpo técnico-pedagógico da instituição, no sentido de colaborar com o estudo por meio de seu aceite, quase em sua totalidade, faz-nos constatar que há uma carência entre estes profissionais no tocante a uma compreensão mais acurada acerca da temática em pauta, sobretudo, no que se refere ao seu tratamento nas discussões curriculares. Nesse sentido, Pelúcio (2014, p. 116) concorda que “[...] em nossa própria formação não tivemos discussões qualificadas sobre relações de gênero e sexualidade, como se esses fossem temas menores, secundários ou pouco relacionados à vida escolar”. A segunda questão disposta no questionário para os/as

pretensos/as participantes na investigação foi a seguinte: Justificativa para a resposta dada ao item 1. Nesse item, o segmento estudantil buscou justificar o interesse na participação apontando o desejo de “entender melhor a própria sexualidade”, a busca pela “autoaceitação” e a “inclusão no espaço escolar”. As respostas dadas pelos/as alunos/as sinalizam, entre outras nuances, que a pauta da diversidade sexual e de gênero no espaço escolar precisa ser contemplada.

Já para o grupo do corpo técnico-pedagógico as razões para a possível colaboração no estudo investigativo passam pela “urgência na discussão dessa temática no espaço da escola”; “necessidade de conhecimentos mais aprofundados sobre o tema”; “relevância do objeto da pesquisa”; e “combater a homofobia”. Tais motivações alertam-nos sobre uma lacuna que a formação acadêmica apresenta no tocante a essa temática, consoante Furlani (2009); ao tempo em que evidencia a necessidade da inclusão desse debate nos espaços formativos da EPT na perspectiva de alusão aos debates pungentes dos sujeitos inseridos nos vários espaços escolares, em especial, naqueles de nível médio que se destinam a uma formação humana integral.

Tal análise incipiente sinaliza que o desejo de romper os silenciamentos que perduram sobre a temática da diversidade sexual e de gênero na escola e nos currículos, no contexto da EPT, não estão restritos ao universo estudantil, mas dizem respeito ao interesse de profissionais que acreditam em “uma educação com orientação crítica e transformadora pode, dentro de seus limites, contribuir para a criação de uma cultura social e jurídica de respeito à diversidade sexual, com enfrentamento e superação dos preconceitos” (RODRIGUES, 2007, p. 63); um modelo de educação comprometido com a diversidade e a inclusão de todos/as, cuja formação seja com vistas a uma formação plural, portanto, cidadã e amplamente democrática.

Conclusões

É possível inferir, por meio do acesso à literatura especializada consultada, a negação e a precarização do acesso a uma Educação de qualidade, especialmente, à classe trabalhadora no decorrer da nossa história, incorrendo na deslegitimação do exercício pleno da cidadania no contexto da sociedade brasileira. É também possível afirmar que a Educação Profissional e Tecnológica, de nível médio, nos moldes nos quais se apresenta atualmente, ao integrar trabalho, ciência e cultura, dissipando o

dualismo entre o trabalho manual e o intelectual, traz a necessidade da construção de uma cidadania mais ampla. O levantamento exploratório, ora apresentado, acena-nos não somente para discussões caras a esse contexto de educação profissional, mas, principalmente, para a proposição de uma investigação na consideração das vozes silenciadas há muito desses sujeitos, vislumbrando-se a produção de um Portfólio como Produto Educacional (PE) no âmbito de um mestrado profissional.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: 2012.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo Caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300023&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jul. 2020.

FURLANI, Jimena. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas** / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/Secad/UNESCO, 2009. (Coleção Educação para Todos, v.32).

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. (1986). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boi Tempo, 2008.

PELÚCIO, Larissa. Desfazendo o gênero. In: MISKOLCI, Richard; JÚNIOR, Jorge Leite. (Organizadores). **DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO: OUTROS APRENDIZADOS**. EdUFSCar, São Carlos, 2014.

RODRIGUES, Maria Alice. O DIREITO À DIVERSIDADE SEXUAL: A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO JURÍDICO NA CONCRETIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS. In: POCAHY, Fernando. **Rompendo o silêncio: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea**/ Fernando Pocahy (organizador). – Porto Alegre: Nuances, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro**. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

TANAJURA, Laudelino Luiz Castro; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. PESQUISA-AÇÃO SOB A ÓTICA DE RENÉ BARBIER E MICHEL THIOLENT: APROXIMAÇÕES E ESPECIFICIDADES METODOLÓGICA. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13, p.10-23, jan.-jun.2015.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PORTAL DA CAPES

¹Alessandro Segala Romano (mestrando do CPS); ²Rosália Maria Netto Prados (orientadora).

1 – Mestrando em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, Centro Paula Souza – São Paulo.

2 – Doutora em Semiótica e Linguística Geral, USP. Professora no programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Paula Souza.

Palavras-chave: Bibliometria, Educação, Novas Tecnologias; *Smartphone*.

Introdução

É notório que as mudanças ocorridas nos últimos tempos têm modificado a forma como conversamos, nos encontramos, estudamos, aprendemos, etc. A situação atual em que o planeta se encontra, devido à pandemia do COVID-19, evidenciou, dentro do mundo acadêmico, como as tecnologias são importantes para o processo educacional e pedagógico. A suspensão de aulas presenciais, em março de 2020, e posterior adequação às plataformas digitais para aulas nas modalidades EAD e, principalmente, o ensino remoto, têm se tornado a nova realidade no Brasil e no mundo. Para Menino (2014, p. 24), a veloz e constante evolução das Tecnologias da Informação, são o “carro-chefe das transformações da sociedade contemporânea [...]”. Isto posto, dentro do contexto das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), observa-se um papel cada vez mais importante na forma de como nos comunicarmos, aprendermos e vivermos em sociedade. Segundo a Unesco, as TICs podem contribuir:

[...] para o acesso universal à educação, a equidade na educação, a qualidade de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento profissional de professores, bem como melhorar a gestão, a governança e a gestão educacional ao fornecer a combinação certa e organizada de políticas, tecnologias e capacidades (UNESCO, 2019).

As novas tecnologias, especificamente celulares e *smartphones* no Brasil, têm crescido a cada ano. Segundo Wolf (2019) em um levantamento da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP), e publicada no site UOL Economia, havia em 2018: “230 milhões de celulares ativos no País”, sendo que a previsão para 2019 seria cerca de “420 milhões de aparelhos digitais ativos”. Outro dado importante é sobre o tempo de uso dos aparelhos escrito por Valente (2019) e publicado pela Agência Brasil (2019), no qual os brasileiros aparecem em “5º lugar no ranking global de tempo dispendido com esse aparelho”, sendo que eles ficavam em média “mais de três horas

por dia usando o celular em 2018”, o que pode ser uma excelente ferramenta de uso no processo pedagógico e de aprendizagem no ensino profissional.

A partir dessas observações, torna-se pertinente e relevante quantificar a produção nacional acerca do uso de tecnologias (*smartphone*) dentro do contexto da Educação Profissional, a fim de se analisar a frequência dos termos e as palavras-chaves em artigos de língua portuguesa já publicados.

Objetivo

O objetivo geral deste trabalho é identificar os termos: “Educação e *Smartphone*”, dentro do Banco de Dados do Portal CAPES (gratuito e livre) para compreender e analisar a literatura científica existente dentro da Educação Profissional em língua portuguesa.

Os objetivos específicos são:

- a) Identificar os termos “Educação e *Smartphone*”, no banco de dados da CAPES, a fim de verificar a sua frequência nos últimos anos nos artigos acadêmicos em língua portuguesa
- b) Comparar a quantidade de artigos, por ano e sexo dos autores, conforme relevância na área de conhecimento Educação.

Metodologia

O método utilizado para este trabalho será o de um estudo bibliométrico quantitativo. A importância da definição para o método está relacionada à detecção de possíveis erros e direcionamento de caminhos e objetivos a seguir. Lakatos (2003, p. 82) define método como “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros [...]”. O uso da **Bibliometria**, buscará identificar os termos “Educação e *Smartphone*”, a fim de verificar se é um campo do conhecimento utilizado na área de Educação Profissional. Segundo Figueiredo (1973, p. 27), a bibliometria é termo utilizado e “consagrado por Alan Pritchard em 1969”, para qualificar o “tratamento quantitativo das propriedades e do comportamento da informação registrada”, que também é conhecida como “bibliografia estatística”. Essa abordagem permite não apenas compreender e analisar a literatura científica existente, bem como produzir dados de pesquisa que podem subsidiar pesquisas futuras.

Para tanto, será utilizado o Portal de Periódicos da Capes como *locus*, que é uma biblioteca virtual mantida pelo MEC (Ministério da Educação), onde se concentra vasta produção científica e é possível encontrar mais de 48 mil títulos em sua base de dados. Devido à sua transparência e a possibilidade ao acesso livre e gratuito foi realizada uma pesquisa preliminar, conforme Gráfico 01, com os termos "smartphone", foram resultantes: 153.806 títulos e posteriormente "Educação", que resultou em 113.441. Essas quantidades são extremantes amplas o que tornaria inviável a tabulação e análise dos dados obtidos.

Gráfico 01: Pesquisa dos termos "Smartphone" e "Educação" em separado



Fonte: Portal Capes (o autor - 2020)

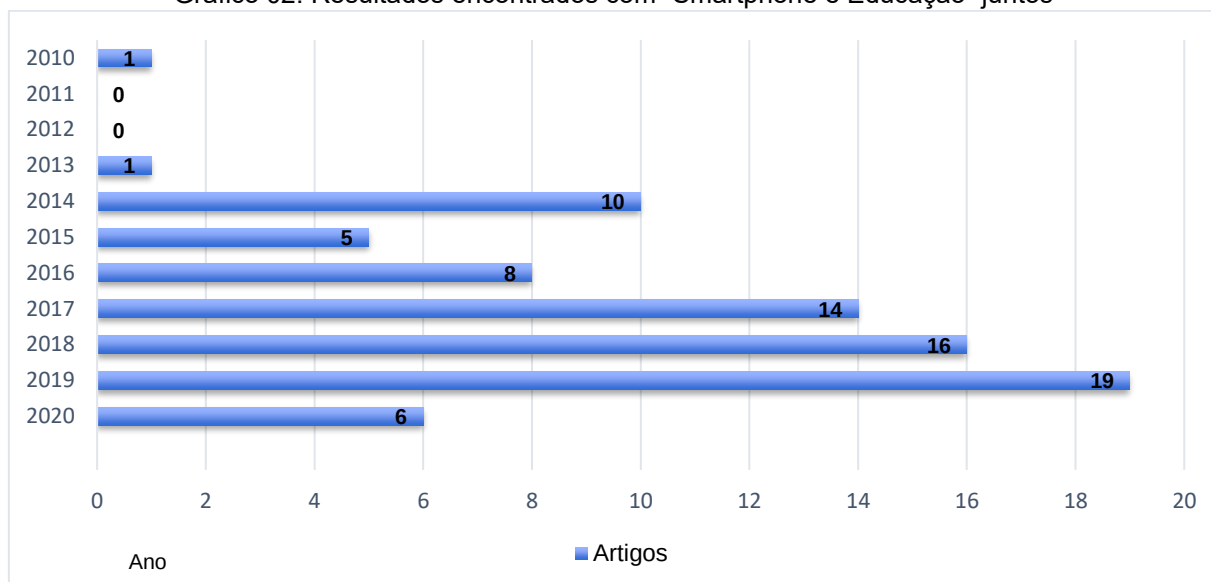
No intuito de afunilar os resultados, foi selecionada a opção: buscar por assunto e digitado os dois termos: "educação e *smartphone*", resultando em "193" títulos. Posteriormente, foi refinado em "artigos", resultando em "189" títulos e finalmente, foi afilado em "idioma português", o que resultou em "80" artigos. A utilização desses critérios de investigação, objetivam melhor delimitar o número de produções obtidas, bem como permitir análises mais aprofundadas dos resultados dentro do escopo.

Após coleta dos artigos e agrupamento de informações, propõe-se identificar artigos pertinentes ao tema proposto através dos seus títulos e palavras-chave, com a apresentação dos resultados em formas de gráficos e tabelas.

Resultados

Pode-se observar no Gráfico 02, que dentro dos 80 artigos, nos anos de 2017 a 2019, houve um grande crescimento na quantidade de artigos publicados.

Gráfico 02: Resultados encontrados com “Smartphone e Educação” juntos



Fonte: Portal Capes (o autor - 2020)

Pode-se observar também nos anos de 2011 e 2012 não houve publicações dentro do Escopo. Além disso, foi elaborada uma tabela contendo a quantidade de artigos publicados por ano, por sexo dos autores e também por pertinência dentro do escopo: educação e *smartphones*.

Tabela 01: Resultados encontrados com “Smartphone e Educação” juntos

Ano	Artigos	Sexo				Escopo		
		Masc	Feminino	Ambos	não definido	Não	Sim	refinado: Educação Profissional
2020	6	0	2	4	0	4	2	1
2019	19	7	5	7	0	10	9	4
2018	16	2	5	9	0	7	9	1
2017	14	4	4	6	0	9	5	1
2016	8	2	2	4	0	3	5	4
2015	5	2	1	2	0	4	1	0
2014	10	2	5	2	1	8	2	1
2013	1	1	0	0	0	0	1	0
2012	0	0	0	0	0	0	0	0
2011	0	0	0	0	0	0	0	0
2010	1	0	0	1	0	1	0	0
total	80	20	24	35	1	46	34	12
%	-	25,00	30,00	43,75	1,25	57,50	42,50	15,00

Fonte: Portal Capes (o autor - 2020).

Observa-se que no ano de 2016, dentre os 10 artigos encontrados, em 01 caso não foi possível detectar o sexo do autor (não definido), porém devido ao título, foi possível descartá-lo do escopo. Outra observação interessante é a produção de

artigos em coautoria por homens e mulheres, em que se apresentam 35 trabalhos, o que representa 43,75% do total. Outra constatação foi que, de 2016 a 2019, produziram-se mais artigos dentro do escopo “Smartphone e Educação”. Outro quesito fundamental após a leitura dos resumos e das palavras-chave, o refino no escopo “Educação Profissional”, resultou em apenas 12 artigos, o que representa apenas 15% do total de artigos.

Conclusões

Com base nos números detectados pela presente pesquisa, foi possível afirmar que em dez anos, a produção de artigos com o enfoque em “Educação e Smartphone” ainda é deficitária, frente ao número de produções publicações com os termos pesquisados de forma separada e em outras línguas. Os 34 artigos, dentro do escopo, representam 42,50% do total o que representa menos da metade das publicações, e quando refinados para “Educação Profissional” esse número cai para 15%. Outra observação importante diz respeito ao fato de que até o fechamento desta pesquisa, no de 2020, apesar da referência ser de apenas seis meses, apresenta-se uma diminuição das publicações de artigos, em relação aos 04 anos anteriores.

Referências

FIGUEIREDO, L. Maia de. Distribuição da Literatura Geológica Brasileira: **Estudo Bibliométrico**. *Ciência da Informação*, [S.l.], v. 2, n. 1, jun. 1973. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/21>. Acesso em: 07 de julho de 2020.

LAKATOS, E. M. de A.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENINO, S. E. **Educação Profissional e Tecnológica na Sociedade do Conhecimento**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.

UNESCO. TIC na educação do Brasil. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/digital-transformation-and-innovation/ict-in-education/>. Acesso em: 10/2/2020.

VALENTE, J. Agência Brasil: Brasil foi 5º país em ranking de uso diário de celulares no mundo. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-01/brasil-foi-5o-pais-em-ranking-de-uso-diario-de-celulares-no-mundo>. Acesso em 10 de fevereiro de 2020.

WOLF, G. Brasil tem 230 mi. de smartphones em uso. Economia UOL. 26 de abril de 2019. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2019/04/26/brasil-tem-230-mi-de-smartphones-em-uso.htm>. Acesso em: 18 de março de 2020.

UNIVERSIDADES CORPORATIVAS DA CIDADE DO RECIFE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

¹Albaniza Irani Sales (Discente do programa de mestrado GDLS da UPE sem bolsa), ²Ademir Macedo Nascimento (orientador)

1 – Programa de Mestrado em Gestão do Desenvolvimento Local e Sustentável da Universidade de Pernambuco.

2 – Programa de Mestrado em Gestão do Desenvolvimento Local e Sustentável da Universidade de Pernambuco. Doutorado em Administração de Empresas pela UFPE.

Palavras-chave: Educação profissional. Universidade corporativa. Gestão do conhecimento.

Introdução

Esta pesquisa tem como principal finalidade mapear o perfil das empresas que implantam as universidades corporativas na cidade do Recife, assim como também seus métodos de atuação através de seus principais recursos tecnológicos.

As primeiras universidades corporativas do mundo foram a *General Motors Institute* e a *General Electric*, ambas de origem dos Estados Unidos respectivamente nos anos de 1940 e 1950.

Em 1992 surgiu a primeira universidade corporativa no Brasil, desenvolvida pelo grupo Accor Brasil na cidade de Campinas/SP. Nos anos seguintes outras grandes empresas fundaram suas universidades corporativas sendo estas: Brahma (1995), McDonald's (1997), Motorola (2000) e Elma Chips (2002).

As universidades corporativas (UC) são instituições de ensino criadas e vinculadas a empresas públicas ou privadas as quais possuem o objetivo de qualificar seus respectivos colaboradores através de planos estratégicos traçados pelas suas organizações mantenedoras. Segundo Pinto Brito e Castro (2019) as empresas alegam que não podiam mais depender das instituições de ensino superior para desenvolver sua força de trabalho e então partiram para a criação de suas próprias "UCs". Segundo Laruccia (2011), as áreas de treinamento enfrentam constantes dificuldades para atender as mudanças no cenário empresarial, logo as organizações passam a adotar o conceito de aprendizagem organizacional: as universidades corporativas (UC).

Percebe-se claramente que as UCs precisaram agregar valores de conhecimentos aos seus processos para conseguirem implementar algumas estratégias para atender a essa demanda, imposta por esse novo cenário econômico (SOUZA *et al.*, 2016). E, um dos meios que mais efetivos para a adaptação das

organizações às demandas contemporâneas tem sido os sistemas de educação e aprendizagem estratégica, condição para o desenvolvimento de potenciais e talentos (SARAIVA; BENEVIDES, 2006, p. 49). Contudo, o espaço pertencente às UCs torna-se um inesgotável laboratório de estudo e prática de novos conceitos e ações sobre várias áreas de conhecimentos, pois nada mais pertinente do que alinhar os conhecimentos e vivências da andragogia e de recursos tecnológicos em detrimento à construção de novas possibilidades de aprendizado das equipes de funcionários, e ter a possibilidade de minimizar a lacuna temporal entre a educação formal e as rápidas mudanças do mercado. Deste modo, as empresas têm investido cada vez mais em um sistema de aprendizado constante (SOUZA; ZIVIANI, 2012). Logo, pode-se afirmar que a UC é um dos elementos que irá auxiliar as empresas a migrar para a sociedade do conhecimento (SPADA; FORTE, 2018, p. 192).

O avanço tecnológico trouxe para as instituições o desdobramento de novas possibilidades de atuação e conquistas para novos espaços. Portanto, um aspecto primordial a ser discutido e escolhido pelas equipes de atuação nas UCs corresponde a escolha das metodologias e tecnologias adotadas para cada tipo de prática pedagógica nas UCs, pois a fusão destas duas ferramentas tornou-se frequente e muito necessária para a construção dos conhecimentos. A modalidade de ensino à distância (EAD) ocupa um papel de destaque nas UCs, pois através dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) torna-se possível a implantação de diversos cursos, inclusive presente também em muitos cursos presenciais, pois também nestes sempre existem módulos (disciplinas) a serem cursadas através do computador ou outros dispositivos eletrônicos (*ipad, tablet, smartphones*) (CAVALCANTI; FILATRO, 2018).

Objetivo

Analisar os perfis das empresas que implantam universidades corporativas na cidade do Recife, no intuito do estudo aprofundado sobre o aumento significativo de cursos, workshops e ações sociais e seus respectivos métodos e recursos tecnológicos implementados por estas instituições em prol da capacitação de seus colaboradores.

Metodologia

Este trabalho resulta de uma pesquisa qualitativa em seu contexto essencial, porém apresenta a estatística descritiva dos dados encontrados. Desse modo, possui

caráter descritivo e exploratório onde constam mapeadas as principais universidades corporativas em atividade na cidade do Recife.

Resultados

O campo amostral da pesquisa compreende a lista abaixo na tabela 1, que demonstra 14 universidades corporativas implantadas na cidade do Recife, seus respectivos campos de atuação e ano de institucionalização.

Os resultados encontrados na pesquisa advieram de um estudo mais detalhado voltado para identificar as principais universidades corporativas em atividade na cidade do Recife, assim como também os segmentos de atuação da empresas de origem e suas práticas pedagógicas direcionadas à formação profissional.

Tabela 1- 14 Universidades Corporativas no Recife

UC	EMPRESA MANTENEDORA	ÁREA DE ATUAÇÃO (MANTENEDORA)	ANO FORMAÇÃO
EZAFAZ	Secretaria da Fazenda de PE	Setor Público	1992
ESMPE-Escola Superior do Ministério Público de PE	Ministério Público de Pernambuco	Setor Público	1994
Escola de Contas Públicas	Tribunal de Contas do Estado de Pernambuco	Setor Público	1998
UNICAIXA	Caixa Econômica Federal	Banco Público	2001
UNISECOVIPE	SECOVI-PE	Administração de condomínios, imóveis e Imobiliárias	2001
UNIBB	Banco do Brasil	Banco Público	2002
UnISERPRO	SERPRO (EAD)	Empresa da área TI	2003
EYU	ERNEST E YOUNG	Empresa privada de auditoria, impostos, transações corporativas e consultoria.	2007
UCSebrae	SEBRAE	Educação Empreendedora (empreendedores e empresários)	2008
CEFOSPE	Governo do Estado de Pernambuco	Setor Público	2010
Academia Santander	Banco Santander (EAD)	Banco Privado	2016
Campus Horizonte	Grupo Horizonte	Empresa de transporte	2018
D.Influencers	Deloitte	Empresa privada de auditoria, consultoria,	2019

		assessoria financeira e consultoria tributária	
Universidade Corporativa ABRAMGE	ABRAMGE – Associação Brasileira de Planos de Saúde	Associação de Regulação de Planos de Saúde no Brasil	2019

Fonte: dados da pesquisa

Ao analisarmos o campo amostral pode-se dividir por áreas de atuação de mercado as UCs que se encontram em atividade no Recife. Pois, as primeiras UCs implantadas na cidade, na década de 1990, originaram-se a partir de órgão públicos do Estado de Pernambuco, os quais institucionalizaram suas escolas de capacitação dos servidores públicos para o trabalho. Ainda nesta época, a metodologia EAD não era utilizada com tanta frequência, e os cursos eram expressivamente ministrados no modo presencial.

Na década dos anos 2000 a internet já serviu de alicerce para a implantação de UCs desenvolvidas por instituições de grande porte, como o Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal, SERPRO, Ernest e Young e SEBRAE. Nestas citadas UCs, a utilização das tecnologias, desenvolvidas pela área de TI (tecnologia da informação), foi fundamental para não só para a disseminação dos cursos desenvolvidos por estas instituições, mas principalmente, por permitir o acompanhamento em tempo real, do aprendizado (*feedback*) dos resultados obtidos nestas atividades por parte colaboradores das instituições mantenedoras.

Conclusões

Neste estudo encontrou-se uma expressiva diversidade de segmentos de atuação de instituições que implantaram suas respectivas universidades corporativas na cidade do Recife. Sobre esta notória diversificação de áreas de atuação dentre as empresasmantenedoras de suas UCs nesta cidade, pode-se salientar que esta realidade deve-se principalmente ao fato de que o Recife representa um ponto estratégico de negócios do Nordeste no Brasil.

O início da transformação da realidade da educação corporativa na cidade do Recife, derivou-se principalmente da expansão dos mercados e avanços na implantação de novas ferramentas tecnológicas por grandes instituições de atuação nacional, que implantaram unidades corporativas de apoio pedagógico na cidade.

Logo, os recursos tecnológicos alavancam constantemente a realização das atividades pedagógicas das UCs, pois mesmo em atividades cotidianas presenciais a tecnologia se faz presente no intuito de viabilizar as execuções das atividades e acompanhamento de novas demandas.

Portanto, pode-se compreender através desta pesquisa que a universidade corporativa funciona dentro de uma instituição como o espaço destinado à pesquisa e prática direcionadas ao crescimento profissional de suas equipes de trabalho, ambas amparadas por diversos recursos tecnológicos que visam assegurar o latente compromisso com o aprendizado.

Referências

BRITO, Lydia Maria Pinto. CASTRO, Ahiram Brunni Cartaxo de. Universidades Corporativas: quando o saber construído pela humanidade é substituído pelo conhecimento empresarial, **INNOVAR**, VOL. 29, NÚM. 72, ABRIL-JUNIO DEL 2019.

CAVALCANTI, Carolina Costa. FILATRO, Andrea. **Metodologias Inov-Ativas Na Educação Presencial, À Distância E Corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018.

LARUCCIA, M. Impacto da Universidade Corporativa nas organizações. **Revista de Administração da Unimep**, v. 9, n. 1, p. 146-163, 2011.

SARAIVA, L. A. S.; BENEVIDES, M. M. Estratégia empresarial, gestão de pessoas e universidade corporativa: o caso universidade valer da companhia Vale do Rio Doce. **Revista Gestão & Planejamento**, v. 1, n. 13, p. 46-59, 2006.

SOUZA, E. M.; ALVES, M. S.; PIMENTA, M. L.; CEZARINO, L. O. Aspectos Organizacionais da Internacionalização de Universidades Corporativas Brasileiras. **Revista Organizações em Contexto**, v. 12, n. 24, p. 345-365, 2016.

SOUZA, Mirian de Oliveira; ZIVIANI, Fabrício. Universidade Corporativa: implantação, ferramentas e práticas. **Revista Gestão & Planejamento**, v. 13, n. 3, p. 712-727, 2012.

ÉTICA, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO SUPERIOR

¹Gilson Xavier de Azevedo (FAQUI); ²Helieder Cortez Freitas (FAQUI); ³Vonedirce Maria Santos Borges (FAQUI); ⁴Vinicius Wagner de Sousa Maia Nakano; ⁵Robson Pedro Veras.

- 1 – Docente Faculdade Quirinópolis; Administração.
- 2 – Docente Faculdade Quirinópolis; Agronomia.
- 3 – Docente Faculdade Quirinópolis; Biomedicina.
- 4 – Docente Faculdade Quirinópolis; Direito.
- 5 – Docente Faculdade Quirinópolis; Filosofia.

Corpo do Resumo

O objetivo desta comunicação é pensar a questão da ética enquanto referencial formativo no Ensino Superior, a partir de temas motivadores da discussão como a noção de História do Ensino Superior, Sociedade do Conhecimento e Qualidade Ética, igual a Responsabilidade Política. Justifica-se esse estudo pela necessidade que o grupo observou de se discutir a questão formativa na atualidade, a partir da realidade da FAQUI, Faculdade Quirinópolis. Parte-se do problema da deterioração dos referenciais formativos, em detrimento da instrumentalização do perfil formativo do Ensino Superior. A metodologia adotada é a exploratória revisional bibliográfica. Apresenta-se como resultado um arcabouço referencial que subsidiará outros debates sobre o tema.

Palavras-chave: Educação. Ética. Política. Ensino Superior.

Introdução

Dentro de uma realidade tão nova, inesperada e marcante como é o Neoliberalismo, a Educação, nos países em desenvolvimento sofre algumas mudanças para justamente atender às reais necessidades desse mercado de capitais, propiciando um maior número de profissionais formados à disposição do mercado; tal contexto lança à educação o desafio de, sem perder sua identidade, fornecer ao mercado o perfil profissional de que ele, o mercado, necessita.

Dessa maneira, jugo ser o tema escolhido inteiramente pertinente, já que, sobremaneira, buscamos aqui, pensar as formas de desenvolvimento sustentável e seguro na perspectiva dos profissionais que saem para o mercado de trabalho, formados pelas Faculdades em todo país.

Objetivo

O objetivo desta pesquisa é discorrer sobre a questão ética na formação profissional.

Metodologia

Adota-se por metodologia o estudo revisional.

Resultados

O tecnicismo nos ceifa, que faz com que sejamos aquilo que realmente somos, para sermos nesse caso, meros consumidores de ideias, estudantes (sem luz)

depositários de uma educação bancária, cifras de um corpo acadêmico mumificado pelo materialismo neo-utilitarista. Ao esquecermos que temos história, e que, estamos em uma instituição que historicamente aproxima-se dos mil anos, isso denota que o ser humano perdeu todos os seus referenciais éticos de significado e a consequente noção de *polis*.

Na América Latina, até fins do século XVII, existe uma rede de 12 instituições de norte a sul do continente. A primeira é de, em Santo Domingo (1538), Córdoba, na Argentina (1613) Universidade de Salamanca, e a Universidade de Alcalá, (atual Complutense), e até fins do século; todas seguindo uma linha tradicional ligadas ao ensino da teologia, leis, artes e medicina.

No Brasil, a universidade se institucionaliza, apenas no nosso século, mas quando da transferência da Corte para o Brasil, cria o primeiro curso de cirurgia, anatomia e obstetrícia (IBDM, p. 7). A chamada “universidade temporã” se organiza após a década de 20, como cita Anísio Teixeira (1989, p. 98): [...] o Brasil esteve fora do processo universitário quando o tema principal do debate, no século XIX, era “a nova universidade, devotada à pesquisa e à ciência”.

Perguntar o que o tempo em que estamos espera das Instituições de Ensino Superior é denunciar sua mecanicização em função do comércio e do mercado de profissionais cada vez mais insensíveis aos reais problemas à sua volta. Mais uma vez, a arte imita a vida em filmes em que, os cientistas servem aos reis, poderosos e bandidos, produzindo “armas” capazes de grandes extermínios. Tais armas, no contexto atual, podem ser: o desemprego, a miséria e a ignorância como o pior dos três: A lógica do modelo é de que a universidade deve “responder a diversas necessidades que lhe são externas”, tornando-se cada vez mais uma “organização multifuncional, indispensável e utilitária”. (TRINDADE, 1998, p. 13).

A breve menção que fizemos no tópico anterior sobre a instrumentalização do saber, denotava os possíveis danos que a educação como um todo, sofreria ao passar ou às mãos do Estado ou do Neoliberalismo. A modernidade, que trouxe consigo tantas promessas: messianismos medicinais, esperanças de se criar o elixir da imortalidade, não fez mais que multiplicar as mazelas e concomitantemente os sofrimentos humanos, distanciando ainda mais o homem de seu semelhante.

A partir do início da modernidade, a ciência foi definida como o caminho privilegiado e mais seguro de acesso à realidade. O proceder científico facultaria ao homem desvendar os mistérios das incontroláveis forças ocultas que lhe impunham tanto medo. O homem disporia, afinal, de um instrumento que o tornaria verdadeiro

senhor da criação. A ciência começou a ser vista, desde então, como o motor do desenvolvimento, símbolo do progresso (GOERGEN, 1998, s/ p.).

Pelo menos três fatos podem nos servir de confirmação identificatória sobre essa suposta mudança de perspectiva ou de época histórica: o primeiro seria a velocidade e o caráter permanente de tais transformações; depois o crescimento exacerbado da quantidade de conhecimentos e informações hoje disponíveis, e por fim, o mundo contemporâneo caracteriza-se pela capacidade extremamente grande de armazenamento e de transmissão de conhecimentos e informações num espaço e tempo cada vez menores.

Há quem diga que tais fatos são apenas efeitos da economia, mas especialistas do campo da história, são concordes em afirmar que vivemos sim uma nova época, meio que sem nome e sem parâmetros, à qual, chamam de Era Global, pós-ocidentalismo, contemporaneidade conforme expressa Ianni:

[...] talvez se devesse dizer que terminou um ciclo particularmente importante de luta de classes, em escala nacional e internacional. Mas não terminaram as desigualdades, tensões e contradições que estavam e continuam a estar na base da vida das nações e continentes. Esse pode ser apenas um ponto de inflexão histórica, assinalando o fim de um ciclo e o começo de outro (IANNI, 1933, pp. 33).

A mudança histórica pela qual passamos, traz às sociedades globais, fortes desequilíbrios em praticamente todos os campos. O pequeno documentário “ilha das flores” denuncia, de forma bem direta o aspecto do crescimento das desigualdades nas sociedades globais. O mais complexo nisso tudo, é perceber que há um paradoxo entre as antigas promessas da ciência e suas reais aplicações e ações ao longo das últimas quatro décadas.

Referências

GOERGEN, Pedro. Ciência, sociedade e universidade. Educ. Soc., Campinas, v. 19, n. 63, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 Maio 2007.

IANNI, O. A sociedade global. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1993.

TRINDADE, Héliogio. Universidade em perspectiva: Sociedade, conhecimento e poder. (Departamento de Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Conferência de abertura da XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998. Disponível em: <www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_03_HELGIO_TRINDADE.pdf>. Acesso em 02 Abr. 07.

TRADIÇÃO E MEMÓRIA DO ENSINO AGRÍCOLA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO

¹Ivone Barbosa Targa (mestre e professora titular na rede estadual de ensino); ²Roberto Kanaane (doutor em ciências pela Universidade de São Paulo, professor de ensino superior da Fatec; professor e orientador dos programas de mestrado profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza); ³Edison Feghali (mestre, professor universitário e engenheiro agrônomo pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz).

1- Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

2- Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

3- Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

Palavras-chave: Educação Agrícola; Ensino Técnico Rural; Etnografia

Introdução

O que se buscou analisar nessa pesquisa foi a relevância da tradição no ensino agrícola e de que forma a sociedade vem preservando essa memória através de documentos históricos, fotografias, objetos e relatos. Primeiramente o texto apresentou a trajetória agrícola no contexto geral do país, na sequência buscou abordar o tema, especificamente, na Escola Técnica Estadual Cônego José Bento.

O Centro de Memória Etec Cônego José Bento, idealizado pela historiadora Júlia Naomi Kanazawa (2016), juntamente com esforços e trabalhos coletivos, abriga documentos pedagógicos e administrativos como: prontuários de funcionários e alunos; livros de matrícula e ponto, assim como mobiliários. No Centro também é possível encontrar instrumentos científicos utilizados nas aulas do curso Técnico em Agropecuária nas décadas de 1940 a 1980. Esses objetos permitem interpretar a evolução que ocorreu no curso ao longo do tempo, ampliando o conhecimento sobre a história da Escola ao mesmo tempo em que direciona à cidadania, fortalecendo a identidade cultural local.

O ano de 1936 foi considerado um marco para a história da escola que comemorou em 2016 seu 80º aniversário como colégio agrícola. Parte dessa tradição está preservada em documentos, objetos e fotos no Centro de Memória Etec Cônego José Bento e no Arquivo Público de Jacareí. Materiais esses que permitem o desvelamento da evolução histórica da educação agrícola no país.

Em função do exposto tem-se com problema de pesquisa a relevância da tradição no ensino agrícola e de que forma a sociedade vem preservando essa memória através de documentos históricos, fotografias, objetos e relatos.

Objetivo

O estudo teve como objetivo analisar a importância da tradição do ensino agrícola, assim como a preservação de sua memória a partir de documentos, artefatos, tais como: fotografias, objetos e relatos dos autores envolvidos.

Metodologia

Almejando esse escopo desenvolveu-se uma pesquisa de cunho etnográfico. Visando resgatar elementos da cultura local e institucional dos materiais investigados, foram abordadas as técnicas de entrevistas semiestruturadas com a direção, coordenação pedagógica, coordenação do curso de agropecuária e orientador vocacional da Etec Cônego José Bento. Foram aplicados também questionários realizados *in loco* no segundo semestre de 2017 a 84 alunos, 15 egressos e 4 funcionários do referido curso, na cidade de Jacareí, São Paulo, levando-se em consideração a tradição de 80 anos de ensino agrícola local. Os dados foram analisados sob a ótica da estatística descritiva e também por meio da análise categorial, que consiste no desmembramento do texto em categorias agrupadas analogicamente (BARDIN, 2011). Essa opção se justifica por tratar-se de um estudo com enfoque etnográfico. A etnografia é uma abordagem adotada essencialmente nas ciências humanas e sociais. Caracteriza-se sob a perspectiva qualitativa e pretende analisar, em um sistema social, sob o enfoque antropológico, as práticas de grupos, culturas, crenças ou hábitos em um determinado contexto. Consiste também no registro da narrativa das pessoas que compõe o objeto de estudo, se baseando na vivência em grupo para retratar o fenômeno. Uma característica da etnografia é desvelar o transcorrer de um determinado processo (SAMPIERE, 2013). Por outro lado, as informações coletadas nas entrevistas foram avaliadas sob o enfoque da análise de conteúdo, codificadas com o auxílio de um programa de software (MAXQDA, 2018).

Resultados

Ao se adotar um estudo em que os sujeitos de pesquisa exercem cargos/funções distintos e por isso apresentam olhares específicos sobre o tema abordado, fez-se necessário organizar os dados de modo que fosse possível vislumbrar cada opinião de forma fidedigna. Ao mesmo tempo a análise de conteúdo permitiu traçar um paralelo entre as posições dos entrevistados, evidenciando a

categoria desejada nos respectivos relatos, conforme preconizado por Bardin (2011). A partir dessa análise foi possível determinar um nicho de codificações e suas respectivas inferências.

TRADIÇÃO DE ENSINO DA ETEC CÔNEGO JOSÉ BENTO

Para Perrenoud (2013) “os seres humanos, na sua maioria, não estudam por estudar e sim para empreender uma ação”, ou seja, a escola permite a possibilidade de saberes realmente utilitários, que representem para os discentes uma experiência prévia à vida e conseqüentemente para suas futuras escolhas. Concebe-se que na escola os educadores têm a possibilidade de auxiliar seus alunos na construção de seus próprios quadros valorativos a partir do contexto de suas culturas (LIBÂNEO, 2010). A tradição de uma escola é alicerçada em torno dessas culturas, onde valores são cultivados e perpetuados.

ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE

O ensino de nível médio se destaca dos demais por apresentar as maiores dificuldades ao longo da história da educação brasileira, em decorrência da sua dupla função: preparar para o mercado de trabalho e ao mesmo tempo para a continuidade dos estudos (KUENZER, 1997). Esses conflitos e incertezas que sempre permearam o ensino médio profissionalizante.

Com vista a responder ao problema e ao objetivo que o artigo se propôs, os dados coletados foram analisados por meio de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Essa técnica permitiu que fossem contemplados os posicionamentos dos entrevistados frente aos enunciados. Respeitando-se as subjetividades, mas tornando possível a standardização, pode-se verificar através das codificações que o Ensino Superior é o principal foco dos alunos egressos da Etec Cônego José Bento e que a tradição é relevante, respondendo em parte pelo ingresso na escola, porém não necessariamente pela escolha do curso técnico em agropecuária.

Dentre os fatores relacionados com a opção pelo curso, os 15 egressos respondentes descrevem: 1- Desenvolvimento de uma carreira na área (28%); interesse de prosseguir os estudos na mesma área em nível superior (28%); inserção no mercado de trabalho (24%); influência da família (12%); conhecimento de profissionais que atuam na área (4%) e vocação (4%).

Quanto aos funcionários respondentes, sinalizam entre outros pontos a tradição da escola como reflexo de egressos que consideram o período escolar na unidade como uma época importante e determinante em suas vidas. Muitos jovens agrícolas

conviveram com colegas, professores e funcionários em horário integral durante cerca de três anos em uma fase da vida marcante por si só, a adolescência. Além disso, a possível identificação com o curso técnico aproxima o aluno da vida profissional, podendo gerar perspectivas maiores de futuro, na área escolhida.

A realidade escolar não se caracteriza por um contexto fixo. O desenvolvimento do aluno está relacionado à construção social onde pessoas, objetos, espaços, criação cultural e política adquirem um sentido próprio, mensurados por aspectos sociais e históricos que os determinam. “Há múltiplas realidades como há múltiplas formas de viver e dar sentido à vida” (SACRISTÁN, 1994). Valorizar a tradição é permitir uma importante articulação entre cultura e educação, respeitando as particularidades do contexto vivenciado pelos alunos e pela comunidade escolar.

Conclusões

Com o foco no objetivo de analisar a relevância da tradição do ensino agrícola e a preservação de sua memória, buscou-se investigar as características e peculiaridades da Etec Cônego José Bento e dos sujeitos de pesquisa nela inseridos.

A questão da empregabilidade se mostrou relacionada ao “empreender”, seja na agricultura familiar ou na empresarial.

No que diz respeito à agricultura familiar, a pesquisa direciona para uma pequena parcela de discentes, mas que ainda assim, não param de estudar. Corroborando essa questão Kiyota e Perondi (2014) sinalizam que os jovens estão buscando melhorias na formação para que possam se preparar para os desafios futuros, sejam na produção familiar, em outros estabelecimentos rurais ou urbanos. A escolaridade rural segue a tendência dos centros urbanos, demonstrando um aumento no número de anos de estudo nas novas gerações. Este fator vem sendo valorizado pelas famílias rurais, que entendem seus “empreendimentos” como sinônimo de produtividade e consequentemente de maiores possibilidades de renda.

Para Chaddad (2017), os arranjos organizacionais facilitam o acesso dos produtores à tecnologia, ao crédito e aos mercados. Os ganhos de produtividade resultantes permitem que essas cadeias de valor ganhem competitividade internacional, além de aumentar a disponibilidade de alimentos e assim diminuir o preço dos alimentos no mercado doméstico.

A pesquisa com os sujeitos evidenciou a importância da tradição da Etec Cônego José Bento na escolha pelo Ensino Técnico. Entre os fatores citados estão:

influência de familiares e amigos que foram alunos, o número expressivo de aprovados em universidades, assim como o número de aprovações no ENEM, que facilita o ingresso em universidades privadas pelo sistema de bolsas. A tradição está relacionada à escola mais do que ao curso propriamente dito e essa condição é relevante na escolha.

O Curso Técnico em Agropecuária não é cursado majoritariamente por meninos jovens, como era décadas atrás. Foi evidenciado um equilíbrio de gênero em todas as turmas de discentes analisadas, possibilitando perfis heterogêneos de alunos, que poderiam estar sendo empregados pelo mercado de trabalho, contemplando além dos saberes práticos os conhecimentos teóricos, tão importantes em uma administração rural e para enfrentar os desafios do agronegócio brasileiro para o século XXI, segundo Rodrigues (2019).

Concebe-se que a inserção de técnicos em agropecuária na região ocorre de forma pouco expressiva, considerando que a Etec Cônego José Bento é a única escola com esse tipo de formação, embora o Vale do Paraíba seja marcado por extensos territórios rurais.

O estudo possibilitou uma reflexão sobre a influência da tradição na escolha dos cursos agrícolas, assim como a importância da preservação do patrimônio e memória como forma de interpretação da evolução e ampliação do conhecimento sobre a história do curso, permitindo o fortalecimento da identidade cultural, como exercício à cidadania.

Quanto à preservação da memória, observou-se uma relevante contribuição dos respectivos órgãos: Arquivo Público e Histórico de Jacareí; Sede de Fundação Cultural de Jacareí – José Maria de Abreu; Centro de Memória da Etec Cônego José Bento; Museu de Antropologia do Vale do Paraíba (MAV). Os órgãos mencionados constituem patrimônio importante para caracterizar os valores, símbolos, crenças e padrões da cultura local.

Nesse sentido, por tratar-se de um estudo com enfoque etnográfico e, com características muito particulares, sugere-se que o tema possa ser estendido a outras realidades regionais, onde o tema possa ter possibilidades de investigação.

Referências:

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

CHADDAD, F. *Economia e organização da agricultura brasileira*. 1ª.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.

KANAZAWA, J.N. *Centro de Memória Etec Cônego José Bento: Experiências pedagógicas e de Pesquisas com História e Memória Escolar*. In: Anais do VIII Seminário Nacional do Centro de Memória. Campinas: Unicamp, 2016.

KIYOTA, N.; PERONDI, M.A. Sucessão geracional na agricultura familiar: Uma questão de renda? In: BUAINAIN, A.M, et al. (Ed. Técnicos). *O mundo rural no Brasil do século 21: a formação de um novo padrão agrário e agrícola*. Brasília, DF: Embrapa, 2014. p. 1011-1045.

KUENZER, A. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997. 104.p.

LIBÂNEO, J.C. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In: Libâneo, José Carlos; Santos, Akiko (orgs.). *Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade*. 3ª ed. Campinas: Atomoealinea, 2010, p.19-62.

MAXQDA. Qualitative Data Analysis Software. Disponível em: <https://www.maxqda.com>. Acesso em 19 de fevereiro de 2018.

PERRENOUD, P. *Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes? A escola que prepara para a vida*. Porto Alegre: Penso Editora Ltda., 2013.

RODRIGUES, R. *Agro é Paz*, livro coordenado por Roberto Rodrigues, foi lançado na ESALQ. 2019. Disponível em: <https://www.forumdofuturo.org/agenda-noticia/agro-e-paz-livro-coordenado-por-roberto-rodrigues-foi-lancado-na-esalq/>. Acesso em 28 abr. 2019

SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ A.I. Pérez. *Compreender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata, 1994.

SAMPIERI, R. H.; CALLADO, C. F.; LUCIO, M.D.P.B.; *Metodologia de Pesquisa*. 5ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COM ASSOCIAÇÃO DE METODOLOGIAS DE ENSINO

¹Cleilton Sampaio de Farias; ²José Júlio César do Nascimento Araújo; ²Edilene da Silva Ferreira; ¹César Gomes de Freitas (ProfEPT-IFAC)

1 – Mestrado Profissional em Educação Científica e Tecnológica-ProfEPT; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC.

2 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC.

Palavras-chave: Metodologia de ensino; Instrução pelos colegas; Aprendizagem baseada em problemas; Aprendizagem significativa.

Introdução

Com o advento da informática e das tecnologias, parece que todas as informações estão ao alcance de quase todos, sem distinção ou exclusividade das que são destinadas aos professores e aos alunos. É como se o aluno tivesse acesso ao livro do professor antes de cada aula. Diante disso, o que o professor deve fazer para manter os alunos atentos, motivados e participativos nas aulas para que aprendam de forma significativa?

Para responder à questão, muitos professores sugerirão a adoção de novas metodologias de ensino, outros focarão nos instrumentos didáticos, na mudança física da sala de aula, na proposição de formas de avaliações diversas entre outras questões. Isso será suficiente para o desafio apontado anteriormente? Talvez sim - por um tempo - até que os alunos percam a motivação para aprender e acabem por se desmotivar, aumentando a reprovação e, conseqüentemente, a evasão escolar.

A hipótese dessa experiência é que os alunos poderão manter-se motivados se o professor proporcionar experiências diferentes, interessantes e desafiadoras e, assim, aprenderão de forma significativa. O'Grady et al (2012), por exemplo, propõem um problema por dia, da mesma forma que Barrett, Cashman e Moore (2011) defendem o ensino baseado em atividades desconhecidas, desafiadoras e atraentes para a promoção da aprendizagem significativa. Para Bacich e Moran (2015), a educação híbrida também pode contribuir para a mudança, pois significa partir do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, por consequência, uma única forma de ensinar.

Objetivo

Nesse sentido, objetivou-se compreender a aprendizagem significativa dos alunos de uma turma de mestrado profissional na qual o professor adotou a associação entre duas metodologias: Instrução pelos Colegas - IpC (Peer Instruction

- PI) e Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP (Problem Based Learning – PBL).

Metodologia

Optou-se por analisar o caso específico da disciplina de “Teorias e práticas do ensino e aprendizagem”, do Mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC, campus Rio Branco.

Além disso, adotou-se a abordagem qualitativa, que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2007). Por fim, a coleta de dados deu-se por meio questionários (diário reflexivo orientado por categoria e questionário de habilidades) respondidos por meio do Google Formulários. O diário reflexivo é uma forma de roteiro das aprendizagens, dos pensamentos e das ideias mais marcantes e das reflexões realizadas durante a resolução do problema (SPRONKEN-SMITH, 2005). Para a análise dos diários reflexivos orientados por categorias, utilizaram-se os pressupostos da análise de conteúdo por meio de códigos (GIBBS, 2009).

Para avaliar o desenvolvimento das habilidades próprias ABP e a própria disciplina, elaborou-se um questionário de desenvolvimento de habilidades baseado nas experiências de Cachinho (2010) e de Ayape *et al.* (2006). Trata-se de um questionário estruturado com perguntas predominantemente fechadas e respondido de forma anônima no final da disciplina. Cada assertiva possuía cinco alternativas em escala de Likert: concordo totalmente (5), concordo parcialmente (4), indeciso (3), discordo parcialmente (2) e discordo totalmente (1). Os resultados das análises do questionário estão na figura a seguir:

Os resultados dessas análises foram apresentados em nuvem de palavras e gráficos para melhor visualização e compreensão. As nuvens de palavras foram criadas com a utilização do software Nvivo 12, a partir das 30 palavras mais frequentes nas apresentações dos alunos e do professor. Optou-se por não criar categorias para possibilitar que as palavras surgissem espontaneamente. Por fim, realizou uma análise de correlação de Person (r) pela quantidade de citações das 30 palavras mais frequente nas apresentações dos alunos e do professor.

Resultados

A experiência ocorreu no mês de março de 2020, quando a disciplina de Teorias e práticas do ensino e aprendizagem foi executada no âmbito do Mestrado Profissional de Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT com carga horária de 60 horas. A disciplina foi ministrada por dois professores e vinte e cinco alunos participaram, sendo doze do gênero feminino e treze do masculino.

As bases conceituais das metodologias utilizadas, partem da Aprendizagem Significativa – IS, passando pela Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP e culminando na Instrução pelos Colegas – IpC.

De acordo com Ausubel (2003), a aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas de forma simbólica se relacionarão com informações que o aluno já possui mediante uma relação não arbitrária e substantiva, que é entendida como aquela em que as ideias são relacionadas a aspectos relevantes presentes na estrutura cognitiva dos estudantes (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980). A Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP é uma metodologia de ensino e uma forma de organizar o currículo, na qual o foco é a atuação ativa dos estudantes na resolução de problemas e produção do seu conhecimento (BARROWS, 1986). Na ABP híbrida, em geral, emprega-se uma combinação de ABP pura e uma quantidade limitada de aulas expositivas como instrução suplementar, no entanto, ela preserva as principais características intrínsecas da ABP. O número limitado de exposições possui o objetivo de aquisição de conhecimento sobre a temática específica do curso ou disciplina e podem ser planejadas como parte do currículo ou adicionadas se o tutor compreender que existe a necessidade de melhor orientar os alunos (HUNG, 2015). Os objetivos da Instrução pelos Colegas - IpC são explorar a interação entre os estudantes durante as aulas e focar a atenção nos conceitos fundamentais (MÜLLER *et al.*, 2017). Nesse sentido, a metodologia pode ser descrita, segundo Araújo e Mazur (2013), como um método de ensino prévio de materiais fornecidos por um educador e as apresentações de questões conceituais construídas para serem discutidas em sala de aula para promover a aprendizagem dos conceitos fundamentais de determinado conhecimento por meio da interação entre os pares.

Diante disso, a disciplina foi dividida em seis partes nas quais a metodologia foi composta de um híbrido de horas na forma tradicional (13,33% da carga horária) com foco no controle total do professor (1ª, 4ª e 5ª partes) e com foco no controle compartilhado entre o professor e os alunos (20% da carga horária na 3ª parte).

Todavia, grande parte da carga horária foi executada na forma ativa (66,66% da carga horária) com foco no controle total dos alunos (3ª e 6ª partes), conforme observa-se na figura a seguir:

Figura 1 - Organização metodologia da disciplina de Teorias e Práticas do Ensino e aprendizagem.

1ª PARTE	2ª PARTE	3ª PARTE	4ª PARTE	5ª PARTE	6ª PARTE
Aula expositiva e dialogada sobre teorias de aprendizagem	Seminário sobre as teorias de aprendizagem	Discussão em grupo sobre currículo, currículo integrado e educação profissional e tecnológica	Aula expositiva e dialogada sobre como elaborar, executar e avaliar uma aula de campo	Aula de campo	Elaboração e apresentação por escrito e oral de uma aula de campo com base das teorias de aprendizagem
Foco no professor	Foco nos alunos	Foco no professor e nos alunos	Foco no professor	Foco no professor e alunos	Foco no aluno
Metodologia tradicional	Metodologia ativa: instrução pelos colegas	Metodologia tradicional	Metodologia tradicional	Metodologia ativa: aprendizagem significativa e ABP	Metodologia ativa: ABP e instrução pelos colegas
04 horas de carga horária	20 horas de carga horária	12 horas de carga horária	04 horas de carga horária	04 horas de carga horária	16 horas de carga horária

A partir da codificação dos diários reflexivos, percebeu-se que em cada relato dos participantes apareciam diversos códigos importantes relacionados à questão proposta. Por isso, resolveu-se considerar a possibilidade de mais de um código por resposta e apresentá-los em forma de nuvens de palavras formadas pela quantidade de ocorrências totais de códigos e não em relação com o número de respondentes. A propósito, todos os 25 alunos responderam. Após a leitura dos diários reflexivos as repostas foram organizadas e apresentadas na figura 2.

Figura 2 - Nuvens de palavras das respostas dos alunos nos diários reflexivos.



Na análise dos diários reflexivos, percebeu-se que o código mais frequente entre o que os alunos aprenderam foi “teorias de aprendizagem”, com 22 menções, seguido por “processo de ensino-aprendizagem” (1). A resposta mais frequente em relação a algo que os alunos ainda desejaria conhecer e que não foi tratado na aula foi “não” com 11 menções, sugerindo que a referida disciplina foi totalmente adequada. Entretanto, 6 estudantes acreditaram que precisava aprofundar as teorias de aprendizagem, dentre outras questões (2). Quando perguntado sobre o que mais gostaram, muitos responderam “gostei” de tudo e “não” houve nada que não gostou. Todavia, a aula de campo foi o que mais gostaram, com 7 menções (3). Em relação ao que eles não gostaram, as respostas anteriores parecem se repetir, ou seja, “gostei” de tudo foi uma das respostas mais frequentes (4 menções) e “não” há nada que não gostei (8 menções), muito embora, a distância percorrida e o local da “aula de campo” (5 menções) tenham sido citados (4). Mesmo sendo o código mais citado entre o que os alunos aprenderam “teorias de aprendizagem” também foi um dos mais mencionados entre o que eles acharam difícil (6 menções), sendo superado apenas pelo “não” houve nada difícil (8 menções) (5). Por fim, “não” mudariam nada na disciplina se fossem o professor foi a resposta mais mencionada (8 menções) mas algumas mudanças foram sugeridas, tais como: local da aula de campo (5 menções), organização do seminário (2 menções), exposição didática sobre as teorias de aprendizagem (2 menções) entre outras questões.

Na análise do questionário de habilidades, percebeu-se que, todas as questões obtiveram escores médios favoráveis elevados (igual ou acima de “3,9”), superiores aos valores intermediários inteiro (3,0) e real da escala (2,5). Isso indica uma avaliação positiva da disciplina em relação às habilidades avaliadas pertinentes a ABP, a metodologia e o conteúdo da disciplina. O desenvolvimento da comunicação oral (1) e a capacidade de realizar trabalhos em grupo (8) obtiveram as maiores médias (4,5). A habilidade de elaborar aulas levando em consideração as teorias educacionais (7) e a habilidade de ministrar aulas levando em consideração as teorias educacionais (10) obtiveram médias altas (4,5 e 4,3 respectivamente), mostrando que, ao aprenderem sobre as teorias educacionais com a metodologia utilizada, os alunos se sentem capazes de planejar e executar uma aula com base nas referidas teorias. De fato, essas afirmações são confirmadas pois ter mais aulas com a metodologia da disciplina (12) também obteve uma média bastante elevada (4,5) mostrando uma aprovação da metodologia pelos alunos (Figura 3).

Figura 3 - Percepção do aprendizado e desenvolvimento de habilidades dos alunos.



Para compreender-se as percepções dos estudantes sobre a satisfação geral com a disciplina em relação ao conteúdo, os instrumentos, a metodologia e as formas de avaliação sugeriu-se que, ao final do questionário de desenvolvimento de habilidades, os participantes avaliassem a disciplina de uma forma geral, usando uma escala de 0 (zero) a 10 (dez). A análise mostrou que o nível de satisfação dos participantes com a disciplina foi muito alto (a média geral 9,4), sendo que a maioria dos participantes avaliou com notas acima de 9 (92,3%) e 57,6% desses atribuiu a nota máxima (10). Apenas dois participantes atribuiu uma nota menor que 9.

Conclusões

A julgar pelas análises depreendidas dos diários reflexivos, o objetivo da disciplina foi alcançado, pois o que os estudantes mais aprenderam foram as teorias educacionais e a diversificação das metodologias utilizadas diariamente, o que criou um ambiente criativo destruidor da monotonia, alcançando o auge na aula de campo que foi a preferida dos estudantes, com algumas ressalvas em relação à distância percorrida e ao tempo, cerca de 220 quilômetros de Rio Branco até o local da aula e 3 horas de viagem no ônibus escolar de ida e volta.

A experiência proporcionou o desenvolvimento de várias habilidades importantes e necessárias no cotidiano de um professor e de suas turmas de alunos desde o planejamento, ministração e avaliação de uma aula levando em consideração as teorias educacionais, mas também, a comunicação oral e escrita, a argumentação, o trabalho em grupo a solução de problemas e tomada decisão diante de problemas reais.

No geral, muitos estudantes perceberam que a disciplina foi uma experiência exitosa que não precisa de nenhuma mudança, como mencionado no diário reflexivo ou entre as respostas do questionário de habilidades em “ter mais aulas com essa metodologia”, mas, sobretudo, pela média da avaliação final de 9,4 atribuída pelos alunos.

Por fim, acredita-se que a experiência promoveu a aprendizagem significativa com a aquisição dos conceitos-chave relacionados aos códigos articulados na disciplina como, por exemplo as teorias educacionais. Com isso, despertou-se a preferência dos estudantes para os aspectos relacionados com a sua realidade e com o seu próprio aprendizado, permitindo inferir que a inovação na articulação entre as metodologias instrução pelos colegas e ABP se pautou em atividades desconhecidas, desafiadoras e atraentes, promotoras da aprendizagem significativa.

Referências

- ARAÚJO, I. S.; MAZUR, E. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino aprendizagem de física. **Cad. Bras. Ens. Fis.**, v. 30, n. 2: p. 362-384, ago. 362 2013.
- AUSUBEL, D. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução ao português, de Eva Nick et al. Da segunda edição de *Educational psychology: a cognitive view*. 623p, 1980.
- BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, nº 25, junho, 2015, p. 45-47.
- BARRETT, T.; CASHMAN, D.; MOORE, S. Designer problems and triggers in diferente media. In: BARRETT, T; MOORE, S. (ed.). **New approaches to problem-based learning: revitalising your practice in higher education**. New York: Routledge, 2011.
- BARROWS, H. S. A toxonomy os problem-base learning. **Medical education**. 1986. 20, 481-486.
- GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- HUNG, W. Problem-Based Learning: Conception, Practice, and Future. IN: Y.H. Cho et al. (eds.). *Authentic Problem Solving and Learning in the 21st Century. Education Innovation series*. 2015. DOI 10.1007/978-981-287-521-1_5.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.
- MÜLLER, M. G.; ARAÚJO, I. S.; VEIT, E. A.; SCHELL, J. Uma revisão da literatura acerca da implementação da metodologia interativa de ensino Peer Instruction (1991 a 2015). **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 39, nº 3, e3403 (2017). NOGUEIRA, M. O. G.; LEAL, D. Teorias da aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico. Curitiba: InterSaberes, 2015.
- O'GRADY, G.; YEW, E. H.J.; GOH, K. P.L.; SCHMIDT, H. G. (Ed.) **One-day, one-problem: an approach to problem-based learning**. Singapore: Springer, 2012.
- SPRONKEN-SMITH, R. Implementing a Problem-Based Learning Approach for Teaching Research Methods in Geography. **Journal of Geography in Higher Education**. Volume 29, 2005 - Issue 2.

PRODUÇÃO CIENTÍFICA MUNDIAL SOBRE *BACKGROUND* PESSOAL DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICAKetlle Duarte Paes¹, Errol Fernando Zepka Pereira Junior², Nathalia Fehlberg Ribeiro³

¹Doutora em Administração, Grupo de pesquisa observatório da realidade organizacional, Universidade Federal do Rio Grande (FURG). kettle.paes@gmail.com

²Mestre em Administração, Núcleo de Estudos em Estratégia e Mercado, Universidade Federal do Rio Grande (FURG). zepkaef@gmail.com

³Graduanda em Administração, Núcleo de Estudos em Estratégia e Mercado, Universidade Federal do Rio Grande (FURG). nathalia.fehlberg@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar, mapear e revisar as publicações científicas mundiais sobre *background* do professor. Para isto, foi realizado um estudo bibliométrico (quantitativo, através da ótica bibliométrica) e sistemático de literatura (qualitativo, sob a ótica da análise conteúdo) dos artigos localizados nas bases de dados *Scopus* e *Web of Science*. A análise de conteúdo fornece uma visão aprofundada sobre cada um dos artigos. Dos 3022 artigos inicialmente encontrados, 11 foram classificados como pertinentes ao tema da pesquisa. Entre os principais achados desta pesquisa, pode-se apresentar que o interesse de pesquisa sobre este tema inicia na década de 1990 e continua crescendo. Dentre os países que se destacam na quantidade de publicações aparecem o Reino Unido e também Estados Unidos, sendo este último o que apresenta as instituições e autores mais produtivos sobre o tema. Apresenta-se também uma análise das obras mais citadas entre os artigos analisados, e uma análise do conteúdo de cada um dos textos, com os principais achados de cada um. Respalhado pela pesquisa, pode-se afirmar que o *background* dos professores os influencia na escolha da abordagem pedagógica que adotam, na maneira como se relacionam com os alunos, na maneira como avaliam os alunos.

Palavras-chave: Professor. Docente. *Background*. Bibliometria.

Introdução

A socialização de professores é diretamente afetada pelo *background* pessoal antes do início de sua carreira profissional. Pesquisas mostram que os programas de educação formal, especialmente aqueles com fortes visões de ensino, influenciam as práticas instrucionais de seus graduados e facilitam o desenvolvimento do conhecimento do conteúdo pedagógico (ACHINSTEIN; OGAWA; SPEIGLMAN, 2004). Ainda para Achinstein et al. (2004), os antecedentes culturais, de etnia e de classe social dos professores e as histórias pessoais destes influenciam sua socialização profissional de três maneiras, a saber: (i) o *background* pessoal dos professores moldam suas visões de mundo e estruturas cognitivas, que por sua vez direcionam suas experiências de socialização; (ii) o *background* pessoal dos professores afeta a seleção das escolas em que trabalharão e suas conexões com os alunos, que moldam o contexto de suas experiências de socialização; e (iii) o *background* do professor permite o aprendizado por observação, onde aprende-se sobre o ensino observando seus próprios professores.

Smith (2000) apresenta que os estudos sobre o *background* dos professores podem se apresentar como foco em um único fator, como por exemplo, a etnia – ou expandindo-se a pesquisa para diversos de vários fatores, tais como: etnia, classe social, gênero e diversidade de idiomas. Simon-Maeda (2004) procurou descobrir de que forma o *background* pessoal de professores interage com o ensino e a

aprendizagem. O autor sugere que as narrativas do *background* de vida dos professores revelam a interface de gênero, histórias pessoais, atitudes e conflitos transculturais como constituindo suas percepções de se tornar e serem professores, como escolha de profissão. Já Akiba (2011) buscou identificar de que forma o *background* pessoal interfere na forma com que o professor trabalha a questão da diversidade. Para isso, o autor definiu *background* como sendo constituído por gênero, idade, etnia e aspectos familiares. Outros estudos vêm sendo analisados sob a ótica de *background* pessoal, podendo ser citado Pereira Junior et al. (2018). Todavia, mesmo diante dos estudos supracitados no presente relatório, onde elencam-se as características ou aspectos que constituem o *background* do professor de forma isolada, ainda permanece em aberto a explicação de o que constitui o *background* do professor de forma holística e integrada. Poucos, porém, são os estudos que procuraram mapear as características e capacidades que levam a pessoa a escolher sua carreira para a docência.

Objetivo

Tendo em vista a abundância de estudos que mostram as características do processo docente, mas a escassez destes quanto à figura do professor antes do momento de sua escolha para a docência, estudos que mapeiem as características que conduzam a pessoa à escolha por uma carreira docente ganham espaço para serem desenvolvidos. Diante do exposto, uma revisão bibliométrica e de conteúdo da literatura acerca do tema ganha relevância. O que vem a ser o objetivo da presente pesquisa, a saber: analisar, mapear e revisar as publicações científicas mundiais sobre o *background* pessoal do professor nas bases de dados *Scopus* e *Web of Science*, através de um estudo bibliométrico (quantitativo, através da ótica bibliométrica) e sistemático de literatura (qualitativo, sob a ótica da análise conteúdo) dos artigos localizados nas bases de dados *Scopus* e *Web of Science*.

Metodologia

A metodologia do presente artigo encontra-se baseada na proposta apresentada por Roesch (2015). Quanto ao propósito, a pesquisa está classificada como pesquisa diagnóstico. A respeito do caráter do estudo, este se enquadra como uma pesquisa exploratória. Quanto à abordagem, esta pesquisa está classificada como. Quanto à técnica de coleta de dados, a pesquisa é bibliográfica. Neste trabalho, os materiais

coletados foram os trabalhos científicos publicados em periódicos internacionais sobre o *background* do professor.

Posteriormente, realizou-se a análise dos conceitos apresentados, através da análise bibliométrica. Nos últimos anos, diversos estudos bibliométricos vêm sendo desenvolvidos nesta mesma ótica metodológica, podendo ser citados alguns, como: Garcia et al. (2019); Longaray et al. (2018); Pereira et al. (2018); e Pereira Junior et al. (2018).

Resultados

Em um primeiro momento foi feita uma revisão sistemática sobre as publicações mundiais que estivessem trabalhando com *background* pessoal de professores. A coleta de dados iniciou em uma busca feita em periódicos disponibilizados pela Capes, no mês de março de 2020. As bases de dados escolhidas para a coleta de artigos foram *Scopus* e *Web of Science*. Foram feitas duas pesquisas em cada base de dados, sendo elas: “*personal and background and teacher*”; e “*personal and background and professor*”.

Na base de dados *Scopus*, foi procurado no título, resumo e palavras-chave (*article, title, abstract, keyword*), resultando-se em um total de 2758 artigos. E na base de dados *Web of Science*, foi procurado nos tópicos (*topic*), e obteve-se 264 artigos. Nesta primeira etapa da pesquisa, trabalhou-se com 3022 artigos.

Ao juntarem-se os 3022 artigos, a primeira análise feita foi a exclusão de artigos duplicados, tendo sido eliminados assim um total de 1875. Dos 1147 resultantes foi feito uma análise detalhada de seus textos, a fim de verificar-se quais destas pesquisas foram desenvolvidas sobre a temática de *background* pessoal do professor. Destes, apenas 14 apresentaram-se realmente trabalhando com a temática desejada. Todavia, três destes não foram encontrados disponíveis de forma gratuita nas bases de dados online, o que levou a não se trabalhar com eles.

É interessante destacar que a pesquisa feita não delimitou temporalidade, trabalhando-se com todos os artigos publicados e disponibilizados nas maiores bases de dados mundiais. Estas bases trabalham com artigos publicados a partir de 1945. Dessa forma, é relevante perceber que trabalhos sobre “*background* pessoal do professor” começam a ser publicados na década de 90, com um artigo em 1992 e outro em 1997. Depois, na década de 2000, apenas um artigo, em 2004. Todavia a

partir da década de 2010 tem-se um interesse de pesquisa aumentando, com artigos publicados em 2011, 2012, 2013, 2016, 2017 e 2019.

A fim de verificar, mundialmente, quais os países mais produtivos sobre “*background* pessoal do professor” fez-se uma contagem simples da quantidade de artigos que foram publicados em cada país, atribuindo-se uma frequência de 1 para cada publicação, e depois juntando e somando as recorrências, logo após esses dados foram organizados em ordem decrescente de resultados, ou seja, do país que tem mais artigos publicados para o que tem menos. Resultando em artigos publicados em sete países diferentes.

A liderança na quantidade de estudos sobre “*background pessoal do professor*” neste intervalo de 1992/2019 é do Reino Unido, com quatro 4 artigos publicados em uma amostra de contagem de 11, estando presente em 36,36% de todos os artigos analisados. Destes artigos, Reino Unido contabiliza um total de 190 citações. Outros dados referentes a Reino Unido são os indicadores de quantidade de citações divididos pela quantidade de publicações (C/P) e a quantidade de publicações divididas pela população do país em milhões de habitantes (P/Pop). Nestes indicadores, Reino Unido obteve um índice de C/P de 47,5 e de P/Pop de 0,06. Logo após o Reino Unido, aparecem os Estados Unidos com 2 artigos publicados, colocando-se em 18,18% desta amostra. Além disso, apresenta 206 e 0,01 para os índices de C/P e P/Pop respectivamente.

Todavia, ao analisar-se separadamente o fator de impacto das publicações, Estados Unidos aparecem em primeiro lugar com um total de 412 citações e 206 citações médias por artigo. Outro indicador interessante é a quantidade de artigos por membros da população do país. Neste, destaca-se o indicador 0,09 da Grécia. As informações obtidas do resultado desta etapa da pesquisa podem ser observadas na Tabela 1.

Tabela 1: Países que mais publicaram “*background pessoal do professor*” entre os anos 1992 e 2019

Ranking	País	Nº de publicações	Nº de citações	C/P	Pop	P/Pop
1	Reino Unido	4	190	47,5	64,80	0,06
2	Estados Unidos	2	412	206	325,72	0,01
3	Alemanha	1	4	4	23,92	0,04
4	Austrália	1	12	12	25,07	0,04
5	Grécia	1	3	3	10,74	0,09
6	Holanda	1	12	12	17,10	0,06
7	Índia	1	0	0	1343,50	0,00

Legenda:

C/P: quantidade de citações divididos pela quantidade de publicações

Pop: população do país em milhões

P/Pop: quantidade de publicações dividido pela população do país em milhões de habitantes

Fonte: dados da pesquisa (2020).

No que diz respeito às instituições de onde são provenientes estas publicações, foram definidas as instituições mais produtivas. Foram identificadas 16 instituições. Destaca-se os Estados Unidos como o país com as duas instituições mais produtivas, a saber: *University of Massachusetts* e *University of California*.

Após a análise das instituições mais produtivas, foram analisadas quais as palavras-chave utilizadas nos artigos. As palavras-chave mostram direta relação com as expressões que foram utilizadas na busca inicial. Foi atribuído a frequência de 1 para cada palavra-chave de cada artigo, chegando-se a um total de 26 palavras. Interessante destacar que nenhuma delas se repetem entre os artigos. A seguir apresentam-se as palavras-chave encontradas: *accountability; awareness; cultural background; demographic backgrounds; diversity; esl instruction; ethnic/social backgrounds; instructional policy; learning disabled children; multilevel structural equation modeling; poststructuralist theory; professional backgrounds; religious backgrounds; school experience; school roles; selection; socio-economic backgrounds; student teachers' backgrounds; student-teacher relationships; subjectivity; teacher and child perceptions; teacher burnout; teacher significance; teacher socialization; teachers; tracking; e upper elementary school*.

Fez-se também um levantamento dos idiomas em que os trabalhos foram publicados. Dos 11 artigos publicados, 10 foram em inglês. Uma possível explicação para esses resultados pode ser que a maioria dos pesquisadores adota o inglês como idioma principal e por isso recebem maior parte da atenção dos pesquisadores de todos os lugares do mundo. Todavia, destaca-se o trabalho de Diana Druschke e Reingard Seibt. (2016), como o único publicado em idioma alemão. Por fim, foi feita uma análise de todas as obras citadas em cada um dos 11 artigos do portfólio bibliométrico. Elencou-se um total de 366 obras referenciadas. Destas, 7 destacam-se por terem sido citadas em mais do que um dos artigos, cada um deles. Cada uma das 7 obras foi citada duas vezes. Juntos, representam 3,82% de todas as citações.

Conclusões

Este estudo teve como objetivo analisar, mapear e revisar as publicações científicas mundiais sobre o background pessoal do professor. Da análise realizada

nos 11 artigos sobre o *background* dos professores observa-se a utilização das algumas categorias analíticas sobre o tema oriundas dos trabalhos de Smith (2000); Sleeter (1995); Akiba (2011), presentes nos referenciais teóricos dos trabalhos selecionados. Podemos sintetizar essas categorias nas seguintes alíneas: i) etnia; ii) classe social; iii) gênero e diversidade; iv) experiências profissionais anteriores; v) histórias pessoais; vi) atitudes e conflitos transculturais; vii) idade; viii) aspectos familiares; xix) exposição a diferentes culturas por meio de amigos, viagens e moradia no exterior.

Assim, levando em consideração as categorias analíticas elencadas acima, os artigos aqui analisados, evidenciaram que as experiências de vida dos professores, bem como sua vivência familiar, sua socialização no período de formação escolar, sua integração na comunidade em que vivem, entre outros, influenciam esses sujeitos na escolha da profissão e na forma como atuam na profissão. A exemplo disso, pode-se afirmar que o *background* dos professores os influencia na escolha da abordagem pedagógica que adotam, na maneira como se relacionam com os alunos, na maneira como avaliam os alunos.

Limitações podem ser consideradas no estudo, quanto à possível variabilidade na escrita dos termos pesquisados, considerando as pesquisas realizadas em diferentes campos e abordagens de estudo, como também pela quantidade de apenas 11 artigos encontrados nas bases citadas. Como sugestão para novas pesquisas, indica-se um trabalho onde os aspectos de *background* do professor aqui elencados sejam conversados em entrevistas em profundidades com professores atuantes no ensino na atualidade.

Referências

ACHINSTEIN, Betty; OGAWA, Rodney T.; SPEIGLMAN, Anna. Are we creating separate and unequal tracks of teachers? The effects of state policy, local conditions, and teacher characteristics on new teacher socialization. **American Educational Research Journal**, v. 41, n.3, p. 557-603, 2004.

AKIBA, Motoko. Identifying Program Characteristics for Preparing Pre-Service Teachers for Diversity. **Teachers College Record**, v. 113, n.

DRUSCHKE, Diana; SEIBT, Reingard. Einmal Lehrer – immer Lehrer? Eine qualitative studie zum prozess des berufswechsels und alternativen karrierepfaden im lehrerberuf. *Pravention und Gesundheitsforderung*, v. 11, n. 3, p. 193-202, 2016.

FERNANDES, Nicoline Pinheiro; D'AVILA, Livia Castro; CRUZ, Ana Paula Capuano da; PEREIRA JUNIOR, Errol Fernando Zepka. Who is the entrepreneur? The search for a definition of the concept through brazilian scientific production. **Brazilian Journal of Management & Innovation**, v. 7, n. 3, p. 26-62, 2020.

GARCIA, Daniele Rodrigues; PEREIRA JUNIOR; Errol Fernando Zepka. Contabilidade de gestão da sustentabilidade: revisão sistemática da literatura mundial. **Revista de Gestão e Contabilidade da UFPI (Gecont)**, v. 6, n. 1, p. 72-88, 2019.

LONGARAY, André Andrade; PEREIRA JUNIOR., Errol Fernando Zepka; MUNHOZ, Paulo Roberto; TONDOLO, Vilmar Gonçalves. Proposals for redesigning processes and the role of organizational teams: an analysis of scientific production in the light of bibliometrics. **Sistemas & Gestão**, v. 13, n. 2, p. 246-25, 2018.

PEREIRA, Francielle da Silveira; BONATO, Samuel Vinicius; PEREIRA JUNIOR, Errol Fernando Zepka; CZARNESKI, Flavia Regina Costa; D'ÁVILA, Livia Castro. Caracterização da produção científica sobre ambientes de produção enxuta sustentável: uma análise das publicações entre 2007 e 2017 através da bibliometria. **Revista livre de sustentabilidade e empreendedorismo (Relise)**, v. 4, n. 6, p. 177-199, 2019.

PEREIRA, Jéssica Gomes; PEREIRA JUNIOR, Errol Fernando Zepka. Inovação no comércio exterior: revisão bibliográfica da publicação brasileira entre 2003 e 2018. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 40, n. 9, p. 1-10, 2019.

PEREIRA JUNIOR, Errol Fernando Zepka; D'ÁVILA, Livia Castro; PEREIRA, Francielle da Silveira. Indicadores de desempenho em serviços e produção: proposta de mapeamento da produção científica à luz da bibliometria. **Revista do instituto de ciências econômicas, administrativas e contábeis - SINERGIA**, v. 22, n.2, p. 61-74, 2018.

ROESCH, Sylvia Maria. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. São Paulo: Atlas, 2015.

SIMON-MAEDA, Andrea. The complex construction of professional identities: Female EFL educators in Japan speak out. **TESOL Quarterly**, v. 38, n.1, p. 405-434, 2004.

SLEETER, Christine. White preservice students and multicultural education coursework. In Joseph Larkin and Christine Sleeter (eds.), **Developing Multicultural Teacher Education Curriculum** (pp. 17-29). New York: State University of New York Press, 1995.

SLEETER, Christine. Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. **Journal of teacher education**, v. 52, n. 2, p. 94-106, 2001.

SMITH, Roberth. The influence of teacher background on the inclusion of multicultural education: A case study of two contrasts. **The Urban Review**, v. 32, n. 2, p. 155-176, 2000.

A PROSPECÇÃO TECNOLÓGICA A PARTIR DE BASES DE DADOS DE PATENTES

¹Gilberto José da Cunha

1 – Prof. Dr., Fatec Sebrae e Fatec Mogi das Cruzes, Centro Paula Souza, Estado de São Paulo

Introdução

A Prospecção Tecnológica em Bases de Patentes é uma atividade importante para os mundos acadêmico e corporativo, sendo utilizada de forma sistemática por entidades de ensino e empresas, principalmente nos países desenvolvidos.

No Brasil essa atividade vem ganhando importância no meio acadêmico principalmente no que diz respeito a decisão de desenvolver ou não uma pesquisa. Se o produto ou tecnologia já foi patenteado pode-se desperdiçar muito tempo e dinheiro em refazer o que já existe, situação que era comum no Brasil. Atualmente, entidades de apoio a pesquisa como a FAPESP, exigem que os projetos de pesquisa submetidos para aprovação estejam acompanhados de um estudo sobre a patenteabilidade de seus resultados, visando alocar os recursos disponíveis para apoiar as pesquisas realmente inovadoras. (FAPESP, 2020)

O mundo corporativo brasileiro, principalmente as grandes empresas, tem na prospecção tecnológica em bases de patentes uma ferramenta estratégica para definir em que suas áreas de P&D devem estar focadas. As multinacionais seguem as diretrizes de suas matrizes possuindo áreas especializadas nesse tipo de pesquisa. Muitas das médias e pequenas empresas não têm conhecimento da Propriedade Intelectual e suas formas de proteção, perdendo tempo e dinheiro por não saberem que determinado produto, ou tecnologia, já estava protegido. Durante sua vivência, no mundo corporativo das empresas de tecnologia, o autor pode verificar, infelizmente, essa realidade.

Nas Instituições de Ensino e Pesquisa a realidade não é muito diferente, muitos professores/pesquisadores desconhecem a importância de pesquisar as bases de patentes. Essa situação vem sendo modificada pela multiplicação dos Núcleos de Inovação Tecnológica (NITs) nas entidades de pesquisa e ensino, permitindo acreditar que, a curto prazo, nossas entidades estarão inseridas no mundo da propriedade intelectual, colhendo benefícios da informação tecnológica divulgada nos documentos de patente.

Uma informação importante é que, segundo o INPI, cerca de 80% da tecnologia disponível no mundo está divulgada exclusivamente em documentos de patente (TODOROV, s/d), (INMETRO, s/d).

A patente é um título de propriedade outorgado pelo Estado a quem faz o pedido. Permite ao titular ter o direito exclusivo de produzir e comercializar uma invenção, tendo como contrapartida a sua divulgação pública (JUSTIÇA, 2019).

Prospecção Tecnológica, segundo Kupfer e Tigre (2004), é um meio sistemático de mapear desenvolvimentos científicos e tecnológicos capazes de influenciar de forma significativa uma indústria, a economia ou a sociedade como um todo, bem como permite sinalizar o que poderá ser um êxito em temas de inovação tecnológica.

Como Processo de Inteligência Competitiva, rastreia a informação disponível no mundo e a disponibilizando aos pesquisadores e/ou às empresas oferecendo panorama de linhas de investigação que podem seguir e encontrar novos nichos de mercado.

Estratégica e relevante para o desenvolvimento da inovação devendo estar presente no planejamento estratégico das organizações inovadoras.

Busca de patentes trabalha com álgebra de conjuntos e expressões lógicas para encontrar os documentos de patente necessário para que o buscador obtenha a informação tecnológica que, através de estatística, será transformada em informação estratégica.

Objetivo

O objetivo principal foi, e continua sendo, o de ensinar o aluno a pensar na “Estratégia de Busca” de patentes.

O objetivo secundário foi o de ensinar a metodologia para busca de patentes desenvolvida para a INOVA Paula Souza.

Metodologia

Metodologia: como o trabalho foi realizado incluindo, se for o caso, a análise estatística ou qualitativa empregada

Em primeiro lugar um conjunto de aulas teóricas apresentam aos alunos os conceitos básicos sobre Propriedade Intelectual, Patentes, Bases de Patentes, e a diferença em relação a busca tradicional utilizando o buscador Google.

Metodologia INOVA, desenvolvida pelo autor para a INOVA Paula Souza, possui os seguintes passos:

1. Escolha do tema para Prospecção, definição do objeto de busca
2. Definição dos termos chave de caracterização do objeto de busca
3. Delimitação do objeto de busca. Detalhamento dos termos levantados no passo anterior por meio da identificação de sinônimos, termos mais abrangentes e termos mais específicos. Esse detalhamento é feito utilizando ferramentas como Thesaurus, Thesaurus Tecnológicos, Dicionários Tecnológicos, pesquisa sobre cada tópico, entrevista com profissionais das áreas relacionadas ao tema.
4. Apresentação do detalhamento em formato gráfico e visualmente agradável visando facilitar sua visão geral e entendimento. Uma das formas possíveis de apresentação é o Mapa Mental
5. Identificar códigos de Classificação Internacional de Patentes (IPC) que estejam ligados aos termos do detalhamento apresentado no passo Utilização da ferramenta IPCCAT - Categorization Assistant in the International Patent Classification, disponibilizada Pela WIPO (World Intellectual Property Organization)
6. Pesquisar as classificações encontradas no passo 5 visando confirmá-las e encontrar outras classes/sub-classes caracterizando a especificidade desejada. Esta pesquisa será feita na ferramenta de consulta ao IPC, também disponibilizada WIPO.
7. Complementar a apresentação gráfica definida no passo 4 (ex: mapa mental) com os códigos identificados no passo 6 obtendo uma representação gráfica de toda a caracterização definida no passo 2 até chegar nas classificações de patentes que interessam
8. Pesquisar patentes relacionadas às classificações definidas no passo 6 utilizando o Questel Orbit
9. Analisar os resultados da pesquisa do passo 8 visando, entre outras coisas, identificar as empresas de maior atuação (em termos de número de patentes), sua evolução e distribuição temporal, países de origem e de registro das

patentes, os inventores, relacionamentos entre as patentes e tecnologias. Esta análise será feita utilizando uma base de patentes comercial e uma outra base de patentes gratuita (Patentscope da WIPO)

10. Se necessário, complementar a pesquisa tecnológica definida nos passos anteriores com a pesquisa de produção científica dos inventores identificados utilizando o Google Acadêmico

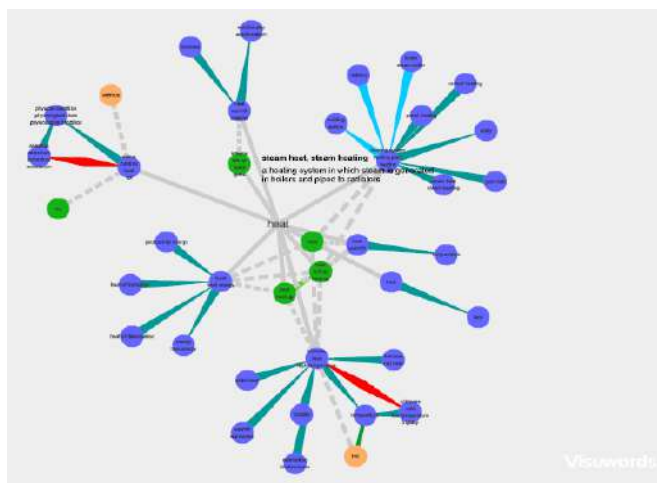
Resultados

O primeiro resultado da aplicação dessa metodologia foi um estudo interno da INOVA Paula Souza para apoiar os professores de disciplinas tecnológicas das Fatecs fornecendo informações diferenciadas obtidas da busca e análise de patentes.

Foi escolhido o curso de Projetos Mecânicos no eixo tecnológico Produção Industrial. Dentro desse curso foi selecionada a disciplina Transferência de Calor (Heat Transfer)

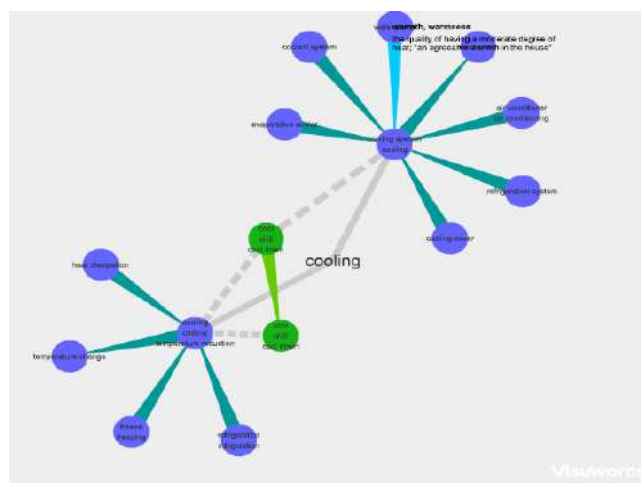
As Figuras 1 e 2 apresentam exemplos da utilização do Thesaurus VisuWords (<https://visuwords.com/>) para a delimitação do objeto de busca.

Figura 1 – Exemplo de utilização do VisuWords



Fonte: o autor.

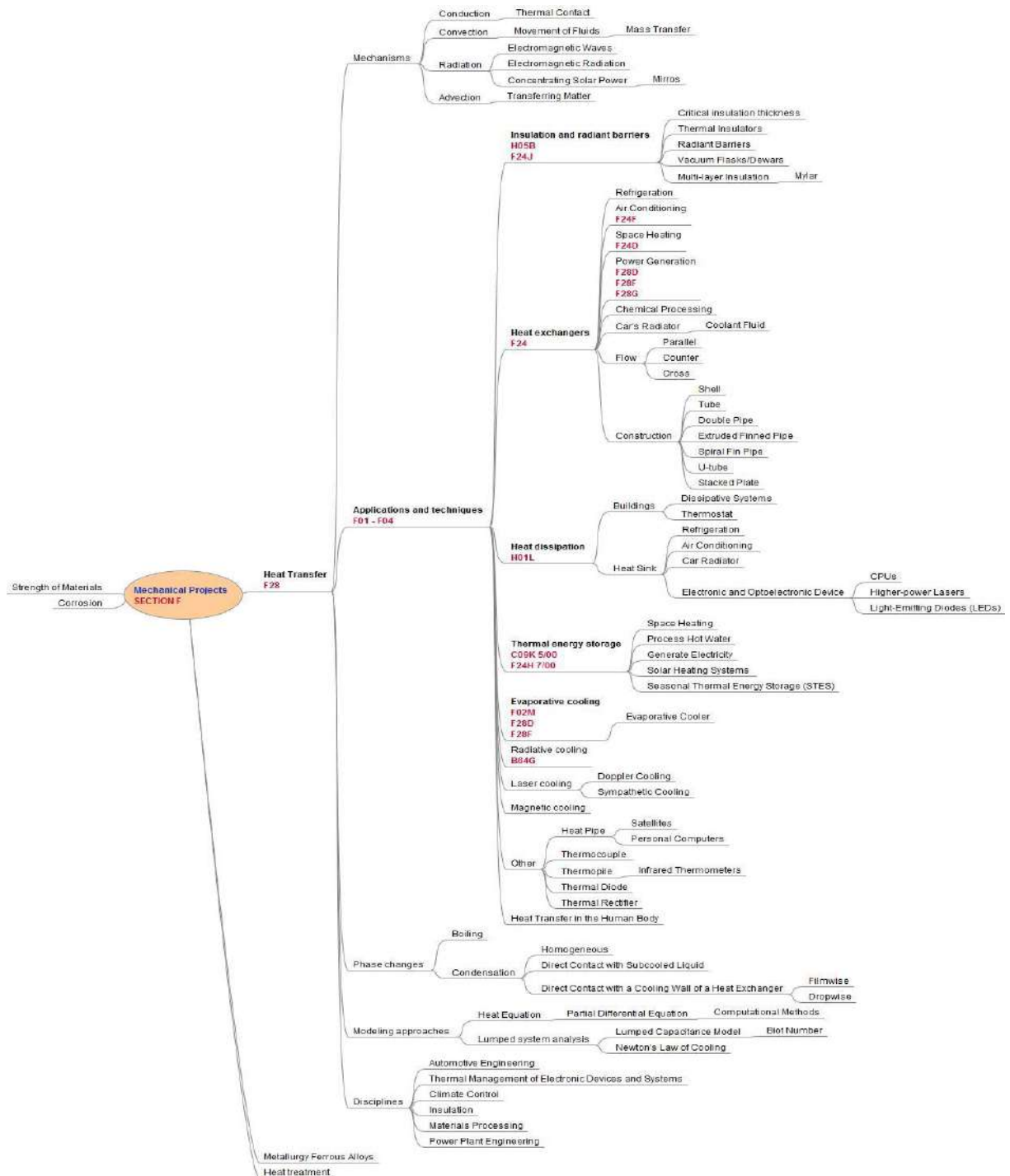
Figura 2 – Exemplo de uso do VisuWords



Fonte: o autor.

A Figura 3 apresenta o Mapa Mental com o conjunto de termos tecnológicos que caracterizam a tecnologia de “Heat Transfer”, produzido com a ferramenta FreeMind (<http://freemind.sourceforge.net/>).

Figura 3 – Exemplo de Mapa Mental utilizando o FreeMind para a delimitação da tecnologia “Heat Transfer”



Fonte: o autor.

A Figura 4 apresenta a estratégia de busca definida para a prospecção tecnológica utilizando a ferramenta Questel Orbit (<https://www.orbit.com/>), bem como o número de documentos de patente encontrados referentes ao tema delimitado.

Figura 4 - Estratégica de busca utilizada na ferramenta Questel Orbit e seus resultados

Assunto	IPC	String de Busca	# Patentes
		((F01B)/IC AND (F24F)/IC)	41
Heat Transfer	F28	HEAT EXCHANGE IN GENERAL	
Application and Techniques	F01 - F04	F01B = machines or engines	
Heat Exchangers	F24	HEATING; RANGES; VENTILATING	
Air Conditioning	F24F	AIR-CONDITIONING; AIR-HUMIDIFICATION;	
		VENTILATION	

Fonte: o autor.

A Metodologia tem sido utilizada na disciplina de Prospecção de Bases de Informações Tecnológicas, componente do curso Gestão de Negócios e Inovação da Fatec Sebrae, contando atualmente com o seguinte resultado:

Prospecção de Bases de Informações Tecnológicas

- Período: Janeiro de 2014 a Julho de 2020
- 26 turmas
- 910 alunos
- 150 projetos de Prospecção Tecnológica

Ferramentas utilizadas:

- Questel Orbit (1 licença por aluno de Jan/2014 a Jun/2019)
- Wipo Patentscope (a partir de Ago/2019)

Conclusões

Os resultados atingidos pela utilização da metodologia indicam que os dois objetivos pretendidos foram amplamente atingidos.

É importante ressaltar que essa é a única disciplina de graduação, no Brasil, focada na busca e análise de patentes, transformando informação tecnológica em informação estratégica.

Dessa forma tem-se conseguido realmente a ensinar o aluno a pensar na “Estratégia de Busca” de patentes, diferencial competitivo para os novos empreendedores formados pelo curso de Gestão de Negócios e Inovação.

Referências

FAPESP, POLÍTICA PARA PROPRIEDADE INTELECTUAL DA FAPESP, 2020. Disponível em <http://www.fapesp.br/pi>. Consultado em 8/2/2020.

KUPFER, D.; TIGRE, P. B. Modelo SENAI de prospecção: documento metodológico. Capítulo 2: prospecção tecnológica. In: ORGANIZACION INTERNACIONAL DEL TRABAJO CINTERFOR. Papeles de La Oficina Técnica. Montevideo: OIT/CINTERFOR, 2004. n. 14.

SENAI, IEL, INPI. A CAMINHO DA INOVAÇÃO Proteção e Negócios com Bens de Propriedade Intelectual Guia para o Empresário, 2015. Disponível em: https://www.gov.br/inpi/pt-br/composicao/arquivos/guia_empresario_iel-senai-e-inpi.pdf. Consultado em 8/2/2020.

TODOROV, Alex. A Patente como Fonte de Inovação, INPI, s/d.

Disponível em: http://www.uece.br/nit/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=294&Itemid=57. Consultada em 5/4/2015.

JUSTIÇA, O que é uma patente.2019. Disponível em: <https://justica.gov.pt/Registos/Propriedade-Industrial/Patente/O-que-e-uma-patente>. Consultado em: 12/9/2019.

TEORIA DAS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS: RELAÇÕES ENTRE RESPONSABILIDADE SOCIAL E EDUCAÇÃO CORPORATIVA FRENTE À POBREZA MODERNIZADA

¹Denilson de Sousa Cordeiro (CEETEPS); ²Celi Langhi (CEETEPS); ³Renan Antônio da Silva (UNIS); ⁴Helena Gemignani Peterossi (CEETEPS).

- 1 – Mestrando do Programa de Mestrado do CEETEPS, Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (São Paulo – SP).
2 – Professora do Programa de Mestrado do CEETEPS, Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (São Paulo – SP).
3 – Professor do Centro Universitário do Sul de Minas (Varginha, Minas Gerais).
4 – Professora do Programa de Mestrado do CEETEPS, Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (São Paulo – SP).

Palavras-chave: Teoria das múltiplas inteligências; Educação corporativa; Responsabilidade social.

Introdução

O preâmbulo da agenda da Organização das Nações Unidas – ONU, intitulada *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, traz o reconhecimento de que a erradicação da pobreza é o maior desafio mundial, constituindo um requisito indispensável para que o desenvolvimento sustentável das sociedades humanas seja uma realidade (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

O item sete desse documento prevê a existência de um mundo livre de pobreza, fome, doença e penúria. Um dos principais fatores que contribuem com essa meta é a educação, a qual ocorre não apenas nas instituições de ensino formais, mas também em outras instituições como, por exemplo, as organizações corporativas.

Portanto, o foco deste artigo recai sobre o processo de ensino e da aprendizagem em programas de Educação Corporativa que utilizam a Teoria das Múltiplas Inteligências como uma das principais influenciadoras do desenvolvimento de profissionais nas organizações, os quais poderão ser fortes colaboradores para fomentar a sustentabilidade no planeta até 2030.

Objetivo

Este artigo tem como objetivo discutir a aplicabilidade da Teoria das Múltiplas Inteligências (MI) pelos educadores corporativos como forma de fornecer subsídio para combater a pobreza modernizada, com efeitos benéficos tanto para os indivíduos e para a sociedade quanto para as organizações empresariais.

Metodologia

Este artigo foi produzido a partir de pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico, visando uma discussão a respeito dos conceitos, ideias e perspectivas identificados no contexto da educação nas empresas.

Essa metodologia se justifica uma vez que a leitura informativa de sondagem partiu da localização de informações das quais já se tinha conhecimento de sua existência (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Portanto, foi realizada uma análise dos elementos textuais sobre a teoria das múltiplas inteligências (MI) de Gardner (2000), bem como sobre a educação corporativa e a responsabilidade social das organizações para a erradicação da pobreza modernizada.

Resultados

Teoria das Múltiplas Inteligências

A Teoria das Múltiplas Inteligências (TMI), proposta por Gardner (2000), trata de um tema que estudiosos da área de Psicologia têm abordado desde os primeiros anos do século XX: a inteligência e suas manifestações nos indivíduos (MATIAS, 2010).

Essa teoria não se baseia na quantificação do Quociente de Inteligência – QI, conforme proposto por Stern em 1912. A teoria que propõe o QI avalia a capacidade cognitiva de uma pessoa conforme sua faixa etária, o que foi amplamente utilizado nas décadas seguintes para representar o nível mental das pessoas (AMARAL, 2010).

De acordo com a perspectiva da TMI, a diversidade de inteligências tem como consequência diferentes formas e abordagens de resolução de problemas pelos indivíduos. Os problemas assim resolvidos formam uma gama que engloba a descoberta de novos produtos e avanços tecnológicos, a elaboração de elementos artísticos e publicitários, e a realização de diversas transações comerciais (MATIAS, 2010).

Segundo Strehl (2002), a TMI provocou revoluções ao ultrapassar a noção de que inteligência seria uma capacidade ou um potencial que cada ser humano possuiria em extensão maior ou menor. Tal teoria também questionou a suposição de que a inteligência é algo que pode ser medido com instrumentos padronizados, tais como testes escritos. A autora afirma que Gardner considerava necessária a inclusão de um conjunto mais amplo e universal de competências, diferente do que, até então, vinha sendo considerado.

A TMI propõe sete tipos de inteligências, que foram enumeradas por Gardner, a saber: inteligência linguística, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal,

inteligência lógico-matemática, inteligência musical, inteligência espacial e inteligência corporal-cinestésica (GARNER, 2000).

A TMI traz em seu bojo diversas implicações para o modo como a inteligência pode ser vista por diversos profissionais e estudiosos, bem como a identificação dos estímulos adequados ao desenvolvimento dos potenciais do conhecimento e da capacidade humana, que devem ser levados em consideração para benefício dos indivíduos, da sociedade e, por consequência, da aprendizagem que ocorre nas organizações por meio de programas de educação corporativa.

Educação corporativa e responsabilidade social das empresas

Existe uma interseção entre a responsabilidade social das empresas e a sociedade, na qual estão contidas questões tais como: meio ambiente, saúde, segurança e educação. Algumas ações sociais por parte das organizações empresariais extrapolam o cumprimento da lei e a promoção de políticas públicas, levando essas instituições a assumirem outros gastos em contribuição à sociedade, como, por exemplo, o oferecimento de programas educacionais, ou de educação corporativa, para os empregados (TARAPANOFF, 2005).

Uma corporação socialmente responsável é capaz de conduzir seus negócios em harmonia com o desenvolvimento da sociedade. Isto não se limita a preservar o meio ambiente, nem a promover atividades filantrópicas. A essência da responsabilidade social está relacionada à capacidade da organização de compreender interesses e demandas de diferentes *stakeholders*, incorporando tais elementos no planejamento estratégico de seus processos (TARAPANOFF, 2005).

Grandes empresas lideram a quantidade crescente de iniciativas de práticas sociais a partir da educação corporativa, embora a responsabilidade social corporativa possa existir em todos os tipos de empresas, tanto públicas quanto privadas (ou de economia mista), e em empresas de todos os portes (pequenas, médias e cooperativas, dentre outras) (TARAPANOFF, 2005).

Os efeitos dessas práticas são benéficos tanto para o público interno de seus quadros funcionais quanto para os indivíduos que se beneficiam no contexto da dimensão externa desses programas de educação corporativa que se preocupam com a responsabilidade social em geral, e com a comunidade que vive em seu entorno, principalmente no que diz respeito às soluções relacionadas à pobreza.

Pobreza modernizada

Ivan Illich (1988), autor de várias obras nas quais contestou muitas das instituições e estruturas sociais existentes na contemporaneidade, é considerado um autor de muita relevância para as reflexões sobre a pobreza modernizada. O autor apresenta argumentos fundamentados que demonstram que a modernização da pobreza se caracteriza pela impotência psicológica e pela incapacidade de força pessoal, novas dimensões acrescentadas à “impotência dos pobres”. O perigo da pobreza modernizada reside justamente em tornar os mais pobres dependentes do cuidado das instituições de bem-estar social, conduzindo-os, com o tempo, à incapacidade de gerir as próprias vidas nos âmbitos pessoal e comunitário, mantendo-os reféns da carência de recursos materiais e psicológicos (MEDEIROS, 2009).

Embora o vigente sistema técnico e econômico devesse conduzir a sociedade à abundância, fica claro que gera exposição dos pobres a um novo tipo de frustração existencial, ainda mais se a educação institucionalizada na escola continuar a ser a única forma de educação efetiva. Isso viabiliza a criação de programas de ajuda que podem constituir instrumento de poder daqueles que ajudam sobre aqueles que são ajudados, preservando as estruturas sociais vigentes.

Considerando o exposto, os programas de responsabilidade social, desenvolvidos por meio da educação corporativa, podem possibilitar na tomada de consciência de profissionais em relação ao desenvolvimento de ações que visem a contenção da pobreza e da busca pela dignidade humana. Portanto, mais do que treinamentos pontuais, os programas de educação corporativa, associados a programas de responsabilidade social, podem ser fortes aliados do programa de desenvolvimento sustentável da ONU.

Conclusões

A TMI contribui para a discussão sobre a importância dos programas de responsabilidade social, propagados por meio da educação corporativa no contexto das organizações, como uma forte aliada ao combate da pobreza modernizada.

O envolvimento de diferentes inteligências propicia o alcance de novas soluções para problemas inéditos e outros que ainda careçam de proposições resolutivas. Além disso, a TMI, associada aos programas de educação corporativa, valoriza o desenvolvimento dos profissionais para que estejam preparados para apresentar diferentes formas e abordagens de resolução de problemas,

desenvolvimento de novos produtos e serviços, inovações tecnológicas, elaboração de novos conceitos artísticos e publicitários, bem como inovações nas formas de negociação, para contribuir na realização das estratégias das empresas e na sua competitividade e adaptabilidade frente a novos cenários.

Esse tipo de conhecimento também poderá ser amplamente empregado para a resolução de problemas sociais, para os quais esses profissionais também estarão preparados uma vez que tenham participado dos programas de responsabilidade social propostos.

A responsabilidade social dos cidadãos para lidar de forma independente com os próprios problemas e a responsabilidade social das empresas para com as comunidades em seu entorno podem ser corroboradas por meio da aplicabilidade da TMI no âmbito da educação corporativa. A transparência das empresas, associada à compreensão da importância da erradicação da pobreza no mundo, tem tornado pública a importância de ações desenvolvidas com a pretensão de “incluir os excluídos” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 51).

A educação, como visto, é um dos principais agentes nesse processo. Por isso, cada vez mais os programas de educação corporativa deverão abordar esse tipo de preocupação social, promovendo a sensibilização de seus profissionais, para que também assumam responsabilidades frente à sociedade.

Referências

- AMARAL, A. B. **O papel do professor universitário no desenvolvimento das inteligências múltiplas dos alunos para o futuro exercício profissional**. Monografia apresentada ao projeto A Vez do Mestre – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. **Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.
- MATIAS, M. A. **Relação entre características empreendedoras e múltiplas inteligências: um estudo com contadores de Belo Horizonte-MG**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.
- MEDEIROS, N. R. D. **Escola: solução ou problema?** InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.29, p.133-147, jan./jun. 2009.
- NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), 13 out. 2015.
- STREHL, L. **Teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner: breve resenha e reflexões críticas**. Seminário sobre Ensino de Comunicação e Informação, 2000/2. Disponível em <<https://scholar.google.com.br/citations?user=slj76gMAAAAJ&hl=pt-PT&oi=sra>>. Acesso em 06 mai. 2020.
- TARAPANOFF, K. **Responsabilidade social das empresas e a educação corporativa in O futuro da indústria: educação corporativa: coletânea de artigos**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Indústria e Comércio Exterior, Instituto Euvaldo Lodi/Núcleo Central, 2005.

TRANSPosição DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA À DISTÂNCIA

¹Denilson de Sousa Cordeiro (CEETEPS); ²Celi Langhi (CEETEPS); ³Renan Antônio da Silva (UNIS); ⁴Helena Gemignani Peterossi (CEETEPS).

1 – Mestrando do Programa de Mestrado do CEETEPS, Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (São Paulo – SP).

2 – Professora do Programa de Mestrado do CEETEPS, Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (São Paulo – SP).

3 – Professor do Centro Universitário do Sul de Minas (Varginha - MG).

4 – Professora do Programa de Mestrado do CEETEPS, Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (São Paulo – SP).

Palavras-chave: Educação corporativa; Transposição didática; Educação a distância.

Introdução

No âmbito corporativo, os gestores e líderes reconhecem a importância do conhecimento para o desempenho satisfatório das organizações onde atuam. As Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs muito colaboram com a produção desse conhecimento organizacional e como estão muito arraigadas no cotidiano dos colaboradores, fazem com que muitos se esqueçam de como era a rotina antes delas. Houve uma época em que, para que a empresa concedesse a um colaborador um ramal telefônico ou uma conta de *e-mail*, várias análises financeiras eram exigidas. Atualmente, trocar *e-mails*, consultar a internet (ou a intranet) e executar transações *online* são atividades altamente incorporadas ao dia-a-dia das empresas e das pessoas, o que comprova que os avanços tecnológicos permeiam o trabalho.

Esse cenário fez com que os programas de educação corporativa, oferecidos na modalidade a distância, estejam cada vez mais presentes nas organizações, e muito têm contribuído para a produção de conhecimento organizacional. Considerando essa realidade, convém propor questionamentos sobre como a educação corporativa tem se desenvolvido e como as boas práticas podem ser corroboradas por meio dos portais, salas de bate-papo e outras ferramentas colaborativas via internet, cujos conteúdos são desenvolvidos tendo por base a Teoria da Transposição Didática, proposta por Chevallard (2013).

Objetivo

Este trabalho propõe discutir a aplicabilidade da Teoria da Transposição Didática para a produção de conhecimento nas organizações nos programas de educação corporativa na modalidade a distância, via internet.

Metodologia

A opção metodologia para este artigo foi a da pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico, uma vez que se pretende discutir conceitos, ideias e perspectivas que

são adotadas nos programas de educação corporativa ministrados na modalidade a distância, visando a transposição didática de seus conteúdos com o objetivo de produzir conhecimento organizacional.

Justifica-se o uso dessa metodologia por causa da realização de leituras informativas de sondagem e respectivas reflexões a partir de informações já existentes (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Por isso, essa metodologia possibilitou a identificação de elementos que viabilizaram a pesquisa, bem como a análise e interpretação das informações coletadas. A investigação a partir da transposição didática resultou em prognósticos sobre diversos aspectos relevantes da atividade didática em empresas por meio das tecnologias disponíveis na internet.

Resultados

Transposição didática

Chevallard (2013) chama de *transposição didática* do conhecimento justamente a transição do conhecimento como ferramenta para o conhecimento a ser ensinado/aprendido. De acordo com esse autor, o ensino deve ser baseado em conceitos culturalmente aceitos, a fim de ser definido como processo em que pessoas que não conhecem algum conhecimento possam vir a aprendê-lo. É por este contrato social que uma instituição de ensino, independentemente de sua forma institucional, está ligada à sociedade.

Na prática didática, o saber científico, a prática social de referência, a especialidade e o conhecimento estão sincretizados. Sem isso, saber científico, modelo de práticas e saber especializado não fariam o menor sentido para os alunos, e não teriam a menor chance de serem aprendidos. Os objetos de ensino de uma disciplina são complexos, e sua abordagem implica a concentração conjunta de toda a gama de saberes (HALTÉ, 2008). Oposições entre a perspectiva dos alunos e as construções teóricas não cessam quando aqueles adentram o ambiente didático. A relação do aluno com o conhecimento muda com o passar do tempo didático. É tarefa central da teoria didática aumentar o comando teórico e prático do processo de ensino-aprendizagem para benefício da sociedade, sendo que a Teoria da Transposição Didática pode alavancar essa dinâmica (CHEVALLARD, 2013, p. 14), principalmente no que diz respeito a programas de educação corporativa que são oferecidos na modalidade a distância, pela Internet.

Educação corporativa a distância via internet

A aprendizagem inovativa é um meio para preparar indivíduos para enfrentarem situações inusitadas, sendo um requisito indispensável para lidar com problemas globais. A educação corporativa se apresenta como uma grande inovação na gestão de pessoas, e a modalidade de educação a distância é um recurso de ensino-aprendizagem para a conquista de maior competitividade pelas organizações. Impacto das inovações e avanços tecnológicos, maior agilidade no acesso à informação e aperfeiçoamento da estruturação de trabalho nas empresas modernas são fatores que têm redimensionado as organizações (ABREU; GONÇALVES; PAGNOZZI, 2003).

As novas estruturas organizacionais das empresas dão espaço para modelos híbridos de educação – convergência das modalidades presencial e a distância – nos quais empresas compartilham responsabilidades do ensino-aprendizagem que eram exclusivas da academia. Com as mudanças espaciais e temporais que este processo deflagra, as empresas assumem protagonismo no desenvolvimento de pessoas, com fronteiras organizacionais mais permeáveis e aproximando os interesses do mercado e das instituições acadêmicas. Essa mudança paradigmática demanda ainda mais agilidade, flexibilidade, competência social e criatividade, tanto das empresas quanto das pessoas (ABREU; GONÇALVES; PAGNOZZI, 2003).

As ferramentas da internet são os meios necessários para que as pessoas possam ser envolvidas no desenvolvimento continuado das empresas, visto que o trabalho em rede, a maior mobilidade no desempenho de funções, a maior comunicação e a redistribuição do poder ganham notoriedade. Essa configuração favorece o desenvolvimento dos colaboradores e auxilia a criação de potencial corporativo. Portanto, a necessidade de aprender por toda a vida tem servido de elemento propulsor para que as empresas adotem procedimentos que fomentem a educação continuada das pessoas (ABREU; GONÇALVES; PAGNOZZI, 2003), principalmente por meio de cursos a distância.

A Educação a Distância via Internet (EADI) é uma das principais soluções para capacitação nas empresas. O crescente advento de cursos no formato EADI é alavancado por diversos fatores, tais como: alto custo da educação tradicional, rapidez na mudança dos conteúdos dos cursos, limitações de ordem temporal (horários de trabalho, dificuldades de deslocamento, etc.), importância crescente da aprendizagem

continuada, limitações geográficas, evolução de tecnologias de comunicação, e outros aspectos semelhantes (GHEDINE; TESTA; FREITAS, 2008).

Os benefícios que a EADI pode trazer para as organizações são, dentre outros: diminuição de custos, apresentação de conteúdo na hora certa de forma confiável, necessidade mínima de tecnologia para o acesso do aluno, interações síncronas e assíncronas entre educadores e alunos, flexibilidade de espaço e de tempo e escalabilidade de soluções. Entretanto, outros fatores podem justificar a não-adoção da EADI por parte de algumas empresas: a tecnologia necessária à esta modalidade de ensino ainda é recente, a inadequação de TI das organizações para tal propósito, preferência dos colaboradores por cursos em formatos tradicionais, possível descrédito dos responsáveis por capacitação para efetivar a EADI (GHEDINE; TESTA; FREITAS, 2008, p. 51).

A EADI parte do princípio de que educadores e alunos desenvolvem atividades didáticas, apesar de estarem separados física e temporalmente (em alguns casos). Também apresenta alguns elementos que são essenciais que a caracteriza (GHEDINE; TESTA; FREITAS, 2008):

- a) Distância no espaço e no tempo entre educador(es) e aluno(s) durante grande parte do tempo do processo didático;
- b) Utilização de mídia para unir educador(es) e aluno(s) e para veicular o conteúdo didático;
- c) Estabelecimento de comunicação de dupla via (com *feedback*) para benefício do aluno através do diálogo (síncrono ou assíncrono); e
- d) Controle do aprendizado pelo estudante, e não pelo educador.

Dentre esses elementos mercê destaque a produção de materiais didáticos específicos para cursos de educação corporativa a distância. Contudo, esses materiais não podem ser realizados como simples réplica dos materiais utilizados em cursos presenciais. Eles precisam ser devidamente estruturados, dentro de uma lógica de aprendizagem. É nesse sentido que a Teoria da Transposição Didática, proposta por Chevallard (2013) muito pode contribuir com os cursos a distância para a área corporativa.

Essa teoria propõe que o formato de exposição das informações que compõem os conteúdos e materiais didáticos para cursos a distância sejam devidamente adaptadas a seu público alvo. Nesse sentido, os conhecimentos científicos devem ser transformados em conhecimento escolar em geral, e no caso da educação

corporativa, em conhecimentos organizacionais, tendo em vista a realidade dos profissionais que participarão do processo de ensino e de aprendizagem.

Portanto, a transposição didática dos conteúdos e materiais didáticos, nos programas de educação corporativa oferecidos na modalidade a distância, via Internet, devem ser realizada conforme a cultura da organização, o perfil dos aprendentes e os conhecimentos organizacionais que se pretende desenvolver.

Conclusões

Para que um programa de educação corporativa em formato EADI seja implantado, é necessária a confluência de diversos fatores: criação de cultura de aprendizado, alinhamento com uma liderança influente, comunicação que ressalte o valor do *e-learning* no contexto corporativo e capacidade de mudança que una todos esses fatores. A experiência e a qualificação dos participantes de projetos didáticos corporativos, as peculiaridades e comportamentos dos alunos, a modelagem da aprendizagem, a infraestrutura tecnológica e as parcerias estratégicas também são fundamentais para o sucesso das iniciativas de educação corporativa em formato EADI (GHEDINE; TESTA; FREITAS, 2008).

As reflexões sobre os conceitos teóricos da Teoria da Transposição Didática podem corroborar o desenvolvimento de atividades didáticas, a fim de que sejam modeladas em conformidade com os possíveis formatos que as ferramentas virtuais viabilizam, fazendo com que a educação corporativa, na modalidade a distância via internet, deixe de ser uma mera tentativa de reprodução dos modelos tradicionais de ensino-aprendizagem.

A produção de materiais didáticos ou conteúdos baseados nessa teoria poderão trazer muitos ganhos para as organizações, uma vez que permite com que o processo de ensino e de aprendizagem se torne mais sólido e atenda aos objetivos e metas que se pretende atingir. Portanto, pode ser considerado como um importante elemento para a produção de conhecimento nas organizações. Em outras palavras, cursos a distância, via Internet, com conteúdos e materiais didáticos devidamente estruturados, poderão propiciar os estímulos necessários para que os funcionários produzam conhecimentos conforme as necessidades das empresas onde atuam.

Referências

ABREU, A. F.; GONÇALVES, C. M.; PAGNOZZI, L. *Tecnologia da informação e educação corporativa: contribuições e desafios da modalidade de ensino-aprendizagem a distância no desenvolvimento de pessoas*. Rev. PEC, Curitiba, v. 3, n.1, p. 47-58, jul. 2002-jul. 2003.

CHEVALLARD, Y. **Sobre a Teoria da Transposição Didática: algumas considerações introdutórias.** Revista de Educação, Ciências e Matemática, v. 3, n. 2, mai./ago. 2013.

GHEDINE, T.; TESTA, M. G.; FREITAS, H. M. R. **Educação a distância via internet em grandes empresas brasileiras.** Revista de Administração de Empresas, v. 48, n. 4, p. 49-63, São Paulo, out./dez. 2008.

HALTÉ, J. **O espaço didático e a transposição.** Fórum Linguístico, 5 (2): 117-139, Florianópolis, jul. dez., 2008.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E TECNOLÓGICA DE GRADUAÇÃO

¹Prof. Me. Luciano José Dantas (CEETEPS); ²Prof. Dr. Roberto Kanaane (CEETEPS);

1 – Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo.

2 – Doutor em Ciências e Mestre em Psicologia junto a Universidade de São Paulo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo.

Introdução

O investimento em educação profissional é uma necessidade premente em um país de tamanho continental como o Brasil, visto que as diversas regiões, os diferentes polos de produção e as características de cada estado fazem com que as iniciativas de educação profissional de formação inicial, de cursos técnicos e de cursos superiores tecnológicos estejam alinhadas às demandas provenientes destes locais.

Levando em consideração que uma boa parte dos investimentos são realizados por instituições públicas municipais, estaduais e federais, deve-se salientar que o que é aprendido em um nível de educação (inicial, técnico e superior) deveria ser direcionado às formações posteriores para que o recurso público investido fosse mais bem aproveitado.

Nesse sentido, entende-se que a profissionalização requer, no contexto atual, a necessidade de implementar diretrizes e práticas voltadas ao aproveitamento de competências adquiridas nos diversos níveis de ensino para uma complementação de formação, havendo um conceito de sintonia com as demandas do mercado que irá aproveitar os discentes oriundos dessa formação.

As instituições que oferecem a educação profissional no âmbito nacional devem entender a importância de se traçar itinerários formativos para seus alunos, dentro de uma coerência de formação nos diversos eixos tecnológicos que foram definidos pela legislação atual dos cursos e que fazem parte desse tipo de educação.

Para tanto se faz necessário uma intervenção nos programas de formação e reformulação de currículos dos cursos nos diversos níveis, objetivando um aproveitamento cada vez maior de competências adquiridas anteriormente e proporcionando formações profissionais em tempos menores.

Em função do exposto questiona-se em que medida há similaridades de competências desenvolvidas nos cursos técnicos que podem ser incorporadas nos

curso superiores tecnológicos, voltadas aos itinerários formativos no ensino profissional?

Objetivo

O objetivo desse estudo é de identificar e caracterizar as competências de cursos técnicos e superiores tecnológicos de mesmo eixo e mesma nomenclatura visando o aproveitamento do que foi adquirido pelos discentes frente ao itinerário formativo no ensino profissional, em sua continuidade de estudos.

Outra proposta desse trabalho é verificar, em uma instituição pública de ensino profissional, se há similaridades de competências desenvolvidas nos cursos técnicos que podem ser incorporadas nos cursos superiores tecnológicos, voltadas aos itinerários formativos no ensino profissional.

O estudo buscou identificar junto a literatura científica autores, entre outros Machado (2008), Dos Santos e Jiménez (2009), e a legislação federal pertinente à educação profissional (leis e catálogos de cursos), que discutiram sobre a temática proposta nesse trabalho.

Metodologia

O estudo, do ponto de vista de sua natureza, foi uma pesquisa aplicada, pois objetivou gerar conhecimentos voltados a possíveis soluções de um problema específico, conforme Kauark, Manhães e Medeiros (2010).

Teve como foco o método descritivo conjugado ao método exploratório. Esse método segundo Gil (2008) tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno e o método exploratório tem como objetivo proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato, habitualmente envolvendo levantamento bibliográfico e documental, que foram as técnicas adotadas nesse estudo.

A pesquisa teve como proposta a comparação de cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia de uma determinada instituição pública de ensino profissional, presentes nos respectivos catálogos do MEC e que possuem eixos tecnológicos e denominação similares.

Foram selecionados os cursos técnicos em Automação Industrial, Logística e Desenvolvimento de Sistemas, e os cursos superiores de tecnologia em Automação Industrial, Logística e Análise e Desenvolvimento de Sistemas para efeito de

comparação nesse estudo, pertencentes aos eixos Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios e Informação e Comunicação.

Resultados

O decreto nº 5.154 da Presidência da República do Brasil de 23 de julho de 2004 regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39, 40 e 41 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Nesse decreto foram determinadas como seriam desenvolvidas as modalidades de educação profissional, sendo considerados os seguintes níveis conforme seu Artigo 1º:

I - Qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - Educação profissional técnica de nível médio;

III - Educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

O critério para se diferenciar um curso superior de tecnologia de um curso técnico de nível médio, contempla que o superior tem maior densidade tecnológica do que o técnico, segundo análise de Machado (2008), onde se pode compará-lo com cursos superiores do tipo bacharelado, que são também densos de tecnologia.

Dos Santos e Jiménez (2009) analisaram a legislação dos cursos superiores de tecnologia, sua origem e criticaram a formação, pois entenderam que a concepção desses transmitiu a ideia de cursos mais rápidos, mais ágeis e mais curtos e, ainda segundo os estudiosos, mais sintéticos em termos de conteúdo em relação ao bacharelado. Destacaram também na pesquisa a perspectiva do curso superior de tecnologia garantir a qualificação da mão-de-obra frente à inserção das avançadas tecnologias no processo produtivo existente em nosso país, visando resolver o problema do desemprego com a ampliação e acesso ao ensino superior.

Para uma comparação entre o perfil de cursos de educação profissional técnica e cursos de educação profissional tecnológica de graduação, levou-se em consideração as características informadas nos respectivos catálogos publicados pelo MEC (2016), sendo adotado para o curso técnico o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e para o curso superior de tecnologia adotou-se o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, ambas edições de 2016.

Foram selecionados os seguintes cursos para análise e comparação, conforme quadro 1:

Quadro 1: Cursos técnicos e superiores de tecnologia selecionados

Tipo de Curso	Eixo Tecnológico		
	Controle e Processos Industriais	Gestão e Negócios	Informação e Comunicação
Técnico em	Automação Industrial	Logística	Desenvolvimento de Sistemas
Superior de Tecnologia em	Automação Industrial	Logística	Análise e Desenvolvimento de Sistemas

Fonte: Os autores

Para subsidiar esse estudo, escolheu-se uma instituição pública de ensino profissional que oferece cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia, onde foram coletadas as informações das matrizes curriculares dos cursos em seus planos de cursos e planos pedagógicos.

A primeira comparação que foi feita nesse trabalho considerou as características dos cursos apresentados nos respectivos catálogos do MEC (2016), onde verificou-se os descritivos dos itens principais dos cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia escolhidos, com intuito de identificar as similaridades de formação e apontar as diferenças entre os níveis.

A segunda comparação considerou os mesmos cursos descritos acima, porém foram relacionadas as matrizes curriculares dos cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia oferecidos pela instituição de ensino público estadual, visando identificar competências adquiridas no nível técnico que poderiam ser aproveitadas no nível superior tecnológico.

Conclusões

Pode-se considerar que a análise realizada nesse estudo, quanto ao perfil dos cursos técnicos e dos cursos superiores de tecnologia, descritos nos catálogos publicados pelo MEC, permitiu identificar similaridades entre os cursos, no que diz respeito ao perfil profissional, a infraestrutura indicada para as instituições de ensino e o campo de atuação. Nesse aspecto, pode-se conceber um itinerário formativo para os egressos dos cursos técnicos, aproveitando as competências adquiridas nessa formação quanto a inserção no ensino superior, desde que seja caracterizado como mesmo eixo e mesma denominação de cursos.

A análise dos planos de curso e planos pedagógicos dos cursos técnicos e dos cursos superiores de tecnologia permitiu a identificação de similaridade de formação, principalmente nas disciplinas de cunho profissionalizante, que devem ser consideradas como competências adquiridas pelo estudante no nível técnico e incorporadas a matriz curricular do curso superior de tecnologia.

Percebe-se também que esse aproveitamento de estudos deve ser objeto de uma reformulação dos currículos dos cursos técnicos e superiores de tecnologia, sendo que essa construção curricular pode permear uma nova realidade na educação profissional, que deverá estabelecer itinerários formativos ao discente em instituições de educação profissional que ofereçam todos os níveis e que estejam em consonância com os anseios do mercado a que se destinam esses egressos.

Referências

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jul 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3ª Edição, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>> Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. 3ª Edição, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 20 ago 2019.

DOS SANTOS, Deribaldo Gomes; JIMÉNEZ, Susana Vasconcelos. Graduação Tecnológica no Brasil: aproximações críticas preliminares. **Linhas Críticas**, v. 15, n. 28, p. 171-185, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas SA, 2008.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa**: um guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

MACHADO, Lucília. **O profissional tecnólogo e sua formação**. Trabalho, Educação e Formação Profissional: perspectivas do capitalismo global. Campinas: Autores Associados, 2008.

SÃO PAULO. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Projeto Pedagógico Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas**. 2013. Disponível em: <http://www.fatecsp.br/paginas/proj_ped_ads.pdf> Acesso em: 20 ago 19.

SÃO PAULO. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Projeto Pedagógico Curso Superior de Tecnologia em Automação Industrial**. 2011. Disponível em: <<http://fatecsbc.edu.br/wp-content/uploads/2017/05/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Automa%C3%A7%C3%A3o-Industrial-20152.pdf>> Acesso em: 20 ago 19.

SÃO PAULO. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Projeto Pedagógico Curso Superior de Tecnologia em Logística**. 2016. Disponível em: <https://www.fatecmogidascruzes.com.br/pdf/projeto_LOG.pdf>, Acesso em: 20 ago. 19.

SÃO PAULO. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Plano de Curso Técnico Modular em Automação Industrial**. 2016. Disponível em: <http://www.etecgv.com.br/docs/planos_de_curso/automacao/pc_automacao_modular_2semestre_2016.pdf> Acesso em: 20 ago 19.

SÃO PAULO. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Plano de Curso Técnico Modular em Desenvolvimento de Sistemas**. 2017. Disponível em: <https://www.etecdeembu.com.br/assets/docs/planos/Desenvolvimento-de-Sistemas-336_CS.pdf> Acesso em: 20 ago 19.

SÃO PAULO. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Plano de Curso Técnico Modular em Logística**. 2013. Disponível em: <http://www.etelg.com.br/paginaete/cursos/planos/planocurso/pc_logistica.pdf> Acesso em: 20 ago 19.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DE PRÁTICAS DE MODELAGEM MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS

¹ Paulo Roberto Giovanella (FAPERGS); ² Márcia Jussara Hepp Rehfeldt (Orientadora).

1 – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Universidade do Vale do Taquari - Univates.

2 – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Universidade do Vale do Taquari - Univates.

Apoio Financeiro: FAPERGS, CNPq, Univates.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Modelagem Matemática. Ensino Médio.

Resumo: Este resumo tem como objetivo ilustrar alguns resultados oriundos da pesquisa “Despertando a vocação científica e criatividade por meio da modelagem matemática em alunos do ensino médio no interior do Rio Grande do Sul” que está sendo desenvolvida na Universidade do Vale do Taquari - Univates. A metodologia usada para obter modelos matemáticos consiste na apresentação e resolução de situações-problemas aos alunos e estes representam a resposta por meio de um modelo matemático. Segundo os alunos, esta metodologia auxiliou a descoberta de fórmulas matemáticas que são fundamentais para resolver situações do cotidiano. Também enfatizaram a relevância do trabalho em equipe. A partir disso, pode-se inferir que a prática desenvolvida, a partir da Modelagem Matemática, foi fundamental para ampliar a visão da aplicabilidade da Matemática e da Física, apesar de manifestarem mais interesse pela Matemática do que pela Física.

Introdução

Atualmente, os alunos encontram dificuldades na compreensão e aplicação da Matemática e muitos questionamentos são realizados no cotidiano escolar. Também demonstram-se desmotivados, com pouca autonomia, criticidade e criatividade (BASSANEZI, 2015). Ademais, em muitos casos, os professores também se deparam com obstáculos e, entre estes, a sugestão de usar metodologias diferenciadas de ensino (MEYER, CALDEIRA e MALHEIROS, 2017).

Neste sentido, um grupo de professores vinculados à Universidade do Vale do Taquari - Univates está desenvolvendo a pesquisa “Despertando a vocação científica e criatividade por meio da modelagem matemática em alunos do ensino médio no interior do Rio Grande do Sul”, que tem como objetivo central analisar as implicações pedagógicas do uso da Modelagem Matemática, como metodologia de ensino, junto a um grupo de alunos do Ensino Médio, oriundos de três distintas escolas. De acordo com Almeida, Silva e Vertuan (2013), a Modelagem Matemática pode ser compreendida como um conjunto de ações que são realizadas em uma situação real e, por meio das quais se consegue encontrar a solução de um problema. Já para Bassanezi (2015), o uso da modelagem nos métodos de ensino e de aprendizagem possibilita a oportunidade de exercer a criatividade não somente em relação às práticas desenvolvidas que promovem as habilidades, mas, também, na criação de problemas originais.

Objetivo

O objetivo principal deste trabalho é descrever, na perspectiva dos alunos, as implicações do uso da Modelagem Matemática, como metodologia de ensino, para os alunos que participaram de uma prática desenvolvida em duas escolas, à luz da Modelagem Matemática, com o intuito de avaliar a atividade desenvolvida com um grupo de alunos do Ensino Médio.

Metodologia

Para explorar modelos matemáticos foi apresentada uma situação-problema aos alunos. Consistiu na “Queda da bolinha de aço”, na qual os alunos abandonaram uma bolinha de aço de determinadas alturas propostas. Em seguida, fizeram as mensurações dos tempos de queda e, posteriormente, construíram gráficos. Além disso, foram desafiados a encontrar relações entre a altura de abandono e tempo de queda. Esta relação poderia ser representada por meio de fórmulas ou modelos matemáticos que representassem a prática. Nas figuras a seguir (Figuras 1 e 2) está representada esta prática.

Figura 1 - Aluno abandonando a bolinha de aço



Figura 2 - Alunos medindo a altura de queda.



Fonte: Dos autores, 2019.

Depois de terem realizado a prática, eles elaboram os seus modelos matemáticos, em grupos, em sala de aula. Em seguida, compartilharam os modelos matemáticos encontrados com os colegas.

Para verificar a opinião dos alunos, após a realização da prática nas escolas, os integrantes do grupo de pesquisa enviaram um questionário, via plataforma *Google Forms*, aos professores parceiros das escolas, o qual foi encaminhado para os alunos que participaram das práticas, com o intuito de avaliar a atividade desenvolvida, bem como o ponto de vista que estes têm com relação à Matemática e à Física de forma geral.

Resultados

Participaram da prática nas duas escolas 31 (trinta e um) alunos, destes 28 responderam o questionário avaliativo sobre a prática. A análise dos dados foi realizada com o auxílio do *software Excel* e as opiniões foram lidas, sendo destacadas algumas neste trabalho. Os dados coletados estão explicitados a seguir.

Dos 31 alunos, 16 eram do gênero feminino; 12 do gênero masculino; os alunos, em média, tinham 16 anos. Ademais, foram feitas as seguintes perguntas: “Você gosta de Matemática?” e “Você gosta de Física?”. Os resultados foram ilustrados nas Figuras 3 e 4 em seguida:

Figura 3 - Percentual de alunos que gosta de Matemática

Você gosta de Matemática?

- Sim
- Indiferente
- Não

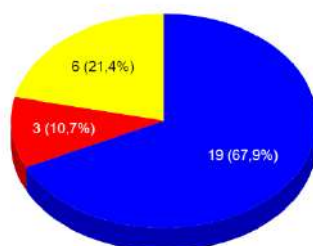
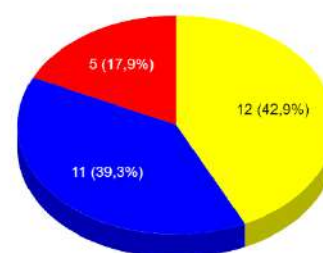


Figura 4 - Percentual de alunos que gosta de Física

Você gosta de Física?

- Não
- Sim
- Indiferente



Fonte: Dos autores, 2019.

O uso da Modelagem Matemática implica na criação de meios e ferramentas que facilitem a compreensão de determinados problemas que envolvam a resolução de questões envolvendo a matemática. E para isso, os alunos precisam ter conhecimentos prévios de Matemática e de Física. Neste sentido, os gráficos ilustrados nas Figuras 3 e 4 demonstram que 67,9% dos alunos gostam de Matemática, mas somente 39,3% destes gostam de Física, ou seja, a maior parte dos alunos demonstra maior interesse pela Matemática do que pela Física.

Outra pergunta desenvolvida pelos integrantes da pesquisa foi: “O que você achou da atividade de Modelagem Matemática?” Destas perguntas destacamos duas respostas:

“Achei bem divertida [a prática], pois desenvolve conhecimento em várias áreas, como engenharia, construção, conseqüentemente matemática e física. Desenvolve também o senso da competição sadia e trabalho em equipe.”

“Nas aulas de física e matemática usamos as fórmulas, mas não temos nem ideia de onde elas vêm, ou de como descobriram. Com a atividade de modelagem, descobrimos como os físicos pensam na hora de descobrir as fórmulas.”

A partir das respostas criadas pelos alunos, como visto acima, pode-se inferir que as práticas de Modelagem Matemática aplicadas ilustraram que os alunos perceberam a possibilidade de aplicação da Modelagem Matemática em distintas áreas, sendo elas: as engenharias, na própria Matemática e Física. Também enfatizaram o desenvolvimento do trabalho em equipe, assim como mencionam Klüber (2016) e Almeida, Silva e Vertuan (2013) e a competição sadia entre os alunos. Por fim, comentaram que conseguiram perceber a gênese de algumas fórmulas.

Conclusão

Com base nos resultados encontrados é possível inferir que a prática pedagógica, desenvolvida por meio da Modelagem Matemática foi de relevância para os alunos que participaram dela, pois esta contribuiu para a descoberta de fórmulas. Em virtude das práticas realizadas nas escolas, os alunos também conseguiram ampliar e ter uma nova visão a respeito da Matemática, desenvolvendo o pensamento crítico, a lógica e o raciocínio. A metodologia utilizada no âmbito das ciências exatas foi fundamental para a compreensão da situação-problema a que os alunos foram expostos. Ainda cabe salientar que, apesar de adotarem medidas diferentes [de alturas de abandono], conseguiram chegar a resultados muito próximos entre os grupos, ou seja, modelos matemáticos similares.

Referências

ALMEIDA, Lourdes Werle de; SILVA, Karina Pessoa da; VERTUAN, Rodolfo Eduardo. **Modelagem Matemática na Educação Básica**. São Paulo: Contexto, 2013;

BASSANEZI, Rodney C. **Modelagem matemática: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

KLÜBER, Tiago E. Modelagem Matemática: revisitando aspectos que justificam a sua utilização no ensino. In: BRANDT, Celia F. BURAK, Dionísio. KLÜBER, Tiago E. **Modelagem matemática: perspectivas, experiências, reflexões e teorizações**. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. p. 41-58

MEYER, João F. C. A. CALDEIRA, Ademir D. MALHEIROS, Ana Paula S. **Modelagem em Educação Matemática**. 3. ed; reimp - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO TÉCNICA

¹Simone Aparecida Grillo Pereira de Lima (FATEC).

1- Especialista em Psicopedagogia (UCAM), Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Espanhola (UCAM), Metodologia do Ensino da Língua Inglesa (FACULDADE SÃO LUÍS).

Palavras-chave: Competências; socioemocionais; metodologia; técnico.

Introdução

Os desafios para lecionar nos tempos atuais estão cada vez maiores. Convivemos frequentemente com desinteresse, descaso, desrespeito, cansaço além de problemas pessoais vividos pelos alunos. A situação pandêmica na qual nos encontramos também acarretou prejuízo, pois nem todos têm condições ideais de aprendizado em casa. Todos estes fatores estão ligados a motivação interna e externa, mas também ao tipo de didática adotada. Este artigo visa refletir a prática docente nos cursos de educação técnica, mais especificamente na ETEC João Belarmino, Amparo - SP, sobretudo utilizando as competências sociemocionais – objeto do nosso estudo. A educação socioemocional refere-se ao entendimento e a forma de lidar com as emoções, buscando a empatia e a tomada responsável de decisões. Para que isso ocorra, é preciso que um trabalho com essas competências seja feito nas mais diferentes situações. A abordagem dos conteúdos programáticos deve ocorrer, porém considerando as condições do aluno, suas emoções e seu estado de estima. Foram analisadas algumas obras para este estudo como a BNCC - Base Nacional comum curricular (2017), as contribuições de autores como CURY (2019), FONTE (2019), BONFANTE (2019) e também leis e metas governamentais recentes, procurando conhecer melhor como se dá o ensino permeando as emoções, bem como algumas sugestões de práticas que foram bem-sucedidas norteando essa perspectiva.

Objetivo

O propósito deste trabalho é estimular o ensino e aprendizagem usando as competências socioemocionais.

Metodologia

O trabalho foi realizado em algumas classes do ensino técnico na aula de LTT – Leitura, trabalho e tecnologia, Espanhol e Inglês instrumental nas turmas de 2º e 3º

módulos do curso de mecânica e 2º módulo do curso de eventos. As atividades foram realizadas por meio da plataforma TEAMS e na semana de 13 a 17 de julho, foi feita uma reflexão acerca dessas aulas específicas, de como elas foram oferecidas, os temas trabalhados e a satisfação dos alunos.

Resultados

Nota-se que é um tema efetivamente novo devido as recentes publicações que encontramos, porém é um dos pontos mais importantes contemplados na BNCC (Base Nacional Comum Curricular). A BNCC é o documento que busca direcionar os currículos escolares e garantir as aprendizagens essenciais que o aluno deve ter ao longo da Educação Básica. Prevê uma formação integral ao aluno. Com base nos autores estudados, bem como na reflexão feita com os alunos, o aproveitamento das aulas foi considerado ótimo devido a interação, participação e afetividade envolvida nas situações de ensino-aprendizagem.

Conclusões

Concluiu-se que utilizando as competências, o resultado da aula é muito mais produtivo, as oportunidades de participação, integração, reflexão do aluno são imensas e trazem valioso significado dos assuntos, pois estimula a resolução dos problemas com maior equilíbrio, compreensão, ética reflexiva, ações coletivas e de responsabilidade. Essas competências cobrem, principalmente, cinco campos: autoconhecimento, autocontrole, automotivação, empatia e habilidades de relacionamento, competências que juntas, produzem inovação e preparam o estudante para os desafios do século 21. A didática de ensinar usando as técnicas socioemocionais nas aulas remotas é de suma importância para o sucesso desta modalidade de ensino.

Referências

CURY, Augusto. *Inteligência socioemocional a formação de mentes brilhantes*, Editora Sextante, 2019.

FONTE, Paty. *Competências socioemocionais na escola*, Editora Luak, 2019.

BONFANTE, Roseli. *Habilidades socioemocionais na escola – Guia prático da Educação Infantil ao Ensino Fundamental*, Editora Juruá, 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 08/05/2020.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=82221. Acesso em 11/05/2020.

_____. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE. 2014. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em 08/11/2020

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 05/05/2020.

A POLÍTICA PAULISTA DE EXPANSÃO EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA: A VOZ DOS CONDUTORES DO CURRÍCULO NA FATEC RIO PRETO.

¹ Fernando José de Almeida (orientador PUC-SP); ² Rafael dos Santos Borges (orientado e docente CPS -Fatec Rio Preto)..

1 – Programa de Pós-Graduação em Educação Currículo; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUCSP.

2 – Faculdade de Tecnologia de São José do Rio Preto (Fatec Rio Preto) do Centro Paula Souza -CPS.

Apoio Financeiro, CAPES e Fundação São Paulo (Fundasp).

Palavras-chave: Expansão da Educação Superior Tecnológica; Centro Paula Souza; Faculdade de Tecnologia.

Introdução

O presente trabalho trata-se de um resumo expandido de uma tese de doutorado defendida em setembro de 2019 sobre expansão da Educação Profissional Superior Tecnológica com o intuito geral de contribuir com uma reflexão sobre esta modalidade de ensino, partindo da singularidade do Centro Paula Souza (CPS), especificamente a unidade escolar Faculdade de Tecnologia de São José do Rio Preto (Fatec Rio Preto).

O CPS é importante por sua história e representação em toda Educação Superior do Brasil. Em São José do Rio Preto, são vivenciadas diferentes transformações significativas que refletem as transformações da relação educação-tecnologia-mercado de trabalho-economia.

As chaves conceituais mais amplas estão na contextualização da economia da educação associadas às circunstâncias das transformações dos meios de produção e do capitalismo global, refletidas em políticas públicas para a Educação Superior no nível federal e particularmente no estadual, vivenciadas em tensões do currículo vivo em sala de aula na instituição de Ensino Profissional Superior Tecnológico.

A Educação Tecnológica parece ser a opção para a expansão da Educação Superior de agora e juntamente com o currículo precisa ser problematizada e refletida pelos agentes desenhistas e condutores do currículo: Os professores da Educação Tecnológica e equipes pedagógicas, que são os sujeitos da pesquisa (os professores da Fatec Rio Preto). Os professores aqueles que ao mesmo tempo sofrem demandas internas (expectativa dos alunos) e externas (deliberações governamentais e pressões sociais) do currículo, porém, efetivamente são os que conduzem o currículo.

O empoderamento do trabalho com tecnologia e se isso pode atenuar as relações de dominação sobre o trabalhador, uma vez que, se ele se apropria do código, por exemplo, se essa apropriação é meramente intelectual, assim a ferramenta de trabalho pertence a ele, está guardada em seu intelecto.

O termo currículo preferido aqui terá a seguinte conotação e serventia: “O currículo nos serve para imaginar o futuro, uma vez que ele reflete o que pretendemos com os alunos e nos mostra aquilo que desejamos para ele e de que maneira acreditamos que possa melhorar” (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

Objetivos

- Problematicar o caráter tal e qual da formação dos cursos Superiores de Educação Tecnológica.
- Ao problematicar, como se quer, a instituição Fatec Rio Preto, inserida no CPS, pretende-se contribuir para a reflexão sobre a universalidade da Educação Superior Tecnológica, perseguindo os dilemas inerentes a sua recente expansão e seu papel no contexto histórico e de uma economia mundializada.

Para tanto, propõem-se a seguir as questões norteadoras da tese:

- Entre a Educação Superior e a Educação Profissional, qual a natureza da Educação Tecnológica, que é Superior? Ela é opção para a Expansão da Educação Superior deste início do século XXI?

Metodologia

Interessa nesta pesquisa o instrumental baseado em Crochik et al. (2009), quando tanto no trabalho de Vendramato (2017) como em Crochik et al (2009), foi construída uma escala sobre a adesão ideológica as vertentes fascistas. A referida escala, denominada escala F, tem como referência teórica Adorno et al. (1950).

São as seguintes as etapas metodológicas:

- Análise documental de leis, projetos, notícias e artigos sobre a Educação Superior Tecnológica.
- Análise de estatísticas e das metas do Plano Nacional de Educação para Educação Superior Tecnológica (BRASIL, 2014).
- Questionário aplicado a 51 docentes da Fatec Rio Preto inspirado na escala F da Racionalidade Tecnológica.
- Entrevista com 6 professores da instituição.

Apresenta-se abaixo a seguinte metodologia de coleta e análise de dados:

- Os questionários foram construídos com o uso da ferramenta web google forms, distribuídos impressos e compartilhados por e-mail e tecnologias móveis.
- Os formulários compartilhados e preenchidos por meio da tecnologia da informação e comunicação ficam armazenados na nuvem e se atualizam automaticamente assim que o entrevistado responde ao questionário.
- É gerada uma planilha que pode ser baixada no computador e novos dados inseridos (no caso se faz a inserção dos dados respondidos por meio impresso).
- Dos 51 docentes da unidade escolar, 42 responderam aos questionários entre 14 de julho de 2018 e 06 de abril de 2019.
- Inferência nos dados levantados nos questionários aplicados aos professores.
- As entrevistas foram feitas entre 18 de dezembro de 2019 e 06 de abril de 2019 (A pesquisa foi submetida ao comitê de ética em 23 de março de 2018, com parecer de 10 de abril de 2018 - 5482 - PUC/SP).
- Utilizou-se o *software* Atlas T.I. para reorganização das entrevistas e confecção de “códigos” para interpretação e inferências.

Resultados

Pode-se observar por meio de questionários que:

- Formação dos professores como as percepções sobre singularidades de um currículo de Educação Profissional Tecnológica distanciam os docentes de uma aderência ao currículo da Educação Profissional.
- A tendência do pensamento dos professores em relação aos aspectos mais generalistas de tecnologia e ideologia pode ser descrita como de maioria moderada, mas com tendência conservadora. Dessa visão singular do grupo de professores da Fatec Rio Preto, infere-se consonância com a comunidade fatecana rio-pretense como um todo, dando à instituição esse viés ideológico.
- Apesar de a faculdade ser de tecnologia, o termo tecnologia e as próprias tecnologias empregadas não são associadas positivamente pelo grupo, mais uma vez a ponderação nesse aspecto mostra tendência conservadora.

Para a compreensão pormenorizada entre os sujeitos que de fato conduzem o currículo, os professores, foram feitas entrevistas com seis professores que exerceram gestão da unidade escolar, com perguntas abertas a seis professores da Fatec Rio Preto, três deles já se candidataram à direção da unidade escolar, sendo que um se elegeu diretor, além de os outros três serem os atuais coordenadores de

cursos da Fatec. A busca de uma pesquisa que quer dar voz aos sujeitos de uma instituição não se restringe ao subjetivismo ou à particularidade de estudo de um caso, mas sim busca retratar “desse convívio os significados”. Dado que os sujeitos reais vivem tensões em torno de políticas educacionais e decisões amplas sobre o currículo na trajetória de trabalho e vida, momento no qual os indivíduos nas instituições podem dar sentido aos próprios atos (CHIZZOTI, 2003, p. 221).

Pode-se afirmar que por meio das entrevistas:

- Os relatos registrados refletem não apenas de “casos” individuais da experiência subjetiva, mas levam a reflexão sobre o cotidiano de trabalho docente, pensando em estratégias junto com seu pares do currículo vivido na instituição, o que de certa maneira gera um processo avaliativo das próprias ações e contribui para a construção consciente da identidade institucional da Educação Profissional Superior Tecnológica, que denota carecer de reflexão para o amadurecimento do próprio caráter junto à sociedade.
- O fato de a Fatec Rio Preto ser uma unidade dentro de uma autarquia mais ampla, com outras 233 unidades (o CPS, dentro da Secretaria de Desenvolvimento Econômico), foi recorrente nas falas e ao longo das entrevistas a centralização do currículo. Para tanto, o código “autonomia” foi criado, e tal problema foi estimulado como reflexão nas entrevistas.
- O currículo não diz respeito apenas a uma relação de conteúdos e matriz de disciplinas, envolve questões de poder, tanto nas relações professor/aluno - administrador/professor, e as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações sociais.
- O currículo é ressignificado, nesse contexto, com dificuldades em relação à significação entre Educação Profissional Tecnológica e outras modalidades de Educação Superior.
- Há sinais nas falas para entender a dinâmica interna da unidade escolar entre professores e alunos, bem como o dinamismo de setores externos, “setores econômicos”, “esferas de governo” e particularidade do funcionamento das Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo,

de estar inseridas em uma autarquia, o CPS, vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico do governo estadual paulista.

- Os entrevistados destacaram que um novo instrumento de averiguação e controle da eficiência escolar tem gerado muitas reflexões, mudanças e tensão nesta unidade escolar do CPS, como em outras. Esse instrumento é a instrução de “Sinalização dos Cursos” (CPS/CESU, 2018). Em tal instrução, feita por meio de portaria, é aferido valor por meio de um cálculo sobre variações de alunos concluintes, concluintes no tempo certo, evadidos levando em conta a “maturação” do tempo de oferta do curso na unidade escolar.
- Por meio desse sistema os cursos recebem a sinalizações “verde”, quando os números indicam uma boa eficiência; “amarela”, quando há um índice que aponta ineficiência na taxa de conclusão do curso, para o qual o curso deve montar um plano estratégico de ação, que será acompanhado pelos órgãos gerencias do CPS; e, se não houver sucesso e permanecerem os índices seguidamente no amarelo, o curso passa para a sinalização vermelha, que indica a suspensão provisória da oferta do curso ou até seu fechamento naquela unidade.
- As falas e considerações têm relação entre o CPS e as esferas de governo, pois tal instrução é baseada no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) e outras demandas da comunidade (BRASIL, 1997, 2004).
- Tais instrumentos, antes de serem vistos como elemento de perda da autonomia da unidade escolar, são encarados como uma orientação junto com prestação de contas do serviço público.
- Os professores “jogam” com as regras e normatizações das outras instâncias, bem como buscam atender as expectativas dos alunos, seus próprios anseios e a dinâmica da comunidade na qual a Fatec Rio Preto está inserida, nesse jogo eles sabem relativizar as corresponsabilidades, mas a responsabilidade direta recai sobre eles.

A autonomia em relação ao currículo entra em choque com as demandas do próprio CPS, além de revelar que elas são limitadas não apenas pelo orçamento, mas também pela disponibilidade de recursos humanos de cada unidade escolar,

sobretudo de professores formados em um eixo tecnológico específico. Isso é algo que de certa maneira já aparecia nos questionários destinados a todos os professores na unidade escolar, pois a maioria deles são contratados por tempo indeterminado há mais de 5 anos na unidade escolar. Ressaltando por essa resposta e por assertivas dos questionários que os professores das unidades escolares (Fatecs) são de fato os condutores do currículo.

Conclusões

As instituições escolares são protagonistas no planejamento e desenvolvimento do currículo. É importante estimular uma mudança na cultura institucional favorável à reflexão e cooperação não apenas dos professores, mas de todos os agentes escolares, como salientam Sacristán e Gómez (2009, p. 256). Nesta pesquisa, após revisão de normativas, metas (políticas mais amplas) e questionários aplicados aos professores sobre o currículo da Educação Tecnológica, obteve-se espaço para reflexões qualitativas sobre o currículo para alguns sujeitos.

Problematizou-se na instituição Fatec Rio Preto, inserida no CPS, o caráter da universalidade da Educação Superior Tecnológica, perseguindo os dilemas inerentes a sua recente expansão e seu papel no contexto histórico de uma economia liberal, financeira e mundializada.

Desses dilemas salienta-se o que segue.

- A Educação Tecnológica busca se legitimar e se diferenciar em relação às outras modalidades de Educação Superior como mais voltada a práticas profissionais e relações com o mundo do trabalho.
- Há clareza que houve o espraiamento da oferta da Educação Superior, e da Tecnológica em especial, para lugares e segmentos sociais que não tinham acesso à Educação Superior, por isso também há em relação aos alunos a percepção de certa defasagem nos níveis de aprendizagem e desempenho escolar.

Das tensões em relação a avaliações externas e internas, bem como uma percepção de que a evasão decorre desse problema conjuntural.

Decorre também da pesquisa a visão de que o problema conjuntural no qual o dinamismo curricular precisa dar conta é de várias ordens, como segue.

1. De ordem econômica e social, como a escassez econômica que leva ao insucesso, à evasão escolar e ao baixo desempenho da aprendizagem.

2. De ordem cultural, tais como a promessa de emprego, a melhoria de renda atrelada ao papel da Educação Profissional, que levam ao desencanto.

3. De conquista da inserção no mundo do trabalho, pois o trabalho passa a concorrer em tempo e dedicação com o estudo, levando à desistência ou à interrupção do curso. A preferência do trabalho em relação ao estudo reflete a necessidade de inclusão social e econômica, mas também legitima a ideia de que esta modalidade de educação tem a finalidade única de inserção no mundo do trabalho, assim, uma vez feita a inserção, sem ter concluído o curso, perde a legitimação.

Pode-se inferir que tais dilemas são enfrentados pelo CPS como um todo, o que fez que lançasse instruções formais de controle sobre o fluxo e o rendimento escolar.

O CPS tem orientações centralizadas que se chocam com o desejo ou necessidade de autonomia da unidade, como citado no item anterior; o currículo acaba sendo readequado e rearranjado para dar conta de uma instrução superior do Centro Paula Souza.

Apesar da concentração das decisões sobre o currículo nas esferas superiores do CPS, nesta unidade escolar, a Fatec Rio Preto, o destino da instituição e a ideologia impregnada nela são fortemente conduzidos pelos docentes.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund *et al.* **The authoritarian personality**. New York: Harper & Brothers, 1950.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 07 mar. 2018.

_____. **Catálogo dos Cursos Superiores de Tecnologia**. MEC. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 out. 2018.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 12 fev. 2018.

BORGES, Rafael dos Santos. **Expansão da educação tecnológica em São Paulo entre 2004 e 2018: como pensam os professores**. 2019. 222 f. (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22630> > acesso em 19 de julho de 2020.

CEETPS. **Reestruturação curricular: adequação ao Catálogo Nacional de Cursos**. Fatec-SP. São Paulo, 2007.

_____. **Regimento do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" – CEETEPS**, 13/09/2012. Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Conselho Deliberativo.

_____. Deliberação Ceeteps 31, de 27-09-2016. **Diário Oficial**, São Paulo, 126 (185) – 35, 30/09/2016. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/DO/GatewayPDF.aspx?link=/2016/executivo%20secao%20i/setembro/30/pag_0035_AR71GH28NTDGTaQLJPHPUM4H13.pdf>. Acesso em: 2019.

CENTRO PAULA SOUZA. Disponível em <<http://www.cps.sp.gov.br>>. 2016. Acesso em: 12 jan. 2018

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CROCHIK, José Leon *et al.* Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 26, n. 2, p. 123-132, 2009.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino-4**. Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno; **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

VENDRAMETO, Maria Cristina. **A racionalidade tecnológica como determinante da relação entre a educação e o trabalho presente nos cursos de tecnologia do Centro Paula Souza**. 2017. 244 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SUPERVISÃO EDUCACIONAL EM CLASSES DESCENTRALIZADAS DO INTERIOR DE SÃO PAULO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS ATIVIDADES REMOTAS

¹ Eliezs Silva Leal (CEETEPS) ² Marcia Regina de Oliveira Poletine (CEETEPS)

1 – Atua na supervisão educacional das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza (CEETEPS)

2 – Atua na supervisão educacional das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza (CEETEPS)

Palavras-chave: Gestão escolar; Supervisão escolar; Classes Descentralizadas; Relato de experiência.

Resumo: O artigo relata experiências de supervisão do ensino técnico em Classes Descentralizadas das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo, na Regional Marília/Presidente Prudente, especificamente no contexto das atividades remotas por ocasião da pandemia do COVID-19, ressaltando aspectos das interações entre os atores escolares, aproveitamento escolar das turmas e a participação dos alunos durante as condições de distanciamento social. Coletas de dados juntos aos coordenadores de cursos, análises de registros e indicadores de movimentação, embasaram o relato sobre as 35 classes descentralizadas focalizadas.

Introdução

O artigo relata experiências de supervisão do ensino técnico em Classes Descentralizadas das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo, na Regional Marília/Presidente Prudente, especificamente no contexto das atividades remotas por ocasião da pandemia do COVID-19, ressaltando aspectos das interações entre os atores escolares, aproveitamento escolar das turmas e a participação dos alunos durante as condições de distanciamento social.

Esta participação dos alunos por meio de sistemas remotos – *online* ou por suportes físicos – ocorreu em todo o ensino técnico paulista no ano de 2020, devido as condições de distanciamento social postas à luz do Decreto 64.864/2020 (ALESP, 2020), que determinou a suspensão das aulas presenciais devido ao advento da Covid-19.

De acordo com a Deliberação CEE 177/2020 (CEE, 2020), bem como o Decreto 64.864/2020 (ALESP, 2020), as aulas presenciais foram suspensas com intuito de conter a circulação do vírus, o que requisitaria dos sistemas educacionais diferentes ações, como a utilização de plataformas *online* ou trocas de materiais impressos, que seriam utilizadas para o desenvolvimento das competências técnicas previstas nos planos de curso das habilitações.

Na ocasião, o Conselho Estadual de Educação, no uso de suas atribuições, expediu orientações expressas nos seguintes termos:

que a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária do COVID-19 em todos os Continentes caracteriza pandemia e que estudos recentes demonstram a eficácia das medidas de afastamento social precoce para restringir a disseminação da COVID-19, além da necessidade de se reduzir a circulação

de pessoas e evitar aglomerações em toda a cidade, inclusive no transporte coletivo; (CEE, 2020, p. 01)

As experiências trazidas neste artigo tratam das classes descentralizadas pertencentes às Escolas Técnicas Estaduais na Região de Marília/Presidente Prudente, a saber, classes de ensino técnico ofertadas em parcerias com os municípios, com a Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo – ITESP e com a Fundação “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel” de Amparo ao Preso – FUNAP, ocorrendo em sua maioria em municípios com poucos habitantes e índices de desenvolvimento baixos, sendo 29 destas classes conveniadas a municípios, 3 em assentamentos rurais ligados aos movimentos sociais e 3 classes em unidades prisionais.

Objetivo

Relatar experiências de supervisão da educação profissional em Classes Descentralizadas das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo, na Regional Marília/Presidente Prudente, especificamente no contexto das atividades remotas por ocasião da pandemia do COVID-19, ressaltando aspectos das interações entre os atores escolares, aproveitamento escolar das turmas e a participação dos alunos durante as condições de distanciamento social.

Metodologia

O relato de experiências foi organizado sobre os registros escolares e a memória do trabalho dos supervisores realizado neste ano de 2020.

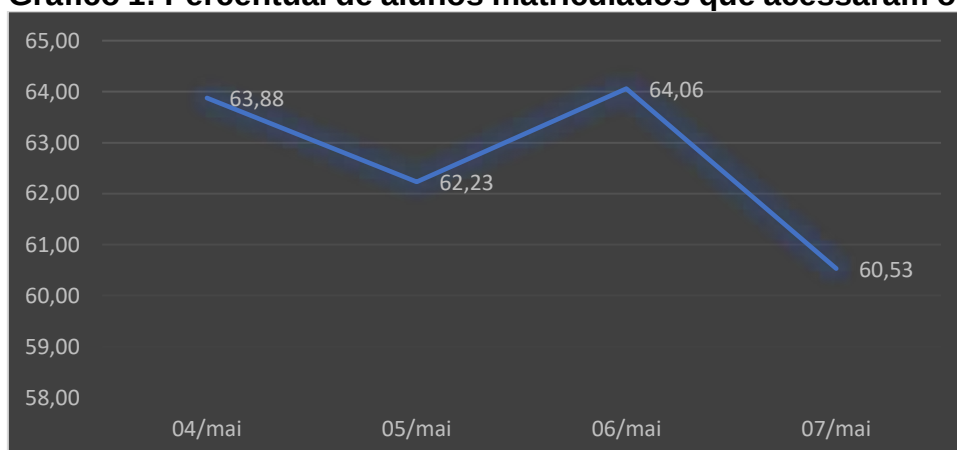
Ações como a condução das atividades escolares e reuniões através da plataforma *online Microsoft Teams*, em virtude das condições de distanciamento social, foram tomadas pela instituição pública Centro Paula Souza, bem como a criação de um Plano de Orientação para Aprendizagem a Distância – POAD, para execução das atividades remotas em formato quinzenal, e que seria extraído do planejamento realizado pelos professores no início do período letivo. Estes documentos deveriam ser uma das formas de monitoramento do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, dentre outras que seriam experimentadas.

Resultados

Após a suspensão das atividades presenciais em todo o Estado, o retorno às aulas através do sistema remoto ocorreu no dia 22 de abril de 2020, imediatamente

sucedendo o recesso escolar estabelecido pelo Decreto 64.864/2020, no sistema Microsoft Teams, plataforma utilizada oficialmente pela instituição de ensino Centro Paula Souza. Durante o monitoramento na primeira semana de maio de 2020, foi possível observar que os acessos a plataforma virtual para as aulas oscilaram muito, e que a taxa máxima de acessos foi de 64,06% dos matriculados e a mínima 60,53%, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 1: Percentual de alunos matriculados que acessaram o Microsoft Teams

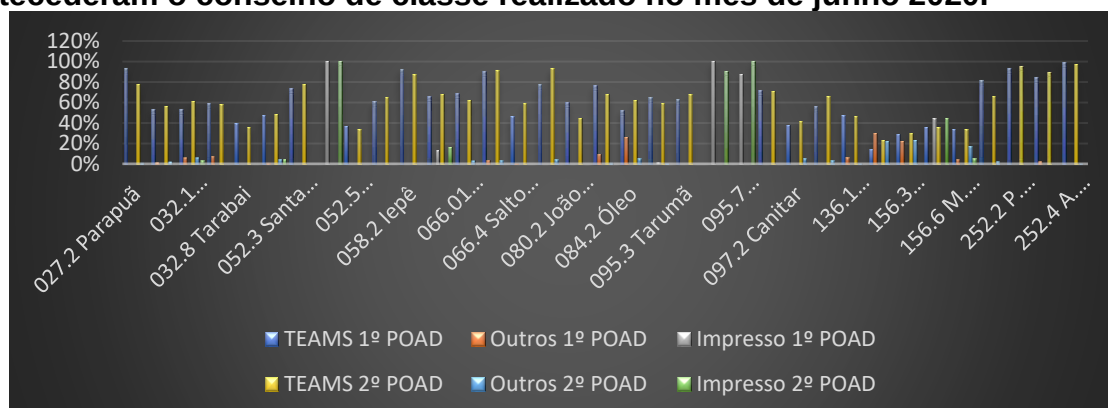


Fonte: (relatórios internos da supervisão, 2020)

Corresponde, portanto, afirmar que uma parcela significativa dos alunos não obteve um acesso razoável às atividades online, por não possuírem conexão com a Internet ou mesmo dispositivos eletrônicos para tal.

Outra análise foi levantada através da colaboração das equipes escolares, e tratava da realização das atividades pelos alunos, conforme elaboradas nos Planos de Orientação para Aprendizagem a Distância [POAD], feitas na plataforma Teams, por outros meios tecnológicos ou através do método impresso, para todos os que não possuíam acesso à internet:

Gráfico 2: 1º e 2º POAD correspondem as duas quinzenas do mês de maio, que antecederam o conselho de classe realizado no mês de junho 2020.



Fonte: (relatórios internos da supervisão, 2020)

O gráfico a seguir demonstra nas classes descentralizadas os diferentes tipos de interações com os alunos, visto que em sua maioria a utilização da plataforma Teams predominou. No entanto, também ressaltamos as dificuldades vivenciadas nas classes descentralizadas dos assentamentos rurais pela falta de internet, bem como da realização de atividades apenas pelo método impresso nas classes descentralizadas existentes no sistema prisional:

Gráfico 3: Entregas de atividades pelos alunos no mês de maio/2020



Fonte: (relatórios internos da supervisão, 2020)

Os dados expressam também que as duas quinzenas de maio na realização do plano de orientação de aprendizagem a distância demonstram que a média de interação e consequente entrega de atividades na 1ª quinzena foi de 57% e na 2ª quinzena de 58%, ficando com 3% de entregas no mês de maio por outros meios tecnológicos que corresponderam a WhatsApp, e-mail, redes sociais. Os meios impressos corresponderam a 4% e 5%, os percentuais de alunos que não tiveram nenhum tipo de interação no mês de maio foram de 36% na 1ª quinzena e de 34% na 2ª quinzena, número bastante expressivo.

A supervisão desenvolveu remotamente as seguintes atividades no período:

- Reuniões com os coordenadores de classe descentralizada através da plataforma Teams;
- Reuniões com coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais das Etecs através da plataforma Teams;
- Mapeamento do acesso dos alunos aos meios eletrônicos disponíveis em suas residências;
- Aplicação de instrumentos específicos para coleta dos dados de interação e de participação dos alunos na realização das atividades remotas;

- Análise periódica dos registros escolares e do sistema acadêmico;
- Produção de relatórios parciais e orientações às equipes gestoras das unidades e classes descentralizadas.

Quanto aos resultados de permanência estudantil, as Classes Descentralizadas da Regional Marília/Presidente Prudente iniciaram o primeiro semestre de 2020 com 1.785 alunos matriculados, e no primeiro conselho de classe intermediário, realizado no mês de junho de 2020, foi possível observar uma perda de 77 alunos, resultando em 1.714 alunos matriculados. No entanto, espera-se que os efeitos mais significativos apareçam com a chegada dos resultados dos conselhos de classe finais.

Conclusões

As Classes Descentralizadas da Regional Marília/Presidente Prudente demonstraram considerável heterogeneidade, e as diversidades enfrentadas por cada município para o desenvolvimento das aulas remotas, precisaram ser consideradas pela supervisão. O tamanho variável de 1 mil a 232 mil habitantes, oferece a medida sobre as dificuldades de acesso à internet ou a propriedade de dispositivos eletrônicos. Em algumas classes, como nos assentamentos rurais, a comunicação mesmo que por telefonia torna-se quase inviável.

A partir das experiências vivenciadas no primeiro semestre de 2020 percebemos os impactos que as dificuldades tecnológicas trouxeram para a educação e “sob este aspecto, é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação” (CNE, 2020, p. 03), tal como disposto pelo Conselho Nacional de Educação em suas primeiras orientações.

O desenvolvimento das aulas e atividades remotas através da plataforma Teams demonstra claramente estas dificuldades e desigualdades mencionadas, visto que a média da regional de entrega de atividades no mês de maio que antecedeu o conselho de classe intermediário foi de 57% na primeira quinzena, e de 58% na segunda quinzena, observando também que parte dos alunos não conseguiram realizar nenhum tipo de entrega por qualquer outro meio.

O papel da supervisão precisou ser redimensionado e acabou atendo-se mais ao suporte do trabalho das equipes escolares e do monitoramento dos resultados, assumindo um caráter formativo neste período, pois os professores e gestores

demandaram - pela urgência da situação – formação sobre os aspectos da interação nas atividades remotas, uso das tecnologias da informação e comunicação, propostas pedagógicas alternativas para a educação profissional, entre outros.

Referências

ALESP. **Decreto nº 64.864, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências correlatas Diário Oficial do Estado. São Paulo, 17 de março de 2020, p. 01. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/193318>. Acesso em: 15 jul. 2020.

CEE. [São Paulo]. **Deliberação CEE n. 177/2020**. Fixa normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. Disponível em: <https://cesu.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Proc-740998-19-Delib-177-20-Indic-192-20.docx.docx>. Acesso em: 15 jul. 2020.

CNE – CP. **Parecer CNE/CP n. 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2020.

EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL – UM ESTADO EVOLUTIVO

¹Marcelo Masini Melo (CEETEPS)

¹ Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia em Sistemas Produtivos do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (São Paulo, SP).

Introdução

Estudos amplos têm sido realizados ao longo dos tempos sobre a questão de educação, treinamento e desenvolvimento (MELO, 2015) e deixando estímulos concretos do quanto a aprendizagem é algo fundamental à evolução do homem. Sem ela e uma criatividade natural, incluindo a consciência da importância da diversidade no meio da sociedade, sem valorizar as diferenças não há sinergia, não há inovação, e a humanidade não teria chegado aos dias de hoje com a evolução adquirida. Talvez ainda se teria Australopitecos especializados, que não evoluíram para Homo habilis, para o Homo erectus e ao Homo sapiens sapiens nos últimos 25 milhões de anos (HARARI, 2015 e DE MASI, 2003).

Objetivo

O objetivo deste trabalho é analisar a importância da aprendizagem e da educação sob o ponto de vista das relações e conexões humanas desenvolvidas na dimensão onde o homem pode por meio da humildade, ter opiniões que agreguem valor significativo à sociedade onde vive.

Metodologia

A metodologia utilizada para fins deste estudo foi pesquisa bibliográfica e descritiva, por meio de relato de experiência profissional de mais de 30 anos do autor, tanto como gestor de organizações de grande porte no mercado brasileiro, quanto acadêmico, como professor em instituições como FranklinCovey Business School e IPOG.

EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Situações bastante desafiadoras acontecem no dia a dia de um ambiente coletivo. Entre elas está a difícil tarefa algumas vezes impostas aos profissionais que é tentar imaginar alguma coisa que nunca vivenciou ou mesmo, nunca aprendeu. A mente, que nunca presenciou a dor provocada por uma situação crítica, não pode conceber esta situação e nem imaginar com a devida clareza o impacto destas

situações em quem a sofreu. Esta situação impede a mente de produzir, através da imaginação, um quadro da realidade real. Imagine situações como a dor de uma desaprovação, humilhação ou mesmo uma demissão.

Pode-se fazer, assim, uma analogia com a capacidade dos profissionais que apesar de não ter conhecimento sobre o assunto se aventurem a colocar como certeza, para um grupo de pessoas, uma visão sobre um assunto não dominado. Na maioria das vezes, dependendo da posição que ocupam na hierarquia organizacional causam um impacto extremamente ruim aos resultados, à motivação e ao engajamento do grupo em questão.

Assim, o conhecimento e sua capacidade de aplicação, através da educação e aprendizagem, devem ser vistos como uma das plataformas essenciais para se evoluir e se realizar como profissional e ser humano no mundo complexo, disruptivo e exponencial atual. Porém, conhecimento e sua aplicação não acontecem por uma questão de inteligência, de dom, de talento ou mesmo de crachá.

Segundo Duckworth, A. (2016), em seu livro *Garra*, o que é obtido na vida é oriundo de um esforço concentrado para que os resultados pretendidos aconteçam e não de uma situação fixa carimbada no indivíduo quando ele nasce. Associando esta questão aos estudos de Dweck C. (2017), publicados em seu livro *Mindset*, quantos ótimos alunos durante os seus estágios iniciais de vida nunca realmente evoluíram além das notas ótimas iniciais, quantos ótimos atletas no início de suas jornadas nunca foram além desta base, quantos conjuntos de música ótimos na sua fase inicial desistiram? O que na verdade diferencia pessoas especiais em seus campos de atuação como: Usain Bolt, Oscar Schmidt, Zico, Beatles, Paul Allen e Bill Gates e outros como Luther King, Mandela, Gandhi não eram seus talentos e dons naturais. Os mesmos até poderiam existir, mas o que efetivamente fez a diferença sempre foi a sua consistência com relação aos seus objetivos e uma perseverança e persistência para superar os contratempos surgidos em suas jornadas. E todos venceram, mas venceram porque lutaram bravamente para isto acontecer, se preparando, estudando, aprendendo, treinando, desenvolvendo, superando revezes e conquistando (GLADWELL, 2008 e DUCKWORTH, 2016). Nada aconteceu 'caindo no colo', como se diz nos ditos populares pelo Brasil.

E sem dúvida, nenhum deles foi tema dos estudos dos psicólogos sociais, Dunning e Kruger (1999) que ao analisarem comportamentos de pessoas, tidos como sem nenhum sentido, descobriram que tanto somos imprecisos em avaliar a extensão de nossos conhecimentos e habilidades como frequentemente subestimamos o que sabemos. Este estudo deu origem ao Efeito Dunning – Kruger, que explica muitas das atitudes sem sentido das pessoas. Na Figura 1, vemos as principais descobertas deste estudo.

Figura 1: Efeito Dunning-Kruger



Fonte: Journal of Personality and Social Psychology (1999)

O efeito Dunning-Kruger mostra que pessoas com muito pouco e nenhuma competência em determinado assunto tem os maiores níveis de confiança em sua autoavaliação, não tendo consciência de sua incompetência. O pior é que o nível baixo de habilidades e competências de pessoas incompetentes é também o que as impede de perceber o quão pouco sabem. E isto reverbera em seus comportamentos com atitudes muitas vezes de certeza e autoafirmação que promovem erros absurdos e decisões catastróficas no meio onde está inserida. Porém um alento é que muitos estudos mostram que quando a pessoa adquire o conhecimento ela imediatamente faz uma avaliação completamente diferente de si mesmo.

Por isso, quando a pessoa tem um conhecimento moderado mostra menos confiança em suas habilidades, pois sabem o suficiente para reconhecer o quanto ainda tem a aprender e o quão pouco sabem sobre o tema tratado.

Por outro lado, os reais experts sobre o tema costumam subestimar o quanto sabem, e por sentirem domínio sobre o assunto não se dão tanto valor.

Aqui tem-se uma visão do quanto as pessoas são cegas em relação as suas reais capacidades. E para não cair nestes erros apresentados deve-se pedir feedback

sobre as reais capacidades pessoais, manter-se aprendendo sempre, pois isto é algo essencial para o desenvolvimento educacional. E para assegurar uma evolução no sentido de competências necessárias à atuação tanto pessoal quanto profissional, seja humilde, entenda que o que vê em relação ao mundo é oriundo de suas opiniões e não de certezas, que são normalmente construídas através de suposições baseadas nas histórias que as pessoas criam para si mesmas, das situações que enfrentaram ao longo de sua existência, sempre guiadas pelos seus modelos mentais.

Todas as reflexões acima expostas, levam ao quanto o aprendizado é oriundo da premissa que somente acontece se a pessoa estiver disposta a vivenciar o que recebe de informações, o quanto está disposta a transformar estas em conhecimento e o quanto através de prática aplicada, mais prática e mais prática finalmente aprende com suas próprias experiências. E isto é importante na hora de falar de educação e aprendizagem, principalmente para aqueles que colocam como uma de suas prioridades ajudar a liberar o potencial das pessoas com quem trabalha.

Neste contexto, muito das vivências são repassadas através de histórias que procuram através de uma dinâmica de apresentação trazer aprendizado e um estímulo em educação que permite, que os ouvintes absorvam delas elementos, que os possibilitem a abstrair dos assuntos tratados novos conhecimentos a suas vidas com eficácia.

Veja a história a seguir vivida em loco pelo autor:

Um determinado gerente, de forma apavorada informa ao seu diretor que vai ser mandado embora, isto por que outro diretor disse a ele que as pessoas de obra não preocupavam com custos, tinham muitos erros de avaliação, faltava liderança, pois estavam trazendo prejuízos e que era hora de mudar esta gestão e substituir de imediatos estes gestores. E ele era um gestor.

Apesar do questionamento do seu diretor sobre como tinha certeza de o assunto era com ele, teve a resposta: ele falou olhando para mim, para mim, enfatizou. O seu diretor continuou ponderando, mas o gerente muito abalado, não conseguir ver um cenário diferente para seu futuro, mesmo reconhecendo que o correto era perguntar se o inconformismo do outro diretor era com ele.

Como resultado de todo o processo, o gerente resolveu no dia seguinte conversar com o diretor reclamante. Para sua surpresa, ele disse: quero agradecer você, você foi sensacional outro dia. Naquele momento que sai da sala de reunião eu pensei que ia explodir de raiva. Foi genial ter encontrado alguém que eu confio, alguém que tem me ajudado tanto. Acho que você ao me escutar, me salvou de um infarto. Muito obrigado. Ele disse ao diretor, estou inconformado, eu sabia o que fazer, fiz curso, mas não apliquei.

Esta história contada de forma sumarizada foi real e pode trazer à mente o quanto situações como esta são vividas por pessoas no ambiente onde habita.

Conclusões

Contextualizando o que foi apresentado anteriormente, conclui-se que:

Primeiro, a suposição feita pelo gerente era fruto de sua percepção, oriunda de seus paradigmas, baseada em histórias que ele contou para si fruto de suas experiências e, por analogia, imaginou que isto estava acontecendo com ele. Por que não perguntou e foi proativo, por que se deixou levar pelo emocional, por que não usou o que tinha aprendido em cursos que tinha feito? Está é uma questão básica da educação e aprendizado em um mundo onde a atenção pessoal é desafiada continuamente pelo excesso de dados e informações disponíveis. O foco deve ser no que mais importa. A aplicação do aprendizado somente acontece quando o aprendiz se dedica a desenvolver habilidades para aplicar o conhecimento adquirido e depois praticar persistentemente para criar um novo hábito. Sem isto, nada acontece.

A segunda questão, diz respeito a autovalorização e o último estágio do efeito Dunning-Kruger. Ter consciência da própria habilidade e conhecimento, e dar-se o devido valor. Respeitar o outro não é ser subserviente ou mesmo se vitimizar na situação. A resposta nesta situação é a humildade, uma das maiores fortalezas humanas (PETERSON e SELIGMAN, 2004). Significa que você reconhece a si mesmo, tem uma opinião formada e a defende. Está pronto para escutar novas opiniões e evoluir. Não se defende para impor uma certeza ou uma desculpa. Isto exige uma grande abertura ao novo, ao risco de se superar.

Assim a educação e aprendizagem organizacional é um pilar essencial para a evolução do indivíduo. E para fazer a diferença ela deve se preocupar com a prática

diária dos aprendizados, desenvolvendo novos hábitos e gerando meios pragmáticos de evolução neste mundo complexo disruptivo e exponencial.

Referências

- DE MASI, D. **Criatividade e Grupos Criativos**. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003
- DUCKWORTH, A. **Garra**, O Poder da Paixão e da Perseverança. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2016.
- DUNNING, D e KRUGER, J. **Journal of Personality and Social Psychology** em dezembro de 1999
- DWECK, C. **Mindset**, a nova psicologia do sucesso. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2017
- HARARI, Y. N. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.
- KOFMAN, F. **Metamanagement**. São Paulo: Elsevier, 2004
- MELO, M. **Avaliação de treinamento, desenvolvimento e Educação**. São Paulo: Editora Graphium, 2015
- PETERSON, C. e SELIGMAN, M. **Character Strengths and Virtues**. Oxford University Press, 2004

NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM UM PROGRAMA DE MESTRADO PARA SUPERAR O DISTANCIAMENTO SOCIAL.

¹Astrid Santos Ottis (Mestranda - IFES); ¹Ana Carla C. Silva (mestranda-IFES); ¹Claudia Cristina R. Santiago (mestranda-IFES); ¹Marcos Henrique B. da Silva (mestrando-IFES); ¹Marize Lyra Silva Passos (Docente -IFES)

1 – Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)

Palavras-chave: Isolamento Social; Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNP); Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj).

Introdução

A pandemia de COVID -19 impôs mudanças em diversas esferas da vida em sociedade. Nesse novo cenário, sem aviso e planejamento prévio, os ambientes virtuais de aprendizagem e o uso de atividades pedagógicas não presenciais (APNPs), antes restrita a cursos ofertados na modalidade a distância, se estenderam a todos os níveis educacionais, tendo em vista o isolamento social necessário. Neste contexto, os alunos do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), que antes da pandemia participavam de aulas presenciais tiveram que se adaptar e criar estratégias para continuar o mestrado integralmente à distância, conforme proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para os cursos de pós-graduação stricto sensu. A relevância da pesquisa está no fato de que mesmo realizando APNPs à distância há a necessidade de mantermos o foco nos estudos da disciplina.

Objetivo

O objetivo da pesquisa foi de otimizar os estudos da disciplina de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com vista a nova realidade que os mestrandos estavam vivenciando.

Metodologia

Com as aulas ocorrendo com base em APNPs, foi proposto à turma, uma atividade avaliativa, na disciplina Práticas Educativas em EPT, de planejamento e execução de práticas baseada na temática “metodologias ativas”. Nosso grupo 3, planejou e executou uma atividade prática com base na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj) na qual propôs o desenvolvimento de um projeto para a criação de um produto que correspondesse ao objetivo proposto.

Nosso grupo 3 foi formado por 4 componentes e mediou a interação na turma durante 2 momentos, um assíncrono, no qual foi pedido para que cada aluno fizesse um relato num mural virtual e que depois cada grupo pensasse em sistematizá-lo num

projeto, já no momento síncrono, realizado por web conferência. Os resultados foram compartilhados com a turma quando cada grupo expôs, num período de 15 a 20 min. o trabalho realizado.

Resultados

Os grupos 1, 2 e 4 apresentaram respectivamente um poema, vídeo e imagens, que foram forma de metodologias ativas encontradas por eles para expressarem o que sentiam no momento.

Através da apresentação verificou-se que foi exposto pelos grupos emoções, sentimentos e ansiedades diante da crise pandêmica de Covid -19 que se vive na atualidade.

John Dewey, um dos autores da Escola Nova foi [...] “o maior defensor da experiência no processo educativo, John Dewey a concebe como aquilo que nos toca como o que nos acontece, como produto das condições objetivas e internas ao indivíduo” (LEITE , 2010 p.12).

As metodologias ativas são ferramentas excelentes para facilitar o aprendizado e tornar o estudante responsável pelo seu processo de aprendizagem, estimulando a criatividade, a inovação, a resolução de problemas entre outros, além de se basearem em fatos reais, do cotidiano do aluno (BACICH; MORAN, 2017).

A ABProj, é uma metodologia ativa capaz de propiciar a inovação e a criatividade, além de se basear em fatos reais e conforme a realidade do aluno. De acordo com Cavalcanti e Filatro (2017) o aluno é visto como um sujeito mais autônomo, que possui habilidades de assumir responsabilidades, trabalhar em equipe e tomar decisões.

Para validar a experiência realizada com os 15 participantes (13 alunos e 2 docentes), foi feita uma avaliação em que a turma deveria responder um questionário sobre a satisfação sobre a aprendizagem, sobre o material de apoio disponibilizado e que avaliassem o seminário de forma geral. Seguem as respostas dos participantes:

Figura 1- Satisfação sobre a aprendizagem.

O Seminário sobre Aprendizagem Baseada em Problemas/Projetos correspondeu às suas expectativas de aprendizagem?

11 respostas

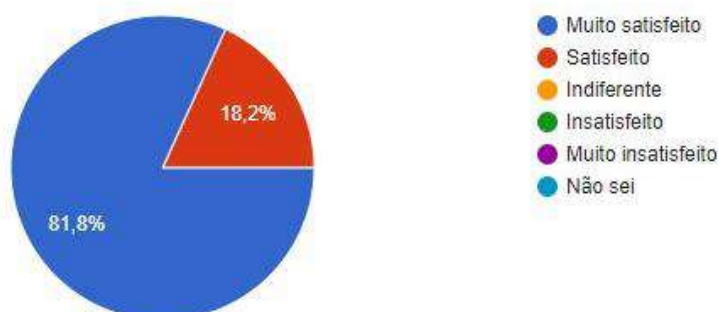


Figura 2- Satisfação sobre material de apoio disponibilizado.

No geral, quão satisfeito você ficou?

11 respostas

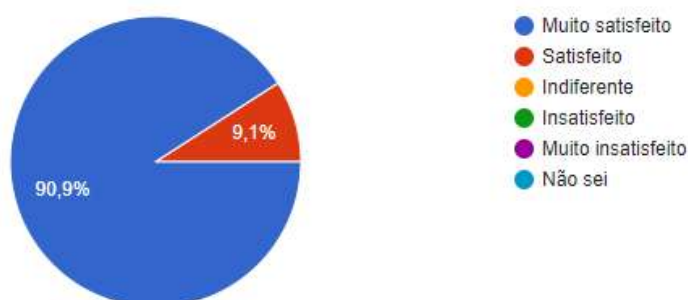
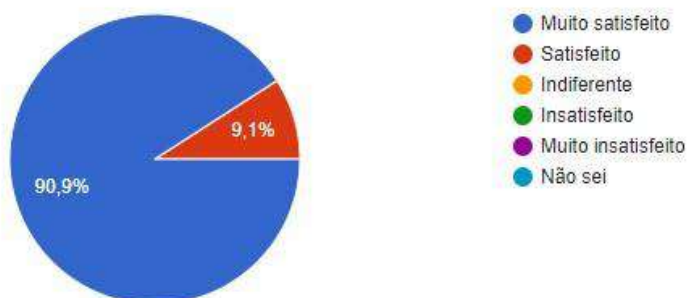


Figura 3- Satisfação geral sobre o Seminário apresentado.

Com relação aos materiais de apoio disponibilizados no Google sala de aula, qual o seu grau de satisfação quanto à contribuição para a sua aprendizagem e para a realização das atividades propostas.

11 respostas



Conclusões

Pode-se inferir que o uso de metodologias ativas como a ABProj, são capazes de facilitar e/ou aprimorar o conhecimento adquirido e torna-se importante no processo de ensino-aprendizagem, mesmo no caso dos resultados apresentados pelos grupos mencionados, não corresponderem exatamente ao objetivo, que era a otimização dos estudos da disciplina de Práticas Educativas em Educação em EPT.

Infere-se que os métodos ativos encontrados pela turma para externalizar o que sentiam trouxe para a eles um aprendizado voltado para a disciplina diferenciado, e que a experiência dos grupos expressaram o real propósito que estava “sufocado” e que tinham a necessidade de falar por conta da pandemia do Covid - 19.

A nova realidade que os mestrandos estavam vivenciando, através dessa exposição trouxe um aprendizado “superior” na medida que houve uma maior compreensão das necessidades dos envolvidos, quanto ao tempo que necessitavam para se dedicarem às suas famílias, a outros propósitos que julgavam necessários, além de realizarem as atividades da disciplina e se preocuparem com os “efeitos” da pandemia.

Referência

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2017.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. Saraiva, 2017.

LEITE, Ac Lidiane da Silva Moreira. John Dewey: a experiência como condição do processo educativo. **Programa de Educação Tutorial–PET-Filosofia da UFSJ MEC/SESu/DEPEM Departamento das Filosofias e Métodos–DFIME Coordenadoria do Curso de Filosofia–COFIL**, v. 36, p. 12, 2010.

EDUCAÇÃO CORPORATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA: CAPACITAÇÃO A DISTÂNCIA PARA ATENDER A NECESSIDADE DE *HOME OFFICE*

¹Vivian Leme de Goes Santos (CEETEPS); ¹Denilson de Sousa Cordeiro (CEETEPS); ¹Eduardo Domingues Pereira (CEETEPS); ¹Celi Langhi (CEETEPS); ²João Roberto Maiellaro (FATEC ZL).

1 – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (São Paulo, SP).

2 – Faculdade de Tecnologia da Zona Leste (São Paulo, SP).

Palavras-chave: Educação corporativa; Tecnologia; Pandemia

Introdução

Nos últimos meses o mundo foi surpreendido por uma pandemia que mudou a rotina de muitos países, incluindo o Brasil.

Em dezembro de 2019, surgiram notícias da Organização Mundial da Saúde (OMS), com o primeiro surto do vírus Sars-Cov-2, o Covid 19, popularmente chamado de “Coronavírus”, em Wuhan, na China. Em 11 de março de 2020, a OMS declarou que o COVID-19 seria oficialmente uma pandemia (JALLOW, RENUKAPPA e SURESH, 2020).

O número crescente de casos e consequentemente de óbitos ocasionados por conta do vírus fez com que a Organização Mundial de Saúde recomendasse o isolamento social e consequentemente, os governos decidissem por manter funcionando somente serviços essenciais como mercados, farmácias, entre outros por um longo período visando minimizar o impacto no sistema de saúde.

Em um período muito curto de tempo, a pandemia mundial desencadeada pelo novo coronavírus não só reivindicou inúmeras vidas como também causou severas limitações à vida diária privada e empresarial. Quase todas as empresas foram afetadas de uma forma ou de outra (KRAUS et al., 2020).

As empresas precisaram adotar medidas de afastamento e isolamento social, a fim de retardar os avanços da doença e impedir colapsos no sistema de saúde (HERMÓGENES, SANTOS, et al., 2020). Por isso, muitas organizações foram obrigadas a aderir ao sistema de trabalho *Home Office*, ou seja, os profissionais passaram a realizar suas tarefas organizacionais em casa, e a grande maioria adotou uma plataforma eletrônica para se comunicar, além do uso dos aparelhos celulares.

Essa modalidade de trabalho, por sua vez, requer uma ampla discussão sobre o conceito de desempenho no contexto do trabalho compulsório e a importância dos gestores no suporte e acompanhamento dos mecanismos de autocontrole, para

obtenção de resultados positivos na modalidade de teletrabalho (QUEIROGA, 2020). Por isso, muitas organizações, por meio de seus programas de educação corporativa, iniciaram uma ampla oferta de cursos, na modalidade online, para auxiliar na capacitação para o uso de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), habilidades comportamentais e éticas no trabalho via *Home Office*, gestão do tempo e qualidade de vida, dentre outros.

Objetivo

O objetivo desse trabalho é levantar aspectos gerais sobre novas rotinas profissionais devido à pandemia de Covid-19 e buscar informações sobre o papel da educação corporativa como um fator facilitador do processo de adaptação à modalidade *Home Office*.

Metodologia

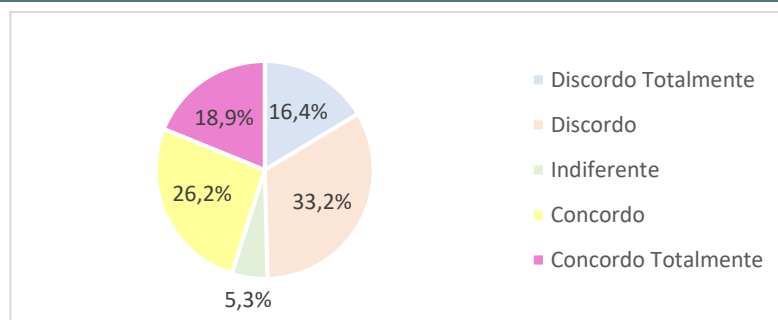
Foi realizada uma pesquisa exploratória, de cunho quantitativo, com uma amostra por conveniência de 244 sujeitos, composta por estudantes, docentes do nível superior de cursos do eixo de gestão de negócios, e profissionais que atuam em funções administrativas. Todos os sujeitos foram afetados pelo cenário de pandemia, e passaram a estudar ou trabalhar por meio de *home office*.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário com 12 perguntas fechadas, que foi enviado por meio eletrônico, no mês de junho de 2020. Os resultados foram analisados por meio de estatística descritiva e demonstrações em gráficos setoriais. Discussões foram elaboradas a partir das frequências de respostas das diferentes perguntas.

Resultados

Foi perguntado sobre as horas dedicadas ao trabalho durante o período de *Home Office* e a equivalência às horas trabalhadas presencialmente no escritório. Os resultados são apresentados na Figura 1.

Figura 1 - Equivalência de horas

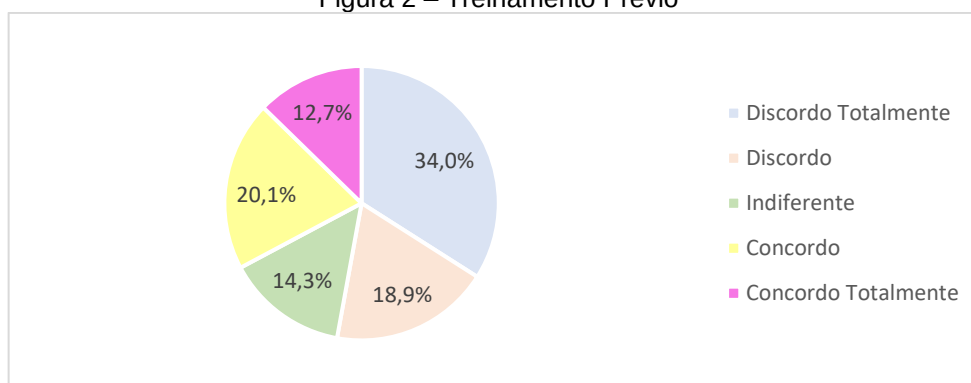


Fonte: Pesquisa realizada (2020)

Os resultados evidenciam a percepção dos respondentes e pode-se verificar na Figura 1 que as respostas foram bem distribuídas. Enquanto 45,1% concorda que as horas trabalhadas remotamente são equivalentes, 49,6% entendem que as horas não são equivalentes e para 5,3% esse tópico não se aplica ou é indiferente em seu meio.

Outra questão inquiria se foi oferecido treinamento da organização para nortear e auxiliar o trabalho no modelo Home Office, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Treinamento Prévio



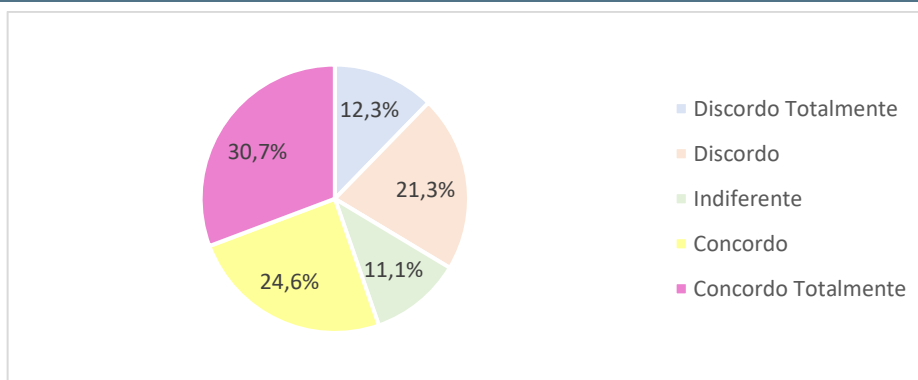
Fonte: Pesquisa realizada (2020)

A resposta, conforme Figura 2 indica que 52,9% dos funcionários não recebeu nenhum tipo de treinamento prévio, o que indica o baixo nível de investimento em capacitação do profissional no momento da pesquisa.

A próxima pergunta analisa se o rendimento do trabalho em *Home Office* estava equivalente ao rendimento do trabalho presencial.

A Figura 3 aponta que 55,3% dos respondentes concordam que o rendimento no modelo *Home Office* é equivalente ao rendimento dentro da organização.

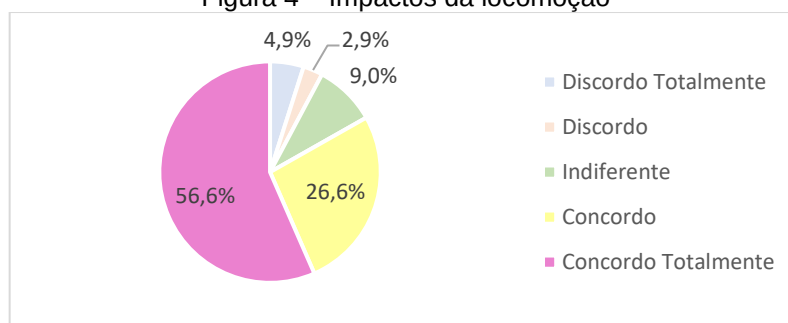
Figura 3 – Rendimento



Fonte: Pesquisa realizada (2020)

Foi questionado também se o fato de não precisar enfrentar trânsito ou necessitar de transporte público influenciou positivamente no decorrer das tarefas diárias.

Figura 4 – Impactos da locomoção



Fonte: Pesquisa realizada (2020)

O resultado apresentado na Figura 4 demonstra que a maioria dos respondentes, num total de 83,2% declaram que a possibilidade de trabalhar no modelo *Home Office* influenciou positivamente no decorrer do dia somente ao retirar o impacto do estresse causado pela locomoção de seus lares até o local do serviço presencial.

Conclusões

O objetivo desse trabalho foi o levantamento de aspectos gerais sobre novas rotinas profissionais devido à pandemia de Covid-19 e buscar informações sobre o papel da educação corporativa como um fator facilitador do processo de adaptação à modalidade *Home Office*.

Por meio dos resultados foi possível validar a educação corporativa como forma de capacitação para atender necessidades atuais. O estudo identificou que apesar da implementação repentina do modelo *Home Office*, devido à alteração súbita do cenário mundial, padrões de equivalência em horas de produção e rendimento foram mantidos.

Uma implicação deste estudo é a possibilidade de que o investimento em educação corporativa na capacitação da equipe seja baixo. E é possível inferir que melhores resultados poderiam ser atingidos nas organizações. Considerando que mais de 50% dos respondentes declararam que mesmo sem treinamento conseguiram manter níveis análogos de desempenho, pode-se levantar que haveria potencial de melhorias no uso das funcionalidades das plataformas de comunicação. Esse trabalho levanta novas ideias e conceitos para áreas de conhecimento que estudam temáticas ligadas à educação corporativa, trazendo contribuição científica e pragmática, pois fomenta outros temas e linhas de pesquisa.

Diante de cenários de incertezas, esse estudo pode auxiliar organizações de qualquer natureza em situações de necessidade de continuidade de isolamento e distanciamento social visando reduzir os problemas enfrentados na pandemia de Covid-19.

Limitações desse estudo podem ser evidenciadas pelo tamanho e seleção da amostra de respondentes. Outro ponto é que a coleta de dados foi realizada no período que compreendeu cenário em que havia excesso de informação sobre comportamentos sociais. Estima-se que, as respostas foram obtidas 3 meses após a explosão das curvas de contaminação no Brasil, e o comportamento pode ter sofrido adaptação e ter encontrado certo nível de acomodação.

Novos estudos podem ser elaborados. Por exemplo, é possível analisar reduções de custos que o modelo Home Office pode proporcionar às organizações em níveis específicos. E é possível discutir ações de planejamento em cenário pós-pandemia no contexto organizacional.

Referências

HERMÓGENES, L. R. D. S. et al. A IMPORTÂNCIA DAS DIGITAL SKILLS EM TEMPOS DE CRISE: ALGUNS APLICATIVOS UTILIZADOS DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL DEVIDO À PANDEMIA DO COVID-19. *Revista Augustus*, Rio de Janeiro, Julho-Outubro 2020. 198-218.

JALLOW, H.; RENUKAPPA, S.; SURESH, S. The impact of COVID-19 outbreak on United Kingdom infrastructure sector. *Smart and Sustainable Built Environment*, Londres, 25 Junho 2020.

KRAUS, S. et al. The economics of COVID-19: initial empirical evidence on how family firms in five European countries cope with the corona crisis. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, v. ahead-of-print, n. ahead-of-print, 1 jan. 2020.

QUEIROGA, F. *O trabalho e as medidas de contenção da COVID-19. Contribuições da psicologia organizacional e do trabalho no contexto da pandemia*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, v. Volume 1, 2020.

RELATO DE EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO CORPORATIVA DO GRUPO DARYUS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 UTILIZANDO AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs).

¹Rafael Souza Coelho (Pesquisador); ¹Nádia Amália Guimarães D'addario (Pesquisadora); ¹Celi Langhi (orientadora); ¹Eliane Simões (orientadora).

1 – Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

Palavras-chave: Educação corporativa; Tecnologias da informação e comunicação (TICs); DARYUS University.

Introdução

A pandemia da Covid-19 decretada em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) trouxe inúmeros desafios aos governos, cidadãos e às organizações como um todo. No tocante desse cenário, as empresas tiveram que encarar um grande desafio: o de se adequar a realidade do distanciamento social e do trabalho remoto.

Para o Grupo DARYUS, uma empresa de pequeno porte que atua no segmento educacional e consultoria em gestão de riscos e continuidade negócios, não foi diferente; reunir os colaboradores e explicar todo o processo de migração para o trabalho *home office* exigiu o esforço de gestores e colaboradores para que todos estivessem seguros em suas casas.

Contudo, esse desafio da transformação digital não é tão novo assim; desde a década de 1980, com o surgimento da sociedade do conhecimento, essa mudança nos processos de educação e trabalho vem acontecendo, tais como o aparecimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), a reestruturação das organizações e das culturas organizacionais baseadas na aprendizagem (TOFFLER, 1991; DRUCKER, 1994; FLEURY e FLEURY, 1997; CASTELLS, 1999).

Entretanto, o impacto da pandemia atingiu aquelas organizações que não acompanharam esse ritmo da sociedade do conhecimento e de transformação digital. E ao abordar o tema sociedade do conhecimento, é importante destacar que as TICs são todos os meios e recursos tecnológicos de informação e comunicação que o ser humano tem disponível para facilitar a interação com as pessoas e organizações; no contexto da educação corporativa, as TICs contribuem para novas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem, reconfigurando as ações na sala de aula (FLEURY e FLEURY, 1997; MEISTER, 1999; MATTAR, 2007).

Resgatando os primórdios da educação corporativa, o *modus operandi* era bem diferente se comparado com as alternativas tecnológicas utilizadas pelas

organizações contemporâneas. O fim da II Guerra Mundial trouxe grandes necessidades mercadológicas e as grandes empresas viram a necessidade de qualificar seus colaboradores para atender as demandas emergentes. Nesse sentido, criaram espaços não escolares para desenvolver as competências dos seus colaboradores; esses espaços foram chamados de universidades corporativas. As primeiras universidades corporativas foram General Electric Crotonville, da General Electric, a Motorola University, da Motorola, e Disney University, da Walt Disney (MEISTER, 1999).

Com o passar das décadas, o processo também foi aperfeiçoado. Meister (1999, p.29) explica que a universidade corporativa deve ser vista como “um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade”.

Eboli (2004) destaca que os programas de educação corporativa devem estimular os colaboradores com o intuito de potencializar as competências individuais e organizacionais para aumentar a competitividade das empresas.

Em consonância com Eboli (2004), Moscardini e Klein (2015) ressaltam que, para se obter sucesso na criação de um programa de educação corporativa, a empresa deve ter um projeto bem elaborado e desenvolver atividades pedagógicas condizentes à sua cultura organizacional.

Por isso, para elaborar um projeto de educação consistente, é fundamental ter pessoas competentes no comando, ter uma visão estratégica que vai ao encontro dos anseios da organização, processos internos estabelecidos, infraestrutura, recursos tecnológicos e boa comunicação (MEISTER, 1999).

Já nas questões pedagógicas, as atividades podem ser individuais ou em grupo, utilizando técnicas de debates, palestras, mentorias, oficinas ou projetos (MOSCARDINI e KLEIN, 2015).

Corroborando com Moscardini e Klein (2015), Coelho (2018, p.223) destaca que um projeto de educação corporativa necessita “[...] realizar atividades de sensibilização com técnicas e menor esforço/Lean pensando em um programa que estivesse de acordo com a trajetória de vida do colaborador”.

Nesse sentido, em 2019, o Grupo DARYUS iniciou o projeto DARYUS University com o cujo propósito de disseminar e promover o conhecimento para todos os colaboradores por meio de treinamentos e programas capacitação interna. Em síntese, a DARYUS University está alicerçada sobre cinco pilares estratégicos:

inovação, sustentabilidade, incentivo ao voluntariado, bem-estar e ética. Cada pilar visa atender competências que estão ligadas ao conhecimento da cultura organizacional, participação de ações sociais, orientação de carreira, aperfeiçoamento técnico, gestão e liderança e saúde e bem-estar. Os professores são colaboradores mais *seniores* e, na visão da alta gestão, é uma ótima oportunidade para desenvolver competências como educador.

Entretanto, nesse momento de pandemia, de que maneira o Grupo DARYUS poderia promover as ações de educação corporativa remotamente?

Com base no referencial teórico apresentado, buscou-se contextualizar o cenário geral da influência das TICs na educação corporativa e trazer um panorama geral a respeito do projeto DARYUS University.

Objetivo

O objetivo do estudo é trazer o relato de experiência em educação corporativa do Grupo DARYUS durante a pandemia da Covid-19 utilizando as TICs.

Metodologia

Para fins deste estudo, foi realizada uma revisão bibliográfica em educação corporativa e TICs e adotou-se o relato de caso para obtenção dos dados empíricos.

O objetivo foi trazer um relato sobre a utilização das TICs no projeto DARYUS University, obtendo-se o conjunto de evidências por meio de análise documental e observações.

Resultados

Com o cenário pandêmico instaurado e a preocupação de estabelecer um ambiente de acolhimento, motivador e de capacitação em um momento de sensibilidade das pessoas, o projeto DARYUS University promoveu uma série de treinamentos sob diversos temas utilizando os recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Cronologicamente, o Grupo DARYUS se posicionou aos *stakeholders* no dia 13 de março de 2020; no dia 17 de março de 2020, último dia de trabalho *in loco*, foi instaurado o Comitê de Crises e houve uma reunião com o CEO e todos os colaboradores para reforçar as orientações sobre a importância da higiene pessoal,

as formas de contágio e os principais sintomas da Covid-19 e explicar o *modus operandi* do regime *home office*.

Entretanto, logo no primeiro dia de *home office*, um colaborador foi ludibriado por uma mensagem de texto no celular com fins criminosos e teve seus recursos financeiros extraídos de sua conta corrente. Esse fato exigiu uma ação emergencial da DARYUS University para orientar os colaboradores a evitarem o acesso nesse tipo de mensagem, fosse por e-mail ou celular. Esse treinamento, intitulado de *Pishing*, durou 40 minutos, participaram 28 colaboradores e foi realizado por meio da ferramenta Microsoft Teams.

A partir desse incidente, os gestores perceberam outras lacunas que a DARYUS University poderia preencher, como por exemplo, economia doméstica, dicas para uma boa redação empresarial, segurança de rede doméstica, alimentação, ansiedade e mentorias específicas para os grupos de trabalho.

Em números, com o treinamento de *Pishing*, ao todo, foram realizadas 7 ações educacionais com a colaboração de 5 funcionários e 1 convidado externo, conforme mostrado no Quadro 1.

Quadro 1. Ações educacionais realizadas pela DARYUS University.

Data	Tema	Professor	Objetivo	Pilar DARYUS University	Número de participantes
18 de março de 2020.	<i>Pishing</i>	Colaborador	Instruir os colaboradores a não caírem em golpes cibernéticos.	Ações sociais.	28
27 de abril de 2020.	Economia doméstica e finanças pessoais	Colaborador.	Conceituar as principais técnicas de gestão financeira para aplicação na economia doméstica.	Gestão e liderança.	26
6 de maio de 2020.	Dica de redação empresarial	Colaborador.	Proporcionar dicas importantes para a redação de uma boa comunicação interna.	Aperfeiçoamento técnico.	11

Data	Tema	Professor	Objetivo	Pilar DARYUS University	Número de participantes
27 de maio de 2020.	Dicas de utilização do Microsoft Teams e Outlook	Colaborador.	Mostrar as principais funcionalidades das ferramentas Microsoft Teams e Outlook.	Cultura organizacional.	19
17 de junho de 2020.	Segurança de rede doméstica	Colaborador.	Levar dicas das melhores práticas de segurança da informação para rede doméstica.	Gestão e liderança.	17
24 de junho de 2020.	Alimentação e ansiedade na pandemia	Convidado externo.	Propiciar conhecimento sobre a importância de manter a saúde física e emocional saudáveis em tempos de pandemia e sistema de trabalho <i>home office</i> .	Saúde e bem-estar.	14
Etapas 1: 6 a 10 de julho; Etapas 2: 13 a 17 de julho de 2020.	Treinamento de português para vendas de impacto	Colaborador.	Proporcionar 8 horas de imersão em técnicas de redação empresarial para equipe de vendas (etapa 1); Mentoria individual sobre técnicas de redação de e-mail (etapa 2).	Aperfeiçoamento técnico.	8

Fonte: Elaborado pelos autores.

Cada treinamento atendeu, ao menos, um pilar dos pilares premissas estratégicas da DARYUS University e as formações tiveram boa aceitação pelos colaboradores.

É interessante destacar que, antes da pandemia, não foi realizado nenhum treinamento *in loco* sob nenhuma das temáticas apresentadas no Quadro 1, o que corrobora com o uso das TICs na capacitação das pessoas.

Conclusões

Com o advento da sociedade do conhecimento, os desafios às empresas foram acentuados. Entretanto, com a pandemia da Covid-19, esse processo foi acelerado e o Grupo DARYUS, atento a essa transformação digital, buscou se ajustar e proporcionar, por meio das TICs, capacitação aos seus colaboradores por meio do projeto DARYUS University.

O referencial teórico foi construído com bases na literatura da educação corporativa e TICs. Mattar (2007) explica a que as TICs contribuem para a disseminação do conhecimento e abrem novas portas para educação. Meister (1999) mostra os caminhos para a construção de um projeto de educação corporativa; Moscardini e Klein (2015) sugerem que as práticas educacionais corporativas podem utilizar técnicas de debates, palestras, mentorias, oficinas ou projetos específicos.

A respeito dessas práticas, elas contribuíram para aceleração do projeto DARYUS University durante a pandemia com a utilização de uma TIC, no caso, o Microsoft Teams, e os treinamentos e capacitações propiciados nesse período foram bem aceitas pelos colaboradores.

A problemática “de que maneira o Grupo DARYUS poderia promover as ações de educação corporativa remotamente?” mostrou que mesmo em períodos adversos, é possível propor alternativas de aprendizagem organizacional para os colaboradores.

Devido às limitações do estudo, é relevante que sejam realizadas novas experiências educacionais com o projeto DARYUS University aplicando-se outros métodos de pesquisa.

Referências

CASTELLS, M. **A sociedade em rede – A era da informação**: economia, sociedade e cultura. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 1999.

COELHO, R. S. **Educação corporativa**: um estudo sobre sua prática nas pequenas empresas do bairro de Campo Limpo, em São Paulo/SP. 240 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.

DRUCKER, P. F. **Sociedade Pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1994.

EBOLI, M. **Educação corporativa no Brasil**: mitos e verdades. São Paulo: Gente, 2004.

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L.. **Aprendizagem e inovação organizacional**: as experiências de Japão, Coréia e Brasil. São Paulo: Atlas, 1997.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD**: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson; Prentice Hall, 2007.

MEISTER, J. C. **Educação corporativa**: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas. Tradução de Maria Cláudia Santos Ribeiro Ratto. São Paulo: Makron Books, 1999.

MOSCARDINI, T. N. KLEIN, A. Educação Corporativa e Desenvolvimento de Lideranças em Empresas Multisite. In: **Revista de Administração Contemporânea**, v. 19, n. 1, art. 5, pp. 84-106, Jan./Fev. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552015000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jul.2020.

TOFFLER, A. **Os novos poderes**. Lisboa: Livros do Brasil, 1991.

ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA QUE INCLUIU UM JOGO VIRTUAL PARA O ENSINO DE EMBRIOLOGIA

¹ Laylla Fraga Rebouças Silva (IC UESB); ² Álvaro Henrique Brito Magalhães (IC UESB); ³ Paulo Marcelo Marini Teixeira (Co-Orientador); ³ Leandra Eugênia Gomes de Oliveira (Orientadora).

- 1 – Discente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Campus de Jequié.
2 – Discente do Curso de Bacharelado em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Campus de Jequié.
3 – Docentes do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Campus de Jequié.

Palavras-chave: Educação; Tecnologia; Aprendizagem significativa.

Introdução

Nosso sistema educacional enfrenta diversas dificuldades, principalmente no que tange ao aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem. Enquanto as tecnologias se desenvolvem de forma exponencial, paradoxalmente, os métodos de ensino continuam sendo desenvolvidos de forma tradicional e pouco atrativa para os estudantes. Dentro desse contexto, é possível tornar a tecnologia uma ferramenta útil para os processos de ensino-aprendizagem, de modo a oferecer aparatos que auxiliem a formação dos alunos. É perceptível o quanto as Ciências da Natureza estão presentes em nosso dia-a-dia e em tudo mais que nos rodeia, mesmo que de forma inconsciente. Tanto em nossas ações rotineiras, quanto nas salas de aula, a presença e a importância da Ciência é cada vez maior, pois vivemos em um mundo permeado pela cultura científica. O conhecimento científico pode se tornar um mecanismo de encanto ou de repúdio para os alunos, dependendo da forma como for compartilhado, ou da visão intrínseca que o aluno traz consigo a respeito de cada uma das disciplinas existentes. Como assinalou Krasilchik (2004) “a Biologia pode ser uma das disciplinas mais relevantes e merecedoras da atenção dos alunos, ou uma das disciplinas mais insignificantes e pouco atraentes, dependendo do que for ensinado e de como isso for feito” (KRASILCHIK, 2004, p. 11.).

Dessa forma, torna-se importante que o ensino seja mais eficaz, principalmente considerando o contexto da educação média, onde os estudantes já possuem uma visão de mundo mais ampla e podem construir, estruturar e desenvolver senso de criticidade e capacidade de interpretação de conteúdos e sua relação com o mundo. Uma aprendizagem onde seja possível que os alunos aprendam não apenas por ter que aprender, mas por saberem que é um aprendizado importante para a sua vida, e com a utilização de métodos de ensino mais lúdicos para que o processo de aprendizagem seja facilitado e melhor construído a partir das interações dos alunos

entre si e com os professores. Segundo Ausubel (2003), a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno, adquirindo significado para ele a partir da relação com seus conhecimentos prévios. Ao contrário, a aprendizagem se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que não se produziu essa incorporação e atribuição de significados, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva do estudante (AUSUBEL, 2003). Na atualidade, uma das possíveis ferramentas que podem ser utilizadas com o intuito de facilitar esse aprendizado são as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Essa tecnologia pode ser usada para juntar, disponibilizar e compartilhar as informações em sites da *Web*, na informática em forma de *hardware* e *software*, entre outras tecnologias, como afirma Peixoto (2012) citado por Tavares, Souza e Correia (2013, p. 156).

No presente trabalho foram identificadas diversas discussões pertinentes no que se refere ao contexto educacional, que necessitam serem revistas para a obtenção de melhores resultados. Além disso, também foi possível delimitar as potencialidades oferecidas pelo recurso aplicado (jogo didático digital) bem como todos os limites e dificuldades encontradas para sua efetiva utilização.

Objetivo

Analisar a aplicação de um recurso didático digital baseado na proposição de um jogo voltado para o ensino de reprodução e embriologia, e avaliar seus efeitos no processo de ensino e aprendizagem, por meio de uma sequência didática (SD), tendo como base a aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel e colaboradores.

Metodologia

A pesquisa foi realizada com alunos do ensino médio. Na primeira etapa, houve a criação, o desenvolvimento e a validação de um recurso didático tecnológico, em formato de jogo virtual, baseado na Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). O *software* foi desenvolvido por Álvaro Henrique Brito Magalhães, discente do curso de Ciências Biológicas e colaborador do projeto, em uma plataforma 2D (duas dimensões) onde tópicos dos conteúdos de reprodução e embriologia foram trabalhados sob a forma de perguntas objetivas e curiosidades diversas, ao longo do

jogo. Os conteúdos tratados na SD e no jogo, referentes à disciplina Embriologia, foram: definição; características dos principais aparelhos reprodutores masculinos e femininos; fecundação, reprodução sexuada; divisão celular predominante no processo (mitose); etapas do desenvolvimento embrionário (clivagem, gastrulação e organogênese). Já o jogo, chamado de *Embryo*, é formado por um ambiente virtual do tipo labirinto que simula a parede uterina e é composto por três etapas, onde cada uma delas simboliza uma fase do processo embrionário. Durante o trajeto há curiosidades espalhadas referentes à diversos assuntos da Embriologia (humana e animal). Além disso, entre uma etapa e outra, há a transformação do personagem em outra célula, simbolizando a mudança de fase referentes aos processos celulares/embrionários, assim com a reprodução de um vídeo demonstrando como ocorre o processo referente à fase que acabara de passar e a outros conteúdos referentes ao desenvolvimento embrionário.

A finalidade do trabalho foi realizar uma série de etapas conjuntas que permitissem um melhor entendimento, pelos alunos do ensino médio, do conteúdo estudado na disciplina Embriologia, que é bastante complexo e de difícil visualização por parte dos educandos. Os jogos digitais podem ser definidos como ambientes atraentes e interativos que capturam a atenção do jogador ao oferecer desafios que exigem níveis crescentes de destreza e habilidades (BALASUBRAMANIAN; WILSON, 2006 apud NETO et al., 2013). Na segunda etapa do projeto ocorreu a intervenção didática, com a aplicação do jogo por meio de uma sequência didática (SD) desenvolvida junto aos estudantes, que compreendeu um total de dois encontros, realizados durante o período letivo escolar, totalizando aproximadamente 2 horas e 40 minutos. Antes e depois da SD, aplicamos questionários pré e pós-teste, para estudo sobre tópicos de Embriologia. Zabala (1998) defende que a configuração, desenvolvimento e teste de SD, é um dos caminhos mais acertados para tentar melhorar a prática educativa. Portanto, nessas aulas tivemos a oportunidade de desenvolver os conteúdos e aplicar o jogo didático desenvolvido no ambiente de sala de aula, a fim de verificar e analisar as possíveis vantagens didáticas dessa inovação pedagógica em relação aos processos de ensino-aprendizagem tradicionais.

Resultados

Os resultados obtidos foram analisados com base na análise comparativa dos questionários pré-teste, aplicado antes da SD, e pós-teste, aplicado após a SD em

sala de aula. O conjunto de respostas dos alunos no questionário pré-teste denotou um índice elevado de conhecimentos fragmentados/genéricos, além da falta de conhecimentos sobre vários aspectos, por grande parte deles. Após a realização da SD, com a aula expositiva – dialogada e a aplicação do jogo didático, novamente foram aplicadas as mesmas questões aos estudantes participantes e resultados diferentes foram registrados. Foi notável como a visão dos alunos se expandiu após a SD e a aplicação do jogo digital, e o quanto *os conhecimentos prévios (subsunçores)*, observados no pré-teste, *foram ancorados a um novo conceito/conhecimento, e assim obtiveram uma nova incorporação e atribuição de significado*, característica de uma aprendizagem significativa e não mecânica, como proposta por Ausubel (2003). Além disso, foi possível perceber que, para alguns alunos, ocorreu uma mudança no modo de enxergar a Embriologia e como sua percepção a respeito dela foi ampliada; uma maior porcentagem dos alunos (86%) conseguiu exprimir respostas consistentes. Ou seja, houve um aumento considerável de alunos que conseguiram estabelecer respostas coesas, indicando a presença de elementos prévios (subsunçores), que se aproximaram da resposta correta e que não foram observadas anteriormente no pré-teste. Além disso, havia nas respostas elementos e conceitos ditos durante a aula expositiva aplicada durante a SD, o que denota que os alunos construíram novos conceitos, articulando o novo conhecimento com conceitos prévios e novos elementos subsunçores a respeito do assunto. Também foi notável como os alunos relacionaram e exprimiram mais adequadamente os termos referentes à disciplina.

Conclusões

Utilizar um método diferenciado, que envolva o aluno para que aprenda de uma forma lúdica, além da convencional, é de extrema importância para mantê-lo interessado no processo de aprendizagem, além de gerar maior interação e envolvimento entre os pares. A SD gerou uma série de discussões bastante pertinentes ao contexto educacional. No que se refere à proposta do presente trabalho, foi possível observar que os resultados obtidos no questionário pós-teste através das respostas dos alunos, foram bastante positivos em relação aos resultados observados inicialmente, com o questionário pré-teste, cerca de 50% a mais no índice de acertos. Ou seja, com base nos preceitos da Aprendizagem Significativa, foi possível observar que o uso do recurso didático relacionado à área da Embriologia,

teve um efeito positivo em termos de ensino e aprendizagem em grande parte dos participantes envolvidos.

Todavia, mesmo que o recurso utilizado tenha sido uma potencial ferramenta no processo de ensino-aprendizagem e tudo que ele envolve, ele também apresentou consideráveis limites e dificuldades. Por exemplo, o ideal seria que as escolas já tivessem espaços adaptados para esse tipo de atividade, para que assim que o professor desejasse utilizar os recursos informacionais, ele não encontrasse tantos limites. O presente trabalho demonstra que a utilização de recursos didáticos digitais possuem grandes potencialidades no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, para que tal recurso seja utilizado de modo efetivo no contexto escolar, ainda há muitos obstáculos a serem enfrentados e a estrutura deficitária das escolas possuem uma grande influência nesse processo.

Referências

AUSUBEL, D.P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva**. Tradução de Teopisto, L. Revisão científica, Teodoro, V.D. Lisboa. Editora Plátano. 1ª edição. PT – 467 – Janeiro de 2003.

BALASUBRAMANIAN, N; WILSON, B. Games and Simulations apud NETO, S.R.S. et al. Jogos Educacionais como Ferramenta de Auxílio em Sala de Aula. **Anais do Workshop de Informática na Escola**, [S.l.], p. 130, nov. 2013. ISSN 2316-6541. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/2634/2288>>. Acesso em: 10 dez. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wie.2013.%p>.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU, 1987.

TAVARES, R.; SOUZA, R. O. O.; CORREIA, A. O. Um estudo sobre a "TIC" e o ensino da Química. **Revista GEINTEC- Gestão, Inovação e Tecnologias**, v. 3, n. 5, p. 155-167, 2013.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

AValiação DO DESEMPENHO docente DURANTE O PERÍODO DE Estágio PROBATÓRIO NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO [IFSP]

¹Ana Paula de Oliveira Gonçalves (IFSP/Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza), ²Paulo Roberto Prado Constantino (CEETEPS).

1- Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional; Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

2- Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (UEPEP/CEETEPS)

Resumo: O Instituto Federal de São Paulo é uma autarquia federal de ensino Apesar de sua grande dimensão e da capilaridade de seu atendimento, tem feito poucos investimentos nos processos de acompanhamento e avaliação institucional. Nesta direção, esta pesquisa intenta analisar o atual processo de gestão e avaliação de desempenho docente durante o período de estágio probatório, no contexto do Instituto Federal de São Paulo [IFSP], a partir da análise documental dos referenciais avaliativos institucionais dos quadros docentes pertencentes à carreira de magistério no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Evidenciou-se, em um primeiro plano dos resultados, a restrita abrangência dos documentos oficiais e dos critérios neles dispostos para a avaliação institucional da atividade docente entre os professores ingressantes.

Palavras-chave: Avaliação de Desempenho; Estágio Probatório; Avaliação institucional; Gestão de sistemas escolares. Educação profissional e tecnológica.

Introdução

A avaliação educacional pode ser classificada segundo o espaço pedagógico que define sua atuação. Possui muitas dimensões, sendo uma delas, a avaliação institucional, que permite a análise das instituições educativas (SOUZA, 2000).

Há muitas formas de avaliar uma unidade ou sistema educacional, e uma delas seria por meio da avaliação do desempenho da docência. Segundo Libâneo (2018), avaliação é um termo geral que diz respeito a um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa, visando a emissão de um juízo valorativo. Dessa maneira, avaliar o desempenho de professores não é uma tarefa fácil e demanda muita atenção quanto à sua forma de realização, para que a aplicação desta não incida no controle da atividade docente ou se torne uma forma de punição.

Quando se fala em avaliação de desempenho de professores ingressantes, é preciso analisar quais seriam as competências mínimas exigidas para a atividade. No caso da docência, a dificuldade incide exatamente no fato de que cada situação escolar observada, cada atividade, cada ocorrência cotidiana precisa ser analisada em sua contextualização mais ampla. Assim sendo, o reconhecimento de uma competência do docente não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de

pensamento e das orientações éticas necessárias (LIBÂNEO, 2018; PERRENOUD, 2002).

Considerando os aspectos mais amplos da gestão de sistemas educacionais públicos, no contexto da educação profissional e tecnológica empreendida no Instituto Federal de São Paulo [IFSP], cabe-nos ressaltar as dificuldades no delineamento e realização da avaliação de desempenho dos professores ingressantes, motivo pelo qual o presente trabalho de investigação se originou.

Objetivo

Analisar o atual processo de gestão e avaliação de desempenho docente durante o período de estágio probatório, no contexto do Instituto Federal de São Paulo [IFSP], a partir da análise documental dos referenciais avaliativos institucionais.

Metodologia

Neste recorte da investigação, adotou-se a pesquisa documental de natureza descritiva (GIL, 2002), sobre as normatizações e processos da instituição estudada, em fontes documentais grupais (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013) restritas.

Em momento posterior, será elaborado o levantamento de dados sobre os processos de gestão e avaliação de desempenho de professores em período probatório, numa amostragem de Institutos Federais que compõem a Rede Federal de Ensino, com a finalidade de elaborar um novo formulário de avaliação a ser proposto para o Instituto Federal de São Paulo.

Quanto à caracterização do local de estudo, os documentos consultados versam sobre a Carreira do Magistério no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico entre os atuantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, também reconhecido como Instituto Federal de São Paulo [IFSP], que é uma autarquia federal de ensino com autonomia de Universidade e um dos trinta e oito Institutos Federais que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica sobre os quais dispõe a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

Resultados

A Lei nº 12.772/2012 (BRASIL, 2012) dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e traz a necessidade de aprovação em avaliação de desempenho um como critério para aquisição da progressão funcional e

promoção, acarretando em aumento salarial. Porém, durante os três primeiros anos de exercício do cargo confirma que haverá uma avaliação especial de desempenho, que abrangerá o período de estágio probatório, culminando na estabilidade no cargo que está condicionada à aprovação do resultado de desempenho (BRASIL, 2012).

Este estágio probatório é um dispositivo legal que permite à administração pública verificar se o servidor investido em cargo público efetivo possui aptidão para desempenhar suas funções. De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 41, § 4º, fica clara a condição: para que o servidor público adquira estabilidade no cargo, se faz obrigatória a avaliação especial de desempenho por comissão constituída para essa finalidade (BRASIL, 1988).

A Lei nº 8.112/1990 que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, traz em seu Art. 20 que durante o período de estágio probatório deverão ser observados como objeto de avaliação de desempenho do cargo os seguintes fatores: (i) assiduidade; (ii) disciplina; (iii) capacidade de iniciativa; (iv) produtividade e (v) responsabilidade (BRASIL, 1990). Todavia, a Lei nº 12.772/2012 trazia outros critérios adicionais a serem observados, como por exemplo, a avaliação discente (BRASIL, 2012).

O Instituto Federal de São Paulo possui a Resolução nº 093 do Conselho Diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – CEFET/SP, de 15 de setembro de 2005 (CEFET, 2005), versando sobre a avaliação de desempenho dos servidores durante período de estágio probatório. Seus critérios e pontos cobertos são genéricos: demandam do profissional “assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade, responsabilidade”, sem apresentar considerações pormenorizadas. Ocorre que, por ser datada do ano de 2005, encontra-se inadequada e desatualizada por não ter acompanhado as transformações sofridas ao longo dos anos pela instituição e a expansão da Rede Federal de Ensino, carecendo, em nossa visão de revisões e atualizações urgentes, com a finalidade de abarcar aspectos múltiplos da atividade docente, especialmente em face das mudanças que os sistemas educacionais estão enfrentando no contexto da recente pandemia mundial no ano de 2020.

Conclusões

Apesar de sua grande dimensão e capilaridade no atendimento, o IFSP tem feito poucos investimentos no processo de gestão e avaliação de desempenho de

seus docentes, o que poderá ocasionar efeitos indesejáveis para a instituição: no processo de ensino, nos custos assumidos com profissionais que não atendem ao perfil exigido, além de não ser capaz de atender aos principais objetivos da avaliação de desempenho, que segundo Castro e Castro (2014) seriam os de identificar quais profissionais necessitam de aperfeiçoamento; definir quais seriam os graus de contribuição individual nos resultados finais da organização; descobrir os novos talentos; facilitar o autodesenvolvimento de seus profissionais; fornecer feedback aos servidores; promover programas de políticas de capacitações eficientes, através de programas de mérito e transferências (CASTRO; CASTRO, 2014); entre outros que serão aprofundados nas etapas seguintes desta pesquisa.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.
- _____. **Lei nº 8112/1990**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 dez. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 17 de jul. de 2020.
- _____. **Lei nº 11892/2008**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 17 jul. 2020.
- _____. **Lei nº 12772/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 17 jul. 2020.
- CASTRO, A; CASTRO, C. **Gestão Pública Contemporânea**, 1ª ed. Curitiba, PR: Intersaberes, 2014.
- CEFET [São Paulo]. **Resolução nº 093**, de 15 de setembro de 2005. Dispõe sobre os procedimentos e instrumentos para Avaliação de Desempenho dos servidores Docentes e Técnicos Administrativos em Estágio Probatório, observando o disposto no artigo 20 da Lei nº 8112/90. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/82-resolues-2005.html?download=555%3Aresoluo-n-93>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. - 6ª ed. ver. e ampl. - São Paulo: Heccus Editora, 2018.
- PERRENOUD, Philippe; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **As Competências Para Ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação** - Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SOUSA, Clarilza Prado. **Dimensões da Avaliação Educacional**. Estudos em Avaliação Educacional, n. 22, p. 101-118, jul/dez. 2000.

MAPA DE RISCO ADAPTADO AO BRAILLE PARA DEFICIENTES VISUAIS: UM PROJETO INTEGRADOR DO CURSO TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO NO SENAC-AL

Leila Carla Quaresma¹ (Pedagoga Senac- AL; Mestranda- PPGEICIM- UFAL);

1-Pedagoga Senac- AL; Programa de Pós-graduação em ensino de Ciências e Matemática- Universidade Federal de Alagoas.

Resumo: Este estudo visa analisar a execução de um Projeto Integrador, no ano de 2019, com ênfase no desenvolvimento de soluções inovadoras que promovem acessibilidade no mundo do trabalho. A metodologia utilizada tomou uma abordagem qualitativa a partir do método da pesquisa-ação, percorrendo pela pesquisa- formação. Foi fundamentado nos pesquisadores: Maldonato e Dell'Orco (2010); Kuller e Rodrigo (2013); , entre outros. A análise mostrou que o Projeto Integrador é um potencializador para o surgimento de soluções inovadoras inseridas em instrumentos que garantem a acessibilidade, bem como o desenvolvimento e mobilização de competências profissionais por meio da prática do aprender fazendo.

Palavras-chave: Projeto Integrador; Acessibilidade; Soluções inovadoras.

Introdução

Este estudo realiza uma análise sobre a execução de um Projeto Integrador em cursos de qualificação em nível técnico com ênfase no desenvolvimento de instrumentos inovadores e que promovem a acessibilidade no mundo do trabalho. A investigação foi realizada no ano de 2019, e tem como foco a discussão a criação de um Mapa de Risco em Braille, desenvolvido por um grupo de alunos do curso Técnico em Segurança do Trabalho e as contribuições da metodologia de projetos para o desenvolvimento de competências.

O presente texto visa analisar as possibilidades do surgimento de inovações na educação profissionalizante, considerando a potencialidade do Projeto Integrador enquanto unidade curricular do curso, com vistas às necessidades de contribuir com as problemáticas existentes no mundo do trabalho. Nesse sentido, entende-se que o estudo contribuirá com as discussões sobre a metodologia de Projetos na educação profissional, visando o impulso às soluções inovadoras pelas vias dos Projetos Integradores. O Projeto desenvolvido possibilitou para os sujeitos envolvidos, a oportunidade de pesquisar, coletar dados, investigar problemáticas, propor desafios para os alunos/as, e criar um mapa de risco em braile junto com a cooperação de deficientes visuais de uma escola pública para pessoas cegas e com baixa visão.

Este estudo tem como objetivo geral, discutir sobre as contribuições do Projeto Integrador na formação profissional, enquanto unidade curricular que articula competências, e possibilidade de inovação pedagógica. Sobre os objetivos específicos, estudo propõe discutir sobre a importância da criação de recursos que possibilitem o acesso às informações para deficientes visuais, bem como as

possibilidades de projetos integradores ultrapassarem os muros da escola, trazendo contribuições para a sociedade.

Define-se que do ponto de vista teórico-metodológico a análise que se privilegia nesse estudo é predominantemente qualitativa. A abordagem da pesquisa tomará um caráter de pesquisa-ação, visto que a mesma está relacionada às práticas de atividades de acompanhamento pedagógico realizado pela autora deste trabalho.

O trabalho ancorou-se também a uma pesquisa bibliográfica pautados nos aportes teóricos de Maldonato e Dell'Orco (2010); Kuller e Rodrigo (2013); dentre outros. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados, foram os registros fotográficos dos momentos de desenvolvimento do Projeto e um questionário aplicado ao docente responsável pela turma.

Assim, o trabalho focalizou-se na seguinte problemática: **quais as contribuições Projeto Integrador para o desenvolvimento de competências, bem como para a elaboração de recursos destinados a segurança e acesso às informações para deficientes visuais no ambiente de trabalho?**

O trabalho contribuirá na formação dos profissionais da educação profissional e segurança do trabalho, visualizando este texto como aporte para realizar uma prática pedagógica que busca integrar competências a partir da metodologia de Projeto, a fim de, estimular os alunos ao ato da pesquisa e a busca por soluções inovadoras no mundo do trabalho, em especial, para deficientes visuais.

Objetivo

Analisar as contribuições do Projeto Integrador para o desenvolvimento de competências e impulsionador de soluções inovadoras para o mundo do trabalho, com ênfase na promoção da acessibilidade aos deficientes visuais ou com baixa visão.

Metodologia

Define-se que do ponto de vista teórico-metodológico a análise que se privilegia nesse estudo é predominantemente qualitativa. A abordagem da pesquisa tomará um caráter de pesquisa-ação, visto que a mesma está relacionada às práticas de acompanhamento pedagógico realizado pela autora deste trabalho.

O trabalho ancorou-se também a uma pesquisa bibliográfica dos Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico Senac; Kuller e Rodrigo (2013); dentre outros. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados, foram os registros fotográficos dos

momentos de desenvolvimento do Projeto e um questionário aplicado ao docente responsável pela turma.

Diante da problemática pontuada neste trabalho, define-se que do ponto de vista teórico-metodológico a análise que se privilegia nesse estudo é predominantemente qualitativa. Segundo Casarin (2012), na investigação qualitativa compreende-se que,

Independente do título e do tema pesquisado, os objetivos de uma pesquisa qualitativa envolvem a descrição de certo fenômeno, caracterizando sua ocorrência e relacionando-o com outros fatores. Há também a preocupação de explicar sua ocorrência baseando-se não em modelos empíricos, mas sim em modelos contextuais variados. Assim, o objetivo da pesquisa está relacionado ao contexto no qual o objeto pesquisado está inserido. Além disso, existe uma grande preocupação em fazer associações entre as variáveis que possam contribuir para explicar o que está sendo pesquisado. (p.32)

O estudo recorre-se ainda à uma pesquisa bibliográfica sobre autores e documentos técnicos do SENAC, os quais discutem sobre metodologia por competência, a saber: Documentos Técnicos do MPS; Kuller e Rodrigo (2014) entre outros. Outrossim, o instrumento utilizado para a coleta de dados foram os registros fotográficos, bem como um questionário aplicado ao docente responsável pela execução do projeto. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram: uma pedagoga, a qual supervisionou o Projeto e um docente.

A pesquisa foi realizada por uma Pedagoga, a qual supervisionou o processo de formação dos alunos/as e o desenvolvimento do projeto. O foco da investigação consiste nos resultados obtidos na qualificação profissional dos alunos/as, bem como na eficácia do projeto integrador enquanto, articulador de competências, inovação pedagógica e impulsionador para o surgimento de soluções inovadoras no mundo do trabalho. O Projeto Integrador executado, faz parte da organização curricular do curso Técnico em Segurança do Trabalho, realizado no Centro de Educação Profissional Carlos Milito, SENAC-AL. Ressaltando que o Projeto foi aplicado num centro especializado em atendimento às pessoas com deficiência visual situado em Maceió-AL.

Resultados

O projeto integrador é uma unidade curricular de natureza diferenciada do curso Técnico em Segurança do trabalho. Um dos objetivos do P.I. é a capacidade de mobilizar competências profissionais por meio de situações que promovem o aprender

fazendo. É nesta perspectiva que o modelo curricular dos cursos profissionalizantes que estão no Modelo Pedagógico Senac organiza-se por competência, definindo-se como: “ação/fazer observável, potencialmente criativo, que articula conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e permite desenvolvimento contínuo” (SENAC.2015a,p.12)

O Projeto Integrador discutido neste estudo faz parte do curso Técnico em Segurança do Trabalho. Para tanto, vale salientar que no Plano de Curso o mesmo define o perfil profissional a ser construído durante a formação do aluno/a:

O Técnico em Segurança do Trabalho é responsável pela análise e avaliação do ambiente de trabalho, das instalações e dos processos laborais, visando à prevenção de incidentes, acidentes e doenças ocupacionais. Adota medidas de controle de riscos ocupacionais por meio de ações, programas de saúde e segurança do trabalho. (Senac, 2018, p.3)

Para tanto, o projeto foi pensando entre alunos, docentes e pedagoga, uma vez que, diante de pesquisas realizadas, foi verificado a possibilidade dos alunos/as criarem um instrumento inovador para o mundo trabalho que possibilitasse a inclusão de pessoas com deficiência visual ou baixa visão. A partir da visualização desta necessidade, foi discutido a possibilidade de trabalhar com o mapa de risco, considerando que não havia nenhum mapa de risco adaptado para pessoas com deficiência visual ou com baixa visão. Diante desta constatação, uma proposta inovadora surgiu entre os alunos/as. Mas de fato o que seria uma **inovação**? De acordo com Maldonato e Dell’Orco (2010), inovação é:

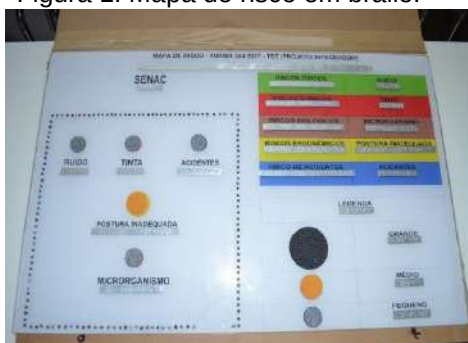
“Em outras palavras, a inovação é uma capacidade de a mente inferir significados inusitados a partir de informações aparentemente banais, produzir respostas divergentes e criativas; olhar a realidade convencional com uma óptica insólita; gerar, em suma, hipóteses, cenários e soluções diferentes de maneira quase casual, mesmo fora de uma lógica estruturada.” (p.06)

Após várias pesquisas, estudos e discussões entre o grupo, chegou-se à conclusão que era possível criar um mapa de risco em braile para ser implantado em ambientes de trabalho, contudo, seria necessário a colaboração junto ao centro especializado em atendimento as pessoas com deficiência visual, visto que, a necessidade percebida consistia em criar um mapa que de fato possibilitasse acesso às informações de forma compreensível para os usuários. Desta feita, foi feita uma visita ao centro especializado e montado um planejamento para produção do recurso

entre: alunos do curso técnico em segurança do trabalho e, alunos e professores com deficiência visual do centro especializado.

Esta parceria foi fundamental, pois houve a contribuição dos alunos elaborando o mapa de risco de um setor do centro de educação profissional (Senac) que eles estudavam, bem como o suporte da equipe do centro de atendimento especializado fornecendo as informações e técnicas necessárias para elaboração do mapa de risco. Cabe ressaltar que após várias avaliações e discussões entre os alunos do curso e a equipe do centro especializado, algumas alterações foram necessárias com vistas a uma melhor adequação do mapa. Após vários encontros entre as equipes o projeto foi executado. Segue abaixo o registro fotográfico do mapa de risco em braile elaborado:

Figura 1: Mapa de risco em braile.



Fonte: <https://www.facebook.com/senacalagoas/>

Foi realizado também uma entrevista com o docente da turma através de um questionário, com a finalidade de diagnosticar as contribuições do projeto integrador. Segue abaixo uma das perguntas

Pedagoga¹: Relate sua opinião sobre as contribuições que o produto final trará para o mundo do trabalho e às pessoas com deficiência visual.

Docente²: *Sem dúvida a contribuição será de suma importância, pois esse projeto dará acesso às pessoas cegas e baixa visão, saber com antecedência quais os riscos existentes em um ambiente de trabalho, antes de adentrá-lo, o que antes da elaboração desse PI não ocorria.*

A Lei nº. 7853/89 dispõe sobre os direitos e deveres de pessoas com deficiências nos aspectos de apoio e integração social, garantindo que em toda sociedade sejam promovidas melhorias em sua vida, saúde, educação, trabalho e

¹ Pedagoga do Senac-AI, responsável pelo acompanhamento pedagógico do Projeto.

² Docente do Senac- AI, responsável pela condução do Projeto junto aos alunos do curso Técnico de Segurança no Trabalho.

lazer. Em seu artigo 1º estabelece: “Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei”.

Pedagoga: *Como ocorreu o desempenho dos alunos durante a execução do Projeto?*

Docente: *Percebemos que a participação dos alunos ocorreu de forma muito satisfatória, todos se envolveram no desenvolvimento do projeto, vimos em seus semblantes à impressão de alegria, **era o momento de pôr em prática o que foi desenvolvido em sala de aula. (grifo nosso)***

A partir deste depoimento do docente, é possível compreender o aspecto pedagógico do aprender fazendo no percurso de formação profissional dos nossos alunos/as, por meio da experiência vivenciada com o Projeto Integrador e a articulação de competências, haja vista que, para Kuller e Rodrigo (2014), “o desenvolvimento de competências se dá na prática, em situações complexas envolvendo problemas que exigem a mobilização e a busca de saberes para a sua resolução”. (p.65)

Conclusões

Diante do exposto e da importância em promover acessibilidade às informações sobre os riscos no ambiente de trabalho para pessoas com deficiência visual ou baixa visão, o mapa de risco com informações em braile elaborado por meio da execução de um Projeto Integrador, contribuiu para o surgimento de soluções inovadora, considerando a segurança de colaboradores com deficiência visual ou baixa visão e sua acessibilidade às informações sobre riscos de acidentes e doenças relacionadas ao trabalho.

Referências

BRASIL. Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm. Acesso em 17/11/2019.

CASARIN, Helen de Castro Silva. **Pesquisa Científica: da teoria à prática**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

DN. **Competência**. Rio de Janeiro, 2015a. 28 p. (Coleção de Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico Senac, 2).

_____. DN. **Plano de curso: Técnico em Segurança do Trabalho**: Rio de Janeiro, 2018. 3,4 p.

KULLER, José Antônio; RODRIGO, Natália de Fátima. **Metodologia de Desenvolvimento de Competências**. Rio de Janeiro. Ed. Senac Nacional, 2014.

MALDONATO e Dell' ORCO. **Criatividade, Pesquisa e Inovação: o caminho surpreendente da descoberta**. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof. Rio de Janeiro, v.36,n.1,jan./abr.2010.

REGIONALIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS: IDENTIFICANDO ASPECTOS DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR NOS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

¹ Matheus Pereira Graciano (CEETEPS) ² Paulo Roberto Prado Constantino (CEETEPS)

1 – Professor de ensino médio e técnico (CEETEPS). Mestrando no Programa de Mestrado em Educação Profissional. (UEPEP/CEETEPS)

2 – Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (UEPEP/CEETEPS)

Palavras-chave: Adaptações curriculares. Currículos da Educação profissional. Ensino técnico. CEETEPS. Regionalização.

Resumo: Este fragmento apresenta os resultados de uma pesquisa documental que pretende analisar os aspectos que envolvem a implementação e desenvolvimento curricular no ensino técnico. Partindo dos documentos oficiais prescritos, investiga modos pelos quais estas propostas das Escolas Técnicas Estaduais poderiam ser adaptadas em um âmbito regionalizado. Como resultado, identifica-se alguma medida de integração dos componentes curriculares presentes, sem maiores detalhes sobre esta construção localizada em tempos e espaços específicos, e que ainda carecerá de ser aprofundada por meio de pesquisas adicionais, que considerem a diversidade e a capilaridade de uma instituição pública de educação profissional como o Centro Paula Souza.

Introdução

No Estado de São Paulo, as diferenças regionais quanto ao desenvolvimento curricular na formação profissional técnica são notórias. Nas equipes de especialistas e professores que atuam para a reformulação dos currículos das Escolas Técnicas Estaduais, isso fica evidenciado, ao reunir profissionais das mais diversas regiões de atuação do Centro Paula Souza para atualizar ou criar os currículos do ensino técnico de nível médio.

Uma vez elaborados, estes currículos serão implantados nas mais de duzentas unidades escolares por todo o Estado, abrangendo variadas demandas das unidades de ensino na capital, na região do Pontal do Paranapema ou no litoral paulista. Entretanto, essas demandas podem ser diferentes, quiçá antagônicas. Com isso, o currículo formal, que é pensado para atender todas as Etecs, pode não atingir completamente seus objetivos, carecendo de uma contextualização regional (MACEDO, 2017), que está prevista na regulamentação da educação profissional (CEE, 2018).

Em nosso caso, o interesse justifica-se pela experiência de treze anos na docência de componentes curriculares do ensino técnico de nível médio, além de oito anos na coordenação de cursos técnicos da área de gestão, associada às participações em equipes de reformulação através do Grupo de Formação e Análises Curriculares [GFAC], compreendemos a necessidade das adaptações das propostas ao contexto regional.

Partindo desse princípio, seria fundamental analisar os aspectos regionais que envolvem a implementação e o desenvolvimento curricular, além de pesquisar os meios pelos quais o currículo formal pode ser regionalizado, contribuindo assim para uma melhor adaptação e aproveitamento da aprendizagem no ensino técnico. Para tal empreita, partimos da leitura e análise dos documentos oficiais, o recorte que apresentamos no presente texto.

Revisão curricular e regionalização das propostas educacionais iriam ao encontro de uma demanda pedagógica, que é a especificidade do currículo de acordo com a região na qual o curso técnico será oferecido, de modo que o torne acessível aos jovens e adultos, ofertado em escala compatível com as necessidades de aprendizagem e inserção social de seu público.

Objetivo

Analisar os aspectos que envolvem a implementação e desenvolvimento curricular no ensino técnico, a partir de pesquisa documental nos currículos formais, investigando diretrizes e modos pelos quais estas propostas das Escolas Técnicas Estaduais poderiam adaptadas em um âmbito regionalizado.

Metodologia

O atual recorte é parte de uma pesquisa em execução junto ao Programa de Mestrado em Educação Profissional da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Versa sobre uma pesquisa documental de natureza exploratória (GIL, 2002), que consistiu na análise dos documentos curriculares, com o intuito de identificar elementos relacionados à contextualização regional dos currículos da educação profissional técnica, com ênfase nos cursos de Técnico em Administração e Técnico em Marketing.

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, uma autarquia de governo paulista, possuía 223 Escolas Técnicas que ofereciam o ensino médio, técnico e integrado em todo o Estado de São Paulo (CETEC, 2020). Ligada à sua Coordenadoria da Unidade de Ensino Técnico e Médio [CETEC], localiza-se um Departamento de Análise e Formulação de Currículos (ARAÚJO et al., 2019), que realiza a construção e reformulação dos currículos formais das escolas.

Resultados

Sobre a estrutura dos currículos, nota-se que não possuem formalmente um capítulo de introdução. A parte inicial dos planos é composta por quadros com dados técnicos, como carga horária, formação dos responsáveis, entre outras. Apresenta grande destaque aos participantes da [re]elaboração curricular. Compõe também a introdução os capítulos de Justificativa e Objetivos, Requisitos de acesso, com muita informação técnica sobre a formação profissional e o mercado de trabalho do referido curso. Seguem-se os objetivos, que mencionam a formação do discente no âmbito profissional e pessoal, buscando uma formação geral concomitante à profissional.

O capítulo “Organização curricular” traz os fundamentos legais (GFAC, 2019) para os planos de curso vigentes, bem como um panorama contextual sobre o itinerário formativo do aluno. Porém não esclarece a finalidade unificada, comum e de longo prazo destes itinerários. A seção “Metodologia de Elaboração e Reelaboração Curricular” e “Público-alvo da Educação Profissional” (GFAC, 2019) esclarece os processos de elaboração e de implementação destes currículos no Centro Paula Souza. Importa-nos destacar o trecho que segue:

A Unidade Escolar, para dar atendimento às demandas individuais, sociais e do setor produtivo, poderá propor nova organização curricular, alterando o número de módulos, distribuição das aulas e dos componentes curriculares, desde que aprovada pelo Departamento Grupo de Formulação e Análises Curriculares e Grupo de Supervisão Educacional – Cetec – Ceeteps. A organização curricular proposta levará em conta, contudo, o perfil de conclusão da habilitação, da qualificação e a carga horária prevista para a habilitação. (GFAC, 2019, p.97)

Está prevista, portanto, alguma medida de integração dos componentes curriculares do Ensino Técnico. Entretanto, não existe nenhum tipo de solicitação expressa para a avaliação das condições locais dos setores produtivos. No capítulo 1.3 (GFAC, 2019), por exemplo, aponta à uma pesquisa junto ao mercado de trabalho e sua adequação às necessidades da formação profissional, porém não aborda a questão regional nessa verificação. O capítulo 4.5 menciona as parcerias com o setor produtivo e mercado de trabalho, sem evidenciar os aspectos regionais nessas consultas ou a validação pelos setores produtivos.

A menção mais expressiva está no seguinte trecho que apresenta a estrutura modular dos cursos:

Os módulos, assim constituídos, representam importantes instrumentos de flexibilização e abertura do currículo para o itinerário profissional, pois que, adaptando-se às distintas realidades regionais, permitem a inovação permanente e mantêm a unidade e a equivalência dos processos formativos. (GFAC, 2019, p.24)

Se ocorre a menção expressa neste ponto, uma vez mais, não há indicações de meios e ferramentas para essa adaptação do currículo à realidade regional em que se insere a Etec.

Conclusões

Quanto à arquitetura dos currículos e sua disposição quanto à contextualização regional, apresentaram-se fortemente assemelhados. Ambos se encontravam em um estágio de atualização recente, tendo sido revistos ao menos uma vez nos últimos dois anos. Estimulavam minimamente algum tipo de avaliação ou exame das condições locais ou regionais dos setores produtivos ou de serviços onde a escola estaria inserida.

Como resultado, identificou-se alguma medida de integração nos componentes curriculares presentes, sem maiores detalhes sobre esta construção localizada em tempos e espaços específicos, e que ainda carecerá de ser aprofundada por meio de pesquisas adicionais, que considerem a diversidade e a capilaridade de uma instituição pública de educação profissional como o Centro Paula Souza. Os apontamentos específicos sempre buscavam a interlocução com a área profissional de atuação dos egressos, porém sem mencionar características regionais pertinentes.

Algumas competências, habilidades e bases tecnológicas trazem a possibilidade de trabalhar elementos regionais na sua abordagem, porém isso não fica evidenciado no currículo. Exemplo seria a necessidade de pesquisar dados de mercado para o desenvolvimento da política salarial (GFAC, 2019).

A pesquisa seguirá em andamento no ano de 2020, aprofundando os temas esboçados neste texto por meio de pesquisas de campo e documentais.

Referências

ARAÚJO, Almério M. de; DEMAI, Fernanda M.; PRATA, Marcio. **Missão, concepções e práticas do Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac):** uma síntese do Laboratório de Currículo do Centro Paula Souza. São Paulo: Centro Paula Souza, 2016. Disponível em <http://www.cpscetec.com.br/cpscetec/arquivos/2014/missao.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

CEE. São Paulo. Parecer CEE nº 162, de 10 de outubro de 2018. Fixa Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Indicação CEE nº 169, de 10 de outubro de 2018. **Diário Oficial do Estado**. Publicado em 13 de novembro de 2018. São Paulo, SP, 2018. Disponível em: iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/2018/1301925-18-CEE-13-16-Delib-162-Indic-169-18.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

CETEC. **Banco de dados do ensino técnico no Centro Paula Souza**. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/bdcetec>. Acesso em: 18 jul. 2020.

GFAC. Centro Paula Souza. **Plano de curso** - Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio – M-Tec, Circulação restrita. São Paulo: CPS, 2019.

_____. Centro Paula Souza. **Plano de curso** - Técnico em Marketing, Circulação restrita. São Paulo: CPS, 2020.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MACEDO, P. C. S. **Educação Profissional e Desenvolvimento Territorial**: a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Amapá, ano 12, v. 2, n. 2, ed. 13, p. 94-106, 2017.

Eixo Temático: Educação Superior

AUTONOMIA E AUTORIA A PARTIR DA PRODUÇÃO DE VÍDEOS NO ENSINO SUPERIOR

¹Adriano Edo Neuenfeldt (doutorado em Ensino - Univates/RS); ²Rogério José Schuck (doutorado em Filosofia - PUCRS);

³Ariane Wollenhoupt da Luz Rodrigues (mestrado em Ciências Sociais – UFSM/RS); ⁴Tânia Micheline Miorando (doutorado em Educação – UFSM/RS); Derli Juliano Neuenfeldt (doutorado em Ambiente e Desenvolvimento - Univates/RS)

1 – Doutor em Ensino; Universidade do Vale do Taquari – RS; adrianoneuenfeldt@universo.univates.br.

2 – Professor do PPGECE e PPGEEnsino; Universidade do Vale do Taquari - RS, Lajeado-RS-Brasil; rogerios@univates.br.

3 – Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, Filial Hospital Universitário de Santa Maria - RS; arianedaluzrodrigues@yahoo.com.br.

4 - Professora Adjunta no Departamento de Educação Especial, Centro de Educação, UFSM, tmiorando@gmail.com.

5 – Professor do PPGEEnsino; Universidade do Vale do Taquari - RS, Lajeado-RS-Brasil; derlijul@univates.br.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Autonomia; Autoria; Produção de Vídeos.

Introdução

Este trabalho traz reflexões a partir de um recorte do desenvolvimento de uma pesquisa para fins de doutoramento que iniciou em meados de 2016 e perdurou por seis semestres, tendo como meta a produção de vídeos como Objetos Digitais de Ensino e de Aprendizagem Potencialmente Significativos (ODEAPSs). A proposta envolveu 14 turmas da área das Ciências Exatas, sendo que no total, estiveram conectados 434 estudantes integrantes de cursos de diversas Engenharias de uma Instituição de Ensino Superior Comunitária do sul do Brasil produzindo 147 vídeos.

As reflexões a respeito da autonomia e da autoria dos estudantes surgiram durante a produção dos vídeos, na tentativa de incorporar conceitos e características a respeito de objetos de aprendizagem a partir de Tarouco (2014), da produção de significados a partir de Ausubel (1963) e Moreira e Massoni (2016). Além de integrar ao quadro de discussão o contexto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e da cultura e o espaço que os jovens estão imersos, Cibercultura e Ciberespaço, com autores como Lévy (2010) e Santaella (2016), Borba e Oechsler (2018) no uso de vídeos.

Objetivo

De forma específica, este trabalho procura apresentar alguns elementos que sinalizam a importância da autonomia e da autoria para o desenvolvimento da proposta, ou seja, a produção de vídeos, e, consequentemente, possíveis contribuições para os processos de ensino e de aprendizagem no Ensino Superior.

Metodologia

Esse recorte faz parte de uma proposta mais ampla, que se caracterizou como uma pesquisa qualitativa, pois se levou em consideração “o contexto e os casos para

entender uma questão em estudo” (ANGROSINO, 2009, p. 9). Ela também foi tratada como uma aproximação de estudo de caso com algumas características da pesquisa-ação. Conforme Yin (2015, p. 4), “quanto mais suas questões procurarem explicar alguma circunstância presente (por exemplo, “como” ou “por que” algum fenômeno social funciona), mais o método do estudo de caso será relevante”. Além disso, a proposta incentivou a interação entre o que foi sendo desenvolvido pelo professor, estudantes e tecnologias digitais. De acordo com Thiollent (2006, p. 156), a pesquisa-ação é “realizada em um espaço de interlocução onde os autores implicados participaram na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação”.

A coleta dos dados foi realizada no decorrer das atividades com auxílio de anotações realizadas pelo professor num diário de campo, de questionários realizados no *Google Forms* e pela própria produção dos estudantes através de portfólios. Quanto ao estudo analítico, realizou-se uma análise de conteúdo como prevê Bardin (2011), principalmente no que tange às categorizações.

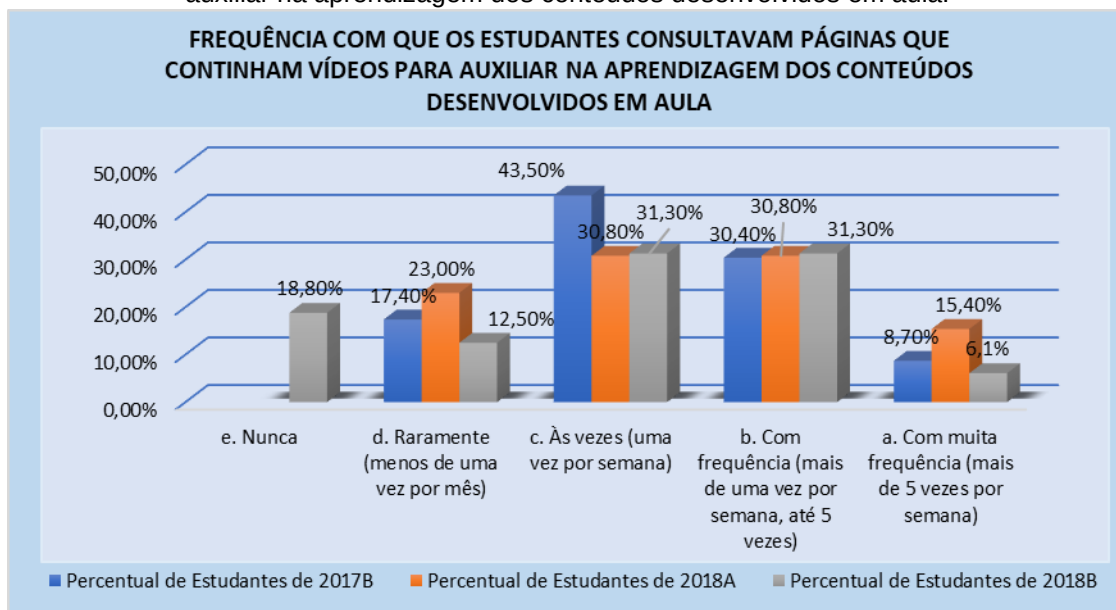
A respeito dos questionários pelo *Google Forms*, ressalta-se que o primeiro procurava realizar um mapeamento quanto às expectativas dos estudantes em relação à disciplina, às tecnologias digitais e ao professor. Já, o segundo, tinha o objetivo de avaliar as produções dos estudantes e de seus colegas e produzir reflexões, sendo realizado no final da proposta de cada um dos semestres.

Ressalta-se que os estudantes ficaram cientes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e participaram de modo voluntário da proposta.

Resultados

Analizando o questionário inicial no que tange à visitação de páginas da *internet* contendo vídeos, que envolveu 52 estudantes de três turmas de Cálculo III, respectivamente no segundo semestre de 2017, e nos dois semestres de 2018, se percebeu que apesar da facilidade de acesso às tecnologias digitais e mesmo à rede, essa prática não foi muito usual. A maioria dos estudantes acessa apenas às vezes, uma vez por semana, materiais para complementar seus estudos, como aponta o Gráfico 1, na sequência.

Gráfico 1 - Frequência com que os estudantes consultavam páginas que continham vídeos para auxiliar na aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos em aula.



Fonte: Do Autor.

Os estudantes alegaram que esse grau de procura a vídeos se deve a vários fatores dentre eles: dificuldade de visualização dos materiais, principalmente em *smartphones*; a dificuldade de compreensão e leituras dos materiais disponibilizados na rede, os quais muitas vezes não passavam de escaneamento de páginas de livros da área; e também a terminologia utilizada pelos produtores, diferente daquela utilizada pelo professor em sala de aula.

Isso impactou diretamente no momento de verificar a produção de vídeos, pois se os estudantes já não pesquisavam vídeos prontos, serem autores de seus próprios materiais lhes parecia ainda mais difícil. A grande maioria dos estudantes nunca havia produzido um vídeo. Constatou-se que apesar dos estudantes terem a autonomia de pesquisarem materiais, em sala de aula, uma das páginas mais procuradas foi a *Wikipédia*, e a partir dela buscar outros materiais. Demo (2015, p. 23) vai ressaltar que atualmente tudo se resolve no *Google* ou na *Wikipédia*. No entanto, a Wiki possui os seus méritos: “Os textos da Wikipédia são, em geral, mais curtos, mas compensam de sobra com muitos *hiperlinks*, de sorte que formam, sobre o texto, um céu de hipertextos disponíveis” (DEMO, 2015, p. 23).

A partir dessas constatações iniciais foi necessário desenvolver algumas fases para estimular a autonomia e a autoria durante a produção de vídeos, chegando-se ao seguinte formato:

Fase 1: análise de um vídeo produzido por outra turma. Nessa etapa a turma avaliava em conjunto vídeos realizados por outras turmas e realizavam possíveis

contribuições. Fase 2: organização e produção do vídeo. A partir de uma apresentação prévia em grupo de um conteúdo, avaliada pelos colegas considerando alguns aspectos como: o domínio do conteúdo e clareza das explicações, a existência de criatividade, a edição e recursos utilizados, o envolvimento e o tempo utilizado pela equipe na organização do vídeo, os estudantes iniciam as suas produções. Fase 3: autoavaliação e apresentação do vídeo produzido de modo presencial e a partir de outro questionário no *Google Forms* com critérios semelhantes aos utilizados na avaliação do vídeo de outra turma. Fase 4: ajustes e postagem. Após a realização das fases anteriores e do grupo refletir sobre os possíveis ajustes sugeridos pela turma, o vídeo seguia para a disponibilização num canal do *YouTube* gerenciado pelos estudantes, com a devida anuência dos estudantes, a compartilhar: https://www.youtube.com/channel/UCOEIsPx9jN5lK9toBp_pmRA

De acordo com Demo (2015, p. 23), estamos “transitando para **textos multimodais** que agregam áudio e vídeo sob infinitas formas, procurando, ao final, fazer de imagem e som não apenas ilustrações, mas *argumentos*”. No entanto, segundo esse mesmo autor, há uma resistência pela academia para esse tipo de autoria, em que não há uma linearidade como no texto impresso (DEMO, 2015). Ressalta-se que o trabalho em equipe aparece como motivação para a realização de atividades de modo mais autorais, como afirmam Anastasiou e Alves (2008, p. 76), “trabalhar para além do conteúdo é um desafio, que corresponde ao processo de autonomia a ser conquistado com e pelo aluno”.

Conclusões

Ao final da proposta foi possível realizar algumas considerações especificamente a respeito da questão da autonomia e da autoria, a compartilhar:

Inicialmente que elas perpassaram não somente a produção de vídeos de modo isolado, mas as conexões que foram estabelecidas com as atividades em sala de aula. Para realizar a proposta também foi necessário repensá-las envolvendo principalmente a questão dos conteúdos da disciplina e pensar na sala de aula como um espaço de criação, com respeito aos saberes dos educandos.

Isso levou a um outro ponto, o desenvolvimento de atividades em equipe. A organização das produções em equipe oportunizou que os estudantes compartilhassem suas experiências quanto às tecnologias e seus usos, como nas filmagens ou edição.

A escolha dos conteúdos e do roteiro dos vídeos era de responsabilidade dos estudantes, no entanto, as atividades exigiram um acompanhamento a partir de um portfólio de atividades para reflexões posteriores. Nele constava a apresentação da questão desenvolvida, apontamentos a respeito das tecnologias e referências utilizadas, bem como, um relato resumido de todo o processo de organização da produção.

Conclui-se argumentando que as tecnologias digitais não resolvem as dificuldades de aprendizagem dos conteúdos, mas integradas a estratégias de ensino bem organizadas, podem potencializar as possibilidades de uma aprendizagem mais significativa incentivando a autonomia e a autoria dos estudantes.

Referências

- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009. E-book. Disponível em: <<https://www.univates.br/biblioteca>>. Acesso em: 01 dez. 2019.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2003. p. 67-100.
- AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton, 1963.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BORBA, M. de C.; OECHSLER, V. Tecnologias na educação: o uso dos vídeos em sala de aula. **Revista Brasileira de Ensino, Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, mai./ago., p. 181-213, 2018.
- DEMO, P. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010a.
- MOREIRA, M. A.; MASSONI, N.T. **Noções básicas de Epistemologias e Teorias de Aprendizagem como subsídios para a organização de sequências de ensino-aprendizagem em ciências/física**. São Paulo: Livraria da Física, 2016.
- SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2016. (Coleção Comunicação).
- TAROUÇO, L. M. R.; et. al. (Orgs.). **Objetos de Aprendizagem: teoria e prática**. Evangraf: Porto Alegre, 2014.
- THIOLLENT, M. A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 2. ed. Aparecida, SP: Ideias Et. Letras, 2006. p. 151-165.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

A EXPERIÊNCIA DA DOCÊNCIA VIRTUALIZADA NO ENSINO SUPERIOR NO PERÍODO DA PANDEMIA DE COVID-19

¹Derli Juliano Neuenfeldt (doutorado em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento); ²Adriano Edo Neuenfeldt (doutorado em Ensino); ³Rogério José Schuck (doutorado em Filosofia), ⁴Eduardo Gottardi (PROBIC/Univates), ⁵Sofia Daniela Giacobbo Schonfeldt (PROBIC/Univates)

1 - Professor do PPGEnsino - Universidade do Vale do Taquari – RS

2 - Universidade do Vale do Taquari – RS.

3 - Professor do PPGEnsino e do PPGECE - Universidade do Vale do Taquari – RS.

4 - Acadêmico do curso de Educação Física - Licenciatura - Universidade do Vale do Taquari – Univates

5 - Acadêmica do curso de Psicologia - Universidade do Vale do Taquari – Univates - RS

Apoio Financeiro: CNPq, Univates.

Palavras-chave: ensino; TDICs, Ensino Superior.

Introdução

Esse trabalho é parte dos estudos do projeto de pesquisa “Aprendizagem e Ferramentas Digitais no Ensino Superior”, vinculado à Universidade do Vale do Taquari - RS/BRA, que tem investigado a forma como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) têm sido incorporadas em contextos educacionais formais. A pesquisa vem de uma trajetória de anos, iniciando com estudos que analisaram o acesso de estudantes do Ensino Médio à internet e a forma como faziam uso dela nos trabalhos de pesquisa escolares (NEUENFELDT *et al.*, 2013). Na continuidade, investigou-se estudantes de graduação e a formação científica relacionada à pesquisa. Na sequência, voltou-se para o uso de TDICs pelos professores de graduação em suas aulas (NEUENFELDT *et al.*, 2018). Nesse momento, tem-se como tema o processo de virtualização das aulas presenciais de cursos de graduação que ocorreram em razão das orientações da necessidade de distanciamento físico/social devido ao COVID-19. Essa é a realidade de muitas universidades que deram continuidade as suas aulas, de forma síncrona, mantendo os encontros semanais no mesmo horário e dia que ocorria a disciplina de forma presencial. Contudo, agora, ministradas de forma virtual, utilizou-se de ambientes digitais, tais como o *moodle* ou *google classrom*, viabilizando o ensino por meio de chats, fóruns, hipertextos, aulas expositivas dialogadas, entre outras possibilidades.

Esse estudo justifica-se por apresentar resultados sobre a virtualização das aulas a partir da experiência de professores no Ensino Superior. Dessa forma, busca-se compreender como o professor planejou e ministrou suas aulas nesse período, destacando dificuldades encontradas que podem auxiliar a pensar a formação continuada e a formação inicial de novos professores.

Objetivo

Analisar a compreensão de professores do Ensino Superior sobre o processo de virtualização de suas aulas presenciais ocorridas no período da pandemia de COVID-19, destacando as dificuldades que emergiram.

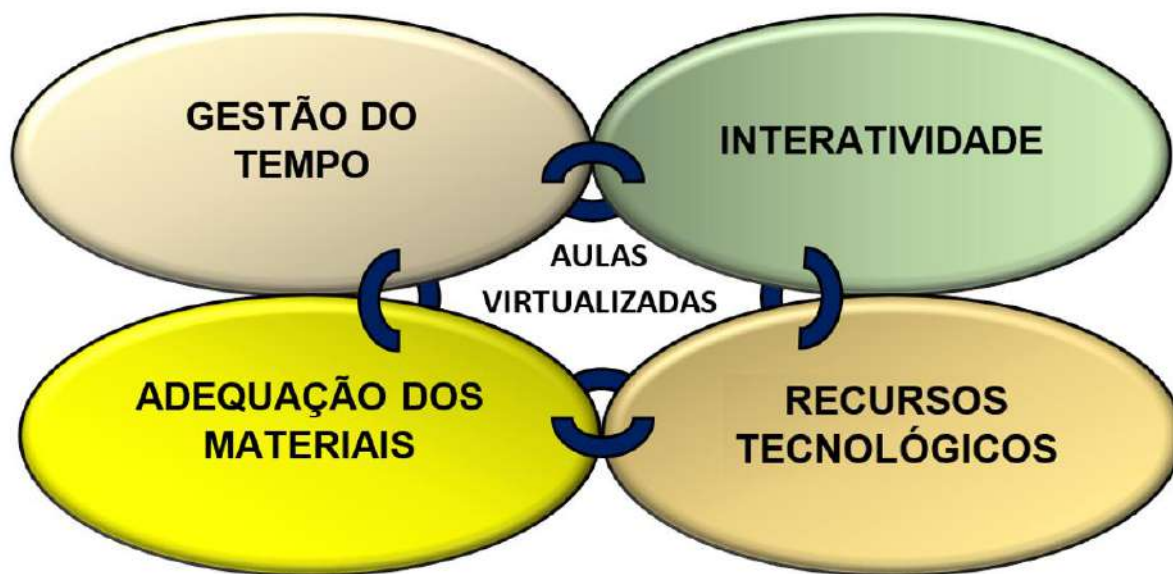
Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa (BODGAN; BIKLEN, 1994). Quanto aos fins, é descritiva (TRIVIÑOS, 1987). O contexto de estudo foi uma instituição de Ensino Superior que no primeiro semestre de 2020 deu continuidade às aulas presenciais da graduação por meio da virtualização delas, ou seja, utilizando-se de plataformas digitais, tais como o *moodle*, *classrom* e *google meet*. Por meio de um questionário contendo questões abertas e de múltipla escolha produziu-se informações sobre a experiência docente virtualizada. O questionário foi aplicado por meio do *google forms*, encaminhando-se o *link* de acesso para o e-mail dos docentes. Responderam ao questionário 40 professores de uma população de 324, contemplando todos cursos de graduação da instituição e as distintas áreas de conhecimento, entre elas: saúde, humanidades, ciências sociais, gestão, educação, ciências exatas, engenharias e tecnológicas. Em relação aos cuidados éticos, por meio do questionário, todos os participantes autorizaram o uso das informações na pesquisa. Em relação à análise dos dados, realizou-se a análise textual qualitativa proposta por Moraes (2007) que culminou com a produção das categorias emergentes.

Resultados

De um total de 40 professores, 60% relatou que teve alguma dificuldade no planejamento de aulas virtualizadas. Ao analisar seus depoimentos a respeito das dificuldades de planejamento das aulas virtualizadas emergiram categorias, entre as quais destacam-se: a questão da gestão do tempo, da interatividade, da adequação dos materiais e do uso dos recursos tecnológicos, como sinaliza a Figura 1:

Figura 1 - Principais dificuldades apontadas pelos professores ao planejar os conteúdos das aulas virtualizadas.



Fonte: Dos Autores.

Quanto a gestão do tempo, as dificuldades advêm da necessidade de se ter uma disponibilidade maior para atendimento aos alunos, uma vez que não se tem mais todos os alunos reunidos ao mesmo tempo na mesma sala. A respeito da interatividade, os docentes sentiram dificuldade em conseguir mobilizar os estudantes para participar de atividades em grupo de modo interativo. Alguns professores também sentiram falta de um contato mais próximo, visual, como ocorria no modo presencial. Quando a adequação dos materiais didático-pedagógicos às aulas virtualizadas, de modo mais contundente, houve dificuldades no que tange a apresentação de conteúdos, principalmente em aulas que necessitavam da relação da teoria com a prática. Por fim, quanto aos recursos tecnológicos, trata-se de um período de adequação e de testagens, as tecnologias digitais utilizadas pelos estudantes devem estar em sintonia com àquelas utilizadas pela instituição e pelo professor. De acordo com Palloff e Pratt (2015, p. 23) “as tecnologias emergentes estão mudando o perfil da aprendizagem *on-line*”, contudo, os mesmos autores também afirmam que “uma das principais questões continua a ser a capacitação adequada de docentes para a construção e disponibilização de cursos de alta qualidade” (PALLOFF; PRATT, 2015, p. 23).

Os excertos dos depoimentos dos professores P1, P2, P3 e P4, ilustram, respectivamente, as dificuldades mencionadas anteriormente:

Professor P1: “Envolvimento e tempo para preparo das aulas muito maior que para uma aula presencial”.

Professor P2: “Senti dificuldade no planejamento de atividades interativas tratando de conteúdos muito teóricos/abstratos”.

Professor P3: “Conteúdos que envolver cálculos foram mais difíceis de trabalhar”.

Professor P4: “No início do processo das aulas virtualizadas estava muito insegura com o planejamento das aulas, visto que teria de fazer uso das ferramentas digitais, sendo que não conhecia o *google meet*, por exemplo. Confesso que tenho aprendido muito neste período sobre tecnologias digitais”.

Percebe-se nos depoimentos dos professores um momento de transição, em que eles tentam adequar os materiais outrora utilizados para aulas presenciais, para essa nova(outra) modalidade de ensino. Os professores estão procurando formas de preparar os seus materiais, assumindo também o papel de autores do processo. Demo (2015, p. 8) define autoria como sendo a “habilidade de pesquisar e elaborar conhecimento próprio, no duplo sentido de estratégia *epistemológica* de produção de conhecimento e *pedagógica* de condição formativa” (DEMO, 2015, p. 8). Nesse sentido os Ambientes Virtuais de Aprendizagem assumiram papel de destaque, como ressalta o mesmo autor, a “aprendizagem como autoria recebeu reforço inaudito em AVAs, com o advento da *web 2.0*, a *web* que faculta **geração de conteúdo próprio**” (DEMO, 2015, p. 19-20).

Contudo, apesar de perceber a importância das tecnologias digitais nesse período em que as aulas virtualizadas assumiram um papel fundamental para que os processos de ensino e de aprendizagem ocorressem, concorda-se com Demo (2017, p. 1), na afirmação de que a “tecnologia pode mediar aprendizagem, não causar, mesmo que seja também tecnologia (do self)” e, além disso, “aprender depende sobremaneira de ‘atividades de aprendizagem’, tipicamente autorais, entre elas: ler, estudar, pesquisar, elaborar, argumentar, fundamentar”.

O que foi exposto pelos professores, ofereceu subsídios para refletir a respeito do atual papel do professor, pois como assevera Valente (2018, p. 27), a sua função como transmissor de informação já não faz mais sentido, pois, “em vista da quantidade de informação hoje disponível nos meios digitais e das facilidades que as tecnologias oferecem na implantação de pedagogias alternativas”, assim, os processos de ensino e aprendizagem necessitam se adequar a novas (outras) estratégias de ensino.

Ainda, é válido ressaltar que os professores que disseram que não tiveram dificuldades no ensino virtualizado, na sua maioria, já ministraram aulas à distância mediadas por recursos tecnológicos.

Conclusões

As tecnologias digitais possibilitaram a continuidade do ensino, mas possuem diferenças em relação ao ensino presencial. Entre elas está a necessidade sentida pelos professores de “estar mais perto dos alunos”, perceber o envolvimento deles na disciplina a partir da leitura corporal, que presencialmente é mais fácil de se analisar. Isso também possibilita afirmar que a docência carrega uma dimensão afetiva e relacional, que não pode ser contemplada na plenitude pelas tecnologias digitais. Pode-se criar outras formas de interação pelas redes sociais, como tem-se diversos chats nos quais isso é possível, tal como o *google meet* mencionado pelos professores, mas é outra forma de interação.

Constatou-se que a virtualização das aulas presenciais, para os professores que não tinham ministrado aulas dessa forma, exigiu adequação dos materiais didáticos utilizados no presencial para o ensino virtual. Isso demandou gestão de tempo dos professores no planejamento, na reescrita de conteúdos e no atendimento dos alunos. Esse exercício pedagógico foi sendo experimentado e adequado ao longo das aulas. Dessa forma, constata-se que a docência virtualizada exige mais que reproduzir conteúdos, necessita pensar em estratégias que sensibilizem e despertem os alunos para a pesquisa, para a busca do conhecimento, para ir atrás daquilo que não se encontra simplesmente pronto e disponível na internet.

Por fim, sugere-se como continuidade da pesquisa investigar como os alunos perceberam as suas aprendizagens no período que as aulas foram virtualizadas. Esse conhecimento pode auxiliar na definição de quais conhecimentos e saberes são possíveis de serem virtualizados e se há perdas na aprendizagem ao deixarem de serem presenciais.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

DEMO, P. *Aprender como autor*. São Paulo: Atlas, 2015.

_____. *Tecnologias digitais e aprendizagem*: Aprendizagem digitalmente mediada. 2017, texto digital. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com.br/2017/10/tda-23-tecnologias-digitais-e.html>>. Acesso em: 20 out. 2017.

MORAES, R. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, M. do C.; FREITAS, J. V.. (Orgs.). **Metodologias Emergentes de Pesquisa em Educação Ambiental**. Ijuí: Unijui, 2007. p. 85-114.

NEUENFELT, D. J.; SCHUCK, R. J.; NEUENFELDT, A. E. N.; WEIZENMANN, T.. Iniciação à Pesquisa no ensino médio: revelando possibilidades. **Lecturas, Educación Física y Deportes**. Buenos Aires, v. 176, p. 1-10, 2013.

NEUENFELDT, A. E.; RODRIGUES, R. L.; NEUENFELDT, D. J. SCHUCK, R. J.; GOULART, L. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**. V. 4, n.º 9, p. 207-221, 2018

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Lições da sala de aula virtual**: as realidades do ensino *on-line*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. E-book. Disponível em: <<https://www.univates.br/biblioteca>>. Acesso em: 22 dez. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 1987.

O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB): O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO E SUA ARTICULAÇÃO COM QUESTIONÁRIO DO ENADE

¹Camila Costa de Oliveira Teixeira Álvares (Doutoranda- PPGE/UnB e membro do GEPAES); ¹José Vieira de Sousa (Orientador – Coordenador do GEPAES).

1 – Programa de Pós-Graduação em Educação e Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior (GEPAES) da Universidade de Brasília (UnB)

Apoio Financeiro: CNPq

Palavras-chave: ENADE; Projeto Pedagógico do Curso, Avaliação da Educação Superior.

Introdução

Este texto corresponde a um recorte de pesquisa mais ampla realizada pelo Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior (GEPAES) da Universidade de Brasília (UnB), que tem como propósito analisar as ações de avaliação e regulação associadas à reconfiguração do perfil dos estudantes, considerando-se esse perfil e os resultados do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade).

A discussão sobre o tema corrobora com o aprofundamento do conhecimento sobre a diversidade de práticas encontradas na educação superior hoje, além de contribuir para suprir lacuna detectada nos estudos referentes às políticas de avaliação desse nível educacional.

Objetivo

Esse trabalho tem por objetivo apresentar os resultados obtidos no Enade 2014 e 2017 pelo curso de licenciatura em Educação Física da UnB. Nessa lógica, procurou-se desvelar o Projeto Pedagógico do Curso e relacionar com os dados referentes aos questionários do estudante dos dois ciclos investigados.

Visando a alcançar o objetivo proposto, o texto aborda um tópico que analisa algumas categorias do PPC (2011), entre elas, o contexto da oferta, histórico do curso, mudanças curriculares, organização didático pedagógica e a partir das análises encontradas articulou-se com os dados dos questionários do estudante dos relatórios do Enade 2011, 2014.

Metodologia

Do ponto de vista metodológico, os resultados discutidos neste estudo originam-se da análise de documentos institucionais e outros relacionados ao Enade: Projeto Pedagógico do Curso, Anuário Estatístico da UnB 2018, Relatórios de Curso

de Educação Física do Enade, Relatórios Enade da UnB, questionários e registros dos estudantes desse exame nos referidos anos.

Resultados - O Projeto Pedagógico do Curso e sua articulação com questionário do Enade

O curso de Licenciatura em Educação Física da UnB teve início em 1972. Os dispositivos legais da época eram inspirados no conceito do currículo mínimo. Assim sendo, sua estrutura era constituída por três componentes curriculares básicos: “conhecimentos gímnicos desportivos”, que correspondiam a 60% da carga horária, “conhecimentos biomédicos” e “conhecimentos pedagógicos” representavam 40% do total de horas em um período de 03 anos. Em 1988, o currículo do referido curso sofreu sua primeira revisão, passando para quatro anos de duração e com um currículo composto por uma “formação geral”, que abrangia dois aspectos: o “humanístico”, compreendendo o conhecimento “filosófico”, da “sociedade” e do “ser humano”; e o “técnico”. Completou-se o currículo por meio de disciplinas de “aprofundamento de conhecimentos”.

Em 2002, com advento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores para a Educação Básica – Resolução CNE/CP 01/02, deu-se início à discussão nos órgãos colegiados da UnB sobre a necessidade da reestruturação curricular das licenciaturas.

Em 2007, a UnB participou do Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes – Enade e o curso de Licenciatura em Educação Física obteve a nota máxima, isto é, 5. Por determinação da Secretaria Superior de Ensino SESU/MEC, os cursos com nota 5 tem reconhecimento automaticamente renovado.

O Enade tem como objetivo avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidade e competências adquiridas em sua formação, ao longo de um ciclo de três anos. Os resultados do exame visam proporcionar aos cursos informações que possibilitem sanar possíveis dificuldades apresentadas.

Em 2011, o currículo do curso investigado foi organizado em quatro componentes curriculares: “formação pedagógica”, “enriquecimento cultural”, “formação para pesquisa” e “formação técnico-científica aplicada à cultura do movimento” humano. A principal característica do novo currículo é a proposta de uma formação centrada no desenvolvimento de competências pedagógicas. O percentual

de créditos obrigatórios do curso de Licenciatura em Educação Física da UnB dedicados a cada uma das seis dimensões contemplam a formação geral e específica.

Em 2019, com objetivo em atender a Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015 que trata as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, a Faculdade de Educação Física (FEF) realizou as mudanças conforme as diretrizes e aprovaram em Conselho. O projeto está em análise no Decanato de Ensino de Graduação (DEG) com vistas a ser implementado no segundo semestre de 2020. Sobre as novas diretrizes verifica-se um esforço de superar o modelo tradicional de organização curricular por disciplinas, objetivando uma melhoria na integração dos diferentes conhecimentos específicos e pedagógicos. O núcleo desprende-se das disciplinas, passando a ser entendidas de uma forma mais abrangente, com outras atividades acadêmicas, direcionada para a prática, para a formação do aluno de maneira geral.

Segundo o PPC (2011) o objetivo do curso é a formação de professores de Educação Física para atuarem em escolas de Educação Básica nos diversos níveis e modalidades de ensino que compõem a Educação Básica, a saber, em instituições de ensino públicas e privadas, que oferecem Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio, em uma perspectiva inclusiva, assim como com a Educação de Jovens e Adultos. O perfil do egresso é predominantemente comprometido com a educação. O egresso deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente.

No tocante a formação para docência, Libâneo (2013) diz que abrange duas dimensões: a formação teórico-científica e a formação técnico prática que visa a preparação profissional específica para a docência. As disciplinas de formação técnico-prática dizem respeito à prática escolar, ao passo que as disciplinas teórico-científicas se relacionam com os aspectos teóricos, ao mesmo tempo em que dialoga com os problemas e desafios da prática.

O questionário do Estudante Enade 2014 e 2017 constitui um instrumento importante para identificar diversos aspectos do curso e formação. Um dos itens para os estudantes das licenciaturas é identificar a porcentagem de participantes egressos que pretendem exercer o magistério após o término do curso. Ao analisar os relatórios finais do questionário identificou-se que em 2014, 47,9% disseram que sim ao exercício do magistério e como atuação profissional principal. Em 2017 esse número

baixou para 38,8%, entretanto, continua sendo a alternativa com a maior porcentagem.

Os dados induzem a um interesse dos egressos em exercer o magistério e legitima a necessidade da última atualização do PPC (2019/2020) consolidado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Partindo dessa análise, há uma clara identificação da relevância dos dados questionários do Enade como instrumento de referência para qualidade dos cursos e uma adequada articulação entre os dados obtidos e o PPC, inclusive auxilia os gestores de ensino e os docentes adotarem estratégias curriculares de articulação entre teoria e prática essenciais na formação docente.

Outros aspectos relevantes da pesquisa a partir das análises dos questionários são os dados referentes a experiência profissional no magistério e o motivo de escolha do curso. Nota-se que 46,2% em 2014 e 38,8% em 2017 dos estudantes não tem nenhuma experiência no magistério e que o principal motivo para escolha do curso é a vocação: 41,9% em 2014 e 57,6% em 2017.

Novamente os dados demonstram a importância da articulação consolidada das dimensões teóricas e práticas do curso investigado capazes de assegurar a formação acadêmico-profissional, pois a maioria dos estudantes não tem experiência no magistério e escolheram o curso por vocação à docência.

Conclusões

Há uma clara identificação da relevância do uso dos questionários dos estudantes do Enade como instrumento de referência para qualidade do curso, pois ao relacionar com o PPC do curso, os dados revelam a necessidade de atualização do atual PPC (2011) consolidado as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica que integra as dimensões teóricas e práticas capazes de assegurar a formação acadêmico-profissional, pois, destaca-se na investigação uma grande porcentagem de estudantes que escolheram o curso por vocação, sem ou com pouca experiência antes e durante o curso do magistério e que pretendem exercer o magistério como atividade profissional principal.

Referência

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Exame Nacional de Desempenho do Estudante**. Relatório do Curso de Educação Física de Brasília. 2011, 2014, 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 01 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE, 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Universidade de Brasília. Faculdade de Educação Física. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Brasília/DF, setembro de 2011.

EXPERIÊNCIAS DE AULAS PRÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR

¹ Felipe da Costa Negrão (DMT-UFAM)

1 – Departamento de Métodos e Técnicas; Universidade Federal do Amazonas.

Resumo

Este relato tem o objetivo de apresentar a experiência de utilização de aulas práticas em cursos de formação de professores, com o intuito de tornar mais significativo o aprendizado dos conteúdos. O escopo do texto é baseado em registros pessoais oriundos de diário de campo, notas e planos de ensino de disciplinas vinculadas aos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Matemática. O trabalho expressa, por meio de exemplos, o potencial das aulas práticas que permitem o exercício do protagonismo discente, além de exigir que o docente formador esteja em constante atividade de pesquisa. As experiências descritas incitam o exercício reflexivo sobre a própria prática profissional, possibilitando novos olhares sobre as oficinas, metodologias ativas e aulas em espaços não formais utilizadas durante toda uma carreira de docência universitária.

Palavras-chave: Espaços Não Formais; Ensino Superior; Metodologias Ativas.

Introdução

Ao Ensino Superior atribui-se a responsabilidade de formar profissionais nas mais diversas áreas do conhecimento, fazendo-o por meio de metodologias que possam contribuir para a assimilação e acomodação de saberes, a partir dos vastos estudos teóricos e empíricos de cada área. A estruturação desse nível de ensino é pré-definida por documentos legais que balizam a prática dos docentes formadores, dos coordenadores de curso e da própria esfera administrativa da instituição.

O formato das aulas universitárias é atrelado a uma convenção global de exposições, leituras e seminários que abarque os conteúdos disciplinares. Há um movimento de reformulação dessa convenção que segue a passos vagarosos e, apesar da literatura especializada enxertar discussões acerca das metodologias ativas, ainda é pouco difundida/instituída, pois trata-se de um exercício formativo diferente, que coloca o aluno no centro do processo, exigindo dele uma maturidade intelectual e autonomia na condução de seu aprendizado. Esse é um discurso que se faz presente na universidade, mas ainda não ganhou corpo, resultado de uma educação bancária que nos ensinou a reproduzir, tomar notas e ficar em silêncio.

A quebra desse paradigma de ensino tradicional, como muitos o denominam, não é tarefa simples, visto que nossos estudantes são vítimas de um histórico escolar que não os deu condições para compreender que a aprendizagem dar-se-á por meio de esforço próprio, somado aos direcionamentos de um docente. Quando utilizamos de metodologias ativas que invertem os papéis de seus agentes é comum notarmos um incômodo por parte do estudante, principalmente, ao se ver ativo e responsável por sua aprendizagem, vez ou outra, proferindo menções de que o professor está utilizando de subterfúgios para não ministrar os conteúdos.

O ato de dar aula é a principal característica de um docente, contudo a sua sistemática não é padrão para todos os profissionais de ensino. A dinâmica da construção de uma aula é tão particular que chega a ser imprudente conceituá-la nesse manuscrito. Contudo, sabe-se que há a certeza de que toda aula tem o objetivo de despertar a aprendizagem para algum conteúdo vinculado a uma disciplina do currículo do curso superior.

Posto isso, chamamos a atenção para o cenário de aulas práticas no ensino superior, sendo estas ainda raras, infelizmente, muito motivado pelos dilemas apresentados anteriormente. Pensar em aulas práticas para adultos requer compromisso, destreza e responsabilidade para conduzir o processo de ensino e aprendizagem por meio de outras metodologias. Nesse trabalho, corroboramos com as discussões sobre o Ensino Superior a partir de experiências de aulas práticas no curso de Pedagogia e Licenciatura em Matemática, estes que formam novos docentes, sendo basilar propor a maior gama possível de conhecimentos e metodologias que permitam ao discente dispor de um leque de opções para seu futuro exercício profissional.

Objetivo

Apresentar a experiência de utilização de aulas práticas em cursos de formação de professores, com o intuito de tornar mais significativo o aprendizado dos conteúdos.

Metodologia

Este resumo expandido foi desenvolvido a partir de relato de experiência de abordagem crítico-reflexiva sobre a própria prática profissional. A escrita de um relato de experiência está vinculada aos princípios da pesquisa descritiva (FONSECA, 2010), pois resulta na reflexão por intermédio de um conjunto de ações vivenciadas em âmbito profissional, trazendo informações expressivas para a comunidade científica.

A composição do relato de experiência é fruto da sistematização de instrumentos específicos para o registro científico, tais como, diários de campo, notas pessoais e os planos de ensino das disciplinas ministradas nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Matemática. Os resultados serão apresentados em categorias que

contribuem para a organização do manuscrito, sendo estas: a) oficinas pedagógicas; b) metodologias ativas e c) espaços não formais.

Resultados

A categoria **oficinas pedagógicas** abre espaço de descrição e reflexão acerca das aulas práticas das disciplinas de Metodologia do Ensino de Ciências e Matemática do curso de Pedagogia. As experiências contribuíram para a consolidação de saberes necessários à formação do professor polivalente.

No âmbito da disciplina supracitada, utilizamos da Coleção Aprender Fazendo, da Editora Cortez, para selecionar e planejar oficinas pedagógicas que estivessem vinculadas aos conteúdos da ementa. Assim, nossas aulas eram divididas em momentos, sendo o primeiro dedicado à exposição do conteúdo de forma dialogada com os estudantes, permitindo a intervenção e participação ativa durante toda a explicação. Logo em seguida, iniciariamos a oficina a fim de reforçar o conteúdo ministrado.

A oficina “representação do cientista” (Figura 1) teve o objetivo de coletar inferências e perspectivas acerca da imagem do profissional da ciência, de modo que entregamos uma folha A4 para os estudantes, contendo quatro quadros para que eles desenhassem o que os cientistas estariam fazendo em dias e horários diversos, definidos na folha da atividade. Essa oficina permitiu que os acadêmicos expressassem suas impressões acerca do ser cientista, reproduzindo estigmas e perspectivas tradicionais do cientista de jaleco branco em um laboratório. Os desenhos servem de base para o docente realizar um trabalho de ressignificação da imagem do cientista, inclusive, do professor enquanto cientista da educação.



Figura 1 - Oficina “representação do cientista”
Fonte: Autor (2020)

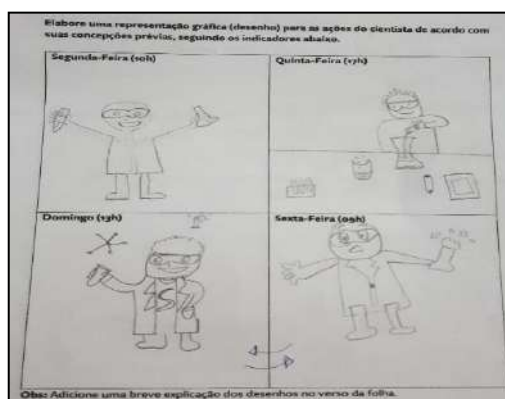


Figura 2 - Oficina “mercadão da matemática”
Fonte: Autor (2019)

A oficina “mercadão da matemática” (Figura 2) corrobora no exercício interdisciplinar ao permitir que o acadêmico aprenda diversos meios de trabalho pedagógico com materiais alternativos, tais como as embalagens vazias de um supermercado. Essa oficina durou todo o período de quatro horas da aula, pois esteve dividida em momentos. No primeiro, solicitamos que alguns acadêmicos fizessem a organização do mercado, dividindo os produtos em gêneros alimentícios e não alimentícios. Logo em seguida, iniciamos o processo de compra dos produtos, onde os grupos se dividiam nas funções de compradores e vendedores, de modo que cada grupo receberia uma quantia de dinheiro (cédulas sem valor) e deveria gastá-lo integralmente.

No momento seguinte, os grupos deveriam fazer uma análise dos produtos comprados, averiguando as informações matemáticas e científicas presentes nas embalagens. Esse movimento de observação permitiu que os acadêmicos percebessem a riqueza de informações que constam em um produto e que podem ser úteis para fins de aprendizagem de conteúdos de ciências e matemática. Por fim, solicitamos que os estudantes construíssem objetos e/ou brinquedos alternativos com os materiais comprados no mercado, oportunizando o uso da criatividade e inserindo também noções de reutilização, prática vinculada ao conteúdo de Educação Ambiental da disciplina.

Experienciar no Ensino Superior é lúdico, possível e necessário. Não podemos nos opor à sabedoria de Confúcio ao dizer que ao ouvirmos, esquecemos. Ao vermos, lembramos. E ao fazermos, entendemos. A prática por mais simplória, gera resultados satisfatórios e nos permite acessarmos a memória de longo prazo do aluno, uma vez que ao vivenciar experiências diferenciadas, arquiva em sua memória um registro de aula especial, pois ao invés de ser apenas ouvinte, foi sujeito participante de todo o processo.

A categoria **metodologias ativas** descreve duas experiências, utilizando a gamificação nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e Linguagem Matemática. O termo “gamificação” foi apresentado à comunidade acadêmica em 2002 por Nick Pelling, em que defende que a prática gamificada pode contribuir também no ensino, pois gera engajamento, socialização, motivação, além de apresentar os conteúdos programáticos de forma atrativa (VIANA et al., 2013).

A experiência na disciplina de Estágio Supervisionado I, com acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática, objetivou o planejamento de games que

contribuíssem na resolução de problemas reais da Educação Matemática. As temáticas dos jogos foram inspiradas em notícias de portais que versavam sobre adultos com dificuldades em matemática simples; ausência de tempo para formação continuada; professores desmotivados; e dificuldade com conteúdos fracionários.

Os grupos receberam uma ficha norteadora composta por aspectos educacionais (problema, comportamentos indesejados, causa, mudanças de comportamentos, jogadores, motivação e engajamento dos jogadores) e aspectos tecnológicos (missão do jogo, enredo/cenário, personagens, fases do jogo e sistema de pontuação) a fim de auxiliar os estudantes no processo de planejamento do jogo.

Os acadêmicos apresentaram propostas de jogos virtuais, de modo que destacamos o game “vamos às compras?”, vinculado ao contexto de adultos que não sabem matemática básica. A equipe sugeriu um jogo de três fases em enredos (cenários) diferentes. Num primeiro momento, o jogador seria direcionado a uma feira, onde se trabalharia com média simples a partir da compra de frutas. Em seguida, as demais fases seriam no supermercado e numa loja de roupas, seguindo a mesma proposta, contudo, com conteúdos de fração e porcentagem, respectivamente. Nesse ponto, evidenciamos que os acadêmicos compreenderam a essencialidade de contextualizar a matemática (D’AMBRÓSIO, 2012), evitando que o processo seja apenas de domínio de técnicas e padrões mnemônicos de teorias e explicações.



Figura 3 - Gamificação no curso de Matemática

Fonte: Autor (2017)



Figura 4 - Gamificação no curso de Pedagogia

Fonte: Autor (2020)

A experiência na disciplina Linguagem Matemática com estudantes de Pedagogia utilizou-se da aplicação do jogo “M4TEM4TIC4ND0”, inspirado livremente no jogo Perfil, contendo 26 cartas com conceitos oriundos da disciplina, tais como:

conhecimento lógico-matemático, exploração matemática, pensamento intuitivo/dedutivo, material concreto, processos mentais básicos, dentre outros.

A oficina de gamificação aqui relatada não exigiu muitos recursos materiais por parte do docente, tendo cartas impressas em papel cartão, recortadas e distribuídas em uma mesa no centro da sala. O formato dos jogadores em círculo permite que todos consigam se ver, participando ativamente do processo, além de desenvolver habilidades de interação, comunicação, autonomia e pensamento lógico.

A gamificação nos cursos de formação de professores é uma forma de equilibrar a rotina de aulas expositivas, seminários e práticas tradicionais. Além disso, contribui na consolidação de conteúdos anteriormente ministrados, sendo que sua metodologia pode ser útil tanto para fins de ensino quanto de avaliação, exigindo que o aluno resgate/construa memórias e as utilize durante o jogo.

Por fim, a categoria **espaços não formais** representa as aulas práticas fora do ambiente universitário, não sendo apenas aulas-passeio, mas experiências vivas de compreensão dos conteúdos disciplinares por meio da visita a museus, praças, teatros, bosques e centros de ciência.

O uso desses espaços é uma ação recorrente em nossas atividades docentes, pois acreditamos que o desenvolvimento de práticas fora dos muros da universidade promovem ao acadêmico a construção do conhecimento científico a partir do palpável, bem como propicia ganhos cognitivos e emocionais, contribuindo formidavelmente na formação do ser humano integral (NEGRÃO; MORHY, 2019).

As práticas em espaços não formais nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Ciências e Matemática são realizadas no Bosque da Ciência (INPA), um ponto turístico de Manaus que oportuniza um processo de imersão à natureza, mesmo sendo localizado em uma das zonas urbanas mais movimentadas da capital do Amazonas.



Figura 5 – Aula prática no Bosque da Ciência
Fonte: Autor (2016)



Figura 6 – Aula prática no Bosque da Ciência
Fonte: Autor (2016)

O local acomoda uma rica biodiversidade amazônica, por isso é possível trabalhar valores culturais e conteúdos curriculares por meio dos recursos naturais disponíveis e da fauna livre que vive no espaço. As práticas no Bosque da Ciência permitem o desenvolvimento do sentimento de pertença, trabalhando as noções de meio ambiente integral, onde o acadêmico se percebe parte do meio, inclusive mantendo um contato mais próximo por meio de um abraço, conforme expresso na figura 5.

A experiência no Bosque da Ciência endossa o discurso de que os espaços não formais no ensino superior precisam ser mais trabalhados, principalmente na formação de professores, posto que os acadêmicos de hoje, logo mais, serão os docentes, e replicarão essas práticas com seus futuros alunos (NEGRÃO, 2019). Nesse sentido, encorajamos esse tipo de ação nos cursos, mesmo que exija um trabalho mais braçal, inclusive dedicando horas de planejamento, posto que o docente formador precisa conhecer o ambiente visitado, para então propor uma série de atividades práticas a fim de não caracterizar a ação enquanto mera visita.

Em nossas experiências, já registramos diversos produtos dessas práticas em espaços não formais, tais como sequências didáticas com temáticas próprias da Região Norte; cordéis temáticos; trabalhos de conclusão de curso enfatizando outros ambientes não formais e uma série de pesquisas que destacam a potencialidade pedagógica que os espaços não formais podem oferecer para o ensino (NEGRÃO et al., 2016; REIS et al., 2017; NEGRÃO, 2018).

Conclusões

O objetivo desse relato foi apresentar a experiência de utilização de aulas práticas em cursos de formação de professores, com o intuito de oportunizar mais

significado ao aprendizado dos conteúdos. Por isso, optamos em descrever ações consideradas exitosas em nossa prática profissional, evidenciando os desafios e os ganhos cognitivos que atividades práticas podem gerar para formação de novos educadores.

As oficinas pedagógicas contribuem para a dinamização da aula, permitindo que os estudantes possam praticar os conceitos aprendidos, além de refletir sobre o próprio conteúdo através de exercícios, desenhos e simulações. Nesse mesmo intuito, evocamos as metodologias ativas aqui representadas pelo uso da gamificação, prática tão presente em nosso cotidiano, uma vez que estamos imersos em uma cultura de pontuação, no qual tudo que fazemos gera um feedback, seja positivo ou negativo. Logo, apresentamos duas formas de uso da metodologia ativa, exemplificando o seu alto potencial de aceitação e aprendizagem dos estudantes.

Por fim, destacamos os espaços não formais enquanto cenário de aulas práticas diversas, de modo que oferecer possibilidades de saídas a campo para graduandos é investir em conhecimento aplicado, que perpassa os artigos, livros, apostilas e quadro branco da universidade.

Sendo assim, reforçamos a importância do professor formador e/ou universitário oportunizar aulas práticas que permitam dar vida aos conteúdos da ementa, assumindo uma postura de mediador de ações que são protagonizadas pelos próprios estudantes, retirando o peso formativo que recai sobre os ombros do docente e de suas cansativas aulas expositivas. Precisamos romper com essa visão ultrapassada e inserir situações práticas que se associem aos saberes necessários à formação de cada estudante que se dispõe a aprender mais um pouco conosco.

Referências

D'AMBROSIO, U. *Educação matemática: da teoria à prática*. 23ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FONSECA, L. A. M. *Metodologia científica ao alcance de todos*. Manaus: Editora Valer, 2010.

NEGRÃO, F. C. O ensino de língua portuguesa em espaços não formais: sequências didáticas e a cultura amazônica na educação infantil. In: SOUSA, I. D. de. (Org.). *Sequências Didáticas no Ensino de Línguas: Experiências, Reflexões e Propostas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. p. 105-118.

NEGRÃO, F. C.; MORHY, P. E. D.; AMORIM NETO, A. de C.; FACHÍN-TERÁN, A. Possibilidades para o ensino e aprendizagem da matemática no Bosque da Ciência (INPA). In: *Simpósio de Educação em Ciências na Amazônia*, 6, 2016. Manaus. *Anais...* Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2016, p. 1-11.

NEGRÃO, F. C.; MORHY, P. E. D. A inserção da disciplina de educação em *espaços não formais* no curso de pedagogia. *REAMEC*, v. 7, p. 1-16, 2019.

REIS, A. R. H. et al. Práticas em espaços não formais no Ensino Superior: Uma experiência com alunos de Pedagogia no Bosque da Ciência em Manaus (AM). In: *I Congresso Norte Nordeste de Educação*, 2017, Fortaleza. *Anais...* Campina Grande: Editora Realize, 2017. p. 104-118.

VIANNA, Y.; VIANNA, M.; MEDIAN, B.; TANAKA, S. *Gamification Inc: como reinventar empresas a partir de jogos*. MIV Press, 2013 [E-book].

O DESENHO UNIVERSAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: NOVO OLHAR PARA O ENSINO DE CONTABILIDADE.

¹ José Antonio Marcelino (Doutorando-USEK-Chile); ² Gina Viviana Morales-Acosta (Orientadora).

1 – Centro de Ciências Sociais Aplicadas; Curso de Ciências Contábeis; Docente da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil.

2 – Docente e Pesquisadora do Doutorado em Educação, Universidad Sek Santiago de Chile.

Palavras-chave: Contabilidade Inclusiva; DUA; Flexibilização; Surdos.

Introdução

A participação Público-alvo da Educação Especial (PAEE) em Instituições de Ensino Superior (IES) tem ocorrido de maneira gradativa nos diversos países membros das Organizações das Nações Unidas (ONU). No Brasil já é possível identificar estes avanços, conforme histórico do Censo da educação superior, demonstrando um crescimento de 50% no número de matrículas dos alunos PAEE de 2013 a 2018, representando em 2018 um total de 43.629, dentro desta amostra se encontra os alunos com diversidade Surda, que no mesmo ano representaram 2.235 discentes matriculados, (INEP, 2018).

A inclusão dos alunos Surdos no Ensino Superior é um avanço, tendo em vista as políticas públicas, que regulamentam e dão garantia a seus direitos. Os discentes Surdos utilizam da língua de sinais (LIBRAS) para comunicação, orientação e formação do conhecimento, a qual é uma língua gesto-visual realizada através de movimento do corpo, das mãos, pelas expressões faciais e corporais, (DE ALMEIDA e ALMEIDA, 2012; AMORIN e RODRIGUES, 2019). Possuindo características e qualidades de uma língua oral, apresentando versatilidade e flexibilidade, arbitrariedade, criatividade/produtividade, dupla articulação, iconicidade e arbitrariedade, (HARRISON, 2014, p. 57).

Atualmente nos cursos de Ciências Contábeis, é possível identificar a presença dos alunos com diversidade Surda, os quais relatam que existem barreiras de comunicação, tendo em vista os métodos de ensino utilizado pelos docentes em sala de aula, fazendo uso apenas da comunicação voltada para os alunos ouvintes. Esta prática tem comprometido o processo de ensino e aprendizagem dos alunos Surdos, as aulas faladas sem organização didática, traz grande dificuldade de aprendizagem, e que necessário repensar suas práticas didáticas e suas metodologias, (SANTOS, 2018).

Repensar as práticas didáticas nos convida analisar sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), os conceitos de acessibilidade e inclusão estão além

dos ambientes físicos, para projetar oportunidades de ensino e aprendizagem de maneiras variadas, acessíveis e envolventes para *todos* os estudantes, incluindo aqueles com diferentes necessidades e/ou deficiências. Os princípios do DUA estão voltados para fornecer várias formas de engajamento para estimular o aluno, para que tenha um maior interesse em aprender, fornecer vários meios de representação dos conteúdos, uma vez que **diferem na forma como percebem e compreendem as informações que lhes são apresentadas, e o** terceiro princípio corresponde a fornecer vários meios de ação e expressão, **os alunos são distintos nas maneiras como podem navegar num ambiente de aprendizado e expressar o que sabem**. Alguns podem se expressar bem em texto escrito, mas não em fala, e vice-versa. Resumindo, **não há um meio de ação e expressão que seja ideal para todos os alunos**, deve o educador buscar opções para ação e expressão essencial para atingir a todos (CAST, 2018).

Diante deste contexto nos surge o seguinte questionamento: A aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem pode auxiliar no processo de ensino de Contabilidade Introdutória para os estudantes com diversidade Surda no Ensino Superior?

Está investigação se justifica primeiramente pelos métodos e estratégia de ensino presente nos cursos de Ciências Contábeis no Brasil, sendo a aula expositiva, resolução de exercícios, seminários, aulas práticas (laboratório), estudo de caso, jogos de empresas, discussão e debate, pesquisa, ciclo de palestras e projeção vídeos ou áudios. Onde a aula expositiva (preleção) é a mais utilizada, é uma metodologia carregada de problemas, conforme amplamente discutido na literatura, pois dirige a atenção exclusivamente ao professor, condiciona o aluno a uma posição passiva de ouvinte no processo de ensino-aprendizagem não despertando nele um espírito crítico, participativo e transformadora, (MARION, 2001).

Como segunda justificativa, o fato que os alunos do curso de Ciências Contábeis necessitam ao termino do curso ter condições de compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional, e nos diferentes modelos de organização, (BRASIL, 2004), aprofundar os estudos sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem se faz necessário. A terceira justificativa, se deve ao avanço no número de alunos Surdos no ensino superior, os quais necessitam ter acesso ao conhecimento de maneira igualitária, sendo necessário encontrar, recursos e métodos adequados ao ensino adaptados as

suas realidades.

Assim nos próximos tópicos vamos apresentar objetivo do estudo, a metodologia utilizada, os resultados e discussões sobre DUA alinhado ao ensino de Contabilidade Introdutória com uma perspectiva Inclusiva, as considerações finais, seguida dos agradecimentos e referências.

Objetivo

Temos como objetivo identificar como o Desenho Universal para a Aprendizagem pode auxiliar no processo de ensino de contabilidade introdutória para estudantes com Diversidade Surda no Ensino Superior.

Metodologia

A pesquisa tem aspecto qualitativo, exploratória, alicerçada numa revisão bibliográfica com encadeamentos universitários inclusivos, que promova a inclusão de alunos com diversidade surda para o ensino e aprendizado da contabilidade básica. Teve como orientação para o enfoque qualitativo Denzin e Lincoln (2006), que a conceituam que a pesquisa qualitativa tem um tratamento interpretativo do cenário estudado, o que significa que os seus investigadores buscam as coisas no seu contexto natural, tentando conhecer os fenômenos em importância que as pessoas a eles reconhecem.

Os dados secundários foram coletados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da Capes e Google Scholar, no período de janeiro de 2015 a janeiro de 2020. O critério de pré-seleção dos artigos foi: a partir dos trabalhos que apresentavam no "Título" ou na "Palavras-chaves" um ou mais termos: "Métodos de Ensino"; "Contabilidade Introdutória"; "Aluno Surdo". Em seguida, foi realizada a leitura dos resumos dos trabalhos selecionados. Assim, foram selecionados 6 trabalhos, distribuídos 2 sobre métodos de ensino de contabilidade introdutória e 4 sobre ensino de contabilidade para alunos Surdos.

Resultados e Discussão

A pesquisa dos autores (Sallaberry, Vendruscolo e Bittencourt, 2017; Marques e Biavatti, 2019) demonstrou que os métodos de ensino predominante no ensino de contabilidade introdutória utilizada pelos docentes, são as aulas expositivas (preleção) acompanhada da resolução de exercícios. As investigações também mostraram que

os alunos reconhecem como recursos didáticos mais adequados para o ensino o uso dos recursos multimídia, pois facilitam a compreensão da disciplina.

Os autores, (Bolzan, 2018; Friedrich, 2019; Santos e Costa, 2019; Alves, 2019) tem abordado sobre as estratégias de ensino de contabilidade introdutória com o uso da língua de sinais no ensino de contabilidade com vertente inclusiva. Em seus achados reconhecem que são grandes os desafios encontrados pelos professores, sejam eles didáticos ou metodológicos, uma vez que as suas práticas devem ser adaptadas às necessidades e realidades dos discentes e do ambiente onde estão inseridos. Pois, existem barreiras da linguagem, falta de conhecimento e de sensibilidade em relação à surdez.

Analisando os pressupostos a utilização dos princípios do DUA possibilitará aos docentes a eliminação das barreiras e a obtenção de resultado de ensino e aprendizagem, proporcionando uma delimitação para a compreensão de como conduzir o currículo que, desde o princípio do projeto, possa atender à necessidade de todos os discentes (CAST, 2011; DUA, 2018).

Reconhecer como se processa a aprendizagem a nível cerebral nos da condição de proporcionar ambientes de aprendizado significativos, concretos, vivos e desafiadores, que inspire os alunos na capacidade de aprender, através do despertar do seu cérebro, está proposta esta profundamente relacionada com os princípios e linhas orientadoras do DUA, (ALVES; RIBEIRO & SIMÕES, 2013).

Uma vez que o cérebro de cada indivíduo é único, e que o processo de aquisição de conhecimento ocorrem de modos singulares, ritmos de aprendizagem e maneiras de padronização individuais. Rose e Meyer (2002) enfatizar que somos diferentes devido ao nosso cérebro, que é singular na Afetividade (aprender “o porquê”), no Reconhecimento (aprender “o que”), e na Estratégia (aprender “como”).

As redes afetivas estão relacionadas com o interesse e a motivação, proporcionando avaliar os padrões, atribuir-lhes relevância emocional e envolver-nos em atividades/aprendizagem, e com o mundo que nos envolve. Os modos que controlam os níveis de atividade nas diferentes partes do cérebro e as bases dos impulsos do estímulo, particularmente direcionado para o processo de aprendizagem, assim como as comoções de prazer ou punição, são realizadas em grande parte pelas regiões basais do cérebro, as quais, em conjunto, compõem o Sistema Límbico, (ROSE e MEYER, 2002).

As redes de reconhecimento são especializadas nos meios e maneiras que

sentidos e atribuem relevância aos padrões que vemos. Permitindo assim identificar, assimilar e processar os conceitos, ideias e informações adquiridas pelos canais sensoriais. Estas redes são concebidas pelas investigações que aparecem até ao cérebro e simbolizam “o quê” da aprendizagem. Elas estão localizadas no córtex visual, no lobo occipital, que aciona os estímulos visuais. Recebendo as informações visuais, elas são posteriormente processadas e agrupadas em áreas secundárias, que logo em seguida fazem comparação com as informações já existente. A área visual permanece em comunicação com outras áreas do cérebro, que dão interpretação ao que vemos, considerando as nossas experiências passadas e as nossas expectativas. Por isso, o mesmo objeto não é percebido da mesma forma por diferentes indivíduos (ROSE e MEYER, 2002).

As redes de estratégia processam a informação, possibilitando planejar, executar e monitorar as ações e habilidades. Ao responder a algo, utilizamos as redes estratégicas, pois elas simbolizam ao “como” da aprendizagem. Encontram-se no lobo frontal que abrange grande parte do córtex e executam funções de extrema dificuldade, como o processamento sensorial, motor e a cognição. Acordam também que todos os atos e pensamentos sejam realizados conscientemente. A parte anterior do lobo frontal, o córtex pré-frontal, está totalmente ligado com estratégia: deliberar que sequências de movimento a serem ativadas, como o ordenar e avaliar os seus achados. As suas aplicações parecem incorporar a compreensão abstrata e criativo, a clareza do raciocínio e da linguagem, julgamento social, vontade, indicação para ação e concentração específica (ROSE e MEYER, 2002).

Diante desta perspectiva, concluímos que a utilização do DUA para o ensino de contabilidade introdutória para os alunos Surdos, auxiliará na aquisição dos conhecimentos para o seu aprendizado, bem como a sua aplicação pode ser estendida a todos, uma vez que seu princípio está voltado para flexibilização e eliminação de barreiras de aprendizagem.

Conclusões

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), vem de encontro com a realidade dos professores e alunos, uma vez que busca eliminar as possíveis barreiras de aprendizagem e comunicação entre os mesmos, onde o educador busca alinhar suas práticas de acordo com a realidade e processo de aquisição de conhecimento de cada aluno.

A fundamentação do DUA mostrou que está é uma possibilidade real de ser aplicada não só em sala de aula, pois em algum momento vamos necessitar de adaptações para ter acesso, seja na primeira infância, na juventude ou na maior idade.

O estudo não pretende se encerrar, mas certamente será um ponto de partida para futuras pesquisas que queiram aprofundar discussões acerca do tema, principalmente relacionados ao desenvolvimento de novas metodologias e recursos para o ensino da contabilidade para alunos com diversidade Surda.

Concluimos que o ensino de contabilidade introdutória para os alunos Surdos, apresentam grandes desafios, tanto para as IES, professores e para os próprios discentes, pensar na proposta de uma contabilidade inclusiva é de grande relevância para o avanço do ensino no curso de Ciências Contábeis.

Referências

- AMORIM, Hubcarmo Nathalio Souza; RODRIGUES, Paulo Roberto Grangeiro. INSERÇÃO DO ALUNO SURDO EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR. *Humanidades & Inovação*, v. 6, n. 8, p. 112-122, 2019.
- ALVES, Elisa Bárbara de Moraes. Mãos que falam: reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem de uma estudante surda na educação superior. Universidade Federal de Uberlândia, 2019.
- ALVES, Maria Manuela; RIBEIRO, Jaime; SIMÕES, Fátima. Universal Design for Learning (UDL): Contributos para uma escola de todos. *Indagatio Didactica*, v. 5, n. 4, p. 121-146, 2013.
- BOLZAN, Giovana. Competências docentes: um estudo com professores de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul. 121 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil, 2018.
- BRASIL. **Resolução CNE/CES 10, DE 16 de dezembro de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Brasília-DF, 2004.
- Center for Applied Special Technology (CAST). Diretrizes do Universal Design for Learning versão 2.2, (2018). Recuperado de <http://udlguidelines.cast.org>
- DE ALMEIDA, Magno Pinheiro; ALMEIDA, Miguel Eugênio. História de LIBRAS: característica e sua estrutura. 2012.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*, v. 2, p. 15-41, 2006.
- FRIEDRICH, Márcio Aurélio. **Glossário em Libras: uma proposta de terminologia pedagógica (Português-Libras) no curso de administração da UFPEl.** 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.
- HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. Língua brasileira de sinais (Libras): apresentando a língua e suas características. *Coleção UAB- UFSCar*, 51-62, 2014.
- MARION, José Carlos; DA CONTABILIDADE, O. Ensino. São Paulo: 2ª Edição. **Editora Atlas SA**, 2001.
- MARQUES, Leandro; BIAVATTI, Vania Tanira. Estratégias aplicadas no ensino da contabilidade: evidências dos planos de ensino de uma universidade pública. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, v. 12, n. 2, p. 24-47, 2019.
- Ministério da Educação - Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. [Online]. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 de julho de 2019.
- ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age: Universal design for learning.** Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714, 2002.
- SALLABERRY, Jonatas Dutra; VENDRUSCOLO, Maria Ivanice; BITTENCOURT, Bárbara Rocha. A eficácia dos métodos de ensino em contabilidade. *Cuadernos de Educacion y Desarrollo*, v. 7, p. 1-14, 2017.
- SANTOS, Bianca Ribeiro Lages. O ensino de contabilidade introdutória e o desafio da linguagem: percepções de professores, intérpretes de Libras e alunos surdos. *Repositório Digital Institucional da UFPR*, 2018. Fonte: <http://hdl.handle.net/1884/55838>
- SANTOS, Bianca Ribeiro Lages; COSTA, Flaviano. Desafios percebidos por alunos Surdos no ensino da disciplina de contabilidade introdutória nos cursos de ciências contábeis e administração. *Contabilidade Vista & Revista*, v. 30, n. 3, p. 18-45, 2019.

RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA: ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (2010- 2019)

¹Fabio Lippi Silva; ¹Adriane Zangiacomo Foligno; ¹Michel Mott Machado

1 – Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional; Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa; Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)

Palavras-chave: responsabilidade social do ensino superior, responsabilidade social universitária, responsabilidade social na educação superior, estudo bibliométrico.

Introdução

A Responsabilidade Social (RS) não é um fenômeno específico da educação, sendo, isto sim, também um tema de interesse a outras áreas do conhecimento, como as ciências sociais, a economia e a administração (RIBEIRO; MAGALHÃES, 2014).

Contudo, ao se considerar o contexto do ensino superior, exclusivamente, entende-se a responsabilidade social universitária (RSU) como o cumprimento da missão das Instituições de Ensino Superior (IES) com qualidade, a partir da efetivação do tripé ensino-pesquisa-extensão (CALDERÓN; GOMES; BORGES, 2016). Além disso, a RSU tem a ver não só com os deveres fundamentais das IES, mas também com a sua contribuição para o efetivo encaminhamento de soluções de problemas sociais (CALDERÓN, 2005).

Pensa-se ser relevante refletir sobre a função social das IES brasileiras, especialmente a partir da perspectiva RSU, a qual ainda tem despertado algumas tensões em relação às funções ou atividades universitárias de cunho constitucional. Neste sentido, vários estudos têm sido realizados, inclusive com vistas a analisar o estado da arte e as tendências temáticas sobre o tema de interesse, a partir de teses e dissertações (CALDERÓN; GOMES; BORGES, 2016).

Diante disso, considera-se relevante e pertinente a realização de um estudo bibliométrico voltado à RSU, isto devido a necessidade de atualização sobre o conhecimento produzido sobre o tema de interesse, especialmente por meio de artigos publicados em revistas. Além disso, acredita-se que este trabalho possa contribuir à orientação de pesquisadores iniciantes no início de suas pesquisas (TEIXEIRA; IWAMOTO; MEDEIROS, 2013), de modo a subsidiar decisões e encaminhamentos às investigações e às suas respectivas futuras publicações.

Objetivo

O objetivo deste trabalho é o de mensurar a produção científica brasileira

voltada ao tema da RSU, considerando o período 2010-2019.

Metodologia

Trata-se de um estudo bibliométrico, que visa mensurar o conhecimento ou a compreensão sobre a sua produção, de modo a avaliar a produção científica de um país, das instituições e dos cientistas (TEIXEIRA; IWAMOTO; MEDEIROS, 2013).

O presente estudo focalizou artigos publicados em revistas com avaliação Qualis (quadriênio 2013-2016) A1, A2, B1 e B2, nas áreas de educação e administração, em língua portuguesa, compreendendo o período 2010-2019. Para tal, utilizou-se as bases de dados Ebsco, Scopus e Periódicos Capes, tendo sido utilizados os descritores "responsabilidade social do ensino superior", "responsabilidade social universitária", "responsabilidade social na educação superior". A fim de refinar a busca pelos artigos, foram utilizados os operadores booleanos: AND, OR, AND. A coleta de dados ocorreu entre os dias 13 de maio e 09 de junho de 2020.

Quanto a organização dos dados, utilizou-se uma planilha eletrônica Excel, e uma vez tendo sido excluídos os artigos não utilizáveis na pesquisa, foi construída uma matriz a partir das categorias bibliométricas definidas: título do artigo; nome(s) do(s) autor(es); afiliação; ano de publicação do artigo; tema da pesquisa; tipo do artigo; natureza do método, entre outras. Utilizou-se de estatística descritiva simples como forma de análise dos dados.

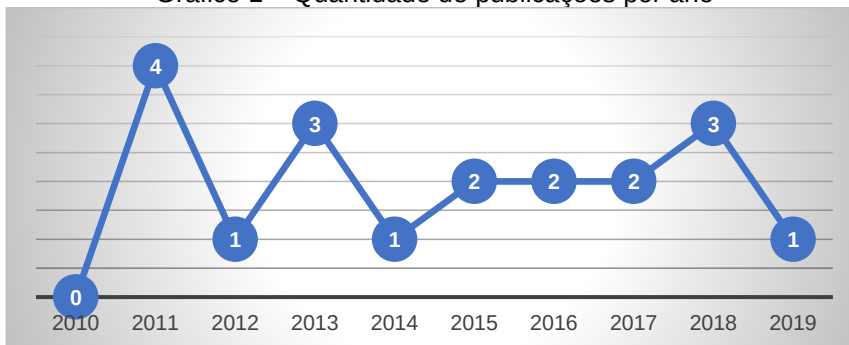
Resultados

Inicialmente, encontrou-se um total de 25 (vinte e cinco) artigos. Após o descarte de seis artigos publicados em revistas com Qualis igual ou menor a B3, nas respectivas áreas de avaliação, chegou-se à amostra válida de 19 (dezenove) artigos. A pesquisa permitiu identificar autores, instituições e revistas que investigam o assunto, bem como foi possível observar relações entre a RSU e outros temas relevantes como extensão universitária, avaliação do ensino superior, entre outros.

No período analisado, verificou-se que o pico de publicações sobre o tema foi em 2011 (Gráfico 1), o que pode ter sido motivado pela discussão sobre a publicação da Resolução nº 3/2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de universidades do Sistema Federal de Ensino, além do impacto da Lei 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2004). Em estudo anterior, considerando o período de análise 1990-2011, Calderón, Gomes e Borges (2016) obtiveram uma amostra total 38 (trinta e oito) dissertações e 4 (quatro) teses, o que denota um interesse considerável no tema.

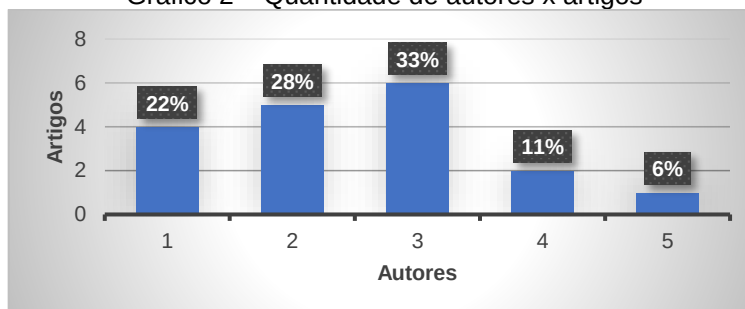
Gráfico 1 – Quantidade de publicações por ano



Fonte: elaboração própria.

Em termos de produtividade, foram identificados 42 (quarenta e dois) autores, dois quais 5 (cinco) se incluem no grupo que produziram dois artigos: Adolfo Ignacio Calderón, Fabiana Pinto de Almeida Bizarria, Marcus Vinicius de Oliveira Brasil, Mônica Mota Tassigny, e Raimunda Maria da Cunha Ribeiro. Os demais autores publicaram um artigo cada, levando em conta que há uma predominância de artigos publicados por três autores (Gráfico 2). Entre todos os autores identificados, apenas 1 (um) é afiliado a uma instituição portuguesa, os demais encontram-se vinculados a IES brasileiras.

Gráfico 2 – Quantidade de autores x artigos

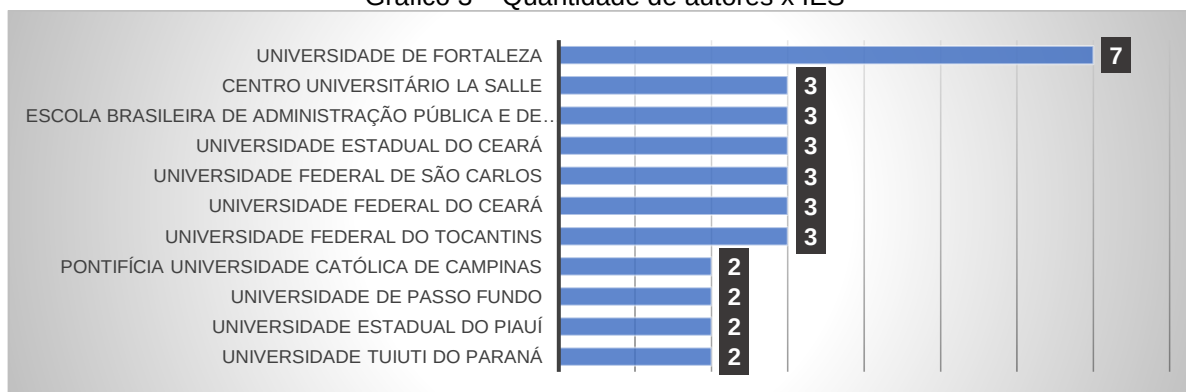


Fonte: elaboração própria.

A Universidade de Fortaleza se destacou em termos de produção, tendo sido responsável pela publicação de 3 (três) artigos que envolveram 7 (sete) autores, sendo seguida Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, a Pontifícia Universidade Católica de Campinas, a Universidade Estadual do Piauí e a Universidade Federal do Ceará, foram responsáveis pela publicação de 2 (dois) artigos cada (Gráfico 3). As demais 28 (vinte e oito) IES identificadas, responderam

pela publicação de um artigo cada.

Gráfico 3 – Quantidade de autores x IES



Fonte: elaboração própria.

Destaca-se a participação de instituições públicas federais, com 13 (treze) representantes, e estaduais, com 11 (onze). Apenas 5 (cinco) artigos foram produzidos em IES particulares. Esse resultado sugere, à primeira vista, que o tema tem tido maior atenção, à pesquisa, nas IES públicas.

Com relação aos periódicos que publicaram sobre RSU, vale observar que a Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL, foi a única que publicou dois artigos sobre o tema no período em questão, tendo as demais 17 (dezesete) revistas, publicado um artigo cada.

Em relação às metodologias empregadas, identificou-se que 100% (n=19) das publicações eram oriundas de pesquisas com abordagem qualitativa. Houve um certo equilíbrio em relação ao tipo de artigo, sendo 52,6% (n=10) teóricos e 47,4% (n=9) teórico-empíricos. Nos artigos teóricos, identificou-se a predominância de pesquisa bibliográfica e documental; já nos artigos teórico-empíricos, foram mais frequentes o emprego da pesquisa de campo e da pesquisa-ação (Quadro 1).

Quadro 1 – Relação entre tipo de artigo, abordagem e tipo da pesquisa

Tipo de artigo	Abordagem	Tipo de pesquisa	Qtde	Qtde
Teórico	Qualitativa	Pesquisa bibliográfica	4	21%
		Pesquisa bibliográfica; Pesquisa documental	2	11%
		Pesquisa documental	3	16%
		Pesquisa-ação	1	5%
Teórico-empírico	Qualitativa	Pesquisa bibliográfica	1	5%
		Pesquisa bibliográfica; pesquisa de campo	1	5%
		Pesquisa bibliográfica; Pesquisa documental	1	5%
		Pesquisa de campo	2	11%
		Pesquisa documental	1	5%
		Pesquisa-ação	3	16%
			19	100%

Fonte: elaboração própria.

Em relação ao tema central dos artigos, observou-se a predominância da discussão sobre os conceitos, a valorização e a avaliação da RSU. Além disso, observou-se que questões relacionadas à gestão da educação superior e à avaliação da educação superior, chegaram a ser abordadas em 8 (oito) artigos, apesar de não serem as preocupações centrais.

Conclusões

O presente trabalho pretendeu contribuir para o campo de estudos voltado à RSU, pois se entende que análises bibliométricas são úteis, entre outros aspectos, para ampliar o entendimento sobre a dinâmica da produção do conhecimento sobre um determinado tema de interesse. Sendo assim, considera-se que o objetivo proposto foi alcançado.

De um modo geral, nota-se que a comunidade acadêmica de Educação e de Administração, no país, tem apresentado um considerável interesse pelo tema. Contudo, verifica-se uma diferença significativa em relação à quantidade de publicações de artigos em periódicos, comparativamente à de dissertações e teses defendidas no campo de estudos, o que pode ter ocorrido, em parte, devido ao critério de inclusão da amostra adotado neste estudo.

De um modo geral, nota-se que as publicações, em sua maioria, buscam compreender a essência da RSU com o intuito de analisar sua contribuição e seu papel na construção de IES de qualidade, que desempenhe um papel mais ativo na sociedade, de modo a contribuir para o crescimento econômico e o desenvolvimento da sua comunidade, ou seja, para o aprimoramento da relação universidade-sociedade.

Adicionalmente, notou-se que o tema traz consigo, em boa parte dos artigos, a discussão sobre a gestão e a avaliação da educação superior, sobretudo, devido à Lei 10.861/2004 - SINAES. Esse resultado pode sugerir, que a preocupação com a gestão e a avaliação do ensino superior, aliada às demandas do SINAES, pode promover um impulso à institucionalização da RSU nas IES brasileiras.

É de se notar, também, que nas IES públicas o tema parece assumir um interesse maior, comparativamente às IES privadas e mesmo as católicas e confessionais, o que se expressa pela quantidade de publicações oriundas dessas instituições. Além disso, é provável que tal interesse sobre o tema, por parte das IES públicas, possa ser atribuído pela obrigação de contribuir com soluções para

problemas sociais, principalmente quando se considera que a própria sociedade as financia.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL. MEC; CNE/CES. Resolução nº 3, de 14 de outubro de 2010. Regulamenta o Art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de universidades do Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de outubro de 2010.

CALDERÓN, A.I. Responsabilidade social: desafios à gestão universitária. **Estudos**, v.23, n.34, p.13-27, 2005.

CALDERÓN, A.I.; GOMES, C.F.; BORGES, R.M. Social responsibility of higher education: Mapping and thematic tendencies of Brazilian scientific production (1990-2011). **Revista Brasileira de Educação**, v.21, n.66, p. 653-679, jul./set. 2016.

RIBEIRO, R.C.; MAGALHÃES, A.M. Política de responsabilidade social da universidade: conceitos e desafios. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 42, p.133-156, 2014.

TEIXEIRA, M.L.M.; IWAMOTO, H.M.I.; MEDEIROS, A.L. Estudos Bibliométricos em Administração: Discutindo a Transposição de Finalidade. **Administração: Ensino e Pesquisa**. Rio De Janeiro, 2013.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)

¹Thais Aparecida Dibbern (doutorado-Capes); ²Milena Pavan Serafim (orientadora)

1 – Departamento de Política Científica e Tecnológica; Instituto de Geociências; Universidade Estadual de Campinas

2 – Faculdade de Ciências Aplicadas; Universidade Estadual de Campinas

Apoio financeiro: Capes

Palavras-chave: educação em direitos humanos; compromisso social; Unicamp.

Introdução

A educação, reconhecida como um dos direitos humanos, vem sendo compreendida como uma ferramenta fundamental para se obter o acesso ao conhecimento histórico dos direitos humanos, permitindo que a cultura de tais direitos seja transmitida de forma a alcançar uma transformação social local, integrando valores e noções relativas à cultura da paz, da tolerância e do respeito às diferenças. Dessa forma, a Educação em Direitos Humanos (EDH) se tornou parte essencial do conjunto de direitos historicamente constituídos, estando incluída no próprio direito à educação (BRASIL, 2012). Tal processo educativo está positivado em diversos documentos oficiais do Governo Federal brasileiro, bem como está presente em demais documentos do Sistema Internacional e Interamericano de Direitos Humanos. Quanto ao seu processo constitutivo, este está diretamente relacionado às lutas pela redemocratização ocorrido nos países latino-americanos, enquanto forma de resistência aos regimes autoritários instituídos na segunda metade do século passado.

Enquanto características centrais, destacam-se: i. diz respeito a uma educação necessariamente direcionada para a mudança; ii. empenha-se para além da transmissão de conhecimentos, tendo em vista a manifestação e reiteração de valores e princípios relativos aos direitos humanos; iii. deve ser trabalhada de modo ininterrupto, atingindo a totalidade dos níveis educacionais formais e informais; iv. trata-se de uma educação que compartilha de uma perspectiva que vai além da luta pelos próprios direitos, abrangendo o reconhecimento e a relevância da luta pelos direitos dos outros, reconhecendo-os enquanto sujeitos de direitos (BENEVIDES, 2001; CANDAU, 2008; SCAVINO, 2008). Em outros termos, consiste em um processo educativo que visa romper com estereótipos, preconceitos, discriminações e violações de direitos, devendo se constituir enquanto uma prática presente em todos os níveis da educação, sendo este o espaço de formação em direitos humanos.

Apesar de limitada a seu local de promoção, bem como à sua potencialidade em realizar mudanças estruturais na sociedade, a EDH deve ser compreendida enquanto um processo educativo capaz de prevenir violações, bem como de informar e fazer conhecer os direitos pelos quais todos somos sujeitos. Assim, trata-se de um compromisso pelo qual todos os níveis da educação formal devem se empenhar em realizar, através de metodologias participativas que traduzam os princípios dos direitos humanos, abordando de forma transversal e interdisciplinar sua variedade de temas.

Objetivo

Este trabalho tem como objetivo apresentar um panorama geral da Educação em Direitos Humanos na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sob a perspectiva da produção e disseminação de conhecimentos.

Metodologia

Metodologicamente, a pesquisa foi realizada com base em revisões bibliográficas acerca do tema proposto, bem como levantamento, sistematização e análise de dados quanti-qualitativos dos projetos de pesquisa e práticas extensionistas desenvolvidas na Unicamp, no período de 2006 a 2017. Enquanto fontes de dados, foram utilizadas as plataformas digitais que a própria Universidade publiciza, são elas: sites dos Institutos e Faculdades da Unicamp; Portal do Sistema de Bibliotecas da Unicamp; Anuário de Pesquisa da Unicamp; Sistema de Arquivos da Unicamp; Sistema de Informação de Pesquisa e Extensão da Unicamp; sites e documentos dos órgãos da Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Unicamp; banco de dados da RTV-Unicamp; catálogos de cursos da Escola de Extensão da Unicamp; projetos aprovados nos editais da PROEC-Unicamp. A análise dos dados foi realizada com base na metodologia de Laurence Bardin (2004).

Resultados

A Universidade Estadual de Campinas apresenta uma série de ações de gestão que tratam de forma direta e indireta sobre a questão dos direitos humanos, podendo ser atribuído maior destaque às iniciativas recentes de adesão ao Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos,

bem como a criação de um Observatório de Direitos Humanos. Tratam-se, portanto, de iniciativas que têm como norte a educação em direitos humanos.

Em relação à pesquisa em direitos humanos e em educação em direitos humanos, têm-se maior participação das áreas das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, havendo em menor proporção, produções nas Ciências da Saúde e Ciências Exatas. Quanto aos temas de maior predominância em direitos humanos, destacam-se às categorias de “gênero, classe e raça”, “tecnologia, produção e trabalho”, “direito à educação” e “direitos humanos, justiça e memória”, respectivamente. Em relação à educação em direitos humanos, predomina-se as categorias do “direito à educação”, “direito ao meio ambiente” e “gênero, classe e raça”.

As práticas extensionistas em direitos humanos apresentaram-se de forma mais frequente através de projetos de extensão comunitária, cursos de extensão e eventos diversos, contemplando as categorias do “direito à educação”, “direito à saúde”, “tecnologia, produção e trabalho”, “direitos culturais e geracionais” e “gênero, classe e raça”. Especificamente em relação à EDH, têm-se o predomínio das categorias do “direito à educação”, “direito ao meio ambiente” e “direitos humanos, justiça e memória”.

Em ambos os pilares, há a predominância dos temas do “direito à educação” e do “direito ao meio ambiente”; o que os diferencia trata-se dos objetivos e da frequência relativa ao desenvolvimento de tais projetos e práticas, estando relacionada ao re-oferecimento anual das práticas extensionistas mapeadas, bem como em relação aos possíveis entraves e desafios que se colocam frente à EDH no âmbito do ensino superior.

Conclusões

Em suma, diante dos pontos apresentados, têm-se que a Universidade Estadual de Campinas, apresenta poucas produções e práticas extensionistas relativas aos direitos humanos e à EDH. Tais atividades contemplam uma variedade de temas, estando presentes de forma mais intensa no âmbito das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. Há de se destacar, contudo, a inexistência de pesquisas e práticas que utilizam os termos “educação em direitos humanos” ou “educação para os direitos humanos”. A hipótese, nesse caso, relaciona-se à questão desta prática

educativa ser recente no âmbito acadêmico, bem como à questão da disciplinarização do conhecimento.

Para além disso, chama-se a atenção para a quantidade de projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos durante o período consultado, bem como sua concentração em determinadas áreas do conhecimento. Diante disso, instiga-se para que novas pesquisas sejam realizadas sobre a temática, podendo estas estar relacionadas ao ensino em direitos humanos na Unicamp, às práticas específicas de gestão e, também, às práticas de convivência da comunidade interna e externa à Universidade. Nesse processo, evidenciam-se as iniciativas realizadas recentemente por parte da Reitoria da Universidade, tendo em vista o comprometimento com a pauta dos direitos humanos fundamentais a partir de sua adesão ao Pacto Universitário. Estas iniciativas devem se apresentar enquanto políticas de incentivo à realização de pesquisas e práticas extensionistas em direitos humanos, devendo ser atribuído maior atenção aos desafios e entraves que se colocam à frente da realização dessas atividades. Trata-se, portanto, de institucionalizar a EDH enquanto um dos compromissos sociais da Universidade. No entanto, é preciso reconhecer que apenas o Pacto não provocará mudanças automáticas, é preciso haver vontade política para tais.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Editora 70, 2004. 223 p.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? In: LEITE, Raquel Lazzari Barbosa; CATANI, Denice Barbara. **Formação de educadores – desafios e perspectivas**. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

SACAVINO, Suzana Beatriz. **Educação em/para os direitos humanos em processos de democratização: o caso do Chile e do Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

INDÍCIOS DE AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

¹ Maria José de Lima (FCAP-UPE); ² Luiz André Pereira da Silva (História-UEPB).

1 – Faculdade de Ciências da Administração de Pernambuco. Programa de Mestrado Profissional em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável. Universidade de Pernambuco.

2 – Graduado em História. Universidade Estadual da Paraíba.

Palavras-chave: Ambientalização Curricular; Licenciatura; Geografia.

Introdução

Sabe-se que “a Ambientalização Curricular consiste na inserção de elementos da relação sociedade-natureza no currículo e programas de formação, no contexto universitário” (SILVA; CAVALARI, 2018, p. 3). Nesse sentido, pensar os arranjos necessários para composição de um processo de ambientalização é primordial ao “levar em consideração uma prática educativa a qual discuta não apenas os aspectos biológicos, mas que traga para o centro da discussão as dimensões culturais, políticas e sociais que permeiam essas relações e que possibilitam amplas interpretações” (WASZAK; SANTOS, 2020, p. 219).

De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) é facultado ao ensino superior, nos cursos de pós-graduação e extensão, a criação de disciplinas em áreas relacionadas aos aspectos metodológicos da Educação Ambiental (ZUIN, FREITAS, 2007). No entanto, para os cursos de graduação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, no artigo 19 estabelecem que os órgãos normativos dos sistemas de ensino devem se articular as instituições formadoras de profissionais da educação, para que os cursos de formação inicial e continuada desses profissionais possam capacitá-los na dimensão da Educação Ambiental (BRASIL, 2012).

Entretanto, verifica-se que as disciplinas que visam abordar a temática ambiental, para Oliveira (2011, p. 148), na “maioria das vezes, se caracterizam como disciplinas específicas no tratamento das questões ambientais. Tal fato se mostra interessante, uma vez que a PNEA não indica a abordagem da temática na formação inicial através de disciplinas, e sim de maneira interdisciplinar”.

Torna-se urgente, na formação dos professores, discutir a Educação Ambiental (EA), sabendo que estes são os intermediadores do “processo educativo escolar e tem um papel primordial na construção de práticas pedagógicas, que oportunizem a aprendizagem de conhecimentos científicos escolares, a formação humana dos

sujeitos e o tratamento contextualizado da EA no ensino [...]” (TONELLO; WYZYKOWSK; GÜLLICH, 2018, p. 380).

Portanto, a EA em cursos de licenciatura se torna importante, no cenário atual, tendo em vista que “a problemática ambiental é compreendida por meio de uma visão simplificadora e determinista, que lhe atribui causas e soluções bem determinadas e a descreve como um fenômeno linear, previsível e reversível” (LEITE; SILVA, 2020, p. 43), tal visão indica que o ser humano “não se apresenta ou percebe como parte do meio, pois, coloca-se em uma oposição passiva” (TONELLO; SANTOS; BERVIAN, 2019, p. 991) não conseguindo, assim, vislumbrar mudança e atitude de pertencimento para com o meio ambiente.

Pensando nisso, e no fato de que muitas licenciaturas estão sendo ofertadas na modalidade de Educação a Distância (EAD) que para Campos et al (2018, p. 48), materializa-se “pelo estabelecimento de uma comunicação de múltiplas vias, ampliando-se as mudanças tecnológicas, modalidades alternativas para superar limites de tempo e espaço, podendo ser considerada a mais democrática das modalidades de educação”, por proporcionar vantagens significativas para o cotidiano das pessoas cada vez mais agitado, faz-se necessário estudos sobre a EA nos currículos das graduações dessa modalidade de ensino.

Objetivo

O presente estudo tem por objetivo investigar o processo de Ambientalização Curricular do curso licenciatura em Geografia na modalidade de Educação a Distância de uma Instituição de Ensino Superior privada.

Metodologia

Uma pesquisa com credibilidade para Zanelli (2002, p. 83), deve se articular entre uma base conceitual e utilização de critérios rigorosos em sua metodologia, “além de transmitir confiança às pessoas e à organização estudada, de modo que o pesquisador certifique-se e garanta que não trará nenhum transtorno na condução do estudo”.

Desse modo, a abordagem metodológica se caracterizou pelo enfoque qualitativo e o uso da pesquisa documental, seguindo o conceito de Gil (2008). A técnica para análise dos dados foi a “Análise de Conteúdo” proposta por Bardin (2010). Os documentos analisados foram: a matriz curricular e as ementas das disciplinas do curso disponível no sítio eletrônico da instituição pesquisada.

Resultados

Apresentamos aqui os resultados preliminares da pesquisa, na licenciatura em Geografia, conforme Quadro 1, observamos várias disciplinas e ementas que abordam a questão ambiental.

Quadro 1: Ambientalização Curricular no curso de licenciatura em Geografia

DISCIPLINAS	EMENTAS
Homem, Cultura e Sociedade.	[...] Globalização: aspectos gerais, efeitos e relação com o meio ambiente [...].
Práticas pedagógicas em ciências humanas: espaço geográfico, identidades e organização cultural, social e política.	[...] Desigualdade e transformação social. Questões ambientais e sustentabilidade [...].
Fundamentos de Geologia	[...] Geologia ambiental [...].
Geomorfologia	[...] Geomorfologia cárstica, fluvial e litorânea. Geomorfologia e meio ambiente.
Hidrogeografia	[...] Recursos hídricos e meio ambiente. Escassez e estresse hídrico. Saneamento básico [...].
Geografia Agrária	[...] A dinâmica atual do agronegócio brasileiro. Agricultura e meio ambiente.
Geografia Urbana	[...] Estatuto das cidades e reforma urbana. Cidade, cidadania, meio ambiente e desenvolvimento.
Biogeografia	Biogeografia: desenvolvimento histórico, fatores ecológicos e ecologia dos ecossistemas [...].
Geografia do Brasil	[...] Desafios ambientais e sustentabilidade urbana. Contexto econômico e conjuntura atual.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2020).

Conforme o quadro apresentado, o curso de Geografia apresentou uma quantidade significativa de disciplinas relacionadas à questão ambiental, ou seja, 9 disciplinas de um total de 47 disciplinas que compõem a sua matriz curricular. As ementas das disciplinas com indícios de ambientalização apontam para questões relacionadas com os efeitos da globalização sobre o meio ambiente, sustentabilidade, fatores ecológicos e ecossistemas. Desse modo, percebemos que algumas dessas disciplinas estão fortemente ambientalizadas, enquanto outras em processo de ambientalização.

Assim, os achados apresentados coadunam com os estudos de Silva, Wachholz e Carvalho (2016) em que o curso de Geografia teve uma maior representação de disciplinas ambientalizadas, sendo que 10 disciplinas atenderam ao conceito de ambientalização, das quais 4 se apresentaram fortemente e 6 fracamente ambientalizadas. Desse modo, as autoras notaram após a análise dos planos de ensino que a temática ambiental vem sendo apresentada nesse curso de modo significativo, abordando desde questões relacionadas ao espaço geográfico, mas também, os contextos socioambientais e culturais.

Do mesmo modo, outras pesquisadoras detectaram que o curso de Geografia dispõe disciplinas concentradas na *Geologia*, nas *Políticas Públicas e Meio Ambiente* e na *Geografia da População*. Elas perceberam que “a temática ambiental nesse curso é bem mais ampla no que diz respeito às questões pertinentes ao espaço geográfico humano e políticas públicas” (ARRUDA; ANDRADE; LIMA, 2016, p. 67), o que mostra que o processo de ambientalização de disciplinas desse curso está em constante avanço.

Nesse contexto, Silva, Wachholz e Carvalho (2016) citaram como disciplinas que fazem referência a ambientalização “*Geografia Ambiental, Geografia e Planejamento Urbano e Ambiental, Monitoramento do Espaço Ambiental e Recursos Naturais e Desenvolvimento Sustentável*”. Tais disciplinas podem ser comparadas com os resultados apresentados no Quadro 1, inferindo que mesmo com denominações diferentes estas disciplinas abordam questões bem relacionadas entre si. Portanto, os achados dessa pesquisa se assemelham aos resultados dos estudos citados.

Percebe-se, assim, que a temática ambiental se apresenta em constante modificação, apontando para conclusão de autores contemporâneos que dizem que a,

[...] ambientalização curricular traz, em sua concepção, não apenas a inserção da temática ambiental nos “conteúdos” disciplinares, presentes nas ementas das instituições de ensino, mas o nível de penetração do saber ambiental nas relações estabelecidas nesse ambiente, [...], nas relações teórico-práticas e na construção identitária, seja na escola ou até mesmo em uma universidade (WASZAK; SANTOS, 2020, p. 221).

Cabe, no entanto, ao parafrasear Morin (2002) as pesquisadoras Silva, Wachholz e Carvalho (2016, p. 224) lembram-nos que “juntamente com a reforma curricular é necessário um processo de reforma do pensamento de todos os envolvidos, [...] entendendo a importância da temática ambiental” permeia todos os

conteúdos. Entretanto, destacamos as observações de Arruda, Andrade e Lima (2016) ao demonstrarem que embora que, preliminarmente, a Ambientalização Curricular ainda está pautada em soluções impostas por leis, portanto, se revela inexpressiva nos documentos curriculares das Instituições de Ensino Superiores.

Conclusões

Os resultados preliminares, ora apresentados, demonstram que a instituição estudada apresenta registros de Ambientalização Curricular no curso de licenciatura em Geografia, demonstrando a responsabilidade socioambiental que a universidade deve ter com a sociedade. Assim, verifica-se que a instituição de ensino está cumprindo o que determina as legislações de forma bastante responsável.

Em síntese, a importância de se trabalhar a Educação Ambiental nos cursos de licenciatura é imensurável, já que estes profissionais atuarão como educadores ambientais nos diversos espaços educacionais. Entendemos, portanto, que os professores em formação precisam, além dos conhecimentos específicos de sua área, entender que é por meio da EA que se caminha para um mundo mais sustentável.

Referências

- ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, 2011.
- ARRUDA, Marina Patrício; ANDRADE, Izabel Cristina Feijó; LIMA, Lucia Cecatto. Educação para inteireza e ambientalização curricular: diálogos necessários sobre matrizes curriculares dos cursos de graduação. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 33, n. 3, p. 55-71, dez. 2016. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5739>>. Acesso em: 11 jul. 2020. doi:<https://doi.org/10.14295/remea.v33i3.5739>.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.
- BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 10 Mar. 2020.
- BRASIL. LEI Nº 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 10 Mar. 2020.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LEITE, Danielle Aparecida Reis; SILVA, Luciano Fernandes. A Temática Ambiental nos Cursos de Licenciatura em Física de Instituições de Ensino Superior Públicas Situadas no Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 41-69, 2020..
- MIYAZAWA, Glória Cristina Marques Coelho; DE CÁSSIA FRENEDOSO, Rita; VIEIRA, Rui Marques. Ambientalização Curricular no Projeto Pedagógico de um curso de Ciências Biológicas. **Indagatio Didactica**, v. 9, n. 4, p. 407-425, 2017.
- OLIVEIRA, M.G. **Cursos de Pedagogia em Universidades federais brasileiras: políticas públicas e processos de ambientalização curricular**. 2011, 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, campus de Rio Claro, 2011.
- SILVA, Dayane dos Santos, CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. Ambientalização curricular em cursos de ciências biológicas, universidade federal de Campina Grande, Paraíba. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, 2018.
- SILVA, Amanda Nascimento; WACHHOLZ, Chalissa Beatriz; DE MOURA CARVALHO, Isabel Cristina. Ambientalização curricular: uma análise a partir das disciplinas ambientalmente orientadas na PUCRS Environmentalization curriculum: an analysis from the environmentally oriented disciplines at the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS). **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 33, n. 2, p. 209-226, 2016.
- TONELLO, Leonardo Priamo; DOS SANTOS, Eliane Gonçalves; BERVIAN, Paula Vanessa. Meio ambiente e formação de professores: entre representações e práticas. **Bio-grafia**, p. 982-992, 2019.

TONELLO, Leonardo Priamo; WYZYKOWSK, Tamini; DA COSTA GÜLLICH, Roque Ismael. O USO DE CHARGES E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA POTENCIALIZAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS. **Ambiente & Educação**, v. 23, n. 2, p. 369-381, 2018.

WASZAK, Jaqueline Gomes Nunes; DOS SANTOS, Simone Valdete. Ambientalização curricular no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e a contextualização local e global. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n. 1, p. 217-234, 2020.

ZANELLI, J. C. **Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas**. Estudos da Psicologia, n. 7, p. 79-88, 2002.

ZUIN, V.G.; FREITAS, D. **A utilização de temas controversos: estudo de caso na formação inicial de licenciandos numa abordagem CTSA**. Ciência & Ensino (UNICAMP), v.1, n.2, 2007.

PROTÓTIPO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE RESUMOS ACADÊMICOS NO CONTEXTO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

¹Francisco Rogiellyson da Silva Andrade (PPGL-UFC/SME); ²Priscila Sandra Ramos de Lima (PPGL-UFC/SEDUC-CE).

1 – Programa de Pós-Graduação em Linguística; Universidade Federal do Ceará; Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza.

2 – Programa de Pós-Graduação em Linguística; Universidade Federal do Ceará; Secretaria Estadual da Educação do Ceará.

Palavras-chave: Sequência didática; Resumo acadêmico; Letramento acadêmico.

Introdução

O ensino de produção textual no ensino superior, segundo Lea e Street (2010), necessita de um planejamento processual do professor universitário. Os autores abordam que a realidade que, muitas vezes, se apresenta é a de que se espera que os estudantes já saibam produzir gêneros circulantes no universo acadêmico. Esse cenário gera o que Lea e Street (2010) chamam de aspectos ocultos do letramento acadêmico, que se referem a questões que, mesmo ensinadas de alguma maneira, não são discursivamente materializadas nos gêneros produzidos, a exemplo de quando um estudante consegue fazer citações em um texto, mas, por outro lado, não dialoga teorias nem se posiciona frente a elas, o que é algo essencial no momento de avaliação de um artigo acadêmico, por exemplo.

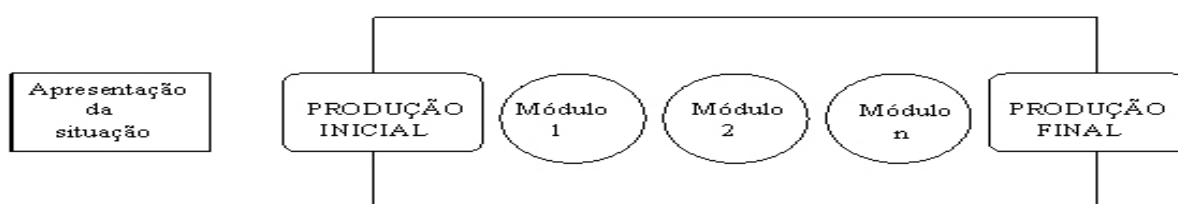
Andrade e Lima (2017), ao entrevistarem bolsistas de iniciação à pesquisa, perceberam que o processo pelo qual os participantes passavam, ao mesmo tempo que os fazia se engajar na atividade de pesquisa, também os deixava perdidos na dimensão em que, para obter êxito, deveriam produzir gêneros acadêmicos orais e escritos para os quais não se sentiam preparados. Os bolsistas relataram que ficavam tímidos de tirar dúvidas com seus orientadores em função do receio de serem taxados como imaturos para assumir a posição de pesquisador iniciante. Ainda, os participantes afirmaram que a atividade de iniciação à pesquisa seria menos traumática caso houvesse, por parte da universidade ou dos programas que ofertam bolsas, cursos que preparassem os bolsistas para a produção dos gêneros acadêmicos mais exigidos.

Percebendo isso, neste artigo, defendemos que, num processo de aprendizagem dos letramentos acadêmicos, a fim de fornecer maior segurança aos estudantes a produzir textos vinculados ao discurso em que estão começando a se engajar, são necessárias atividades processuais que permitam a reflexão sobre a

escrita e a reescrita do texto, vendo-o como um processo, e não como produto. Com essa crença, apostamos que a sequência didática, tal como conceituada por Schneuwly e Dolz (2004), além de se mostrar eficaz para o ensino de produção textual na educação básica, também pode ser utilizada nas atividades do ensino superior.

A sequência didática, para os referidos autores, é um conjunto de módulos pensados sob o molde de condições de produção que organizam necessidades enunciativas de interação. A partir disso, atividades são planejadas com base em uma produção inicial dos estudantes, que mostrará os objetos de conhecimento necessários à aprendizagem. Ao longo dos módulos, objetiva-se permitir que os alunos reescrevam seus textos até chegarem à produção final, oportunidade em que farão a interação proposta pelas condições de produção inicialmente elaboradas.

Figura 1: Esquema geral de sequência didática proposto por Scheneuwly e Dolz (2004).



Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 83).

A proposta tem o fito de tornar os estudantes capacitados a interagir em diferentes situações de comunicação, considerando os papéis sociais que exercem, a esfera de circulação, o endereçamento, entre outros aspectos que fazem parte e engendram o gênero estudado. A ideia é que a produção inicial seja, a cada módulo, reescrita pelo aluno, que estará amparado nas reflexões abordadas nas atividades propostas. Assim, ao invés de o professor apontar o que se considera como erro, é o próprio produtor que passa por um processo de análise de seu texto, a fim de melhor interagir no contexto situacional elaborado.

Dessa maneira, considera-se que a sequência didática melhor efetiva a autoria dos estudantes, bem como permite que eles reflitam sobre o próprio texto. Além disso, a proposta vai de encontro à ideia de que a produção textual é um produto em que o professor passa a atividade, o aluno a entrega e tem seu texto avaliado; ao contrário disso, o estudante, engajado num contexto de produção, passa a reescrever seu texto, a fim de pelos pares ser reconhecido. Nessa ancoragem, a avaliação se dá no/pelo

processo, ou seja, o foco é a capacidade de o aluno refletir e superar dificuldades ao invés de ser rechaçado pelo que se considera erro.

Tendo essas considerações como base, neste trabalho, compartilhamos a experiência de ensino de produção do gênero resumo acadêmico no contexto de uma disciplina de iniciação científica. Nosso interesse é formular um protótipo de sequência didática que possa orientar o ensino do mesmo gênero ou, com as devidas reformulações, inspirar o ensino de outros gêneros acadêmicos escritos. Tal empreendimento se configura importante, tendo em vista a necessidade de, uma vez neófitos no universo acadêmico, os estudantes se apropriarem dos gêneros discursivos desse espaço em que estão se engajando, dando-lhes a possibilidade de refletir, de criar critérios de (auto)avaliação e de construir autoria.

Objetivo

Compartilhar uma experiência de ensino de resumos no contexto de iniciação acadêmica;

Elaborar um protótipo de sequência didática para o ensino do gênero resumo acadêmico.

Metodologia

A presente pesquisa adotou pressupostos qualitativos de análise, numa proposta de pesquisa-ação. Segundo Gil (2002, p.), esse tipo de pesquisa se caracteriza por supor “uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro”, o que significa dizer que, à medida que recolhe os dados e os analisa, o pesquisador intervém na realidade do universo com vistas a cumprir os objetivos da pesquisa e tornar o processo de geração de dados mais significativo para os sujeitos participantes.

Nessa orientação, uma vez que nossa intenção é elaborar um protótipo de sequência didática com base na experiência de construção das atividades que elaboramos para o ensino de resumos acadêmicos, a pesquisa-ação se delineou como a vertente mais proveitosa, uma vez que possibilitou a tríade coleta-análise-ação-construção.

A experiência foi realizada numa turma de graduação do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, em 2018. A disciplina se chama Leitura e Produção

de Textos Acadêmicos e faz parte da grade curricular obrigatória do referido curso. Nela, objetiva-se promover o contato dos estudantes com os diferentes gêneros que constituem o discurso acadêmico com base nas culturas disciplinares da área de Letras e Linguística.

Resultados

A sequência didática que viabilizou a produção dos resumos se iniciou com a leitura de um artigo. Propositamente, o texto (ARAÚJO, 1999) não apresentava resumo. O objetivo da atividade era analisar a organização retórica de resumos acadêmicos. Supomos que, ao ler como se arquiteta o gênero, os estudantes melhor produziram a primeira versão do resumo do artigo lido. Assim, enviamos previamente o artigo para que os estudantes o lessem. Na aula, discutimos o contexto de produção dos resumos. Depois, debatemos com eles acerca da organização retórica do gênero, bem como acerca de seu propósito comunicativo, importância e linguagem.

Após essa discussão, apresentamos a proposta de os estudantes elaborarem o resumo do artigo que leram, já que o texto não apresentava esse elemento. Como modelo, analisamos os resumos existentes na própria discussão do artigo lido. Com essa análise, marcamos o prazo de entrega da primeira versão dos resumos.

Na aula seguinte, levamos exemplares do gênero, para que os estudantes tivessem um contato maior com resumos acadêmicos e percebessem as diferentes maneiras de atender a sua organização retórica na área de Letras e Linguística. Com isso, pôde-se perceber que, mesmo possuindo uma rotina retórica prototípica, pelo caráter relativamente estável dos gêneros (BAKHTIN, 1997), é possível atender a suas especificidades de diferentes maneiras.

Feitos esses processos, a aula seguinte foi programada para que os estudantes entregassem a primeira versão de seus textos. Para que eles próprios se sentissem num processo horizontal de produção de textos, em que os professores mediadores não detêm o poder total do conhecimento, propusemos que, sem identificar os textos, eles trocassem seus resumos entre si, a fim de que os colegas pudessem tecer considerações com base no que leram. Além disso, essa atividade faria perceber que todo texto passa por um exercício processual de produção. Por ainda serem neófitos na cultura acadêmica, muitos estudantes carregavam consigo, conforme comentaram, a ideia de que o texto é revisado pelo professor, que dá uma nota. De encontro a isso,

queríamos que eles percebessem que toda produção deve passar por muitos leitores, os quais auxiliam nas etapas de escrita.

Após a discussão oral, em que os colegas apresentavam suas considerações sobre o resumo por cuja análise estavam responsáveis, solicitamos que os estudantes apresentassem a segunda versão do texto. Ao longo da discussão, anotamos as dificuldades dos estudantes e, com base nelas, levamos alguns outros resumos para que pudessemos analisar. Os textos que levamos foram retirados de periódicos científicos que têm como foco publicar textos de graduandos. Nessa oportunidade, pudemos analisar os resumos coletados e discutir acerca de como os textos poderiam melhor atingir seus propósitos comunicativos. O foco era que, ao analisar textos produzidos por sujeitos que estão na mesma faixa de aprendizagem que os estudantes, se construíssem maneiras de retextualizar os próprios resumos.

Após recebermos a segunda versão, debruçamo-nos sobre os textos, sem, obviamente, apontar equívocos nas produções, pois isso retiraria sua capacidade de analisar seus próprios textos. Com isso, objetivávamos perceber as dificuldades encontradas pelos estudantes para que pudessemos ajudá-los a saná-las com base em suas próprias capacidades de escrita.

Com base em nossas anotações, escaneamos as produções dos alunos, protegendo suas identificações. O objetivo era que, coletivamente, pudessemos auxiliar os estudantes a melhor se adequarem aos reclames específicos concernentes ao discurso acadêmico. Obviamente, não foi possível analisar todos os resumos produzidos, mas, uma vez que os estudantes apresentavam dificuldades parecidas, partíamos da hipótese de que, ao perceber como melhorar os resumos dos colegas, os estudantes percebessem como reescrever os próprios textos.

A entrega da nova versão ficou estipulada para a aula seguinte, momento em que demos a oportunidade de os estudantes socializarem as dificuldades que tiveram e fazerem uma autoanálise de como conseguiram adequar seus textos à arquitetura retórica que organiza os resumos acadêmicos.

Essa terceira versão serviria para que pudessemos analisar desvios no que se refere à ortografia, à norma-padrão e à pontuação. Parte-se do pressuposto, embasados em Schneuwly e Dolz (2004), de que as primeiras versões, de encontro ao que se pensa tradicionalmente, devem ser observadas com o fito de atender à coerência textual, já que o mais importante em um texto é aquilo que lhe permite ser

reconhecido como um todo de sentido, capaz de formular uma interação. Somente depois disso, deve-se analisar especificidades referentes à linguagem que lhe concerne.

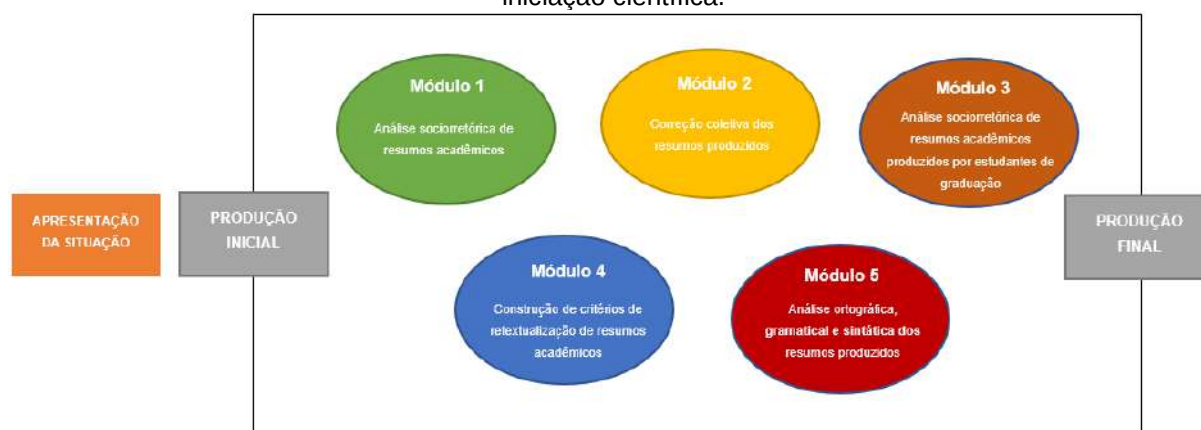
Mais uma vez, considerando que não se deve apontar para o produtor seus equívocos, anotamos os desvios que diagnosticamos em suas produções. Em sala, anotamo-los na lousa e, coletivamente, com base na proposta deles próprios, fomos arranjando maneiras de sanar tais problemas. Após isso, solicitamos que os estudantes produzissem a versão final dos resumos.

Seria incoerente que, ao final desse processo, a nota fosse elaborada considerando somente a versão final. Entendemos, assim, que, sendo a produção textual um processo, a nota do estudante deve se pautar no progresso que ele teve ao longo das versões que entregou, bem como no engajamento dele ao longo das atividades propostas.

Conclusões

Com base nessa experiência, construímos um protótipo de sequência didática, apresentado a seguir, para o ensino do gênero resumo acadêmico no contexto de iniciação científica.

Figura 1: Protótipo de sequência didática para o ensino de resumos acadêmicos no contexto de iniciação científica.



Fonte: Autoria nossa.

Acreditamos que, a partir desse protótipo esquemático, pode-se ensinar resumos acadêmicos em diferentes contextos de iniciação científica, auxiliando os produtores a se apropriar da configuração sociorretórica desse gênero e a construir autoria sobre a própria produção. Ainda, a proposta pode ser adaptada para o ensino de outros gêneros discursivos da esfera acadêmica. Desse modo, a atividade de

produção escrita na universidade deixaria de ter um fim em si mesma, passando a ser objeto de reflexão e de construção responsiva dos produtores/aprendizes.

Referências

ANDRADE, F. R. da S.; LIMA, J. G. de. Estratégias de Aprendizagem de Letramentos Acadêmicos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. **Forproll**, v. 1, n. 2, p. 130-144, 2017.

ARAÚJO, A. D. Uma análise da organização discursiva de resumos na área de Educação. **Revista do Gelne**, Natal, v. 1, n. 1, 1999, p. 26-30.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The "Academic literacies" model: theory and applications, *Theory Into Practice*. **Ohio**, v. 45, n. 4, 2006, p. 368-377.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004

EDUCAÇÃO PARA MORTE: LACUNAS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE

¹Marconi Wagner Félix da Silva (Discente FAN); ¹Danielle Guimarães Pereira de Souza (Discente FAN); ¹Felipe Martins Bandeira de Brito (Discente FAN); ¹Iris Micaelle de Oliveira Muniz (Discente FAN); ¹Ana Mikaely Santana Passos (Discente FAN); ¹Manuela Anunciação Oliveira (Discente FAN); ²Givanildo da Silva Nery (Orientador, Doutorando UFBA).

1. Discentes dos cursos de Saúde da Faculdade Nobre de Feira de Santana-Bahia
2. Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia e Docente da Faculdade Nobre de Feira de Santana-Bahia.

Introdução

A Morte trata-se de um tema circundado de medos, receios e dúvidas, é fenômeno imprevisível, incerto e incontrolável do curso da vida humana (CANTÍDIO; VIEIRA; SENA, 2011). É um tema que envolve as pessoas como um todo, e torna-se um tabu, na sociedade nas áreas de conhecimento e principalmente no campo da saúde (BANDEIRA, 2014); no outro que a enfrenta causa muitas incertezas, desperta curiosidades, provoca desconforto e várias misturas de sentimentos decorrentes da negação da finitude da vida (JUNQUEIRA; KOVÁCS, 2008).

Segundo Benedetti *et al* (2013) os profissionais e estudantes de saúde, veem o processo de morte como algo negativo, como um ciclo interrompido muito doloroso e difícil de lidar, o que traz para muitos profissionais o sentimento de fracasso ou impotência. Pode-se perceber que os discentes de diferentes cursos nas áreas de saúde buscam formas diversas de autoenfrentamento e autoeducação frente o processo de terminalidade dos pacientes, contudo é necessário um preparo acadêmico, que respondam as necessidades formativas e dificuldades de apreensão da morte enquanto processo natural.

Nesse sentido, contribuir na formação do profissional de saúde, com a investigação da morte e morrer nos cursos de saúde, significa uma relevante contribuição para humanizar o educando para uma formação crítica, reflexiva, criativo e humanista (PINHO; BARBOSA, 2010).

A certeza da impossibilidade de cura e a possibilidade de agravamento dos sintomas e piora do quadro clínico do paciente, e por fim a morte do mesmo, podem desencadear nos profissionais sintomas de ansiedade, bem como, estresse emocional intenso nos membros da equipe de saúde multidisciplinar (KOVÁCS, 2003; SILVA *et al*, 2019). Contudo, há necessidades de investigações que compreendam os fatores associados a tais sensações vivenciadas pelas equipes de saúde diante de situações que ameaçam a terminalidade da vida.

Há um consenso na literatura de que existe uma falta de preparo dos profissionais de saúde para lidar com pacientes em estado iminente de morte (PINHO; BARBOSA, 2010) e de que a maneira como os profissionais estão sendo formados prioriza sobremaneira aspectos que asseguram a existência prolongada da vida e negligencia uma compreensão aprofundada da morte enquanto processo natural do curso da vida humana (BELLATO *et al*, 2007), ou seja, há uma deficiência curricular e educativa que reflete a prática profissional, sendo necessário problematizar a educação superior direcionada a profissionais de saúde e a necessidade de uma educação para a morte.

Objetivo e problema de pesquisa

Lacunas na formação acadêmica e na atuação de profissionais de saúde frente a morte ainda é um obstáculo central na construção de boas práticas clínicas durante os cuidados paliativos. Baseado em tal realidade e tendo como objetivo, através de uma revisão integrativa, investigar a importância da educação para a morte nos cursos superiores da área de saúde e suas lacunas, surge a seguinte questão: Quais são as lacunas na formação acadêmica e/ou atuação de profissionais de saúde no que diz respeito a educação para morte?

Metodologia

Para realização da revisão integrativa foi utilizado a base de dados do scielo. O período escolhido para análise foi de 2006 - 2018. Os descritores utilizados foram: morte e educação; morte e profissionais de saúde; educação para o processo do morrer e educação para morte. Foram considerados como critérios de inclusão artigos publicados em português, artigos na íntegra que retratassem a temática referente à revisão integrativa e artigos publicados e indexados no referido banco de dados nos últimos 12 anos.

No total, através da utilização dos descritores foram encontrados 47 artigos, mas apenas 19 foram utilizados para análise e descrição. A análise dos estudos selecionados foi realizada de forma descritiva, possibilitando observar, contar, descrever e classificar os dados, com o intuito de reunir o conhecimento produzido sobre o tema explorado na revisão.

Resultados

Foram selecionados 19 artigos para a análise dos dados. Dos 19 artigos, 5 deles abordam o tema saúde, cuidados paliativos, cuidados paliativos em unidades de terapia intensiva, profissionais de saúde em geral; 8 deles estão relacionados a educação para a morte ligados a enfermagem, aos profissionais de enfermagem, a relação docente e acadêmico de enfermagem; 4 deles estão direcionados à medicina, as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos, como eles lidam com a morte quando se deparam frente a ela. E 2 deles estão interligados a psicologia, a importância da participação do psicólogo no processo de morte e morrer relacionado aos familiares dos pacientes, ajudá-los a compreender esse processo e verificar como o tema morte é transmitido dos professores para os alunos e como eles entendem essa temática.

A maioria dos achados da revisão apresentou uma maior concentração em três campos de formação e atuação profissional (Medicina, Psicologia e Enfermagem), estudos relacionados à formação de enfermeiros e docentes de enfermagem, artigos que abordam a formação em medicina e os desafios frente ao processo de terminalidade e estudos relacionados ao suporte psicológico, formação e papel da psicologia.

Foram encontradas na revisão 6 lacunas, três na formação acadêmica (socialização dos conhecimentos, formação crítico-reflexiva e integralização do saber) e três na atuação profissional (suporte emocional e socialização de práticas positivas, humanização dos cuidados, capacitação dos profissionais). Esses dados encontram-se representados abaixo através da apresentação de uma tabela e um quadro ilustrativo.

Quadro 1 – Apresentação das Lacunas na Formação e Atuação Frente a morte de acordo com os achados na literatura



Elaboração dos autores (2020)

Conclusão

A partir dos achados na revisão integrativa considera-se que a educação para a morte é ferramenta transformadora do saber médico-científico, ético-político e teórico – prático de distintos profissionais da área de saúde, visto que uma formação que se pretenda abrangente, integralizadora e humanizada deve possibilitar, fundamentalmente, a criação de estratégias de enfrentamento, adaptação e manejo profissional nas diferentes situações de sofrimento humano.

A implementação de um modelo de educação continuada e a abrangente apresenta-se como elemento essencial no preenchimento das lacunas da formação acadêmica (socialização dos conhecimentos, formação crítico-reflexiva e integralização do saber) e da atuação profissional (suporte emocional e socialização de práticas positivas, humanização dos cuidados, capacitação dos profissionais) no que tange a compreensão do processo de terminalidade na assistência à saúde.

Referências

- BANDEIRA, Danieli et al. A morte e o morrer no processo de formação de enfermeiros sob a ótica de docentes de enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 23, n.2, p. 400-407, jun.2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010407072014000200400&lng=pt&nrm=isso. Acesso em 21 maio 2020
- BELLATO, Roseney et al. A abordagem do processo do morrer e da morte feita por docentes em um curso de graduação em enfermagem. **Acta paul. enferm.**, São Paulo v.20, n.3, p.255-263, Sept 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010321002007000300003&lng=en&nrm=isso. Acesso 22 maio 2020
- BENEDETTI, Gabriella Michel dos Santos et al. Significado do processo morte/morrer para os acadêmicos ingressantes no curso de enfermagem. **Rev. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v.34, n.1, p.173-179, Mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198314472013000100022&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 de maio de 2020
- CANTÍDIO, F.S, VIEIRA M.A, SENA R.R. Significado da morte e de morrer para os alunos de enfermagem. **Invest Educ Enferm.** 2011;29(3):407-418. ISSN: 0120-5307. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1052/105222406009>. Acesso em: 22 maio 2020
- JUNQUEIRA, Maria Hercília Rodrigues; KOVACS, Maria Júlia. Alunos de Psicologia e a educação para a morte. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 506-519, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932008000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 de maio de 2020
- PINHO, Lícia Maria Oliveira; BARBOSA, Maria Alves. A relação docente-acadêmico no enfrentamento do morrer. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v.44, n.1, p.107-112, Mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S008062342010000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 de maio de 2020
- KOVÁCS, M.J. Os profissionais de saúde e educação e a morte. In M.J.Kovács (Org.), **Educação para a morte: desafio na formação de profissionais de saúde e educação**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003, p.23-70.
- SILVA, A.; BARROS, C. C.; ROCHA, E.; RODRIGUES, P. M.; SOARES, J.; SILVA, A. V.; LIMA, V. L. Enfrentamento da enfermagem diante do processo de morte e morrer: revisão integrativa da literatura. **Revista Enfermagem Atual In Derme**, v. 89, n. 27, 26 set. 2019.

PERSPECTIVAS DISCENTES SOBRE AULAS REMOTAS: DESAFIOS E (NOVAS) POSSIBILIDADES

¹ Felipe da Costa Negrão (DMT-UFAM); ² Juliana do Amaral Carneiro Silva Davim (LEANORTE)

1 – Departamento de Métodos e Técnicas; Universidade Federal do Amazonas.

2 – Instituto Superior de Ensino Leanorte.

Resumo

Este relato tem o objetivo de descrever a perspectiva discente acerca de duas disciplinas nos cursos de especialização em Docência Universitária e Neuropsicopedagogia, ministradas por meio remoto. A experiência de ensino virtual emerge em um contexto de pandemia, em que as instituições de ensino superior fecharam as portas a fim de minimizar os índices de contaminação e proliferação da doença. Os alunos participantes desse estudo expressam os desafios e perspectivas frente ao cenário atual, em que viram a urgência de ressignificar os conceitos de aula, aprendizagem e trabalho em equipe. Os resultados coletados via questionário apontam possibilidades de novas pesquisas acerca da efetividade das aulas on-line, das condições de acesso, da ergonomia, das vulnerabilidades sociais, do trabalho docente frente ao uso obrigatório das tecnologias e do cenário das instituições que oferecem formação em nível superior. O relato evidencia a voz dos estudantes e tece inferências a respeito de suas falas, a fim de oportunizar reflexões essenciais nesse tempo de crise.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Ensino Superior; Pós-Graduação.

Introdução

O conceito de presencialidade é fruto de muitas discussões e reflexões no meio educacional, principalmente nos dias de hoje que estamos recorrendo aos recursos tecnológicos para dar continuidade às nossas atividades laborais. A pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2) assola o mundo inteiro e deixa marcas profundas em todos os setores da sociedade, inclusive no meio educacional, em que as instituições de ensino (públicas e privadas) viram-se obrigadas a suspender seus calendários acadêmicos, adotando medidas restritivas de isolamento social.

As aulas presenciais foram substituídas por encontros por videoconferência em algumas instituições de ensino superior privadas, a fim de não comprometer o andamento por completo dos cursos de graduação e pós-graduação. Essa tomada de decisão exigiu a adoção de práticas e aquisição de recursos tecnológicos que outrora não faziam parte do trabalho pedagógico dessas instituições que atuam prioritariamente de forma presencial. O cenário de pandemia acentuou as discussões sobre a implementação da modalidade a distância e do ensino híbrido (NEGRÃO e DAVIM, 2020), entretanto, é essencial que tais discussões sejam acompanhadas por especialistas que fazem a educação diariamente - os professores, além de dar voz aos estudantes, buscando conhecer sua realidade, para que não se acentue ainda mais os números de desigualdade social.

Se por um lado o ensino remoto trouxe a “comodidade” do *homeoffice*, por outro exigiu competências e habilidades tecnológicas dos docentes, uma vez que a tecnologia era apenas utilizada enquanto recurso auxiliar, estando presente nos aparelhos tecnológicos (computador, projetor) ou na própria internet, útil para mostrar

um site ou vídeo do YouTube. No cenário atual, a tecnologia é ferramenta essencial para todo o processo da aula, utilizando-se de plataformas que possibilitam encontros virtuais e interativos, visto que muitas delas permitem que o discente interaja com o professor por meio do microfone e da webcam.

Sendo assim, apresentamos a perspectiva dos discentes acerca desse novo jeito de fazer educação, de modo que nosso maior interesse é introduzir discussões que dialoguem com outros cenários e instituições, a fim de avaliar a efetividade (ou não) do ensino remoto em tempos de pandemia e pós-pandemia. O presente relato em coautoria é fruto de reflexões no âmbito da pós-graduação *lato sensu*, uma vez que temos ministrado disciplinas nos cursos de especialização em Neuropsicopedagogia e Docência Universitária por meio da plataforma Zoom.

O texto expõe inferências obtidas na fala dos estudantes por meio de um questionário on-line, a fim de coletar informações a respeito da experiência de cursar uma disciplina a distância, em virtude do momento pandêmico. Os pressupostos emitidos somam-se às reflexões sobre a própria prática profissional, assumindo o compromisso de oportunizar aulas de qualidade, aprendendo e reaprendendo formas de ensinar, vislumbrando ao máximo um ambiente acolhedor, responsivo, respeitoso e de troca de saberes.

Objetivo

Descrever a perspectiva discente sobre duas disciplinas dos cursos de especialização em Docência Universitária e Neuropsicopedagogia, ministradas por meio remoto em virtude da pandemia.

Metodologia

Este resumo expandido trata-se de uma pesquisa descritiva (FONSECA, 2010). O instrumento de coleta de dados foi um questionário contendo duas perguntas abertas sobre a experiência de cursar uma disciplina 100% on-line e os desafios em sistematizar trabalhos em grupo por meio de recursos midiáticos.

O questionário foi aplicado com 30 estudantes dos cursos de especialização em Neuropsicopedagogia e Docência Universitária do Instituto Superior de Ensino Leanorte (Manaus/AM). A instituição oferece cursos de formação profissional presencial, que mediante o cenário de pandemia, precisou recorrer às práticas de *homeoffice* e ensino remoto a fim de prosseguir com o cronograma de aulas.

As respostas dos questionários foram tabuladas, analisadas e organizadas em categorias a fim de tecer inferências e reflexões sobre a avaliação dos discentes a respeito das aulas remotas.

Resultados

A primeira pergunta evocou as experiências dos estudantes ao cursar uma disciplina totalmente a distância, visto que os cursos são presenciais. A adesão do modelo remoto é gradual, posto que muitos estudantes mantêm apreço ao formato presencial, motivados por inúmeros fatores. Contudo, se viram obrigados a vivenciar uma nova experiência de aprendizagem por meio das mídias, que no caso da instituição, as aulas foram transmitidas via Zoom.

As respostas ao questionamento direcionaram as reflexões para quatro segmentos, a saber: a) o papel dos professores; b) experiências novas; c) limites e desafios e d) aversão ao ensino remoto. Posto isso, trouxemos algumas falas que ilustram cada categoria vinculada à primeira indagação do questionário.

A categoria “o papel dos professores” é composta por relatos que expressam a importância da didática empregada pelo docente, uma vez que o ensino remoto não pode ser apenas um emaranhado de informações emitidas por um profissional via videoconferências. Existem técnicas e estratégias que precisam ser incorporadas ao trabalho pedagógico a fim de minimizar os impactos oriundos de uma não experiência prévia com a modalidade a distância.

A1: A experiência foi maravilhosa, pois o professor soube abordar o conteúdo do módulo de forma bem objetiva.

A8: Uma experiência diferente, porém esse último módulo foi proveitoso e de fácil entendimento. Essa experiência só foi boa por conta do professor.

A11: O sucesso dessa disciplina deve-se principalmente à metodologia e competência do professor. As *lives*, *slides*, *feedbacks* e até os trabalhos feitos com uma estrutura pré-definida foram muitíssimos importantes e facilitadores. As aulas foram muito produtivas com o professor trazendo conceitos novos e aliando isso aos conhecimentos prévios dos alunos. Essa disciplina desmistificou muito do que eu conhecia por EaD.

A26: A disciplina de motricidade é muito importante para aumentar nossos conhecimentos, apesar de preferir presencial, a professora foi ótima e nos oportunizou momentos de reflexões e aprendizados.

A categoria “experiências novas” agrupa uma série de falas que defendem o ensino remoto enquanto novidade no processo de formação continuada, uma vez que exigiu novas práticas, inclusive, a necessidade de buscar conhecimentos de outras fontes a fim de complementar os estudos. Além disso, permitiu dialogar com os

professores durante as aulas, requisito fundamental para o sucesso das atividades remotas. Em nossas aulas, o diálogo é peça basilar para o crescimento mútuo.

A3: A experiência foi nova, mas com conteúdos de muita valia para todos os alunos.

A21: Eu fiquei surpresa, pois tive 100% de aproveitamento durante as aulas e atividades propostas pela professora.

A28: A experiência nova exige que tenhamos uma busca maior pelo conhecimento.

A categoria “limites e desafios” é composta por relatos que indicam pontos de atenção a respeito das aulas remotas e que precisam servir de indicadores para a melhoria constante das atividades laborais a distância, dizemos isso com a certeza de que o cenário de pós-pandemia não será animador, posto que as atividades remotas continuarão sendo indicadas para evitar proliferação do vírus.

A7: A experiência foi desafiadora por diversos motivos, como a qualidade de internet, um dispositivo adequado, ambiente para assistir as aulas etc. Mas no final tudo foi muito gratificante e contribuiu de forma esplendorosa com o curso.

A9: Não foi fácil, tive alguns pontos de dificuldade por causa da internet, mas tudo deu muito certo.

A10: Estudar no conforto do lar é muito bom, porém existem fatores limitantes, como a não interação direta da turma, espaços que poderíamos conhecer juntos, a conexão de Internet, mas de modo geral foi muito boa a experiência.

A17: Esta aula *on-line* veio para enfatizar minha deficiência em mídias sociais.

A29: Temos que ter em nossa casa um local somente para estudar. Às vezes a internet nos deixa na mão.

A categoria “aversão ao ensino remoto” está composta por relatos de estudantes que defendem a presencialidade, sobretudo para fins de relações humanas, diálogos “olho no olho”, bem como para o aprendizado efetivo. Essas falas contribuem para a reflexão dos grandes desafios educacionais da atualidade para suprir as necessidades dos alunos em aprender, discutir, trocar experiências, exercitar habilidades digitais, bem como organizar e estruturar horários e espaços eficientes de estudos em casa, lutando contra a procrastinação e indisciplina na autonomia educacional.

A20: Não gostei! Prefiro o presencial, pois nos permite mais comunicação.

A22: Não gostei, eu gosto do contato, a internet não é boa, o áudio em dado momento excelente em outro ruim, os trabalhos parecem que eu precisava de mais estímulo para fazê-lo. Mais estímulo para aprender.

As falas anteriores enfatizam a riqueza da docência presencial, pois sua contribuição didática assertiva promove uma aprendizagem direcionada à escuta pedagógica, à pesquisa e ao debate saudável, ao mesmo tempo, expressando

inúmeros pontos a serem reavaliados para futuras necessidades, como internet de baixa qualidade, acessibilidade para todos, bem como, dispositivos e ferramentas tecnológicas de ampla funcionalidade.

A segunda indagação versava sobre uma prática muito comum nos curso de pós-graduação *lato sensu* que é o trabalho em equipe. Esse tipo de atividade permite que haja interação e dinamize o processo de construção do conhecimento, além de aliviar o número de trabalhos que o docente deve corrigir e emitir *feedbacks* à turma. Em nossa experiência, buscamos realizar atividades individuais a fim de diagnosticar o perfil de escrita dos alunos, mas também utilizamos de um trabalho em grupo, que no curso de Docência Universitária consistiu na elaboração de um projeto de extensão aplicado ao contexto atual de pandemia.

Em Neuropsicopedagogia, o trabalho exigiu formação de equipes para criação de relatos de experiências institucionais e clínicas, promovendo a interação dos alunos em grupos virtuais, aproximação de ideias em tempos de distanciamento, exercício de atividades por meio de mídias digitais, troca de experiências e vivências da área e discussão sobre as temáticas do módulo. Apesar do isolamento, tendo como consequência a falta de comunicação e livre debate, os alunos conseguiram realizar seus relatos com clareza e objetividade.

As respostas ao segundo questionamento caminharam para a elaboração de três categorias de análise, a saber: a) adaptação; b) estresse; e c) objetividade. A partir disso, apresentamos algumas falas que corroboram para o exercício reflexivo de cada categoria vinculada.

A categoria “adaptação” apresenta discursos de estudantes que enfrentaram dificuldades para realizar os trabalhos em equipe, no entanto, entendem o processo adaptativo como saudável e inerente às escolhas profissionais que fizeram, principalmente mediante um cenário de incertezas em que o isolamento social é questão de saúde pública.

A2: No começo foi muito difícil, mas depois nos adaptamos ao tempo e espaço de diálogo.

A12: Tranquilo! Acho que é isso mesmo, enquanto futuros profissionais que seremos no campo da docência é necessário que estejamos prontos para os desafios e “sugar” ao máximo em nosso benefício. Além da tecnologia em si, que tem sua grande contribuição positiva e temos que usá-la a nosso favor.

A25: Essa experiência está sendo nova, pois estávamos acostumados ao presencial, mas temos que nos adaptar, né? Eu recebi e enviei todos os meus trabalhos à professora. E me comunico normal com meus colegas de equipe.

A28: O esforço de interação foi dobrado!

Os resultados expuseram habilidades que estimulamos diariamente em aulas presenciais, mas talvez pela acomodação do ensino estiveram adormecidas, tais como: criatividade, reinvenção, resiliência, adaptação e superação das dificuldades tecnológicas, aprendizado em curto espaço de tempo, busca por conhecimento através de pesquisas, produções de vídeos e projeções do ambiente de trabalho clínico e institucional para produção de relatórios.

A categoria “estresse” registra falas e experiências negativas acerca do trabalho em equipe, muito disso motivado por falhas e ruídos na comunicação, algo que também é característico no presencial. Entre as relações humanas é frequente a dificuldade em compreender outros pontos de vista, mais ainda em ouvir sem que haja uma resposta assertiva, ocasionando em conflitos no grupo. E virtualmente essa inabilidade foi intensificada, pois a comunicação passou apenas a ser de escuta, deixando a comunicação não-verbal, que compõe a mensagem do emissor, camuflada.

Como afirmam Godói e Ribeiro (2009, p.161), “a interação entre seres humanos dentro de uma cultura, e de seus objetos faz com que se desenvolvam motivos e percepções entre os interlocutores, que compartilham e criam entendimentos comuns, promovendo o diálogo entre as consciências por meio da linguagem”. Sendo assim, dialogar e discutir pontos de vista diferentes ficou incompleto e raso, não havendo tempo nem espaço para evoluções de pensamentos compartilhados e perceptíveis.

A4: É o mesmo estresse que existe no trabalho em grupo presencial, mas ainda bem que no final saiu tudo certo.

A18: Um pouco difícil no começo, pois temos muitas diferenças. E nem sempre o outro consegue entender o lado do colega.

A22: Não gostei, gosto de ver, sentir e perceber o meu colega de grupo... Ouvir discutir, emitir opinião em tempo real. Sei que para cada situação exige uma realidade, mas essa de trabalho em grupo virtual eu não gostei.

É notória a perda de interesse em participar ativamente das aulas remotas quando não há espaço disponível para opinar, perguntar, compartilhar experiências, criticar ou enfatizar diferentes pontos de vista. Porém, alguns conseguiram atravessar barreiras e direcionar em momentos específicos suas opiniões, conflitando com outros alunos que não se sentiram à vontade em expressar suas convicções, ideias e julgamentos individuais, preferindo manter-se no aguardo ao retorno de aulas presenciais.

E por fim, a categoria “objetividade” expressa os pontos positivos do trabalho em grupo remoto, pois destaca o caráter objetivo em que as tomadas de decisões foram realizadas.

A5: Muito bom, pois assim o trabalho fica bem mais qualificado e objetivo!

A6: Maravilhoso! Na minha graduação já era assim, pois é muito difícil a gente se reunir pessoalmente, era tudo on-line mesmo.

A7: Confesso que preferi por esse meio, afinal sistematizar trabalhos em grupo é um tanto complexo, visto que precisamos ter disponibilidade de deslocamento para a casa de alguém e marcar com muita antecedência. Através das mídias tudo ficou mais fácil, uma vez que só precisamos marcar o horário adequado para todos.

Com essas observações, podemos presumir uma necessidade que há tempos vem sendo pontuada que é da flexibilidade de uma rotina cheia de compromissos juntamente com a indisponibilidade de locomoção de todos. Os hábitos diários das pessoas que buscam uma pós-graduação estão, muitas vezes, totalmente preenchidos, dificultando encontros de grupos de estudo, pesquisas *in loco* e a comunicação rápida, surgindo um lado positivo das aulas remotas, a facilidade em trocar informações, enviar e receber documentos, livros e artigos *on-line* e também alterações e produções em plataformas digitais acessíveis em *smartphones*. Os alunos conseguiram interagir nos trabalhos educacionais sem problemas, pois os prazos também foram reavaliados e ampliados para abranger todos os que tiveram dificuldade com acesso à *internet*.

Conclusões

O objetivo desse relato foi o de contribuir para a construção de novas abordagens e perspectivas do ensino remoto na atualidade, através de pesquisas qualitativas sobre as práticas e reflexões vivenciadas em aulas de pós-graduação pelos próprios discentes, a fim de observar, avaliar e mensurar a solidez da aprendizagem em uma situação de isolamento complexa que nos foi imposta sem que houvesse tempo de acomodação ou treinamento.

Foram relatos positivos e negativos em vários aspectos, direcionando pontos para reavaliações do ensino remoto como, o aprimoramento de metodologias ativas, adequação e flexibilização de horários e tempos de aula, ampliação de prazos de atividades, diferentes plataformas, métodos e recursos disponíveis para realização de atividades escritas, digitadas e filmadas, assim como a compreensão da

complexidade da comunicação e emissão de opiniões, ideias e pensamentos sem a troca de percepções dos demais da turma.

Por fim, estamos de fato atravessando um período complexo, difícil e único na história da docência e, consideramos válidos e de suma importância os resultados apresentados neste documento. Apesar das inúmeras barreiras social, emocional, pessoal e econômica, a habilidade que nos torna seres únicos cognitivamente, a criatividade, nos trouxe a capacidade de exercitar e intensificar a nossa resiliência para superar desafios, reinventar métodos, inovar metodologias, vencer receios e preconceitos tecnológicos e criar possibilidades de continuar aprendendo e transformando conhecimento.

Referências

FONSECA, L. A. M. **Metodologia científica ao alcance de todos**. Manaus: Editora Valer, 2010.

GODÓI, E. ; RIBEIRO, A. *A contribuição das ciências da linguagem para o estudo da comunicação organizacional*. In: KUNSCH, M. M. K (Org.). **Comunicação organizacional: linguagem, gestão e perspectivas**. São Paulo: Saraiva, 2009.

NEGRÃO, F.C.; DAVIM, J. A. C. S. Experiências de interatividade e inovação pedagógica em tempos de pandemia. In: MARTINS, G. **Estratégias e Práticas para Atividades a Distância**. Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020.

REGIME DE COLABORAÇÃO PARA A GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

¹Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT/CUA/ICHS)¹; ²Luiz Guilherme Carvalho (UFMT/CUA/ICHS² – Discente sem bolsa)

Resumo

O texto analisa o DSEI – DISTRITO SANITÁRIO ESPECIAL INDÍGENA XAVANTE no sentido de compreender como é capital que o regime de colaboração seja implementado nos termos da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Sem determinação dos entes federados, com o apoio exponencial da União, não haverá condições efetivas de se garantir educação escolar indígena de qualidade. O objetivo é analisar as políticas públicas para a educação indígena dentro do arcabouço jurídico legal a que estão submetidas a fim de se garantir o que foi afiançado nas últimas legislações, tendo em vista o que em 1988 foi estatuído pela Constituição Federal. Por exemplo, o “art. 210, § 2º, assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica e documental em termos do que as legislações constitucional e infraconstitucional oferecem sobre a temática. Importante salientar o recorte epistêmico que é o Distrito Sanitário Especial Indígena Xavante em vista de ser tema muito abrangente, pois os povos indígenas são muitos. Segundo o Censo (IBGE 2010), são mais de 305 povos indígenas, que somam 896.917 pessoas. Destes, 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,47% da população total do país. Os resultados indicam que muito é preciso fazer para que as diretrizes educacionais alcancem êxito e a legislação possa realmente transformar a vida das comunidades indígenas.

Palavras-chave: Distrito Sanitário Especial Indígena Xavante (DSEI), Plano Nacional de Educação (PNE), Regime de Colaboração

INTRODUÇÃO

O DSEI – DISTRITO SANITÁRIO ESPECIAL INDÍGENA XAVANTE abrange a região leste do Mato Grosso, sendo composto por nove municípios, conforme especificado no mapa abaixo, sendo eles Paranatinga, Canarana, Água Boa, Campinápolis, Novo São Joaquim, Primavera do Leste, Barra do Garças, Poxoréu e General Carneiro.

O povo Xavante lê que as políticas públicas para a educação indígena estão dispostas em um arcabouço jurídico legal a fim de se garantir o que foi afiançado nas últimas legislações, tendo em vista o que em 1988 foi estatuído pela Constituição Federal.

Quanto à Educação Escolar Indígena, a atual LDB regulamenta as formulações contidas na Constituição de 1988 (CF/88), determinando no art. 78:

a União, **em colaboração** com as agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, deverá desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1988).

¹– UFMT/CUA/ICHS – professor Doutor

² - UFMT/CUA/ICHS – discente do Curso de Direito

Na esteira do que regulamenta a Constituição Federal e a LDB, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CEB nº 14/99 e da Resolução CNE/CEB nº 3/99, estabeleceu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, definindo:

1. fundamentos e conceituações da educação indígena,
2. a criação da categoria escola indígena,
3. a definição da esfera administrativa,
4. a formação do professor indígena,
5. o currículo e sua flexibilização, a flexibilização das exigências e das formas de contratação de professores indígenas,
6. a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, bem como a proposição de ações visando à concretização de propostas de Educação Escolar Indígena (CNE/CEB, 1999)

O PNE, O REGIME DE COLABORAÇÃO E A EDUCAÇÃO INDÍGENA

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, no seu artigo 7º assegura o Regime de colaboração:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios etnoeducacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade” (BRASIL, 2014).

O professor Abicalil (2014, p.252-253) ao discorrer sobre o regime de colaboração faz uma ponderação fundamental no sentido de dizer que semanticamente colaboração e cooperação possuem a mesma significação, contudo constitucionalmente são distintas:

[...] Tal distinção se dá, essencialmente, pelo lugar constitucional que ocupam: no artigo 23, referindo-se exclusivamente à relação interfederativa, entre os entes federados, alcançando todas as estruturas do Poder Público em sentido restrito, requerendo a regulação das normas de cooperação. Nas disposições em que a colaboração se apresenta, expressamente, a relação se dá entre sistemas de educação, cujas instituições públicas são partes, os entes federados possuem competências prioritárias específicas, organizam suas redes próprias, e a que todas as instituições educacionais privadas (em sua multiplicidade de formas jurídicas admitidas em lei) estão vinculadas. Essa complexa relação entre sistemas de educação, por outro lado, gera formas distintas de relação institucional, ora por convênios, ora por adesão a programas, ora por pactos ou acordos, ora por determinação legal. As

variadas formas são atinentes à enorme diversidade de situações a serem resolvidas em regime de colaboração (ABICALIL, 2014, p. 252-253).

Uma das dificuldades de se pensar a regulamentação do regime de colaboração implica a definição de que os recursos públicos deveriam ser aplicados exclusivamente na educação pública. Cury (2014) analisa:

O regime de colaboração envolve os sistemas de educação dos entes federados e, por consequência, abrange também a rede privada. E destas instâncias, ao lado de outras, que se viabiliza um caminho de modo a alcançar as metas do PNE sob suas estratégias. Ei-las:

§ 5ª - Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

§ 6ª - O fortalecimento do regime de colaboração entre os Estados e respectivos Municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada Estado.

§ 7ª - O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação (CURY, 2014, p.1064).

Do ponto de vista do PNE, regulamentar o art. 23 da CF/88 é condição *sine qua non* para fazer prevalecer o regime de colaboração, por isso, a meta 20, estratégia 20.9 explicita tal condição:

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio

20.9) regulamentar o parágrafo único do art. 23 e o art. 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a **articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração**, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação da educação no Brasil de maneira geral no governo Bolsonaro é ruim, pode continuar piorando mais ainda, tendo em vista a afirmação do Ministro da Educação na famosa reunião do dia 22/04/2020 em que Abraham Weintraub disse "odiar" a expressão "povos indígenas". Partindo dessa premissa, outros acontecimentos demonstram a vontade de destruir todas e quaisquer políticas voltadas aos povos indígenas e comunidades tradicionais.

Não faltam exemplos, pois na mesma reunião o Ministro do Meio Ambiente – Ricardo Salles – sugeriu que o governo deveria aproveitar a atenção da imprensa na pandemia do novo coronavírus para aprovar "reformas infralegais de desregulamentação e simplificação" na área do meio ambiente e "ir passando a boiada". O que a afirmação representa para os povos indígenas? O governo federal por meio da Medida Provisória (MP 910/2019) tem como desejo expresso pelo Presidente Bolsonaro inviabilizar a homologação de terras indígenas.

A BBC News noticiou o encontro convocado pelo cacique kayapó Raoni Metuktire entre os dias 14 e 17 de janeiro de 2020 em que os indígenas afirmaram em um manifesto "que está em curso um projeto político do governo brasileiro de genocídio, etnocídio e ecocídio". Os 5 principais pontos de conflito entre governo Bolsonaro e indígenas são os seguintes: 1. demarcações paralisadas; 2. mineração em terras indígenas; 3. expansão do agronegócio; 4. cultura e integração e 5. órgãos indigenistas.

No campo educacional, o Ministério da Educação teve várias secretarias defenestradas do organograma da organização das políticas públicas de inclusão do setor, entre elas: a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), principal responsável por articular o Sistema Nacional de Educação (SNE); a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O órgão era responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos.

Dentro da pandemia e do pandemônio organizacional do Governo Federal brasileiro, mantido o contingenciamento de recursos para a área, o PNE chegará a 2024, último ano de vigência, com cerca de 90% das metas descumpridas. O balanço da Campanha Todos pela Educação (AGÊNCIA BRASIL, 02/06/2019) afirma que a emenda constitucional que definiu um teto de gastos públicos por 20 anos é uma das grandes ameaças ao PNE.

A centralidade da discussão foi evocada no início do texto e indicou a formatação do Sistema Nacional de Educação (SNE) diretamente ligado à regulamentação do art. 23 da Constituição Federal por lei complementar. Ao longo dos anos, a lei complementar foi apresentada pelo deputado Ságuas Moraes – PT/MT, em 22 de julho de 2014, a partir de sugestão do professor e ex-deputado federal

Carlos Abicalil. O PLP nº 413 foi apresentado com o objetivo de regulamentar as metas constantes no Plano Nacional de Educação – PNE. Acabou a legislatura, o PLP nº 413 transformou-se no PLP 216/2019, que foi apensado ao PLP 25/2019, a autora da proposição é a Professora Rosa Neide - PT/MT, cuja ementa regulamenta o parágrafo único do art. 23 da Constituição, institui o Sistema Nacional de Educação e fixa normas da cooperação federativa entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, entre os estados e os seus municípios, para garantir a educação como direito social, e para cumprir o disposto no Plano Nacional de Educação - PNE e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.

Ao fim e ao cabo, existe um estrangulamento entre o planejado e o realizado, existe um difícil caminho de convencimento de que os povos indígenas precisam de atendimento preferencial às necessidades sócio-políticas-econômicas-educacionais e culturais de suas existências. Pontuadas as necessidades, se faz necessário um amplo debate com o governo atual que não deve e não pode tratar índios, quilombolas, negros, LGBTQ+s como inimigos da pátria. O que se sabe? Onde havia avanço, sobra retrocesso. Se faz urgente, uma nova concertação, um outro mundo possível, um mundo novo pós-pandemia.

Referências

ABICALIL, Carlos Augusto. Planos Municipal, Estadual e Nacional de Educação na Articulação do Sistema e o Fortalecimento da Gestão Democrática. In: **IX ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO SINTEP/MT – (Re) Significando os Planos de Educação para a garantia da Gestão Democrática e de Currículo Inclusivo no contexto escolar**. Cuiabá: SINTEP, 2014, p. 4-15.

AGÊNCIABRASIL. Disponível: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-06/campanha-nacional-pelo-direito-educacao>. Acesso: 08 jun.2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.

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.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2014, Brasília, DF. **CONAE: O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração: Documento-referência**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

CURY, C. R. J. **A qualidade da educação brasileira como direito**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1053-1066, out-dez., 2014.

FERREIRA, Paula. **Somente quatro de 20 metas do Plano Nacional de Educação foram parcialmente cumpridas**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/somente-quatro-de-20-metas-do-plano-nacional-de-educacao-foram-parcialmente-cumpridas> Acesso em: 02 jun.2020.

MATO GROSSO. **Lei nº 10.111, de 06 de junho de 2014**. Dispõe sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008.

MEC/CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de junho de 2012, Seção 1, p. 18.

MEC/CNE/CEB. **Parecer CNE/CEB 13/2012**. Disponível:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acessado: 08 dez. 2015.

MEC/CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB 14/1999**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acessado: 08 dez. 2015.

MEC/CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB 5/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12. Acessado: 08 dez. 2015.

VALENTE, Rubens. **Na reunião de abril, Weintraub disse "odiar" a expressão "povos indígenas"**. Disponível em:

<https://noticias.uol.com.br/colunas/rubens-valente/2020/05/14/>. Acesso em: 02 jun.2020.

A DIMENSÃO AMBIENTAL NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA ÁREA DA SAÚDE

¹Maria José de Lima (Mestrado Profissional - sem bolsa); ^{1,2}Mariana Guenther Soares (Orientadora).

1 – Faculdade de Ciências da Administração de Pernambuco. Programa de Mestrado Profissional em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável. Universidade de Pernambuco.

2 – Instituto de Ciências Biológicas. Universidade de Pernambuco.

Palavras-chave: Meio Ambiente, Educação a Distância, Licenciatura.

Introdução

As discussões relacionadas às questões ambientais vêm sendo realizadas desde a década de 60 em todo mundo, contribuindo com a intensificação do debate sobre a inserção da temática ambiental nos currículos da educação superior. Desse modo, algumas iniciativas universitárias como os “programas de economia de energia, reciclagem de materiais e preservação do seu entorno ecológico”, visam mostrar que essas instituições estão engajadas em diminuir os efeitos do homem sobre o meio ambiente (LEFF, 2010).

O ensino universitário vem se diversificando no modo como é ofertado para a sociedade, dividindo-se na modalidade presencial e a distância. A Educação a Distância (EAD), através da utilização de tecnologias de informação e comunicação tem a capacidade de atender, simultaneamente, um grande número de pessoas, levando o conhecimento a diferentes locais (ALVES, 2011). Atualmente, o número de Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de graduação na modalidade a distância vem aumentando. Utilizamos como exemplo para esse estudo a UNOPAR - Universidade Pitágoras, fundada em 1972. A partir de seu credenciamento como universidade em 1997, a UNOPAR deu início a implementação de um plano de expansão com vários cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância, dentre eles, Ciências Biológicas e Educação Física.

Sabemos que a dimensão ambiental deve constar nos currículos de formação de professores em todos os níveis e em todas as disciplinas, segundo o artigo 11º da Lei 9.795/99 - Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), por isso decidimos investigar a inserção de temas ambientais nos currículos de alguns cursos de licenciatura na área de saúde utilizando a UNOPAR, como exemplo.

Objetivo

O presente estudo tem como objetivo o levantamento das disciplinas que contemplem assuntos ligados à dimensão ambiental dos cursos de licenciatura em

Ciências Biológicas e Educação Física na modalidade de ensino a distância ofertados por uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, a UNOPAR.

Metodologia

Para a realização dessa pesquisa, pesquisamos as matrizes curriculares e as ementas das disciplinas que compõem o currículo os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Educação Física disponibilizada no sítio eletrônico da UNOPAR. Como critério de seleção das disciplinas que incluíam a dimensão ambiental, procuramos identificar os elementos referentes à relação sociedade-natureza como indícios da inserção da temática ambiental nessas disciplinas.

Resultados

O curso de licenciatura em Ciências Biológicas apresenta cinco (5) disciplinas que incluem a dimensão ambiental em sua ementa, enquanto que para o curso de licenciatura em Educação Física não encontramos nenhuma disciplina que apresentasse qualquer menção a temas relacionados ao meio ambiente (Quadro 1).

Quadro 1: Disciplinas do curso de licenciatura em Ciências Biológicas que apresentam a dimensão ambiental (Mariz Curricular de 2019).

DISCIPLINAS	EMENTAS
Homem, Cultura e Sociedade.	[...] Globalização: aspectos gerais, efeitos e relação com o meio ambiente [...].
Práticas Pedagógicas em Ciências da Natureza: Relações entre Conhecimento Científico e Condições de Vida.	Ciências da natureza: conhecimento científico e importância ambiental. O ambiente e a qualidade de vida. O ambiente e as possíveis doenças.
Práticas Pedagógicas em Ciências da Natureza: Observações e Experimentações.	O ensino de ciências utilizando espaços não formais. Educação e interdisciplinaridade. Educação ambiental. Ações educativas em museus, unidades de conservação, ONGs, empresas e outros espaços não formais.
Seminário Interdisciplinar II – Educação Sexual e Ambiental.	Aspectos relacionados à educação ambiental. Políticas de educação ambiental. Sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania. Pegada ecológica. Atividades pedagógicas relacionadas à educação ambiental [...].
Ecologia e Sustentabilidade.	Fundamentos da ecologia. Ecologia de organismos, populações, comunidades e ecossistemas. Ecologia e ambiente. Biomas. Ecologia e sucessão. Relação homem e ambiente. Preservação e conservação ambiental.

Fonte Homepage da UNOPAR: <<https://www.unopar.com.br/unidade/receife-ii1051590u/>>.

Nas disciplinas apresentadas no Quadro 1 são contemplados temas variados que permitem uma discussão ampla sobre o compromisso do curso de Ciências

Biológicas com as questões ambientais. Já no curso de licenciatura em Educação Física identificamos a disciplina “Saúde Coletiva” cuja ementa mencionava: “O Modelo Assistencial da Vigilância da Saúde. Métodos Epidemiológicos empregados na Investigação em Saúde. Epidemiologia nos Serviços de Saúde. Métodos Estatísticos”. Assumindo que epidemiologia e vigilância em saúde estão ligadas aos fatores ambientais, os quais podem interferir no processo de saúde e doença da população, indicamos que essa disciplina possivelmente abordaria as questões ambientais.

Conclusões

Sabemos da importância de se trabalhar questões ambientais nos cursos de graduação em nível de licenciatura já que estes profissionais precisarão exercer atitudes ambientalmente corretas nos seus espaços de atuação. Os docentes em formação precisam compreender que, além dos conhecimentos específicos de sua área, o entendimento dos impactos e da preservação ambiental são primordiais para a conscientização do cidadão na sociedade hodierna.

Contudo, reconhecemos que somente a inserção da temática ambiental nos conteúdos das disciplinas de tais cursos, conforme apresentadas aqui, não garantirá por si só que a abordagem das questões socioambientais seja objeto de estudo e discussão no âmbito acadêmico e profissional, portanto, é relevante problematizar estas questões no sentido de repensar as atuais políticas ambientais e as relações que possuem a sociedade e o meio ambiente.

Por isso, reiteramos a necessidade de disciplinas que abordem questões ambientais na formação do aluno de todos os cursos, não somente aqueles já ligados às questões ambientais como Ciências Biológicas. O currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da IES estudada representa um avanço na formação de profissionais, enquanto que aquele do curso de licenciatura em Educação Física se encontra deficitário, já que os futuros docentes devem estar aptos a instigar atitudes sustentáveis, comportamentos de preservação ambiental e consumo responsável em seus espaços de atuação.

Referências

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v. 10, 2011.

BRASIL. LEI Nº 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999. *Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 30 Jun. 2020.

LEFF, E. *Discursos sustentáveis*. São Paulo: Cortez, 2010.

PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO BNI – ENADE: DESAFIOS E EFICIÊNCIA

Atair Silva de Sousa¹ (atairsousa.mestrado@caed.ufjf.br)

Resumo. Este artigo discute os preâmbulos de intervenções pedagógicas no Banco Nacional de Itens do ENADE (BNI-ENADE) no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Os objetivos definidos para este estudo foram: descrever o ENADE e; propor medidas pedagógicas que possam trazer melhorias para a eficiência de itens aprovados do BNI-ENADE com base em análise dados sobre a eficiência desse banco de itens. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica documental e uma busca de dados e informações disponibilizados pelo INEP e, com isso, se chegar aos pontos de análises relacionados com o BNI-ENADE. Neste artigo estão apresentados resultados desse trabalho referente à edição do ENADE de 2018. As conclusões apresentadas, portanto, são decorrentes desse período, podendo ser consideradas preliminares em função de novas fases desse trabalho que, ainda, poderão ser realizadas.

Palavras-Chave: Avaliação da Educação Superior. Banco Nacional de Itens. ENADE.

Abstract. This article discusses the preambles of pedagogical interventions at the National Bank of ENADE Items (BNI-ENADE) in the context of the National System of Evaluation of Higher Education (SINAES). The objectives defined for this study were: to describe ENADE and; propose pedagogical measures that can bring improvements to the efficiency of approved items of BNI-ENADE based on analysis of data on the efficiency of this item bank. To this end, a documentary literature review and a search for data and information made available by INEP and, with this, if you reach the analysis points related to BNI-ENADE. This article presents results of this work related to the 2018 edition of ENADE. The conclusions presented, therefore, are due to that period, can be considered preliminary due to new phases of this work that can still be carried out.

Keywords: Evaluation of Higher Education. National Bank of ENADE Items. ENADE.

Introdução

O BNI define-se, portanto, como uma coleção de itens de testes de natureza específica – organizada segundo determinados critérios – disponíveis para a construção de instrumentos de avaliação. A manutenção do BNI depende da entrada constante de itens de qualidade. Para tanto, educadores e pesquisadores da educação brasileira são chamados a colaborar nessa construção, elaborando itens que possam fazer parte desse banco. Em atividades dessa natureza, a experiência docente é de fundamental importância para que se possam elaborar itens em consonância com o contexto educacional.

O guia de elaboração e revisão de itens apresenta as orientações do INEP para a construção e revisão de itens para testes de avaliação, considerando a literatura especializada na área, e se estrutura da seguinte forma: Definições e conceitos; estrutura do item de múltipla escolha; etapas para elaboração de item; especificações para apresentação do item; etapas de validação de item; protocolo de revisão de item (INEP, 2020b).

É neste contexto das avaliações de larga escala que a implementação do BNI se apresenta como uma solução para as elaboração e montagem das provas. Neste

¹ Mestrando em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Programa de Pós-Graduação Profissional – CAEd/UFJF.

artigo a abordagem está focada no BNI-ENADE, ou seja, no Banco Nacional de Itens da educação superior.

Diante de todo o exposto, o presente estudo busca responder a seguinte questão: que medidas pedagógicas podem ser sugeridas e/ou adotadas para contribuir com possíveis melhorias no BNI-ENADE que resultem em um melhor resultado na eficiência de aproveitamento de itens?

A justificativa para a investigação desse assunto está relacionada ao fato do autor ter como base a relação profissional com o tema/problema, tendo em vista a atuação dele na Coordenação Geral do ENADE (CGENADE) do INEP. Com isso, espera-se apontar alternativas na condução de ações afirmativas que resultem em um processo que torne mais efetiva a participação dos elaboradores de itens para o BNI-ENADE, com impactos positivos na eficiência deste banco de itens e, assim contribuir com o aprimoramento do BNI-ENADE.

Com isso, para este estudo, foram estabelecidos dois os objetivos específicos, a saber: descrever o ENADE e; propor medidas pedagógicas que possam trazer melhorias para a eficiência de itens aprovados do BNI-ENADE com base em análise dados sobre a eficiência desse banco de itens.

Neste trabalho é utilizado um método de estudo qualitativo. É realizada uma análise documental qualitativa com a leitura e análise de informações disponibilizadas em sítios oficiais, como por exemplo, sitio do MEC e do INEP, que tratam da legislação vigente sobre a avaliação da educação superior no Brasil.

Este trabalho está organizado em três seções, além desta introdução Na segunda seção são descritos os objetivos deste estudo Na terceira seção são apresentados os procedimentos metodológicos. Na quarta seção é apresentada uma discussão e conclusão dos resultados, apontando propostas de intervenções pedagógicas e as considerações finais, fazendo uma síntese deste estudo.

Objetivos

Para este estudo, os objetivos é realizar análise, discussões e propor sugestões de melhoria no sistema de avaliação que resultem que proposta contribuição na qualidade da educação superior. Com isso, foram estabelecidos dois os objetivos específicos, a saber: descrever o ENADE e; propor medidas pedagógicas que possam trazer melhorias para a eficiência de itens aprovados do BNI-ENADE com base em análise dados sobre a eficiência desse banco de itens.

Procedimentos Metodológicos.

O método de pesquisa utilizado é do tipo qualitativo. Esse tipo se justifica pelo predomínio de análise, diálogo e discussão das assertivas contextualizadas aos aspectos pedagógicos do BNI-ENADE. Ressalta-se que, para este estudo foi adotado o método do tipo longitudinal, analítico e retrospectivo, método este bem definido por Teles e Coelho (2011). Os dados coletados são secundários e de natureza quantitativa – valores inteiros relativos ao número de itens e ao número de colaboradores (Elaboradores e revisores de itens) do BNI-ENADE do INEP 2018.

Embora, neste trabalho tenha-se buscado meios de se consolidá-lo como um estudo de abordagem qualitativa, durante seu desenvolvimento recorreu-se a dados quantitativos no sentido de compreender a complexidade do fenômeno estudado, em convergência com o que é defendido por Correia (2013), suprimindo a necessidade de combinar angulações diferentes do mesmo objeto (BRANDÃO, 2001). Objeto este que se referia a número de itens aprovados pelo INEP para o BNI-ENADE em 2108.

A fonte de dados quantitativos utilizados neste estudo teve sua origem no Relatório de Gestão de 2018 do INEP, disponibilizados via portal do INEP, cuja solicitação teve como número de protocolo: 2344800275942/2019-64 na data de 26/11/2019, solicitação efetuada no e-SIC, cuja categoria do pedido foi Governo e Política, subcategoria do pedido Administração Pública, e resposta apresentada em 17/12/2019.

Utilizam-se ferramentas da estatística descritiva simples por motivo de coleta de dados que tem a sua natureza quantitativa, sejam na elaboração de tabelas, quadros, tabelas, dados percentuais ou processos de contagem. Os dados são do tipo secundário, uma vez que são dados já produzidos e disponibilizados em sites de órgãos oficiais e/ou dados disponibilizados por autores da área educacional. Todavia, dados de outras fontes poderão ser úteis na complementação ou análise de alguma situação já estabelecida e bem delineada por dados já consagrados.

Com esse entendimento, tomou-se como objeto a análise no ano de 2018, de dados e informações originados da base de banco de dados do Relatório de Gestão do INEP de 2018, com a premissa de melhor mapear as ações previstas no processo de capacitação dos colaboradores do BNI-ENADE. Observando-se as especificidades da base, optou-se pela utilização dos dados do INEP, em função

desse órgão apresentar coletas de dados de todo o processo e atividades do BNI-ENADE.

Os dados coletados foram dispostos em tabelas e gráficos transformados em valores inteiros absolutos, e percentagens, que permitiram a análise e interpretação com base na elaboração de indicadores que representem uma leitura fidedigna de pressupostos educacionais.

Para que futuras comparações entre os anos seguintes a 2018 pudessem ser através de valores reais, os valores nominais foram deflacionados em algumas tabelas em que se o objetivo foi visualizar a evolução de itens aprovados, de fato, evoluíram em quantidade e qualidade.

Análise de resultados e propostas de intervenção pedagógicas para o BNI-ENADE

Elucidadas as etapas de tratamento e abastecimento do BNI-ENADE com itens provenientes daquela edição do ENADE, é proposta uma reflexão e avaliação de todos os processos e etapas concluídas. Com isso, é possível propor novas intervenções que possam corrigir ou mesmo agregar novos conhecimentos que tragam melhorias aos processos. E, com isso, novas metodologias podem surgir e trazer melhorias aos instrumentos de avaliação da educação superior. A seguir são postas algumas dessas avaliações e reflexões que foram realizadas ao longo das edições desse exame.

As tabelas a seguir apresentam dados referentes ao ano de 2018 referentes a números de colaboradores, número de itens e índices de eficiência do BNI-ENADE através de itens aprovados neste ano. A tabela 1 apresenta dados sobre os elaboradores da edição do ENADE de 2018.

Tabela 1. Elaboradores de itens ENADE 2018.

ELABORADORES DE ITENS BNI-ENADE 2018			
Modalidade	Inscritos	Selecionado	Capacitado
Bacharelado	4.473	547	464
Curso Superior de Tecnologia	3.093	437	379
Total	7.566	984	843

Fonte. Relatório Integrado do INEP 2018 (INEP, 2018, p. 28).

Com base nos dados tabela 1 pode-se verificar que o número de elaboradores capacitado é adequado para o abastecimento do BNI-ENADE, considerando que todos participem ativamente do processo de elaboração e revisão de itens. Verifica-se se também que o número de docentes interessados em participar do processo é grande. Haja vista que somente 13% foram aprovados.

A tabela 2 apresenta o quantitativo de itens total por modalidade (bacharelado e Tecnológico), sendo o total de itens elaborados e descartados na edição do ENADE 2018.

Tabela 2 Índice de eficiência do BNI-ENADE 2018.

EFICIÊNCIA DO BNI-ENADE EM 2018.				
Modalidade	Elaborados	Aceitos	Descarte	Eficiência (%)
Bacharelado	1.908	1.106	802	58
Tecnológico	1.656	1.090	566	66
Total	3.564	2.196	1.368	62

Fonte. Relatório Integrado do INEP 2018 (INEP, 2018, p. 29).

Conforme já anunciado, neste trabalho optou-se por manuseio de números inteiros, uma vez que se trata de números inteiros de itens e de colaboradores. Ademais, a eficiência, neste caso, se traduz em números de itens aceitos e, portanto não haverá prejuízos significativos em proceder com a eficiência e em porcentagem escrita em números inteiros. Os resultados da eficiência apontam para um número satisfatório. Contudo, é necessário estar atento ao abastecimento do BNI-ENADE e desenvolver propostas contínuas de aprimoramento nos processos de capacitação para que os resultados não sofram declínio.

Em relação à distribuição dos itens apontados na tabela 2 aos cursos do ciclo do ENADE de 2018, os gráficos e tabelas a seguir dão conta de como esta distribuição se dá de forma próxima em termos de quantitativo e qualitativo. É possível inferir que o processo de abastecimento do BNI-ENADE ocorre de forma dinâmica e continua, de tal modo que, as metodologias utilizadas nos cursos de capacitação dos colaboradores, têm ocorrido de forma didática e não se configura de um processo pronto e acabado. Com isso, ratifica-se a necessidade de manutenção e continuidade dos processos de melhorias na formação cada vez mais atualizadas dos colaboradores.

No quadro 1 são apresentados os 27 cursos avaliados na edição do ENADE de 2018 e a área de Formação Geral. Postados em ordem alfabética com respectiva sequência numérica para facilitar a identificar de cada deles.

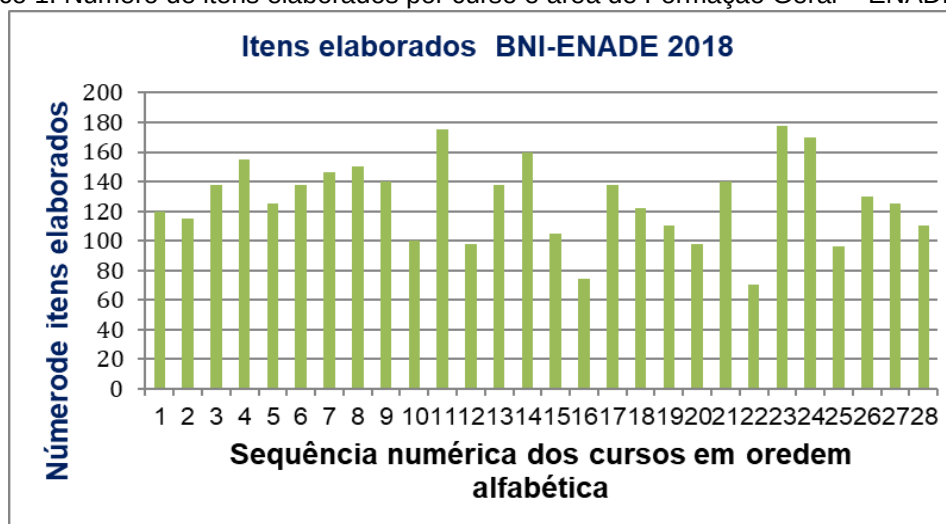
Quadro 1. Cursos avaliados e área de Formação Geral – ENADE 2018.

Cursos avaliados e área de formação geral – ENADE 2018	
1 - Administração	15 - CST Gestão Financeira
2 - Administração Pública	16 - CST Gestão Pública
3 - Ciências Contábeis	17 - CST Gestão em Logística
4 - Ciências Econômicas	18 - CST Marketing
5 - Comunicação Social/Jornalismo	19 - CST Processos Gerenciais
6 - Comunicação Social/Publicidade	20 – Design
7 - CST Comércio Exterior	21 - Direito
8 - CST Design de Interiores	22 - Formação Geral
9 - CST Design de Moda	23 – Psicologia
10 - CST Design Gráfico	24 - Relações Internacionais
11 - CST Gastronomia	25 - Secretariado Executivo
12 - CST Gestão Comercial	26 - Serviço Social
13 - CST Gestão da Qualidade	27 - Teologia
14 - CST Gestão de Recursos Humanos	28 – Turismo

Fonte. Relatório Integrado do INEP 2018 (INEP, 2018, p. 29).

No gráfico 1 estão apresentados os dados referentes aos números de itens elaborados para cada curso avaliado na edição do ENADE de 2018. Neste gráfico, os cursos estão representados pelos números associados à ordem alfabética.

Gráfico 1. Número de itens elaborados por curso e área de Formação Geral – ENADE 2018.

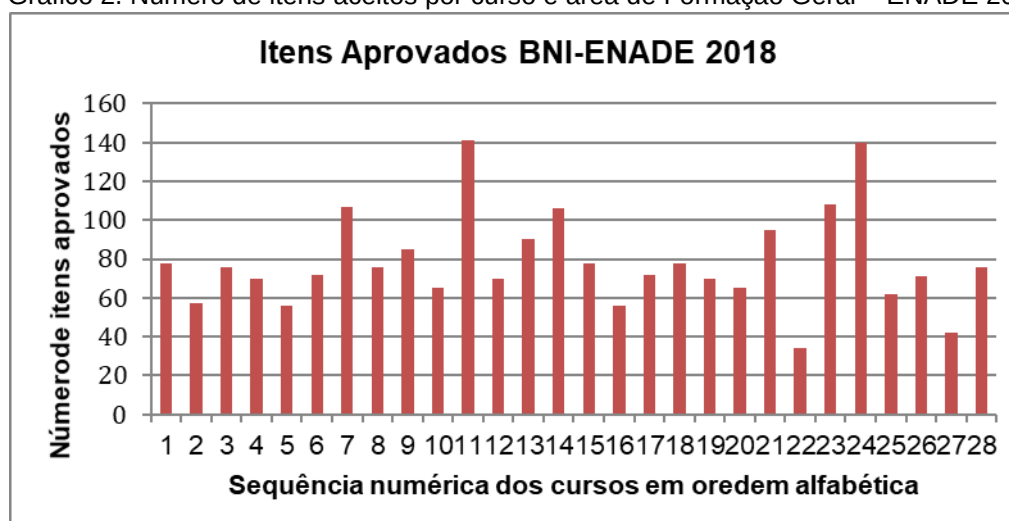


Fonte. Fonte. Relatório Integrado do INEP 2018 (INEP, 2018, p. 29).

Os dados apresentados no gráfico 1 mostram o que se tem discutido ao longo desse trabalho: êxitos nas ações afirmativas dos cursos de capacitação do elaboradores e revisores de itens para alguns cursos e áreas; necessidades de continuidades de aprimoramentos nos processos pedagógicos em outros e; a ratificação de que as premissas desses processos de abastecimento do BNI-ENADE tem sido em um trajetória de resultados promissores.

No gráfico 2 estão apresentados os dados referentes aos números de itens aceitos (aprovados) para cada curso avaliado na edição do ENADE de 2018. Neste gráfico também, os cursos estão representados pelos números associados à ordem alfabética.

Gráfico 2. Número de itens aceitos por curso e área de Formação Geral – ENADE 2018



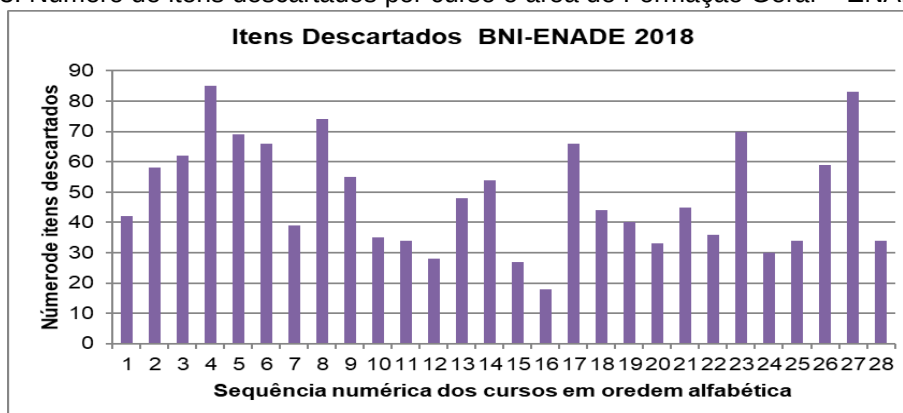
Fonte. Fonte. Relatório Integrado do INEP 2018 (INEP, 2018, p. 29).

Os dados apresentados no gráfico 2 reforçam as análises e discussões apontadas anteriormente no gráfico 1. Ou seja, há de fato evidências de resultados positivos em função de ações afirmativas assinaladas nos cursos de capacitação para elaboradores e revisores de itens. Pode-se, ainda, verificar que, de fato, necessidades na continuidade de aprimoramentos nos processos pedagógicos de treinamentos e capacitação dos colaboradores. Contudo, percebe-se que o abastecimento do BNI-ENADE de itens aprovados tem apresentado resultados satisfatórios, embora em alguns cursos ou áreas, tenha-se ainda uma carência de itens que apresentem qualidade suficiente para compor o BNI-ENADE.

No gráfico 3 estão apresentados os dados referentes aos números de itens descartados para cada curso avaliado na edição do ENADE de 2018. Neste gráfico

também, os cursos estão representados pelos números associados à ordem alfabética.

Gráfico 3. Número de itens descartados por curso e área de Formação Geral – ENADE 2018.



Fonte. Relatório Integrado do INEP 2018 (INEP, 2018, p. 29).

Os dados apresentados neste gráfico confirma a afirmativa de que a capacitação pedagógica se faz ainda necessária no processo de elaboração e revisão de itens, não só em função de novos componentes desse grupo de docentes, mas também pela necessidade de novas investidas de intervenções pedagógicas nesse processo. Embora o BNI-ENADE esteja em uma em fase de pleno abastecimento de itens, ainda, não tenha apresentado indícios de colapso no sentido de carência generalizada de itens, mas é preciso estar atento para essa possibilidade no futuro próximo.

A partir dessa exposição de dados referentes à produção, aprovação e descartes de itens para o BNI-ENADE, se torna possível então apontar a eficiência do BNI-ENADE para cada curso e área dessa edição de 2018. A tabela 4 apresenta, de forma já esclarecida, o índice de eficiência do BNI-ENADE para cada curso e área dessa edição do ENADE. A eficiência medida se refere à razão ente o número de itens aceitos (aprovados) e o número de itens elaborados.

Tabela 4. Eficiência de itens do BNI-ENADE 2018

EFICIÊNCIA DO BNI-ENADE EM 2018 POR CURSO E ÁREA	
Curso	Eficiência (%)
1 – Administração	65
2 - Administração Pública	50
3 - Ciências Contábeis	55
4 - Ciências Econômicas	45
5 - Comunicação Social/Jornalismo	45
6 - Comunicação Social/Publicidade	52

7 - CST Comércio Exterior	73
8 - CST Design de Interiores	51
9 - CST Design de Moda	61
10 - CST Design Gráfico	65
11 - CST Gastronomia	81
12 - CST Gestão Comercial	71
13 - CST Gestão da Qualidade	65
14 - CST Gestão de Recursos Humanos	66
15 - CST Gestão Financeira	74
16 - CST Gestão Pública	76
17 - CST Gestão em Logística	52
18 - CST Marketing	64
19 - CST Processos Gerenciais	64
20 - Design	66
21 - Direito	68
22 - Formação Geral	49
23 - Psicologia	61
24 - Relações Internacionais	82
25 - Secretariado Executivo	65
26 - Serviço Social	55
27 - Teologia	34
28 - Turismo	69

Fonte. Relatório Integrado do INEP 2018 (INEP, 2018, p. 29).

Em tese, cursos que tem sua eficiência abaixo de 60%, requer uma atenção maior no que se refere ao abastecimento do BNI-ENADE. Uma vez que há um fluxo de inserção e retirada de itens para composição da prova. Portanto, é fundamental que se mantenha a atenção a esses cursos. Como já salientado, independente de fatores de riscos de desabastecimento do BNI-ENADE a de se concentrar esforços no sentido de manter um número razoável e confortável de itens nesse banco.

Tendo em vista essas discussões e análises pertinentes, algumas intervenções pedagógicas podem contribuir com esse fluxo de itens no BNI-ENADE, de tal modo que, o fluxo de entrada de itens seja maior que o fluxo de saída de itens desse banco. Deve-se levar em consideração que, em função da produção de novos

conhecimentos, alguns itens desse banco podem se tornar obsoletos. Outro fator que pode interferir nessa “validade” de itens é a atualização nos sistemas normativos, que podem trazer transtornos a itens que levam em consideração normas específicas da área e/ou normas gerais, além das reformas que acontecem nos sistema educacional do país.

Uma primeira intervenção pedagógica seria a constituição de uma equipe de professores de cada curso e/ou área de conhecimento para uma análise detalhada de todo conteúdo de itens contido no BNI-ENADE, para que, assim, se possa ter uma leitura precisa do quantitativo de itens que há em perfeita condições de uso. Com isso, poderia se efetivar uma “limpeza” do banco tendo um real conhecimento da situação dos itens armazenados nesse banco.

Uma segunda intervenção pedagógica seria a efetivação do curso de capacitação no formato contínuo, iniciando pelos cursos e/ou áreas que estão em maior risco de abastecimentos de seus respectivos armazenamentos de itens. Além desse propósito, atenderia também à agenda dos professores, pois muita das vezes, suas participações nos processo de elaboração de itens são prejudicadas em função de suas atuações na docência nos referidos cursos.

Uma terceira intervenção pedagógica seria a implementação de cursos de produção de itens de curtas durações na modalidade EaD. Com isso, os docentes poderiam receber orientações mais direcionadas de como produzir itens de qualidade e, estes poderiam realizar tais cursos segundo suas agendas preferida e/ou disponibilidade.

Por último, poderia se criar um canal com grupos de IES para atendimentos em formatos de encontro, simpósios, workshop, dentre outros para esclarecimentos e orientações dos procedimentos necessários para a construção de itens de qualidade. Com isso, poder-se-ia atrair mais participantes nos processos de elaboração de itens para o BNI-ENADE, com possibilidade reais de aumento da eficiência desse banco de itens.

Considerações finais

Na elaboração deste trabalho, a análise e a interpretação de dados oficiais disponibilizados pelo INEP possibilitou uma análise descritiva numa visão qualitativa e quantitativa. As evidências apontaram para uma expectativa inicial de que, esses

dados e informações, retratassem de fato a realidade do BNI-ENADE em 2018. Com isso, ao efetuar comparações entre as eficiências dos cursos e áreas, foi possível identificar a problemática da eficiência em alguns cursos. Apontando como possíveis causas: número insuficiente de itens de qualidade; número insuficiente de elaboradores com experiência em elaboração de itens com nível de qualidade exigida pelo BNI-ENADE para atender esse banco de itens. Sendo assim, o que levou ao questionamento: que medidas pedagógicas podem ser sugeridas e/ou adotadas para contribuir com possíveis melhorias no BNI-ENADE que resultem em um melhor resultado na eficiência de aproveitamento de itens? Pôde-se averiguar a partir das análises de dados disponibilizados pelo INEP.

Dentro dessa problemática, foi possível atingir o principal objetivo desse estudo: propor medidas pedagógicas que possam trazer melhorias para a eficiência de itens aprovados do BNI-ENADE com base em análise dados sobre a eficiência desse banco de itens.

Por fim, considera-se que este estudo apresentou sua linha de contorno nos limites de dados apresentados pelo órgão responsável pelo BNI-ENADE. Nesse sentido, dificuldades na comparação com outras fontes de dados nos períodos pertinentes, como por exemplo, as variáveis ora analisadas que não têm as mesmas conotações, sendo definidas de modo arbitrário conforme a conveniência do estudo, como taxa de eficiência de itens do BNI-ENADE, por exemplo. Esse fato delimitou o raio de ação deste estudo, no que se refere a uma análise mais aprofundada.

Assim, estudos futuros poderiam aprofundar ou mesmo dar novas dimensões de análises pertinentes sobre a comparabilidade com outras edições do ENADE; custo efetivo dos processos do BNI-ENADE e, assim, estender o entendimento da problemática de demanda do aumento de itens aceitos (aprovados) aprovados para esse banco de itens. Além disso, apontar outros meios que venham a contribuir com essa eficiência ou deficiência de itens de qualidades para compor o BNI-ENADE.

Referências

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm>. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/Portaria nº 2051.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/Portaria%20n%202051.pdf)>. Acesso em: 12 de set. 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro do BNI.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35017-banco-nacional-de-itens>>. Acesso em 11 de jul. 2020.

INEP. **Guia BNI – DAEB.** Guia de elaboração e revisão de itens. v. 1. Brasília: INEP. 2010.

INEP. **Nota Técnica nº. 0053/2013/INEP/DAES.** Correção de língua portuguesa das questões discursivas do ENADE. Brasília: INEP. 2013.

INEP. **Relatório Integrado do INEP 2018.** Prestação de Contas ao Tribunal de Contas da União. Brasília: INEP. 2018.

INEP. **Edital de chamada pública.** Cadastro de elaboradores e revisores de itens da educação superior (Ceres) do Banco Nacional de Itens da Educação Superior (BNI - ES). Brasília: INEP. 2019a.

INEP. **O que é o ENADE.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 11 de ago. 2019b.

INEP. **Nota técnica nº 20/2019/CGCQES/DAES.** Cálculo da nota final do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, Brasília: INEP, 2019c.

INEP. **O que é o BNI.** Disponível em: <<http://inep.gov.br/banco-nacional-de-itens>>. Acesso em: 11 de jul. 2020a.

INEP. **Guia BNI.** Disponível em: <<http://inep.gov.br/guia-bni1>>. Acesso em: 10 de jul. 2020b.

TRAJETÓRIA ACADÊMICO-CIENTÍFICA DA ESTUDANTE UNIVERSITÁRIA: PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO, EXPERIÊNCIAS E PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

Tamara Cristina Viana Miranda (IC-FUNARBIC); Maísa Aparecida de Oliveira¹ (orientadora)

1 – Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa.

Apoio Financeiro: PIBIC/FUNARBIC

Palavras-chave: Ensino superior. Estudante universitária. Gênero e Universidade.

Introdução

Com base nos estudos de Beltrão, Alves (2009) e Guedes, Araújo (2011), apreendemos que, por um longo período da história, as mulheres se mantiveram afastadas do processo educacional e, conseqüentemente, das instituições universitárias. Segundo Beltrão e Alves (2009), a partir de 1960, a figura feminina obteve no Brasil mais oportunidades de ingressar nas universidades, iniciando a transformação do hiato de gênero no nível superior. Barreto (2014) evidencia que, nos últimos anos, as mulheres estão se inserindo no ensino superior em uma porcentagem maior do que os homens, o que não significa que as disparidades e as dificuldades encontradas pela mulher na inserção e na permanência no ensino superior tenham sido superadas.

Nesse sentido, este trabalho consiste na análise da atuação da estudante (mulher) em cursos de graduação, tendo como foco a formação, a trajetória e as estratégias utilizadas pela acadêmica para se manter no campo universitário. Para nos auxiliar nas reflexões nos fundamentamos na teoria de Pierre Bourdieu (1930-2002), por compreendermos que os estudos do autor auxiliam na compreensão da relação existente entre a origem social do indivíduo, neste caso, da mulher e a trajetória acadêmica, a inserção no ensino superior, as experiências e as escolhas.

Bourdieu (2010) considera, em linhas gerais, que o sistema de ensino tende a evidenciar o *modus operandi*, ou seja, a maneira pela qual os indivíduos se relacionam e dialogam. O sistema de ensino se tornou um eficiente mecanismo de reprodução social, no qual os interesses das classes dominantes são legitimados.

Bourdieu e Passeron (2014) asseguram que as desigualdades sociais e a herança do capital cultural¹ influenciam não somente na inserção no ensino superior, mas também nas escolhas realizadas pelos indivíduos no interior desse espaço.

¹O conceito de capital cultural compreende as discrepâncias de desempenho escolar de sujeitos de diferentes classes sociais e se refere à bagagem cultural do grupo ou indivíduo (BOURDIEU, 2010).

Consideramos que a pesquisa é fundamental para desvelarmos importantes questões acerca da problemática institucional que abrange a universidade, principalmente aspectos relacionados a inserção e a permanência da mulher no campo acadêmico. Além disso, nosso estudo contribui para problematizarmos a neutralidade do ensino superior, evidenciando como o capital cultural e familiar, bem como a dominação masculina, noções desenvolvidas por Bourdieu, podem influenciar a trajetória acadêmico-científica de uma estudante universitária.

O trabalho tem como objetivo analisar elementos da trajetória acadêmico-científica da estudante da graduação, a partir dos dados sobre as relações de gênero, do capital cultural e familiar no processo de socialização, tanto em sua trajetória escolar, quanto nas relações familiares, bem como as implicações de tal processo na atuação da estudante no decurso da graduação.

Processo de socialização, experiências e perfil das estudantes universitárias:

A metodologia e a análise dos dados

O desenvolvimento do trabalho se insere na natureza quali-quantitativa, do tipo estudo de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O estudo está sendo realizado na Universidade Federal de Viçosa, Campus Viçosa. Utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário online, contendo questões sobre os dados socioeconômicos das estudantes e de seus familiares, a trajetória de escolarização, aspectos sobre o ensino superior e as experiências das estudantes no contexto universitário. Responderam, voluntariamente, ao questionário 156 estudantes que estavam matriculadas em 36 cursos de graduação da instituição pesquisada. Ressaltamos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa e os dados estão em processo de análise.

Dentre as estudantes que responderam ao questionário, a média de idade foi de 22,8 anos. Em relação ao estado civil das participantes, 94,9% se declararam solteiras, 3,2% casadas e 1,9% divorciadas. Referente a escolarização dos pais das voluntárias, observamos que 1,9% dos pais não possuem escolarização, 40,6% possuem o Ensino Fundamental ou Médio incompletos, 27,8% possuem o Ensino Fundamental ou Médio completos, 7,7% possuem o Ensino Superior incompleto, 10,3% possuem o Ensino Superior completo, 9,7% possuem pós-graduação, sendo que 1,8% das voluntárias afirmaram não saber a escolaridade do pai. No que se refere a escolarização das mães das participantes, notamos que 1,3% não possuem

escolarização, 32,1% possuem o Ensino Fundamental ou Médio incompletos, 35,3% possuem o Ensino Fundamental ou Médio completos, 0,6% possuem ensino técnico completo, 4,5% possuem o Ensino Superior incompleto, 10,9% possuem o Ensino Superior completo e 15,4% possuem pós-graduação. É possível observarmos que poucos pais e mães tiveram acesso ao ensino superior (18% dos pais e 15,4% das mães possuem o Ensino Superior completo ou incompleto) ou a pós-graduação.

Com base em nossos estudos compreendemos que as estudantes que possuem pais e/ou mães que já estiveram inseridos no campo acadêmico podem apresentar mais familiaridade com o campo acadêmico-científico. De acordo com Bourdieu (2010), os alunos oriundos dos meios favorecidos herdaram de seus familiares, além do capital cultural legitimado, importantes noções acerca do campo universitário e que podem refletir diretamente no desempenho acadêmico dos mesmos, bem como no sentimento de pertencimento ao campo científico. Em contraponto, os discentes pertencentes às camadas desprivilegiadas podem não possuírem o capital cultural legitimado e, tampouco, o conhecimento acerca do “jogo universitário”. Dessa forma, a trajetória do estudante em tal campo se torna algo novo e complexo (BOURDIEU, 2010).

No que tange a renda familiar, 17,6% das voluntárias possuem a renda familiar de até um salário mínimo (R\$1.045,00), 35,9% afirmam ter renda familiar de até dois salários mínimos, 37,9% possuem de três a cinco salários mínimos; 5,2% de seis a nove salários mínimos e 3,3% asseguram ter uma renda familiar acima de dez salários mínimos. Nesse sentido, é possível percebermos que 53,5% das voluntárias que participaram da pesquisa são oriundas de famílias consideradas de baixa renda (até dois salários mínimos). Tais condicionantes podem influenciar diretamente a trajetória acadêmica das estudantes, como analisado a seguir.

Bourdieu (2010) considera que o capital cultural que determinado indivíduo possui pode estar intimamente relacionado à sua classe social, os sujeitos oriundos das camadas privilegiadas da sociedade, em geral, apresentam o capital cultural legitimado pelo campo científico. Desse modo, as estudantes pertencentes às camadas dominantes podem apresentar características que são constantemente valorizadas no campo acadêmico e que constituem nos desdobramentos da herança familiar do capital cultural. Contudo, o mesmo não ocorre com as alunas oriundas das camadas populares, uma vez que essas, em muitas vezes, precisam modificar o seu *habitus* em decorrência do que é experienciado pela instituição de ensino

(BOURDIEU, PASSERON, 1975). Nesse panorama, a universidade, assim como o sistema educacional como um todo, acaba beneficiando as mais favorecidas e desprivilegiando as mais desfavorecidas (BOURDIEU, 2010).

A inserção e a permanência em uma instituição de ensino superior, mesmo que da rede pública, geram gastos, tais como, moradia, alimentação e cuidados com a saúde, já que parte significativa dos estudantes precisam mudar de cidade para a realização dos estudos. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAEs), existente desde o ano de 2010, é direcionado para dar suporte aos discentes matriculados em instituições federais que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica (MATTOS; FERNANDES, 2019). Todavia, os dados coletados em nossa pesquisa indicam que 71,3% das estudantes não usufruem de assistência estudantil. Dentre as estudantes contempladas com a assistência estudantil, 8,3% recebem auxílio alimentação e 12,2% possuem auxílio moradia.

As bolsas de caráter acadêmico, como a de iniciação científica e de extensão, são procuradas pelos universitários. Entretanto, as bolsas são limitadas e, em geral, beneficiam os alunos que apresentam os melhores desempenhos acadêmicos (MATTOS; FERNANDES, 2019). Em nosso estudo, observamos que 19,2% das estudantes participam ou já participaram de iniciações científicas e 46,5% já se envolveram em projetos de extensão.

Em relação à escolha do curso, os dados indicaram que grande parte das discentes se concentram nos cursos que são socialmente considerados femininos, como as licenciaturas e enfermagem. Nogueira e Nogueira (2015) asseguram que Bourdieu e Passeron consideram que muitas estudantes que se inserem no Ensino Superior sofrem uma “limitação em suas escolhas” em decorrência de seu gênero, dessa forma, concentram-se em cursos considerados, socialmente, “femininos”. Tal incidência implica na formação dos “guetos profissionais”.

Os estudos realizados por Barreto (2014) revelam que o quadro de professores no Ensino Superior é constituído, majoritariamente, por indivíduos do sexo masculino, ainda que o processo seletivo preconize a ideia de maior igualdade entre os gêneros. Para 53,9% das estudantes que participaram de nossa pesquisa o seu respectivo curso é composto por mais professoras e 35,5% percebem que o quadro docente do curso é composto por mais docentes homens. Ademais, os dados indicaram que muitas participantes não se sentem representadas no contexto universitário, principalmente pelo fato de que muitas professoras não ocupam cargos na gestão

universitária. Compreendemos ainda que a falta de representatividade feminina nas profissões socialmente valorizadas e bem remuneradas podem ser entendidas como desdobramentos da cultura em que estamos inseridos, isto é, que apresenta evidentes marcas do sistema patriarcal (CISNE, 2015) (BOURDIEU, 2012).

Considerações Parciais

Com base na análise dos dados, ainda em construção, observamos que muitas voluntárias são oriundas de famílias com baixo capital econômico e cultural, o que pode apresentar influência na performance acadêmica, em que há a necessidade de se adaptarem ao que é esperado/exigido pela instituição de ensino, isto é, necessitam modificar o *habitus acadêmico* (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Além disso, constatamos que a influência na trajetória acadêmica não ocorre apenas em decorrência da classe social e conseqüentemente, do capital cultural, mas também em razão do gênero do sujeito (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015), levando as mulheres a se concentrarem em cursos considerados como femininos e, muitas vezes, desvalorizados socialmente, constituindo os “guetos profissionais” relacionado especialmente ao gênero e ao capital econômico dos sujeitos.

Por fim, consideramos que a pesquisa, ainda em desenvolvimento, têm desvelado importantes questões sobre a trajetória acadêmico-científica da estudante da graduação, bem como ampliando reflexões importantes e necessárias sobre as desigualdades de classe e gênero presentes no espaço acadêmico.

Referências

- ÁVILA, R. C.; PORTES, É. A. Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior. **Mal-Estar e Sociedade**, Barbacena, n. 2, p. 91-106, 2009.
- BARRETO, A. A mulher no ensino superior distribuição e representatividade. **Cadernos do Gea**, n.º 6, 2014.
- BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n. 136, p. 125-156, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BOURDIEU, P. **Escritos De Educação**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A (orgs.). 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CISNE, M. Direitos humanos e violência contra as mulheres: uma luta contra a sociedade patriarcal-racista-capitalista. **SERV. Soc. REV.**, Londrina, v. 18, n.1, p. 138-154, 2015.
- GUEDES, M. C.; ARAÚJO, C. Desigualdades de gênero, família e trabalho: mudanças e permanências no cenário brasileiro. **Revista Gênero**, Niterói, v.12, n. 1, p.61-79, 2011.
- MATTOS, H. C. X. da S.; FERNANDES, M. C. da S. G. Estudantes universitários: estratégias e procedimentos para a permanência. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 156-174, 2019.

NOGUEIRA, C. M. M. ; NOGUEIRA, M. A. Os herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 47-62, 2015.

PASSOS, E. ; ROCHA, N.; BARRETO, M. Gênero e educação. In: COSTA, A. A. A.; RODRIGUES, A. T.; VANIN, M. I. (orgs.). **Ensino e gênero: perspectivas transversais**. Salvador: UFBA – NEIM, p. 49- 59, 2011.

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A MOBILIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA

¹Egeslaine de Nez (UFMT/CUA); ²Marília Costa Morosini (PUCRS).

1 – Docente do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Campus Universitário do Araguaia (CUA).

2 – Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Palavras-chave: internacionalização da educação superior, mobilidade, pandemia.

Ao longo das últimas décadas vêm acontecendo transformações de toda ordem seja financeira, social ou educacional. A internacionalização da Educação Superior se expandia de forma acentuada com a globalização e a sociedade do conhecimento (HARGREAVES, 2004 e DIDRIKSSON, 2008). Esse tema foi pauta de estudos recorrentes, num período histórico em que inovações tecnológicas e científicas foram essenciais. Inúmeras vezes se corporificou por meio da mobilidade e intercâmbios acadêmicos.

Contudo, em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a pandemia de Covid-19 que se espalhou por diversas regiões do planeta e a Educação Superior teve que se reinventar em face de um isolamento social e de uma quarentena que persiste há meses. A pandemia paralisou todas as atividades educativas no mundo, inclusive a mobilidade in e out. Este momento é um desafio de mutação e de transição histórica de curto/médio e longo prazo.

Assim, a Educação Superior vive um momento sócio-histórico e econômico singular, entretanto, busca entremeando o processo pandêmico se articular à Educação para a Cidadania Global (UNESCO, 2015) e a Agenda E2030 (2015a). Recentemente, organismos multilaterais, passaram a propor modelos alternativos de internacionalização, entre eles se destacam: a internacionalização do currículo e a internacionalização at home.

Compreendendo a conjuntura atual da Educação no mundo, a pesquisa busca compreender como poderá se implementar a internacionalização da educação superior de outras formas e maneiras possíveis nesse período pandêmico, principalmente no que diz respeito a mobilidade interrompida nesse momento.

Levando em conta esses elementos que constituíram o ponto de partida para essa investigação, revelou-se a necessidade de organização dessa análise que hoje se impõe como prioritária para analisar os impactos na mobilidade, observando as tensões e os dilemas que o avanço do corona vírus provocou no cenário mundial.

No que diz respeito ao processo metodológico, a pesquisa se configura exploratória. Entendendo que a pesquisa é o ato pelo qual se procura obter conhecimento aprofundado sobre algo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica na constituição de um estado de conhecimento (MOROSINI, 2006).

Ao longo dos anos, a internacionalização da educação superior passou pela mobilidade (manifestação mais recorrente), abertura de campi (branch-campus) e instalação de instituições fora do país de origem. A ênfase na mobilidade como modelo da internacionalização se projetou por meio de duas grandes ações financiadas pela Comissão Europeia, o Erasmus Mundus, um programa de cooperação internacional estudantil, criado em 2004, que incentivava a mobilidade de alunos do ensino superior. E o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) mais conhecido como Processo de Bolonha, que teve como objetivo a convergência dos sistemas de Educação Superior, baseando-se em três ciclos (licenciatura, mestrado e doutorado). Também buscou introduzir um sistema de graus acadêmicos, promovendo a mobilidade dos estudantes, dos professores e dos investigadores, assegurando a elevada qualidade da docência (EUROPA, 2010).

Leask e Green (2020) reafirmam que durante décadas, a mobilidade tem sido sinônimo da internacionalização da educação superior. “Reificada e quantificada, a mobilidade tem sido vista como um fim em si mesma, e não como um meio de conectividade através da pesquisa, ensino e aprendizagem” (p. 01). No Brasil, a internacionalização se iniciou timidamente, em resposta às prioridades governamentais para ampliar a *expertise* para o desenvolvimento do país.

Segundo investigação realizada pela CAPES (2017), que foi respondida pelos programas de Pós-graduação sobre a internacionalização da educação superior, observa-se que existem, pelo menos, dois grupos distintos de instituições de educação superior (IES) no Brasil. Um deles aproveita melhor das condições de fomento, o que reflete em número elevado de bolsas, de acordos de cooperação internacional, e de projetos. O segundo grupo contém a maior quantidade de instituições, no entanto, número menor de programas e cursos. Detectou-se na pesquisa realizada que essa situação reflete menores índices de internacionalização da educação superior.

Alguns elementos analíticos da investigação relacionados à institucionalização dos processos de internacionalização nas IES brasileiras podem ser observados no gráfico 1.

Gráfico 1 – Porcentagem de instituições, por agrupamento, sobre os planos de internacionalização.



Fonte: MEC/CAPES (2017).

Os dados apresentam as IES, por agrupamento, em relação aos planos institucionais de internacionalização. Fica nítida a diferenciação, com 62% - cluster 2 (verde) as universidades dizem possuir um plano. Enquanto que o cluster 1 (azul) 38% informam que é necessário uma consultoria externa para sua construção e implementação. As conclusões deste estudo explicitam que existe uma forte tendência nacional à internacionalização passiva, com baixas taxas de atração de profissionais internacionais, contudo, pode-se considerar que é um cenário dinâmico, visto que os professores visitantes já aparecem entre as prioridades do processo de internacionalização das IES (CAPES, 2017).

Em seu papel de agência governamental e de incremento de fomento, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vem realizando discussões com o objetivo de esboçar modelos e formas alternativas de projetos e parcerias. A internacionalização das universidades brasileiras é um processo necessário que deve permitir “que a educação superior se torne responsiva aos desafios de uma sociedade globalizada, mas deve ser entendida como um meio e, não, um fim em si mesmo” (CAPES, 2017, p. 44 – grifos nossos).

Os dados do Censo da Educação Superior (2018) brasileiros revelam ênfase na mobilidade acadêmica que ocorre em um campo marcado por expressiva heterogeneidade e diversidade institucionais. Seja na relação norte/norte ou sul/sul, a

mobilidade e/ou o intercâmbio acadêmico (crossborder), impacta com relevância na internacionalização.

Vale ressaltar que entre as atuais políticas para a Educação Superior, a internacionalização se manifesta como uma estratégia de inserção no mundo globalizado, e, busca permitir que as IES brasileiras se tornem responsivas aos desafios de uma sociedade do conhecimento. Segundo Nez e Morosoni (2020) os impactos dessa crise mundial ainda não são possíveis de serem mensurados, mas um primeiro reflexo é identificável: a mobilidade, tanto out como in, diminuiu drasticamente; e, provavelmente, retornará, em patamares menores do que os anteriores.

Leask e Green (2020) apontam que não faltam posicionamento sobre as ramificações do coronavírus para a educação superior e para a agenda da internacionalização. As opiniões estão divididas em dois grupos: no primeiro, o principal argumento é que o impacto será temporário; e, no segundo que tem uma posição mais intensa, relatam que a pandemia “mudará para sempre o ensino superior”.

O crescimento exponencial do número de infectados pela Covid-19, fez com que todos os países anunciassem gradativamente o fechamento de fronteiras e a restrição ao acesso de turistas. O isolamento social mundial transformou a mobilidade em (i) mobilidade. Isso significar quer dizer que os países não terão dinheiro para investir, haverá cobrança de taxas mais caras para quem conseguir se adaptar, tornando o fosso ainda maior para os países em desenvolvimento. Esse impacto tem suas principais reações no fluxo entre Ásia, Europa e EUA. No global sul, no Brasil em particular, os percentuais de mobilidade são baixos e não sofrerão grande choque (NEZ e MOROSINI, 2020).

Hoje, é preciso se articular de modo diferente, visto que com a pandemia não há mais fronteiras para o conhecimento, os avanços na área tecnológica promoveram mudanças que vêm definindo os rumos da humanidade e da educação. Desse modo, novas relações e modelos foram sendo construídos e se configurando entre os países e entre as IES, oportunizando intercâmbios sociais e educacionais. A tônica da mobilidade caminha nessa direção, redes de cooperação e socialização do conhecimento produzido neste período que já beira a centenas de artigos publicados em periódicos e jornais de opinião com reflexões extremamente relevantes.

Entre os grandes eixos da internacionalização, encontra-se a cooperação compreendida como um instrumento de reciprocidade: “[...] que se apoya en la búsqueda de la complementariedad de las capacidades recíprocas para facilitar la realización de actividades conjuntas y la asociación com ‘pares’ para un beneficio mutuo que favorezca procesos de desarrollo mediante la transferencia de recursos técnicos y financeiro” (GUTIÉRREZ e QUEVEDO, 2015, p. 17), que ocorrerá entre diversos atores.

As áreas de cooperação para a melhoria da internacionalização das universidades são amplas e variadas, cabe a cada instituição definir quais são os seus objetivos e definir o atendimento a melhor situação e/ou demanda. Têm-se como situações exemplificadoras: formação inicial e continuada; organização e gestão; investigações colaborativas; currículo; ampliação da oferta de ensino e tecnologias (STALLIVIERI, 2001).

Pode-se aproveitar esse cenário incerto para usar este modelo como estratégia para dar continuidade os processos de internacionalização. Então, um dos caminhos que pode ser trilhado depois do coronavírus é desassociar a mobilidade da internacionalização. “Existem muitas oportunidades para envolver os alunos na aprendizagem intercultural e global nas aulas, no campus e nas comunidades locais” (LEASK e GREEN, 2020, p. 02).

Essa é uma articulação necessária, porque não depende exclusivamente da mobilidade, no entanto, pressupõe a cooperação internacional e interinstitucional, em níveis, direções e modalidades diversificadas que se materializem como ferramentas para as universidades. A ênfase é no trabalho colaborativo potencializando a internacionalização no Brasil.

Assim, para Nez (2019), há um encaminhamento no sentido de se constituir um centro institucional de cooperação, que seja preparado para a coordenação e aprimoramento de processos que ampliem oportunidades. Isso significa dizer que a cooperação internacional exige o comprometimento da administração, dos docentes, dos funcionários e estudantes. Portanto, todos devem atuar com força propulsora e integradora, que gere resultados e incidam a curto, médio e longo prazo num novo *modus operandi* possível para a internacionalização no período pós-pandêmico.

Referências

CAPES. **A internacionalização na universidade brasileira**: resultados do questionário aplicado pela Capes. Brasília: 2017. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CENSO da Educação Superior 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior>. Acesso em: 8 maio 2020.

DIDRIKSSON, A. Educación superior y sociedad del conocimiento en América Latina y el Caribe, desde la perspectiva de la Conferencia Mundial de la UNESCO. TUNNERMANN B, C. **La educación superior en América Latina y el Caribe**: diez años después de la Conferencia Mundial. Colombia: IESALC/UNESCO, 2008. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&c=form&view=details&Itemid=840&fabrik=10&rowid=5&tableid=10&lang=es. Acesso em: 12 ago. 2011.

EUROPA. Disponível em: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_pt.htm. Acesso em: 13 set. 2010.

GUTIÉRREZ, S. L. S.; QUEVEDO, J. C. M. **Guías para la internacionalización de la educación superior**: cooperación internacional. Bogotá: Ministerio da Educação, 2015.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto: Porto, 2004.

LEASK, B.; GREEN, W. A pandemia é um divisor de águas para a internacionalização? **University word news**. Disponível em: https://www.universityworldnews.com/page.php?page=About_Us. Acesso em: 13 maio 2020.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar**. Curitiba, n. 28, 2006.

NEZ, E.; MOROSINI, M. C. A cooperação acadêmica e os processos de internacionalização. **Revista Panorâmica**. v. 1, p. 52 - 65, 2020. Disponível em: <http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/issue/current>. Acesso em: 24 maio. 2020.

STALLIVIERI, L. **A Cooperação Internacional na Universidade de Caxias do Sul**. Palestra proferida no III Encontro Nacional de Ensino de Línguas Estrangeiras. Caxias do Sul, 2001.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 22 fev. 2020.

UNESCO. **Educação 2030**: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO. 2015a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 31 jan. 2020.

BLENDLED LEARNING E SUA APROPRIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

¹Ma. Alessandra Conceição Monteiro Alves (Centro Universitário UNINASSAU Aracaju); ²Dr. Carlos Alberto Vasconcelos (Universidade Federal de Sergipe); ³Luiz Claudio Correia dos Santos (Professor da Fundação Bradesco).

1 – Departamento de Graduação em Educação; Curso de Pedagogia e Psicologia; Membro do Grupo Fopitc/UFS.

2 – Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

3 – Fundação Bradesco (Propriá); membro do Grupo Fopitc/UFS.

Palavras-chave: *Blended Learning*; Ensino Superior; Processos Educacionais, Construção do Conhecimento.

Introdução

O presente artigo traz como objeto de análise o *Blended Learning* e sua apropriação no ensino superior, uma vez que se faz necessária a expansão do debate sobre tal temática, visto que a metodologia em análise deve ser entendida e aplicada de forma cautelosa, levando em consideração o diálogo e a proximidade entre os pares, que continuam a ser fundamentais no processo de colaboração e construção do conhecimento, considerando que a sistemática, nesse sentido, pode promover o autodidatismo e a automotivação, contribuindo para o sucesso da formação pessoal e profissional do indivíduo e garantindo um melhor controle sobre os resultados pretendidos. O tema em questão faz-se relevante, trazendo embasamento para a expansão das discussões entre os conceitos do hibridismo e sua inserção na educação superior, envolvidas com as modalidades de ensino que atendam às demandas da contemporaneidade. Diante de inúmeras impactos ciberculturais, o ensino híbrido vem alicerçar, com seus conceitos, os processos educacionais, a fim de atender discentes e docentes e articular os diferentes saberes para a compreensão da aprendizagem colaborativa. O estudo é uma análise empírica com o objetivo de analisar as relações de causa e efeito e assim produzir conhecimento científico, com resultados e análises específicas unificando teorias e criando novas referências.

O processo educacional passa por diversas mudanças, presenciamos no momento atual o cenário da modernidade líquida, em uma nova época em que as relações sociais, econômicas e de produção são frágeis, fugazes e maleáveis como os líquidos (BAUMAN, 2001). Nesse sentido, entendemos que o ensino também precisa acompanhar esse movimento de novas competências e imposições trazidas pela modernidade líquida na era digital. Antes o conhecimento era produzido dentro das instituições de ensino de forma hermética, apenas para a comunidade acadêmica. Atualmente, o foco do conhecimento encontra-se na multiplicidade

cultural, através das comunidades virtuais, onde existe a possibilidade de extrair de cada conteúdo o que interessa para a formação de novas exigências a favor da condição humana, objetivando compor um novo paradigma educacional.

A adesão à tecnologia nas salas de aula do ensino superior tem mitigado o ensino tradicional, que já não nutre mais seus alunos, segundo Tapscott e Williams (2007, p. 18-19): “A aprendizagem baseada na transmissão pode ter sido apropriada para uma geração anterior, mas cada vez mais ela está deixando de atender às necessidades de uma nova geração de estudantes que estão prestes a entrar na economia global do conhecimento”.

As salas de aula tradicionais têm a sua metodologia respaldada no adestramento de jovens e crianças em trabalhadores, conforme o modelo industrial capitalista de linha de produção, como afirma Valente (2007), e já não encontra mais o espaço que antes detinha. Já na perspectiva de Moran (2005, p. 74):

Ensinar e aprender, hoje não se limita ao trabalho dentro de uma sala. Implica modificar o que fazemos dentro e fora dela, no presencial e no virtual, organizar ações de pesquisa e de comunicação que possibilitem continuar a aprender em ambientes virtuais, acedendo a páginas na internet, pesquisando textos, recebendo e enviando novas mensagens, discutindo questões em fóruns ou em salas de aula virtuais, divulgando pesquisas e projetos.

Nesse sentido, as tecnologias têm diminuído a distância entre professor e aluno, encerrando o conceito veiculador do conhecimento por meio de inovações voltadas para a informação e comunicação. Para tanto, tamanha mudança não poderia exigir menos do docente do que a adequação às novas tecnologias de ensino e o grande desafio em que:

Os professores precisam aprender a teoria de tecnologia instrucional para que possam criar aulas que não sejam eficazes tecnologicamente, mas significativas para o ponto de vista do aluno, estimulando uma pedagogia que esteja voltada a incentivar a aprendizagem centrada no aluno, que seja autodirigida, o que implica numa nova pedagogia, a saber a Heutagogia.¹ (HASE; KENYON, 2000, tradução nossa).

Hase e Kenyon (2000) entendem, assim, que o conhecimento está literalmente nas palmas das mãos dos alunos, que estão nas salas de aula, utilizando

¹ Conceito de aprendizagem autodirecionada em que o aluno é o gestor e programador de seu próprio processo de aprendizagem através do autodidatismo, autodisciplina e auto-organização.

esse poder inclusive para outros fins. Isso tem tornado as aulas cada vez menos frequentadas e consideradas cada vez menos atrativas. Diante desse panorama é que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm sido utilizadas como recursos valiosos no desenvolvimento dos saberes por meio de elaboração de projetos, identificação e solução de problemas, organizando o tempo e o espaço das escolas, relações entre os aprendizes, a informação, as interações entre os professores e alunos, e promovendo a aprendizagem no método de “Sala de Aula Invertida”, conforme afirma Valente (2014).

Com a chegada da tecnologia e sua presença cada vez mais crescente nas salas de aula, as escolas têm aproveitado o espaço do e-learning oferecido no Ensino a Distância para contribuir com as atividades desenvolvidas dentro e fora das aulas presenciais, alcançando proveitosos resultados. Tal modalidade é conhecida como *Blended Learning* ou Ensino híbrido, podendo ser compreendida, segundo a definição de Horn e Staker (2014), como uma educação formal em que parte do conteúdo é ensinada com recursos *on-line* e ocorre presencialmente, onde as compreensões dos alunos são valoradas e o conhecimento adquirido é complementar para demais atividades que promovem um aprendizado mais autônomo, eficaz e significativo, já que os discentes tornam-se protagonistas do próprio processo de ensino-aprendizagem, o que permite ao professor trabalhar melhor as dúvidas e dificuldades dos seus alunos (VALENTE, 2014).

O crescimento de uma comunidade *on-line* segue, segundo Salmon (2005), cinco etapas: 1) acesso e motivação, quando os alunos acessam individualmente o AVA e habilitam-se à utilização das ferramentas; 2) socialização *on-line*, que envolve a participação individual no AVA de modo a estabelecer uma identidade *on-line* e permitir encontrar pares com os quais se identifiquem; 3) troca de informação, quando os alunos trocam entre si informações relevantes para o curso; 4) construção do conhecimento, quando ocorre a discussão *on-line* sobre a temática em estudo e as interações tornam-se mais colaborativas; e 5) desenvolvimento, quando os alunos buscam maiores benefícios do sistema a fim de atingirem os seus objetivos pessoais.

Portanto, as estratégias pedagógicas contemplam um recorte multidimensional que deve levar em conta a interação, o conteúdo, o professor e o aluno/aprendiz em contextos de ensino e aprendizagem. Para tanto, um modelo pedagógico deve contemplar aspectos como o planejamento da proposta

pedagógica. Tais aspectos organizacionais estão relacionados à forma como o conteúdo será disponibilizado, às atividades e às formas de interação/comunicação e ao papel das tecnologias envolvidas no processo do ensino superior. O processo de trabalho colaborativo inicia-se com a pesquisa, e, para Moran (2005, p. 85), “pode ser realizado individualmente ou em grupo, relativamente a temas, experiências, projetos ou textos”. Nesse contexto, o docente, ao selecionar, criar e disponibilizar seus conteúdos, deve levar em conta os princípios pedagógicos para a formação *on-line* e também algumas regras práticas, que, independentemente do formato, devem ser palpáveis, dinâmicas, com linguagem clara, acessível e de fácil compreensão, considerando a que a fase de desenvolvimento entre os ambientes requer maior reflexão e aprofundamento sobre a temática.

A metodologia *Blended Learning* deverá ser aplicada com cautela, levando em consideração o diálogo e a proximidade entre os pares, que continuam a ser fundamentais no processo, considerando que a temática pode ser uma contribuição que promove o autodidatismo e a automotivação, colaborando para o sucesso da formação pessoal e profissional, garantindo, assim, um melhor controle sobre os resultados pretendidos.

Objetivo

O objetivo deste texto é analisar as relações de causa e efeito produzidas pelo ensino híbrido no contexto da Educação Superior, tendo em vista que a educação precisa de modelos disruptivos para uma economia igualmente dinâmica e em constantemente inovação.

Metodologia

O estudo é uma análise empírica com o objetivo de apresentar as relações de causa e efeito no que tange à temática, promovendo, assim, conhecimento científico a partir do referencial teórico sobre o *Blended Learning* e sua apropriação no ensino superior. A revisão de literatura tem vários objetivos, entre os quais, proporcionar um aprendizado sobre uma determinada área do conhecimento e, dessa forma, facilitar a identificação e seleção dos métodos e técnicas a serem utilizados, oferecer subsídios para a revisão da literatura e entender as percepções e referências em relação ao objeto analisado. A proposta da pesquisa traz em seu bojo a busca do conhecimento

e a intensidade das discussões suscitadas pela apropriação do ensino híbrido no ensino superior e as demandas da comunidade acadêmica.

Resultados

Podemos constatar que o método tradicional há muito já não cabe mais nas salas de aula convencionais e que a apropriação do *Blended Learning* na contemporaneidade estimula a proposta da autonomia intelectual dos aprendizes, ou seja, um novo *modus operandi* de aprender e ensinar, isto é, as atividades planejadas pelo professor que contribuem e oportunizam novas habilidades cognitivas, trazendo em seu contexto a dimensão de: interpretar, analisar, sintetizar, classificar, relacionar e comparar tudo em um único ambiente. Nesse sentido, entendemos que o docente, através do ensino híbrido, promove o trabalho compartilhado entre os pares e possibilita novas habilidades educacionais, evidenciando que os recursos tecnológicos e as metodologias favorecem o aprendizado, permitindo potencializar a construção do conhecimento e a aderência do indivíduo ao contexto de aprendizagem. Desta feita, constata-se ainda a intensidade das discussões suscitadas pela apropriação do Ensino Híbrido e o fato de que sua apropriação no ensino superior visa capturar a interação entre as duas modalidades, presencial e a distância, no âmbito educacional, e, assim, adicioná-las à concepção pedagógica, amenizando as novas articulações teóricas que tratam dos fenômenos ciberculturas como um conjunto de fatos e dados que precisam amadurecer para se ampliar a discussão.

Conclusões

A análise sobre o método *Blended Learning* apresenta versatilidade na combinação das diversas metodologias adaptadas pelo professor e pela comunidade, criando um sentimento de personalização que ajuda a flexibilizar os trabalhos propostos entre pares e sua apropriação no ensino superior.

Ressalta-se que a concepção da modalidade híbrida e sua descrição nos projetos pedagógicos na educação formal não garantem, por si sós, a implantação da proposta. A teorização da prática descreve o horizonte que se quer perseguir e orienta as ações e decisões que podem e devem ser alcançadas. Porém a efetivação da proposta se fará na prática docente e entre os sujeitos envolvidos no processo. Sendo assim, o ensino híbrido surge como uma possibilidade metodológica que

busca, pela personalização, atender as necessidades dos estudantes, buscando a potencialização de suas capacidades, principalmente com atividades *on-line* e *off-line*. Dessa forma, o aluno controla o tempo, o lugar, o caminho e o ritmo. É interessante reforçar que as atividades *on-line* não devem estar desconectadas daquilo que acontece em sala de aula e vice-versa. Ensinar e aprender nesses ambientes de aprendizagem usando a hibridização é, sem dúvida, um desafio grande, mas, ao mesmo tempo, eficaz e inovador, visto que a metodologia de ensino em pauta reporta-se à atividade, que pode ser compreendida por diferentes acepções relacionadas à ação, ao ato, à operação, à prática, à produção ou mesmo à realização. Ressalta-se que o ensino híbrido será no período pós-pandemia a modalidade que mais se sobressairá na educação.

Qualquer metodologia, prática ou técnica, que seja adotada no contexto de ensino-aprendizagem faz com que seja necessária uma mudança de atitude em ambos os lados, tanto dos professores quanto dos discentes. As relações entre os atores envolvidos e o objeto de estudo têm que ser construídas de maneira sólida, com ética e compromisso, baseadas ainda em princípios científicos e humanísticos do contexto em debate. Entende-se, então, nesta conjuntura que a prática do *Blended Learning* leva à assimilação de um volume de informação maior do que o habitual na prática tradicional e gera mais confiança nas decisões e aplicação do conhecimento em situações práticas.

Referências

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

HASE, S.; KENYON, C. From andragogy to heutagogy. *UltiBase Articles*. 2000.

HORN, M. B.; STAKER, H. *Blended: using to disruptive innovation to schools*. Jossey-Bass, November, 2014.

MORAN, J. M. *Educação inovadora presencial e a distância*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

SALMOM, G. *E-moderating: the key to teaching and learning online*. London and New York: Routledge Falmer, 2005.

TAPSCOTT, D., WILLIAMS, A. *Wikinomics: como a colaboração em massa pode mudar o seu negócio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

VALENTE, J. A. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, Edição Especial n. 4, 2014, p. 79-97.

VALENTE, J. A. A crescente demanda por trabalhadores mais bem qualificados: a capacitação para a aprendizagem continuada ao longo da vida. *In*: VALENTE, J. A.; MAZZONE, J.; BARANAUSKAS, M. C. C. (Org.). *Aprendizagem na era das tecnologias digitais*. São Paulo: Cortez, FAPESP, 2007. p. 48-72.

A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Adriana Rocha Vilela Arantes¹ (Doutoranda- PPGE/UnB); ¹José Vieira de Sousa (Orientador).

1 - Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE, Universidade de Brasília.

Palavras-chave: Autoavaliação institucional; Educação Superior; Estado do conhecimento; Sinaes.

Introdução

Neste texto apresenta-se algumas considerações sobre o estado de conhecimento em consonância com o projeto de qualificação do doutoramento realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade de Brasília (UnB), que tem como objeto a autoavaliação institucional na educação superior. A reflexão que se busca nesse estudo girará em torno do recorte no processo de autoavaliação institucional desenvolvido a partir das diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) de 2004 a 2018 por meio do estado de conhecimento das pesquisas realizadas nesse período.

Segundo Morosini (2015) a construção do estado de conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo.

Acredita-se que o estado de conhecimento deve ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa.

Toda a produção científica é acompanhada e avaliada com a coordenação da Capes num sistema que integra a comunidade científica da área, que cria e acompanha todo o processo. A Capes utiliza um conjunto de procedimentos para a estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. A avaliação é realizada pelas áreas de conhecimento.

Objetivo

Tem como objetivo refletir sobre as análises e categorizações da produção científica levantada que versa sobre autoavaliação institucional da educação superior no Brasil de 2004 a 2018, congregando periódicos, teses e dissertações.

Visando a alcançar o objetivo proposto busca-se verificar às pesquisas realizadas, como sistematização e a análise do estado do conhecimento já produzido sobre a autoavaliação institucional que são propositivos para a produção de novos conhecimentos e sugestão de outros estudos.

Metodologia

Do ponto de vista metodológico, os resultados discutidos neste estudo originam-se da coleta de dados sobre o Sinaes e mais especificamente a autoavaliação institucional na educação superior levantado no indexador de periódicos científicos *Scientific Eletronic Library Online (Scielo)* com o descritor Sinaes. Para o levantamento das teses e dissertações teve como análise os trabalhos disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com os descritores Sinaes e autoavaliação.

Na construção do estado de conhecimento, deve-se apoiar na pesquisa bibliográfica. Gil (2008) afirma que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Nesse sentido, a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplos do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Resultados

No indexador de periódicos científicos *Scientific Eletronic Library Online (Scielo)* como resultado final, foram encontrados 74 artigos científicos, do período de 2005 a 2018. Foi utilizado o descritor “Sinaes”, em português, no Brasil. Foram categorizados, 32 trabalhos relacionados ao Sinaes, como política pública, 22 trabalhos de avaliação institucional, envolvendo também avaliação externa, 10 trabalhos acerca da autoavaliação, seus resultados e o trabalho da CPA, 5 trabalhos sobre o Enade. Os outros 4 trabalhos, destacam a avaliação do docente.

Para levantar as teses e dissertações com o termo Sinaes, com o recorte de 2004 a 2014, busca-se a reflexão a partir das pesquisas realizadas por Teixeira Junior (2015) e Teixeira Junior e Rios (2017). Foram encontrados 101 (cento e um) trabalhos,

entre teses e dissertações estruturados em três grandes componentes: a) avaliação da instituição; b) avaliação dos cursos e, c) avaliação do desempenho do estudante.

Para dar continuidade à análise dos trabalhos de dissertações e teses no recorte temporal de 2015 a 2017, foi utilizada a pesquisa de Hora (2019), em corroboração pela autora da pesquisa para o ano de 2018. Foram encontrados 77 trabalhos, entre teses e dissertações, na base de dados BDTD (Ibicit) que apresentavam a palavra Sinaes no título, assunto e resumo.

Ao fazer a busca pelos trabalhos pesquisados com termo “autoavaliação” e “auto-avaliação¹” de 2004 a 2018, observa-se que se inicia em 2005, levando em consideração a aprovação do Sinaes foi em 2004. Foram encontradas 14 teses e 75 dissertações, perfazendo um total de 89 trabalhos, demonstrando a relevância e pertinência do tema para a academia e para a análise das políticas de avaliação da educação superior. Segue a tabela de teses e dissertações sobre autoavaliação institucional de 2004 a 2018.

Tabela 1- Dissertações e teses sobre autoavaliação (2004-2018)

A	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	T
T	-	-	-	-	1	1	3	-	1	1	2	1	2	1	2	14
D	-	1	2	7	1	7	4	4	2	4	5	4	4	15	15	75
S	-	2	2	7	2	8	7	4	3	5	7	5	6	16	17	94

Fonte: Tabela construída pela autora, com dados da BDTD, Ibicit e capes (2005-2014).

No ano de 2004 não consta nenhum trabalho, ao considerar que neste ano foi instituído o Sinaes. Em 2005 as pesquisas têm como proposta analisar o processo de autoavaliação das IES frente ao Sinaes nesse novo contexto. Entre 2006 e 2007 os trabalhos buscam identificar os pontos fortes e pontos fracos do sistema de autoavaliação, análises comparativas acerca do nível de desenvolvimento dos trabalhos de autoavaliação em algumas instituições de educação superior (IES) e identificar o posicionamento de alguns gestores quanto à utilização do processo de autoavaliação do Sinaes no gerenciamento estratégico das instituições.

¹ A palavra “auto-avaliação” passou a ser reescrita pelo Novo Acordo Ortográfico como “autoavaliação”, a partir de 2016.

Posteriormente, de 2008 a 2011, as pesquisas buscaram compreender como era o olhar dos coordenadores, docentes e discentes em relação a autoavaliação; se os resultados eram alcançados para promover a melhoria da instituição; como era formada a Comissão Própria de Avaliação-CPA; como esses trabalhos eram coordenados pela CPA; qual a autonomia da IES a análise das políticas de avaliação institucional formulada e coordenada pelas CPA; como os relatórios de autoavaliação eram construídos e analisados.

Em 2012, 2013, 2014, teve um aumento de trabalhos relacionados a autoavaliação, tendo como objetivo investigar como estava ocorrendo o processo de implementação de uma política pública de avaliação institucional na Universidade e nos cursos sob a ótica dos professores e membros da CPA.

As pesquisas apontam que as IES realizavam avaliação antes da instituição do Sinaes, e estão se adequando às etapas sugeridas pela Conaes, afirma ainda, que há maior facilidade das IES com o comprometimento dos *stakeholders* internos, e maior dificuldade quanto aos recursos humanos.

Nessa direção Recktenvald (2005), afirma que as IES reguladas pelo Sistema Federal de Educação (SFE) estão mais adequadas às etapas da Conaes do que as IES que se reportam ao Conselho Estadual de Educação (CEE). E ainda que as IES privadas estão se adaptando mais rápido ao sistema do que as instituições públicas.

As análises dos dados demonstram que quanto à organização e estimulação da participação de seus membros na CPA, apresenta pouca reflexão crítica sobre os dados da IES e quase nenhum movimento provocado pela autoavaliação. Também nota-se o esforço das CPAs para que a autoavaliação tenha êxito e as instituições desenvolvam a cultura avaliativa emancipatória.

Conclusões

Conclui-se que no Brasil, a consolidação da produção científica sobre avaliação institucional ainda é incipiente, identificando-se um crescente esforço desta área na construção de estados de conhecimento. Tal afirmação pode-se refletir que a falta de familiaridade com a teoria e a prática da avaliação tenha favorecido não somente o descompasso conceitual, mas também o desencontro entre os objetivos propostos e as metodologias empregadas no trabalho desenvolvido pelas CPAs, como parte das atividades da autoavaliação institucional.

Os resultados apontam que os gestores usam os dados da avaliação institucional para realizar suas intervenções nos campi, mesmo sem ser de modo sistematizado com o planejamento. Apontam ainda, que no interior das IES analisadas os sujeitos ressignificam a política de avaliação como resistência em realizar a avaliação institucional.

E por fim, a autoavaliação institucional precisa ser analisada em suas premissas e no formato que se incorpora ao Sinaes, mas não somente isso isoladamente, e, sim, no todo, enquanto uma política pública de avaliação, para que seja direcionada em favor da universidade e da sociedade brasileira.

Referências

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HORA, Paola Matos da. Qualidade e regulação nos cursos de Direito: uma análise do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. 2019. 362 f., il. Tese (Doutorado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento e questões do campo científico. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 101-116, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822>. Acesso em: 10 abr. 2018.

RECKTENVALD, M. **Política de permanência em uma universidade pública popular**: compreendendo os clamores de acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, 2017. 454 p.

TEIXEIRA JÚNIOR, P. R. **Os efeitos do SINAES no curso de Administração**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

_____, P. R.; RIOS, M. P. G. Dez anos de Sinaes: um mapeamento de Teses e Dissertações defendidas no período 2004 - 2014. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 793-816, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000300012>. Acesso em: 18 jun. 2018.

(RE) CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E LETRAMENTOS ACADÊMICOS DE ESTUDANTES AFRICANOS EM PROCESSO DIASPÓRICO: ECOS DO RACISMO E SUBALTERNIDADE NA TERRA DO OUTRO

¹Grazielly Aparecida de Almeida (Mestranda PPEDU/UFSJ); ²Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (Docente UFSJ/orientadora); ³Paula Aparecida Diniz Gomides Castro Santos (doutoranda FAE/UFMG)

Palavras-chave: Estudos Decoloniais; Letramentos Acadêmicos; Diáspora; Internacionalização; Identidades.

Introdução

Nosso trabalho objetiva construir uma narrativa que alicerce os estudos decoloniais (CASTRO-GÓMEZ, GROSGOUEL, 2007; LANDER, 2005; MIGNOLO, CARBALLO, 2014; QUIJANO, 2005) aos processos de incorporação de Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998; LILLIS, 1999; STREET, 2010) por estudantes africanos no ensino superior, no contexto da internacionalização a partir das políticas institucionais e das concepções sobre (re) construção de identidades (HALL, 2002, 2013, 2014). Os dados analisados neste estudo são partes de diferentes entrevistas coletadas por pesquisadoras do Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Decolonialidade (GPEALE), entre os anos de 2017 e 2019, cujos resultados compõem trabalhos de Graduação e Pós-Graduação. Os dados evidenciam processos de apropriação dificultados pelo racismo sofrido por esses estudantes, em um ambiente no qual não basta ser proveniente de um país lusófono (como muitos africanos) para que seja possível lidar satisfatoriamente com as demandas em português no ensino superior brasileiro (SANTOS, 2019; MACEDO, BARROSO, 2010).

Objetivo

Articular a Perspectiva de Letramentos Acadêmicos aos Estudos Decoloniais, com vistas a descrever os principais processos de apropriação/incorporação de um perfil acadêmico, mediado pelas influências identitárias trazidas e incorporadas a/por estudantes africanos no contexto do ensino superior.

Metodologia

Desenvolvemos nossas análises a partir da leitura de entrevistas produzidas entre os anos de 2017 e 2019, realizadas com estudantes africanos, advindos ao

¹ Mestranda em Educação pelo PPEDU-UFSJ. E-mail: graziellyalmeida@outlook.com.br

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei – (PPEDU/UFSJ - São João del-Rei). E-mail: socorronunesmacedoufsj@gmail.com.

³ Mestra em Educação pelo PPEDU-UFSJ e Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – (UFMG – Belo Horizonte). E-mail: contatopaulagomides@gmail.com.

Brasil pelo Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) em duas universidades públicas federais de Minas Gerais. O PEC-G é um programa que oportuniza anualmente, a realização de estudos em nível superior por estudantes africanos, latino-americanos e asiáticos, sendo a grande maioria desses alunos, provenientes de países como Cabo Verde e Guiné Bissau. São cerca de 533 estrangeiros ao ano e 10.670 já foram contemplados com a política entre 2000 e 2019 (SANTOS, MACEDO, 2020; MACEDO, 2020).

Resultados

A partir do movimento epistemológico de reconfiguração que o Grupo Modernidade/Colonialidade (BALLESTRIN, 2013) realiza no campo das ciências sociais na América Latina, compreendemos como pensamento decolonial, a desconstrução da lógica da colonialidade do poder, uma matriz de dominação colonial implicada em um padrão de poder hegemônico eurocêntrico, confluyente a modernização e ao capitalismo (QUIJANO, 2005). Fragmentadas e fraturadas, as identidades que estão ligadas a esses processos de modernização, incumbidos pelas relações de poder, são instáveis e estão em constante (re) construção (STUART, 2002, 2014).

Conforme depoimento de um dos estudantes entrevistados, entendemos que a sua vivência em um país cravado por atitudes racistas e discriminatórias provoca interferências violentas acerca de suas origens, seus costumes, seus valores e sua maneira de ser e estar (MALDONADO-TORRES, 2007) no mundo.

[...] quando cheguei, com um colega [...] eu lembro que a gente usava, tinha roupas típicas, da região que a gente usava, do meu país, que eu usava. A gente foi abordado pela polícia [...] eu me surpreendi muito e a questão de um dos policiais era negro, então, gente, pra que né? Provavelmente, por causa da roupa né, que era diferente. Então ele achava que a gente era, sei lá, ladrão, não sei. E a gente não tava com coisas, arma, a gente tava com sacolas de compras. Então foi assim, eu não quis, eu fiquei até em choque né, porque ninguém nunca apontou a arma pra mim em Gana" (Carlos, Gana, estudante de Farmácia).

Sabemos, sobretudo, que "na terra do outro" (GUSMÃO, 2011), os estudantes africanos constroem suas identidades buscando uma digna inserção na sociedade brasileira, o que os leva a um sofrimento na adaptação ao contexto em que estão inseridos, tanto no meio acadêmico, quanto fora dele. "Trata-se de um contexto peculiar marcado por séculos de escravidão, pela colonização e dominação político-cultural de grupos sociais e étnico-raciais específicos" (GOMES, 2010, p. 98-99).

A diáspora vivida pelos estudantes africanos que migram, mesmo que provisoriamente, para o Brasil é resultado de uma busca por algo que não é oferecido no seu país de origem: o acesso à educação superior. Entendemos que esse percurso estudantil “numa vida aparentemente sem destino claro, mas cujo ir e vir no mundo globalizado constitui uma realidade, cada vez mais visível, mas nem sempre reconhecida” (GUSMÃO, p. 193, 2011), é afetado a partir da tomada de consciência do racismo exarcebado, assim, constroem suas identidades e produzem o saber em meio a uma sociedade discriminatória.

Ademais, sua adaptação ao contexto e suas práticas de letramentos acadêmicos fazem parte da construção de identidades. Sendo assim, as dificuldades relatadas perpassam pela questão linguística, o que pode “comprometer o desempenho acadêmico, pois entendemos a língua enquanto constitutiva do processo de construção do conhecimento, principal mediadora do processo de ensino-aprendizagem” (MACEDO, BARROSO, p. 612, 2010).

E quando nos remetemos a apropriação dos estudantes africanos às práticas de letramentos acadêmicos, eles são vistos como incapazes de exercer essas práticas, exigidas nesse contexto. Podemos validar essa afirmação a partir de um trecho retirado de Macedo e Barroso (p. 610-611, 2010), em que os estudantes africanos acreditam que são “excluídos” de atividades acadêmicas tanto pela cor quanto pela capacidade, que é colocada à prova pelos próprios colegas:

[...] e também tem problemas na hora de formar grupos assim, as pessoas se isolam, eu não vou dizer que é por causa da cor, mas talvez seja alguma coisa assim, como você é estrangeiro deixam você sozinho num canto assim, aí só os brasileiros faziam os grupos deles, só quando sobra, ou quando ninguém quer mais, aí é que você chama alguém para formar grupo, mas depois do primeiro ano e segundo ano, eu tinha o meu grupo já, eles já sabiam da minha capacidade e a gente então formou um grupo até ao final do curso (Joseph, estudante de Gana).

Outro relato sobre preconceito vivido em nosso país é de Vicente, provindo de Camarões, que relata nunca ter sofrido racismo na África. Todavia, diversos foram os relatos desse estudante sobre a discriminação. Ele nos conta que precisou modificar sua rota ao ir a pé para a faculdade, em decorrência da desconfiança dos passantes na rua ao vê-lo nos arredores da instituição. “Quando você pega o caminho e ela [uma pessoa] tá na sua frente, andando [...] ela fica virando pra ver se você vai se aproximar, pra fazer alguma coisa, então eu já acostumei com isso. [...] Então, eu mudo de

caminho. Pode ficar, não vou fazer mal” (Vicente, Camarões, estudante de Engenharia de Minas, grifo nosso).

Em outros casos, os estudantes são agentes do conhecimento, ao esclarecerem sobre o local de onde vem, como no caso de Marisa (São Tomé e Príncipe, estudante de Engenharia Agrônômica) que se frustra, na interação com estudantes brasileiros, que, ao verem o seu “jeito diferente de falar”, pensam que a África é um país. “[...] Ai eu digo, você não sabe onde é, eu explico... mas é o trabalho diário que a gente faz pra pessoa entender, pra você interagir, comunicar, participar, estar ali dentro da sociedade, porque a gente tá aqui, tem que fazer os negócios”.

Conclusões

Quando falamos racismo, queremos dizer que um sujeito é discriminado por sua cor da pele. São segregados, sofrem com tratamentos diferenciados, e, conseqüentemente, oportunidades sociais e econômicas lhes são bloqueadas (CERQUEIRA; MOURA, 2013). No Brasil, o negro ainda é discriminado pela sociedade nos mais diversos lugares, ora violentado, ora assassinado. De acordo com Cerqueira e Moura (p. 6, 2013), “a taxa de homicídios de negros no Brasil é de 36 mortes por 100 mil negros”.

Diante disso, refletindo acerca da diáspora africana no cenário do ensino superior, além de precisarem se adaptar ao contexto universitário e incorporarem as práticas de letramentos acadêmicos, esses estudantes sofrem o preconceito racial cotidianamente. Portanto, cabe-nos indagar: a sociedade brasileira está preparada para perpetuar esses processos de internacionalização moldados pela hegemonia global? Ao mesmo tempo, incomodamo-nos com o silêncio das instituições diante o racismo que ocorre, principalmente dentro delas, mesmo sendo da competência dessas instituições, a manutenção de programas como o PEC-G.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. *América Latina e o giro decolonial*. Revista Brasileira de Ciência Política, p. 89-117, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (coords.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CERQUEIRA, D. R. C.; MOURA, R. L. *Vidas Perdidas e Racismo no Brasil*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Novembro de 2013. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/131119_notatecnicadiest10.pdf. Acesso em: 16 jul. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 97-109.

GUSMÃO, Neusa Maria de. “Na Terra do Outro”: presença e invisibilidade de estudantes africanos no Brasil, hoje. *Dimensões*, vol. 26, 2011, p. 191-204

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais / Stuart Hall; Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende... [et al.]. – 2. Ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*/ Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 103-133.

LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. *Student Writing in higher education: an academic literacies approach*. Studies in Higher Education. London, v. 23, n. 2, p. 157-16, June, 1998.

LILLIS, Theresa. Whose common sense? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C; TURNER, J & STREET, B. (Eds.). *Student writing in university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 127-147, 1999.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; BARROSO, Nuno Paulino. Práticas de letramento acadêmico de estudantes-convênio de graduação: uma análise das relações entre língua e identidade. *Revista Brasileira de Pedagogia*, Brasília. v. 91. n. 229. p. 604-621. 2010.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Internacionalização do ensino superior: uma perspectiva decolonial. *Anais de Colóquios de Políticas e Gestão da Educação*. UFSCAR, n. 1, p. 91-103, 2020. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/743/1022>. Acesso em: 16 jul. 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFUGUEL, Ramon (coords.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, Walter; CARBALLO, Francisco. Una concepción descolonial del mundo: Conversaciones entre Francisco Carballo y Walter Mignolo. Buenos Aires: Educaciones del Signo, 158f, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005a, p.118-142.

SANTOS, P.A.D.G.C. Letramento Acadêmico e Estratégias de Estudantes Estrangeiros da UFSJ. 2019. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei, 2019.

SANTOS, P. A. D. G. C.; MACEDO, M. S. A. N. Internacionalização do Ensino Superior: o PEC-G como uma política de mobilidade de estudantes africanos. *Anais de Colóquios de Políticas e Gestão da Educação*. UFSCAR, n. 1, p. 630-641, 2020. Disponível em: <https://laplageemrevista.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/793/1093>. Acesso em: 14 jul. 2020.

STREET, Brian V. Dimensões "Escondidas" na Escrita de Artigos Acadêmicos. Tradução de Armando Silvério e Colaborações de Adriana Fischer. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 28, n. 2, pp. 541-567. 2010.

A PRODUÇÃO DE ROTEIROS DE OBJETOS DIGITAIS DE META-APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA NO ENSINO SUPERIOR

Róger Sullivan Faleiro¹; Carolina Taís Werlang; Juliane da Silva Medeiros; Silvana Neumann Martins; Kári Lúcia Forneck².

Palavras-chave: Tecnologia; Meta-aprendizagem; Objetos Digitais de Aprendizagem.

Resumo: O presente trabalho busca discutir a temática da leitura, mais especificamente o ensino da compreensão leitora e o desenvolvimento de seu processo cognitivo. Também, objetiva relatar o percurso inicial de produção de um Objeto Digital de Meta-aprendizagem Multimodal (ODM), que se fundamenta nos princípios conceituais de compreensão leitora (MORAIS, 2013; LEFFA, 1996) e de multimodalidade (COSCARRELLI; DAFIERO, 2013) para o aprimoramento no desempenho em atividades de leitura de alunos do Ensino Superior. Intenciona-se, a partir desse material didático digital, traçar perspectivas sobre o nível de compreensão leitora dos alunos do Ensino Superior, além de estimulá-los a desenvolver habilidades de meta-aprendizagem e aprimorar o monitoramento no processo de leitura. Com isso, as atividades desenvolvidas a partir dos objetos digitais de meta-aprendizagem criados serão um recurso positivo para práticas de leitura na sala de aula e para melhorias no desempenho leitor dos graduandos. Além disso, acredita-se que o desenvolvimento descrito de roteiros de objetos digitais de aprendizagem, assim como o discutido neste trabalho, auxilie profissionais a criar novos roteiros e concretizá-los em suas propostas de ensino.

Introdução

Este trabalho se desenvolve no escopo do projeto de pesquisa “Compreensão leitora e meta-aprendizagem no ensino superior”, da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, que objetiva desenvolver, validar e transpor didaticamente objetos digitais de meta-aprendizagem para o ensino da compreensão leitora no ensino superior. Entre os propósitos dessa ação está o desenvolvimento da meta-aprendizagem da compreensão leitora, por meio da interação com objetos. Salienta-se que este estudo se fundamenta nas perspectivas de Leffa (1996), Coscarelli e Dafiero (2013) e Moraes (2013).

Nesta comunicação, pretende-se dissertar sobre o desenvolvimento de roteiros de objetos digitais de aprendizagem, assim como a sua inserção e importância na criação de planos de ensino que se debruçam sobre e se preocupam com a compreensão leitora de seus alunos. Sendo assim, será utilizada como base para esta discussão a produção de um objeto digital de meta-aprendizagem focado em multimodalidade que se encontra em desenvolvimento pelo grupo de pesquisa, a fim de, quando finalizado, ser utilizado no ensino da leitura no Ensino Superior.

Objetivos

Quando se fala da aprendizagem no ensino superior, logo se imagina que os alunos que se encontram nesse nível de ensino não apresentam dificuldades ao se depararem com atividades que exigem proficiência leitora. No entanto, resultados

¹ Mestrando em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari - Univates, bolsista integral de pós-graduação CAPES.

² Doutora em Letras - Universidade do Vale do Taquari - Univates.

apresentados por indicadores de qualidade da Educação Superior, os quais mensuram o rendimento de concluintes de graduação, ainda apontam a dificuldade dos alunos em questões relacionadas à leitura. No Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), por exemplo, a média total dos estudantes relacionada ao desempenho linguístico é 56,2 pontos, conforme o relatório¹ divulgado no ano de 2019.

A partir do cenário descrito anteriormente, em 2020, o grupo vem se dedicando a desenvolver objetos digitais de meta-aprendizagem focados no Ensino Superior com o intuito de diminuir a dificuldade dos alunos em resolver questões relacionadas à leitura.

Vale ressaltar que, para o grupo, o conceito de leitura ultrapassa a perspectiva de que ler é apenas desenvolver a capacidade de reconhecer estruturas grafo-fonêmicas, ou seja, decodificar letras em sons e, logo, combiná-las silabicamente em palavras. Neste trabalho, defende-se a ideia de que a leitura é o resultado de diversos processos que ocorrem de forma simultânea e incluem diferentes habilidades que podem ser executadas de forma consciente ou inconsciente (LEFFA, 1996).

Conforme Coscarelli e Dafiero, ler “passa, sim, pela decodificação, mas que essa é apenas uma das ações do leitor” (COSCARELLI; DAFIERO, 2013, p.16). O ato de decodificar pertence a um grupo de habilidades que compõem um processo complexo que envolve ações como avaliar e, principalmente, compreender. Já Solé (1998) argumenta que durante a leitura deve-se criar uma relação entre leitor e texto e ambos devem interagir para que se consiga alcançar uma boa compreensão daquilo que foi lido.

Leffa corrobora com tal afirmação e determina que o ato de ler equivale a “um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais” que permitam criar uma relação entre autor e leitor (LEFFA, 1996, p.24). Durante a leitura, o leitor - em interação com o instrumento -, cria previsões e inferências avaliando-as conforme as informações que vão sendo dispostas, “até se esgotar o texto” (LEFFA, 1996, p. 20). Dessa forma, o leitor conseguirá criar uma boa representação mental do texto lido (MORAIS, 2003).

¹ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório síntese de área: Artes Visuais (licenciatura). Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2018/Formacao_Geral_Desempenho_Linguistico.pdf. Acesso em 01 jul. 2020.

3. Metodologia

O desenvolvimento de objetos digitais multimodais (ODM) parte da premissa de que esses materiais digitais podem ser “facilitadores de aprendizagem, além de tornarem as aulas mais estimulantes, uma vez que possibilitam uma adaptação às necessidades individuais dos alunos” (AGUIAR; FLÓRES, 2014, p.12).

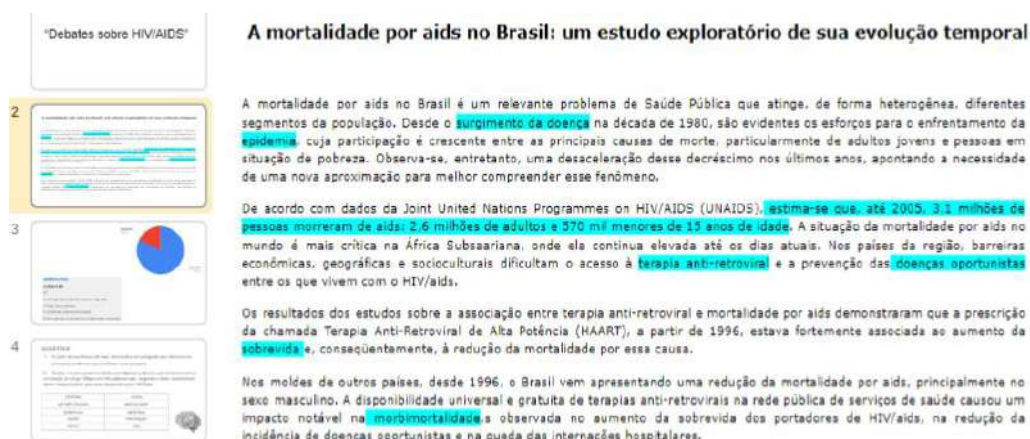
Atualmente, com a onipresença das tecnologias, potencializou-se o crescimento e a oferta de novas formas de aprender que desafiam os profissionais de educação a promoverem práticas que diferem das tradicionais. Sendo assim, a contemporaneidade oferece diversas ferramentas que podem ser aliadas no ensino e aprendizagem dos alunos, como a união de texto, áudio e vídeo. Logo, os ODM e softwares educacionais “podem proporcionar representações mentais e troca de informações sem muita dificuldade” (BULEGON; MUSSOI, 2014, p. 66), além de buscar um “ensino centrado no estudante, que não mais enfatiza o professor como o detentor do saber, mas como um organizador de informações que possam gerar conhecimento” (BULEGON; MUSSOI, 2014, p. 66).

Com o intuito de realizar um estudo qualitativo, está em desenvolvimento um objeto digital de meta-aprendizagem multimodal chamado “Debates sobre HIV/AIDS” que objetiva proporcionar aos estudantes do ensino superior atividades de compreensão leitora e de meta-aprendizagem. Atualmente, o objeto está sendo, inicialmente, desenvolvido através da ferramenta *PowerPoint* por, na visão dos pesquisadores, possibilitar organizar e simular a futura interação do objeto quando já diagramado.

O objeto em questão usa como base um texto¹ que possui uma estrutura convencional, e em seu corpo serão inseridas informações extratextuais em forma de verbetes, gráficos e imagens, nos locais grifados, conforme a imagem abaixo:

¹ REIS, A. C.; SANTOS, E. M.; CRUZ, M. C. A mortalidade por aids no Brasil: um estudo exploratório de sua evolução temporal. Disponível em: <http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742007000300006>. Acesso em: 19 maio 2020.

Figura 1 - Processo de elaboração



Fonte: Autores

Além de promover a leitura multimodal, o objeto possui atividades e tarefas de compreensão leitora e meta-aprendizagem que serão disponibilizadas aos alunos no decorrer da interação. Por exemplo, tarefas de sumarização, como: “A partir da sua leitura até aqui, desenvolva um parágrafo que descreva os principais problemas que justificam essa pesquisa”. Além de atividades de retomada de informações conforme o enunciado: “Abaixo, há uma pequena tabela com algumas palavras que condizem com a introdução do artigo. Clique em três palavras que, segundo o texto, representam ideias indispensáveis para uma discussão sobre HIV/Aids”, conforme ilustra-se abaixo:

Figura 2 - Atividade de retomada

EPIDEMIA	CAUSA
ANTIRRETROVIRAL	MORTALIDADE
SOBREVIDA	UNIVERSAL
SAÚDE	PREVENÇÃO
BRASIL	1980



Fonte: Autores

Com a finalidade de potencializar a interação dos estudantes com os objetos e que eles possam monitorar sua aprendizagem, ao término de cada atividade, será disponibilizado um *feedback*. Quando o estudante acertar a questão, terá um retorno positivo - com informações que justificam sua resposta - e quando ocorre o erro, terá um *feedback* negativo - com dicas que buscam levar o estudante a refletir sobre sua resposta e alcançar, assim, a resposta correta.

Resultados esperados

Espera-se que, com a elaboração dos objetos e com a futura interação dos estudantes, o grupo de pesquisa consiga traçar perspectivas sobre o nível de

compreensão leitora dos alunos, estimular o desenvolvimento de habilidades de meta-aprendizagem e aprimorar o monitoramento no processo de leitura. Com isso, as atividades desenvolvidas a partir dos objetos criados serão um recurso positivo para práticas de leitura na sala de aula e para melhorias no desempenho leitor dos graduandos. Ainda, acredita-se que, o desenvolvimento descrito de roteiros de objetos digitais de aprendizagem, assim como o discutido neste trabalho, auxilie profissionais a criar novos roteiros e inseri-los em ao seu plano de ensino.

Referências

AGUIAR, Eliane Viegnereron Barreto; FLÓRES, Maria Lucia Pozzatti. Objetos de Aprendizagem: conceitos básicos. In: TAROUCO, Liane M. R. **Objetos de aprendizagem**: teoria e prática. Organizadores: Liane Margarida Rockenback et al. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 12-28.

BULEGON, Ana Marli; MUSSOI, Eunice Maria. Pressupostos pedagógicos de objetos de aprendizagem. In: TAROUCO, Liane M. R. **Objetos de aprendizagem**: teoria e prática. Organizadores: Liane Margarida Rockenback et al. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 12-28.

COSCARELLI, Carla Viana; DAFIERO, Delaine. Ler e ensinar a ler. In: DAFIERO, Delaine et al. **Leituras sobre a leitura**: passos e espaços na sala de aula. Organização de: Carla Viana Coscarelli. Belo Horizonte: Vereda, 2013. p. 8-31.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra-DC-Luzzatto, 1996.

MORAIS, José. **Criar leitores**: Para professores e educadores. Barueri, SP: Manole, 2013.

SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

“MANIPULANDO” O CICLO CELULAR

¹Jônatas Gomes Santos (mestrado-CAPES); ²Gabriel Barreto Brito (mestrado-FAPESB); ²Leydiane da Conceição Lazarino (mestrado-CAPES); ²Tássia Nery (mestrado-sem bolsa); ²Ana Lúcia Biggi de Souza (orientadora).

1 – Centro de Ciências Agrárias e Engenharias; Laboratório de Genética e Melhoramento; Universidade Federal do Espírito Santo.

2 – Departamento de Ciência Biológicas; Laboratório de Biologia; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Apoio Financeiro: UESB, FAPESB, CAPES.

Palavras-chave: modelo didático; ciclo celular, cromossomos.

Introdução

Os modelos didáticos desempenham funções importantes na fixação do conhecimento e aprendizagem dos conteúdos do ensino de Genética e Biologia. Este trabalho propõe a confecção de um modelo do ciclo celular, o qual inclui a divisão celular, o processo responsável pela formação de novas células e transmissão da informação genética.

O ciclo celular é abordado durante o 1º ano do Ensino Médio, e também em algumas disciplinas específicas de cursos de Ensino Superior. Este tema é crucial para a compreensão de assuntos relacionados a genética. Apesar das diversas formas de abordagem adotadas em sala de aula, o conteúdo não apresenta um fácil entendimento, devido a dificuldade em se imaginar a dinâmica de como os processos ocorrem, uma vez que nos livros didáticos são apresentados de forma compartimentada e estática. Diante disto, foi desenvolvido um modelo didático para simular as fases do ciclo, dinamizando assim o conteúdo e proporcionando um entendimento mais claro a partir da manipulação do modelo.

A criação do modelo proposto foi concebido a partir da realização de uma disciplina optativa de graduação do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié, intitulada “Modelos e Práticas em Biologia Celular”, cuja ideia foi desenvolver um modelo com peças móveis capaz de auxiliar no ensino do ciclo celular.

Este modelo é indicado para ser aplicado em atividades práticas cujo assunto abordado seja o ciclo celular, o qual inclui a intérfase e a divisão celular. Este material didático é destinado a professores de Ensino Médio, assim como de Ensino Superior, com a finalidade de simular as fases do ciclo celular, detalhando o que acontece em cada fase a partir da sua manipulação.

Objetivo

O modelo tem como objetivo a aprendizagem do ciclo celular a partir da manipulação dos seus componentes, a fim de ilustrar as fases e os acontecimentos deste ciclo, fornecendo subsídio para os professores que ministrarão aulas sobre o ciclo e a divisão celular, proporcionando aos alunos a participação na construção do conhecimento sobre as etapas do ciclo celular, a partir da manipulação do modelo pelos mesmos.

Metodologia

CONFECÇÃO DO MODELO DIDÁTICO

O modelo, produzido com os materiais listados à seguir, poderá ser utilizado e reutilizado em dinâmicas em salas de aula: pistola de cola quente e bastões de silicone, cola instantânea, rolo de barbante, lápis, tinta guache (cor azul e amarela), massa de biscoito branca, 60 centímetros de imã de geladeira, EVA (vermelho e cinza), tesoura, 08 canudos plásticos (04 vermelhos e 04 brancos), 04 palitos de churrasco, arame artesanal vermelho, chapa de metal galvanizada de 50cmX40cm (para que os ímãs sejam aderidos) e elástico de látex.

O modelo consiste da chapa de metal que será utilizada como suporte para ocorrência dos eventos do ciclo celular, além de todos os componentes celulares envolvidos nas referidas etapas: membrana plasmática, envoltório nuclear, centríolos, fibras do fuso mitótico, cromossomos interfásicos, cromossomos na prófase, cromossomos metafásicos, centrômero e cromátides.

TRABALHANDO NA MONTAGEM DO MODELO

Para confeccionar a membrana plasmática utilize um barbante (120 cm de comprimento). Dobre o barbante ao meio colando fios lado-a-lado. Ainda utilizando cola quente, cole pedaços de 01 cm de imã a cada 05 centímetros de barbante (Figura 1).

O envoltório nuclear é confeccionado utilizando EVA cinza, cortando-o em vários pedaços (com 01 a 04 cm de comprimento e 1,5 cm de largura), em quantidade necessária para construir um círculo de 15cm de diâmetro (Figura 1).

Os centrossomos, são feitos, utilizando canudo branco cortado em 13 fragmentos de 02 cm. Colar lado-a-lado 06 fragmentos de forma radial, formando um tubo, que representará um centríolo. Cole dois centríolos de forma perpendicular para formar a representação do centrossomo (Figura 1). No modelo serão utilizados dois centrossomos. Confeccione mais dois centrossomos e utilize arames para representar as fibras do fuso (cada fio com 10 cm). Passe os fios por dentro de um dos centríolos, utilizando cola quente para prendê-los.

As fibras do fuso são feitas com canudos vermelhos dobrados na metade, inserir um pedaço de palito de churrasco do mesmo tamanho. Colar um pedaço de EVA vermelho (com 01 cm de comprimento e 0,5 cm de largura) nas extremidades e um ímã na parte inferior do EVA. Molde cubos com a massa biscuit (de 01 cm²) para encaixar os canudos dobrados e colar um ímã em um dos lados (Figura 1). As fibras do fuso se ligarão ao cinetócoro de cada cromátide durante a Mitose, por este motivo, para o deslocamento das cromátides para os polos opostos da célula, são necessárias quatro unidades desta peça.

Para a confecção dos cromossomos interfásicos (descondensados) corte um pedaço de barbante com 30 centímetros de comprimento e pinte de azul. Aguarde secar, e enrole-o para que fiquem emaranhado. Após 10 minutos, colar ímãs na região inferior de cada barbante para aderência na placa de metal (Figura 1). Este barbante representará o material genético da célula na fase G₀, até a fase S. Na fase S, o material genético será duplicado, por esse motivo, confeccionar quatro unidades desta peça.

Para confeccionar os cromossomos na prófase, utilize um lápis, enrole o barbante bem alinhado e espiralado, até que fique com 08 cm de altura, prenda-o com elásticos de látex nas extremidades. Utilize cola quente para manter o formato espiralado. Pinte-as com tinta azul (Figura 1). Essa espiral representará um cromossomo em fase intermediária de condensação. Esses cromossomos são resultado da duplicação do material genético na fase S, por isso, serão necessárias quatro unidades dessa peça.

Os cromossomos metafásicos serão confeccionados com a massa de biscuit colorida com a tinta azul. Deve ser modelada em forma de tubo com diâmetro 07 mm (diâmetro de um lápis) e 06 cm de comprimento. A partir de 0,5 cm da extremidade,

deve ser achatada formando um gargalo, dando assim a origem às extremidades satélites dos cromossomos (Figura 1).

Para o centrômero molde uma meia lua (de 0,5 cm de diâmetro) com o biscoito e pinte com a cor amarela. Em seguida, cole-a na região central de cada cromátide. Com relação ao cinetócoro, deve-se colar um pedaço do EVA vermelho com a mesma espessura lateral da cromátide e comprimento de 1,5 cm. Por cima do EVA, colar um pedaço de imã de tamanho equivalente (Figura 1).

Cada par de cromátides pareada representa um cromossomo duplicado que migrará para cada célula filha. A célula modelo tem número diploide $2n=2$ ^a cromossomos (Figura 1), por este motivo, é preciso confeccionar dois pares de cromátides.



Figura 1. Em (a) materiais utilizados na montagem das peças do modelo didático: tintas amarela e azul, massa de biscoito, EVA vermelho e cinza, ímãs, barbante, canudos, palitos de churrasco e cola. Em (b) componentes celulares confeccionados (da esquerda para a direita): cromossomos com os cinetócoros, membrana plasmática, cromossomo descondensado, cromossomos condensados, fibras do fuso mitótico e fragmentos (vesículas) do envoltório nuclear.

Resultados e discussão

A aplicação do modelo didático foi feita com alunos de graduação do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié, demonstrando ser uma eficiente ferramenta para o esclarecimento de questões relacionadas ao ciclo celular, uma vez que os discentes, por si só, foram responsáveis pela montagem das fases do ciclo, utilizando como referência os conhecimentos prévios já abordados em sala de aula, e a professora responsável atuou como uma

mediadora, explanando sobre as suas fases à medida que este avançava, esclarecendo as dúvidas que surgiam.

Os resultados obtidos mostram a eficiência da utilização de materiais didáticos alternativos como instrumento pedagógico de aprendizagem, ajudando na construção do conhecimento pelos alunos; neste caso, enfatizando o ciclo celular. Segundo Silva et al. (2016), a modelização dos assuntos relacionados a anatomia celular mostrou-se uma abordagem didática capaz de despertar a curiosidade e o interesse dos alunos em compreender o funcionamento da célula. De acordo com Silva et al. (2019), a utilização de modelos didáticos oferece aos alunos a oportunidade de construir unicamente o seu conhecimento, através da indução dos questionamentos e das novas concepções por meio dos conceitos oferecidos. Já Santiago et al. (2017), afirmam que os modelos tridimensionais despertam o interesse dos alunos e facilitam a construção de modelos mentais mais consistentes.

Conclusões

A utilização do modelo didático mostrou-se eficiente na abordagem do conhecimento científico sobre o ciclo celular e auxiliou no processo de aprendizagem e fixação deste conteúdo, através da manipulação dos componentes celulares produzidos. Concluímos que o modelo didático utilizado foi uma importante ferramenta de apoio para a aprendizagem sobre o ciclo celular, podendo ser utilizado tanto no Ensino Médio como no Ensino Superior.

Referências

SANTIAGO, J.; LEDER, P. J. S.; SILVA, M. D. B.; CASTRO, S. M. V. A experimentação e o uso de modelos didáticos tridimensionais no ensino do sentido químico da gustação. *Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, [S.l.], v. 8, n. 17, p. 01-11, maio 2017. ISSN 1984-7505.

SILVA, T. G.; MORBECK L. L. B.. Utilização de Modelos Didáticos como Instrumento Pedagógico de Aprendizagem em Citologia. *Id On Line Revista de Psicologia*, Pernambuco, v. 13, n. 45, p. 594-608, jan. 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/index>. Acesso em: 17 jul. 2020.

SILVA, A. A.; FILHA, R.T.S.; FREITAS, S. R. S.. Utilização de modelo didático como metodologia complementar ao ensino da anatomia celular. *Biota Amazônia*, Macapá, v. 6, n. 3, p. 17-21, jan. 2016. Disponível em: <http://periodicos.unifap.br/index.php/biota>. Acesso em: 17 jul. 2020.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA ABORDAGEM DAS INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS E SUA RELAÇÃO COM O PERFIL DE APRENDIZAGEM DE UNIVERSITÁRIOS

¹Ana Paula Batista de Almeida (UFAL); ²Maria Lusia de Moraes Belo Bezerra (orientador).

1 – Graduanda em Ciências Biológicas; Universidade Federal de Alagoas.

2 – Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca*.

Palavras-chave: Ciências Biológicas; Estilos de Aprendizagem; IST; Metodologias de ensino.

Introdução

Na percepção de Silva et al. (2015) a compreensão dos docentes sobre os estilos de aprendizagem de seus alunos, é imprescindível para o planejamento de aulas e desenvolvimento de atividades, que melhor estejam atrelados aos interesses do público trabalhado. Além disso, os autores também ressaltam a importância do autoconhecimento dos discentes quanto as suas preferências, para assim elaborar técnicas próprias de estudo, quando não forem favorecidos pelos métodos desenvolvidos em sala de aula. Segundo Soares e Soares (2019) os estilos de aprendizagem estão intimamente relacionados ao modo como cada indivíduo consegue captar e interpretar o conhecimento adquirido.

Para Jesus et al. (2017) a utilização de instrumentos baseados na aplicação de estratégias e atividades diversificadas capazes de proporcionar uma noção sobre a forma de aprendizagem, são importantes no Ensino Superior, já que ele vem se transformando em um vasto campo de investigação sobre a busca por melhoria nos índices de aprendizado.

Ainda no contexto do Ensino Superior, o aumento no número de indivíduos cada vez mais jovens adentrando no ambiente universitário reforça a necessidade do uso de estratégias que visem a promoção da saúde, especialmente na abordagem de temas ligados à saúde sexual, a exemplo das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST). Assim, torna-se imprescindível a utilização de metodologias que contribuam para melhorar o conhecimento sobre as IST e diminuam os riscos de se contrair tais infecções (SALES et al., 2016). E quando se trata de cursos que formam professores, esse conhecimento ainda é mais requerido. Como destaca Tavares (2019), o professor de Ciências/Biologia torna-se por vezes o único responsável por trabalhar temas ligados a Educação Sexual no ambiente escolar, dessa forma, é fundamental que o docente tenha uma formação adequada para tal abordagem. Nessa perspectiva,

é relevante considerar as formas e estilos de aprendizagem dos graduandos para delinear atividades mais eficientes no processo de ensino-aprendizagem.

Objetivo

Relacionar as estratégias didáticas utilizadas para a abordagem das IST com o perfil de aprendizagem de estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Metodologia

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva, realizada de outubro a dezembro de 2019, com uma turma de 40 estudantes de graduação de um dos períodos iniciais do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, de uma universidade pública localizada no município de Arapiraca (AL).

Os dados foram coletados durante o desenvolvimento de atividades pedagógicas numa Atividade Curricular de Extensão (ACE). Houve a aplicação de um questionário estruturado, fundamentado em Felder e Soloman (1991), com a finalidade de analisar as formas e estilos de aprendizagem dos graduandos. Continha dois blocos baseados em questões de múltipla escolha, com apenas uma alternativa para cada questão. O primeiro bloco possuía perguntas sobre as formas de aprendizagem (visual, auditivo e cinestésico) e o segundo questionamentos sobre os estilos de aprendizagem (ativo/reflexivo, sensorial/intuitivo, visual/verbal, sequencial/global). Foram aplicados 33 questionários, dos quais todos foram validados. Participaram 75,76% estudantes do sexo feminino e 24,24% do masculino.

Posteriormente houve o planejamento e aplicação das seguintes estratégias: divisão da turma em equipes, cada uma responsável por estudar uma IST específica (Tricomoníase, Gonorreia, Sífilis, Herpes, Hepatites virais, HIV – *Human Immunodeficiency Virus*, HPV – *Human papillomavirus* e o Zika vírus); pesquisas bibliográficas sobre a IST; discussões em grupo; apresentação oral do planejamento do material didático a ser elaborado; a participação nos seminários apresentados pelas demais equipes; e por último a realização da oficina de modelagem em *biscuit*, para a confecção dos modelos didáticos tridimensionais relacionados às IST propostos pelos estudantes.

A oficina foi realizada nos laboratórios de Biologia e de Práticas Pedagógicas da Instituição sede do estudo. A construção dos modelos didáticos em *biscuit* seguiu o descrito por Bezerra, Baltar, Brandão (2019). Após a oficina houve a aplicação de uma última atividade pedagógica, com questões objetivas relacionadas à contribuição das estratégias na construção de conhecimento sobre as IST. Neste caso, foram aplicados e validados 38 questionários, 76,32% de estudantes do sexo feminino e 23,68% do masculino.

Os dados foram tabulados em duas planilhas do programa da Microsoft Excel®, no qual, para a análise estatística descritiva, usou-se um recurso denominado de tabela dinâmica, que forneceu as frequências absoluta e percentual de cada questão. Em seguida, os dados foram organizados em gráficos e interpretados.

Resultados e discussão

Quanto sua forma de aprendizagem, os 33 estudantes investigados, expressaram predominância da forma de aprendizagem cinestésica, no que diz respeito à forma como aprendem (63,64%), aos estímulos responsáveis por provocar distração (57,58%), bem como ao modo de organização das informações (66,67%) (correspondendo as respectivas questões 1, 2 e 5, na Figura 1). Os resultados obtidos estão de acordo com o trabalho de Bezerra e Baltar (2015) com um grupo de graduandos em Ciências Biológicas composto 22 estudantes do 3º ao 7º períodos do curso. Este estudo demonstrou prevalência de uma aprendizagem cinestésica, quanto à forma de aprender (45,46%), a causa de distração (59,10%) e o modo de organização das informações (50,00%). Desse modo, apesar de serem grupos distintos quanto ao período dos estudantes, observou-se uma similaridade nos resultados das pesquisas.

Segundo Soares e Soares (2019) os indivíduos cinestésicos tendem a aprender melhor através de atividades capazes de estimular o maior número de sentidos corporais possível. Assim, atividades vinculadas à ideia de movimento e a realização de uma ação, produzem uma vivência que os lembram de como “fazer” e isto facilita à assimilação das informações além da aprendizagem.

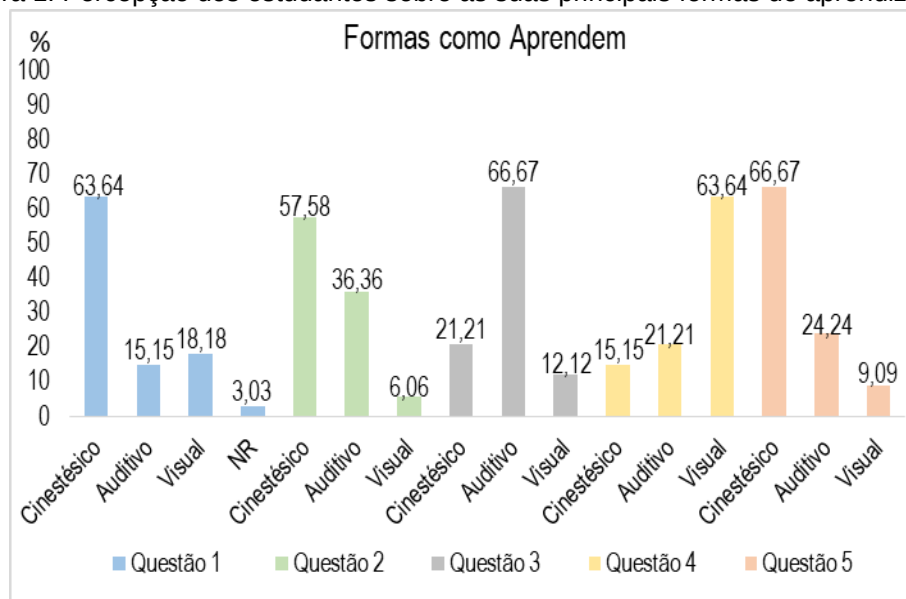
Sobre a maneira como os estudantes realizam o processamento das informações, a audição mostrou-se prevalente (66,67%), já na forma de interação com o ambiente, o estilo visual foi mais citado (63,64%) (valores ligados respectivamente

as questões 3 e 4, presentes na figura 1). Houve concordância com o trabalho de Bezerra e Baltar (2015), no qual os graduandos também processavam a informação através de estímulos auditivos (72,72%) e interagiam com o ambiente pelo estilo visual (77,27%).

Soares e Soares (2019) ressaltam que o canal de absorção da informação para os indivíduos com forma de aprendizagem visual, ocorre principalmente por meio do olhar, sendo estes melhor estimulados e propensos a aprendizagem através da utilização de imagens e outras representações visuais, havendo pouca eficácia no uso de atividades orais. Ainda de acordo com os autores, os aprendizes auditivos são mais estimulados através dos sons, desse modo, as informações são melhor absorvidas quando pronunciadas. Além disso, a utilização de atividades baseadas em debates são bem aceitas, se comparadas às vinculadas a leitura e a escrita, nas quais os estudantes auditivos podem possuir pouca afinidade.

Com relação aos estilos de aprendizagem, os estudantes apresentaram estilo mais ativo (66,67%) em comparação ao reflexivo (33,33%), o sensorial se sobressaiu (75,76%) ao estilo intuitivo (21,21%), o visual foi prevalente (87,88%) comparado ao verbal (9,09%), enquanto o sequencial foi mais citado (78,79%) que o global (18,18%) (figura 2). Bezerra e Baltar (2015) também apresentaram como estilos mais citados o ativo (81,82%), sensorial (72,73%), visual (90,10%) e sequencial (95,45%).

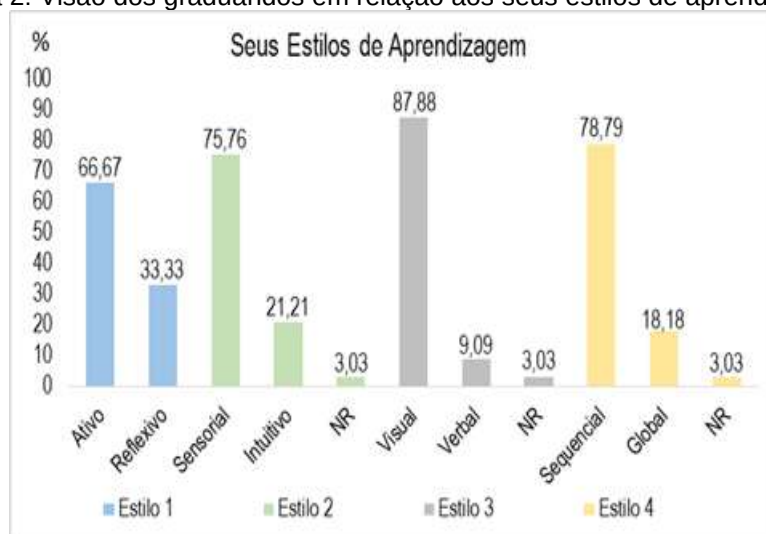
Figura 1: Percepção dos estudantes sobre as suas principais formas de aprendizagem.



Legenda: Não Respondeu (NR).

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Figura 2: Visão dos graduandos em relação aos seus estilos de aprendizagem.



Legenda: Não Respondeu (NR).

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Os resultados corroboram também com os encontrados por Jesus et al. (2017) em que entre graduandos de Farmácia houve uma prevalência dos estilos sensorial (78,9%), visual (65,7%), ativo (60,5%) e sequencial (73,7%), quanto a forma de descoberta, captação, verificação e compreensão da informação para a promoção da aprendizagem.

Em relação às estratégias utilizadas segue o percentual sobre a contribuição destas para a aquisição de conhecimento sobre as IST, na percepção dos estudantes: a divisão das atividades em grupo (100,00%); pesquisas bibliográficas (97,37%); as discussões realizadas pelo seu grupo (92,11%); a apresentação oral feita por sua equipe (97,37%); a oficina de modelagem em *biscuit* (89,47%); participar dos seminários apresentados pelos outros grupos (100,00%).

Sobre a relação entre as estratégias didáticas utilizadas e as formas e estilos de aprendizagem observou-se que a divisão das atividades favoreceu o estilo sequencial, ou seja, aquele no qual o conhecimento do estudante é construído através de etapas que seguem uma sequência (FELDER; SOLOMAN, 1993); enquanto a forma de aprendizagem a cinestésica foi beneficiada, por ser baseada na organização gradual das informações. Já as pesquisas bibliográficas, enquadram-se melhor no estilo de aprendizagem verbal, que se encontra mais ligado às palavras ditas e escritas; e o visual uma vez que eles foram instigados a buscar por imagens demonstrativas de estruturas biológicas para construção das peças em *biscuit*. Nesse

contexto, os aprendizes visuais não deixaram de ser favorecidos através do desenvolvimento de pesquisas, através de uma maior estimulação da visão (SOARES; SOARES, 2019).

As atividades vinculadas às discussões entre o grupo, apresentação oral do planejamento, assim como os seminários desenvolvidos, são atividades que combinam três estilos de aprendizagem, o ativo, o verbal e o visual. Por meio destas metodologias, nota-se ainda que as formas de aprendizagem auditiva e visual foram beneficiadas.

No tocante a oficina de modelagem em *biscuit* pode-se afirmar que houve maior abrangência de estilos, dentre eles, o ativo através das discussões sobre o conteúdo e morfologia das peças didáticas construídas, atividades práticas e trabalho em grupo; o sensorial, por meio do qual os aprendizes tendem a ser mais detalhistas nas atividades desenvolvidas, exigindo melhor utilização dos sentidos, como o tato, a visão e a audição; o sequencial, uma vez que a confecção dos modelos didáticos envolveram várias etapas. Ademais, a forma de aprendizagem visual também foi explorada, de modo a facilitar o aprendizado sobre as IST. Mas, a forma de aprendizagem privilegiada foi a cinestésica, uma vez que a oficina foi uma atividade mais relacionada ao movimento, uma das características deste tipo de aprendizagem como apontam Soares e Soares (2019) em seu estudo.

Considerações Finais

Observou-se que a forma dominante de aprendizagem dos universitários investigados se dá através de estímulos cinestésicos, com estilos de aprendizagem ativo, sensorial, visual e sequencial. Na percepção dos universitários, as estratégias utilizadas favoreceram a aquisição de conhecimento sobre as IST. Vale salientar, que as estratégias desenvolvidas, conseguiram favorecer todas as formas e estilos de aprendizagem características do perfil dos universitários. Ademais, o estudo fornece subsídios no que tocante ao delineamento de metodologias de ensino mais favoráveis à serem trabalhadas no futuro, envolvendo os graduandos em questão.

Referências

BEZERRA, M. L. M. B.; BALTAR, S. L. S. M. A.; BRANDÃO, F. S. Modelos Didáticos Tridimensionais e Possibilidades para o Ensino de Ciências e Biologia. Processos e Metodologias no Ensino de Ciência. **Atena editora**, cap. 5, p. 31-42, 2019.

BEZERRA, M. L. M. B., BALTAR, S. L. S. M. A. Mapeamento dos estilos de aprendizagem de iniciantes à docência em Ciências Biológicas participantes do PIBID-Biologia. **67º Reunião Anual da SBPC**, Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil, 2015. Disponível em: http://www.sbpnet.org.br/livro/67ra/resumos/resumos/3873_1919c8c68bf6ab04dd4e3f441c9d18e11.pdf. Acesso em: 16 de jun. 2020.

FELDER, R.M.; SOLOMAN, B.A. Index of Learning Styles Questionnaire. **North Carolina State University**, 1991. Disponível em: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSpage.html>. Acesso em: 14 set. 2019.

FELDER, R.M.; SOLOMAN, B.A. Learning Styles and Strategies. **North Carolina State University**, 1993. Disponível em: <https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1WPAfj3j5o5OuJMiHorJ-lv6fON1C8kCN/styles.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

JESUS, E. M. S., et al. Metodologias de ensino e os estilos de aprendizagem na graduação em farmácia: um estudo piloto. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n. esp. 1, p. 621-639, out./2017. ISSN: 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9921/6799>. Acesso em: 18 de jun. 2020.

SALES, W. B., et al. Comportamento Sexual de Risco e Conhecimento sobre IST/SIDA em Universitários da Saúde. *Revista de Enfermagem Referência*, vol. ser IV, n.10, p.19-27, Coimbra, set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832016000300003. Acesso em: 14 de jun. 2020.

SILVA, D. M., et al. Estilos de Aprendizagem e Desempenho Acadêmico na Educação a Distância: uma investigação em cursos de especialização. **Revista Brasileira Gestão e Negócios**, São Paulo, v. 17, n. 57, p. 1300-1316, jul./set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-48922015000401300&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 19 de jun. 2020.

SOARES, C. S. A., SOARES, P. H. A. A Importância da Utilização de Variados Estilos de Aprendizagem no Ensino Superior. **Revista AMAzônica**, Ano 12, Vol XXIV, Número 2, Pág. 338-356, jul-dez, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/6760>. Acesso em: 10 de abr. 2020.

TAVARES, B. Formação de Professores de Ciências e de Biologia em Educação Sexual: revisitando limites e possibilidades. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN – 25 a 28 de junho de 2019. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/analises/busca_1.htm?query=Forma%E7%E3o+de+Professores+de+Ci%EAncias+e+de+Biologia+em+Educa%E7%E3o+Sexual%3A+revisitando+limites+e+possibilidades. Acesso em: 13 de jun. 2020.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMAZÔNIA: REALIDADE TECNOLÓGICA E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA/UFPA-CUNTINS

¹Beatriz Raniere Belo (IC-discente de IC sem bolsa); ²Alander Meirelles Reimão (mestrado-CAPES); ³Eraldo Souza do Carmo (Docente UFPA); ⁴Maria Sueli Corrêa dos Prazeres (DOCENTE UFPA/orientadora).

1 Faculdade de Educação; Campus Universitário do Tocantins/Universidade Federal do Pará

2 Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura; Campus Universitário do Tocantins/Universidade Federal do Pará

3 Faculdade de Educação; Campus Universitário do Tocantins/Universidade Federal do Pará

4 Faculdade de Educação; Campus Universitário do Tocantins/Universidade Federal do Pará

Pesquisa sem financiamento

Palavras-chave: Curso de Pedagogia; Formação docente; Oferta Tecnológica; Tecnologia da Informação e Comunicação.

Introdução

O trabalho socializa os resultados da pesquisa “A oferta pedagógica-tecnológica e as implicações na formação de professores: Uma análise do Curso de Pedagogia do Campus Universitário do Tocantins- Cametá”. O texto analisa as condições de acesso às tecnologias da informação e comunicação pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia, das turmas que funcionam na UFPA-Cametá e seus pólos (Baião, Limoeiro do Ajuru e Mocajuba), buscando identificar como vem ocorrendo a democratização do acesso às tecnologias e as implicações na formação dos acadêmicos.

As reflexões trazem uma importância significativa para a universidade pensar na proposição de políticas de inclusão digital que dê conta de incluir a comunidade acadêmica como um todo, considerando não somente os alunos que se vinculam ao Campus de Cametá; mas, todos os outros espaços relativo aos alunos que estudam nos seus pólos.

As análises apontam importantes debates sobre a necessidade de se criar estratégias para que se possa oportunizar aos acadêmicos do Curso de Pedagogia, independente aos espaços que estejam vinculados, a cobertura ao ambiente digital-tecnológico e as demais tecnologias da informação e comunicação, como importante ferramenta pedagógica e curricular que poderá contribuir com a formação docente. Os resultados da pesquisa apontam a necessidade do fortalecimento de ações em conjunto que possibilite a democratização do acesso as tecnologias no Curso de Pedagogia do Campus UFPA/Cametá e seus pólos.

Objetivos

A pesquisa teve como objetivo analisar as condições de oferta das tecnologias da informação e comunicação no âmbito do Campus Universitário do Tocantins e as

implicações na formação docente dos alunos do Curso de Pedagogia, buscando identificar em que medida a ausência/presença de uma estrutura pedagógica e tecnológica adequada tem implicações na formação docente.

Metodologia

A pesquisa adotou como percurso metodológico o levantamento bibliográfico, sessões de estudo, pesquisa documental e pesquisa de campo. Para a coleta de dados junto aos sujeitos utilizou-se de entrevistas com docentes e aplicação de questionários com alunos do Curso de Pedagogia. O campo empírico da pesquisa foi o Campus Universitário do Tocantins-Cametá e os pólos de Limoeiro de Ajuru, Oeiras do Pará e Mocajuba. A amostra da pesquisa foi composta por 08 (oito) turmas de pedagogia, referente ao período de 2015 a 2019, perfazendo um total de 307 alunos matriculados.

A coleta de dados da pesquisa foi referenciada por dois instrumentos de coleta de dados: a entrevista e questionário.

Para as entrevistas foram selecionados 05 (cinco) professores da Universidade Federal do Pará, efetivos na Faculdade de Educação, que atuaram nas turmas de Pedagogia da UFPA-Cametá e Pólos. Utilizou-se da entrevista semiestruturada, que se desenvolve “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Assim, as entrevistas seguiram um roteiro prévio com perguntas abertas, junto aos sujeitos selecionados, considerando as categorias de análise e os eixos a serem abordadas.

Foram aplicados 161 questionários para os acadêmicos de Pedagogia da UFPA- Cametá e pólos de Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará. Para coletar as informações junto aos alunos, optou-se por realizar diretamente a aplicação dos questionários, como estratégia de se “[...] compreender o significado atribuído pelos sujeitos a situações, processos ou personagens que fazem parte da vida cotidiana” (MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 1999, p. 168). A seleção dos alunos obedeceu aos mesmos critérios adotados na seleção dos informantes para a realização das entrevistas, ou seja, ser alunos da UFPA, Campus Universitário do Tocantins e estar regularmente matriculado no Curso de Pedagogia.

Resultados

As análises indicam que o Campus da UFPA-Cametá possui uma oferta tecnológica razoavelmente “boa” se comparada aos pólos, onde esse recurso é limitado. Longe das condições ideais esperadas pelos docentes e discentes, a estrutura nessas unidades educativas chega de modo frágil, dada o quantitativo de equipamentos, bem como, a qualidade da oferta recursos tecnológicos. Essas condições de oferta, a priori, garantem o processo formativo dos alunos, mas, também, negam o acesso a outras importantes formas de informação que podem fortalecer a socialização do conhecimento universalmente construído.

Nesse sentido, é fundamental esclarecer que o acesso as tecnologias, assim como as riquezas, não se encontra distribuído de forma igualitária, pois, existem localidades e pessoas que não participam da democratização desse acesso (PAIVA, 2011; PRAZERES, 2016). Diante dessa desigualdade evidencia-se que os sujeitos que compõe os cursos de Licenciatura em Pedagogia dos Pólos de Oeiras do Pará, Limoeiro do Ajuru e Mocajuba são alijados em seu processo formativo, pelas contradições tão visíveis de acesso a estrutura física e tecnológica nessas instituições.

Os dados evidenciam, portanto, que a democratização do acesso as tecnologias nesses espaços não foge a regra das análises mais ampliadas sobre a questão, uma vez que a literatura aponta uma inclusão digital “forçada, precarizada, desigual, entretanto, utilitária ao sistema” (PAIVA, 2011, p. 26).

Nessa perspectiva Prazeres (2016) afirma que esse tipo de democratização oportunizada pelo Estado brasileiro até tem materializado o acesso aos recursos tecnológicos, porém de uma forma muito limitada no sentido que “empobrece”, em virtude da precariedade da estrutura tecnológica (ausência de manutenção, obsolescência da máquina e baixa qualidade da conexão da internet), da concepção que fundamenta as políticas (instrumental) e frágil formação para a apropriação dos recursos tecnológicos, o que inviabiliza que se efetive a democratização do acesso e, consequentemente, a inclusão digital aos moldes propostos pelos programas de inclusão digital no país.

Os estudos apontam, em sua maioria, para um cenário complexo no qual os programas de inclusão digital operam para a reprodução do capitalismo contemporâneo e realizam, portanto, uma “inclusão subalterna” (CAZELOTO, 2007).

Assim, ao realizar essa ação “democratizante” de acesso as tecnologias as políticas acabam contribuindo também para figurar no campo da manutenção e/ou ampliação das desigualdades.

Ao analisar os dados coletados, constata-se que a democratização do acesso aos recursos tecnológicos ocorre, portanto, de modo frágil e estar sobreposta há uma desigualdade na oferta didática pedagógica e tecnológica no que se refere a UFPA-Sede Cametá com relação aos Polos selecionados para a pesquisa. Dessa forma, é preciso não negligenciar na análise as condições reais em que os sujeitos se encontram e a realidade tecnológica existente em seus espaços de formação, uma vez que a pesquisa permitiu verificar que a estrutura de recursos existentes na universidade UFPA/Sede Cametá é superior a dos Pólos analisados.

Em vista disso, professores e alunos da UFPA/Sede Cametá enfatizam a necessidade de melhorar a oferta tecnológica no sentido de ampliar os recursos já existente, bem como a conexão da internet; em contrapartida, para os acadêmicos dos Polos de Oeiras do Pará, Limoeiro de Ajuru e Mocajuba há uma “ausência” dos recursos tecnológicos que tem implicação em sua formação.

Logo, as análises parecem indicar para o fato de que os jovens acadêmicos dos Cursos de Licenciatura nos Polos de Oeiras do Pará, Limoeiro do Ajuru e Mocajuba, que dependem tão somente da estrutura didática e tecnológica dos pólos em que estudam, efetuam seu processo formativo em condições problemáticas e, conseqüentemente, podem ser prejudicados pelas circunstâncias precárias de acesso a materiais didáticos-pedagógicos. Desse modo, a falta de acesso a esses recursos e ao conhecimento dispostos nesses espaços digitais pode trazer implicações negativas a formação dos acadêmicos e ocasionar o empobrecimento do processo formativo dos estudantes.

Conclusões

Os dados analisados na pesquisa sobre a “Democratização do acesso às tecnologias da informação e comunicação no Curso de Pedagogia na UFPA e as implicações na formação docente” aponta que os recursos tecnológicos são importantes aliados do processo formativo, desde que utilizados a partir de uma ampla reflexão teórico-prática que dê conta de formar os acadêmicos para que possam identificar as implicações decorrente desse uso.

Conforme dados da pesquisa, as mais diversas tecnologias da informação e comunicação estão disponíveis na universidade UFPA-Sede Cametá, contudo, os sujeitos apontam problemáticas nas “condições de uso” que precisa avançar bastante para contribuir com a formação dos acadêmicos. Entretanto, pode-se considerar que ocorre a “democratização do acesso”, no sentido de torná-lo acessível, disponível, popularizado, apesar de haver limitações, como a exemplo, número de computadores, cobertura digital onde o acesso ao sinal da internet ainda é frágil.

Analisando a cobertura digital e os depoimentos, identifica-se que o Campus do Tocantins-Cametá possui uma estrutura tecnológica adequada para atender os diversos cursos e sujeitos em formação. Porém, quando se trata dessa oferta aos polos de Limoeiro de Ajuru, Oeiras do Pará e Mocajuba, a democratização do acesso ainda é bastante limitada em decorrência da ausência da cobertura da rede digital para as atividades práticas, ausência de laboratórios de informática e/ou falta de manutenção dos existentes e da conexão *wi fi* para os alunos, sendo garantido apenas para a gestão dos pólos. No pólo de Mocajuba, apesar da presença de laboratório e computadores, a conexão da internet necessita melhorar e há necessidade da disponibilidade de outras tecnologias que auxiliem os educandos. Tais aspectos inviabilizam a democratização do acesso às tecnologias da informação e comunicação e, portanto, tem implicações na formação dos acadêmicos do Curso de Pedagogia.

O resultado obtido com a análise dos dados coletados, tanto com alunos, quanto com docentes, indica que a oferta tecnológica para o Curso de Pedagogia necessita avançar bastante em termos de melhoria da expansão e melhor qualidade na conexão rede digital. Já para os polos analisados, a democratização do acesso está longe de ser garantida, pois os sujeitos não possuem nem a possibilidade de uso das TICs, dada a inexistência de laboratórios, internet, computadores, ou mesmo a fragilidade das tecnologias existentes nos pólos e outras tecnologias importantes para a formação na universidade.

Referências

CAZELOTO, Edilson. **A inclusão digital e a reprodução do capitalismo contemporâneo**. 2007. 180f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: A pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.

PAIVA, Lauriana Gonçalves. **O choque tecnológico na educação:** entre a modernização do velho e o velho na modernização. 2011. 317 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio Janeiro, 2011.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos. **O Programa Navegapará como política de inclusão digital na Amazônia: implicações nas escolas públicas do Estado do Pará.** 2016, 274 fl. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

GRUPOS DE PESQUISA: ESPAÇOS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA REGIÃO CENTRO OESTE DO BRASIL

¹Esthefany Alves de Lima (UFMT/CUA); ²Egeslaine de Nez (UFMT/CUA).

1 – Acadêmica do Curso de Licenciatura em Química na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA).

2 – Docente do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Campus Universitário do Araguaia (CUA).

Palavras-chave: internacionalização da educação superior, grupos, redes de pesquisa.

A universidade brasileira tem como responsabilidade social e constitucional uma atuação baseada no ensino, na pesquisa e na extensão. A atividade de pesquisa tem como locus privilegiado para sua realização a pós-graduação e a produção científica, tecnológica e cultural demanda permanente intercâmbio e trabalho coletivo que é garantido na atuação dos grupos e redes (FRANCO e MOROSINI, 2001). É possível também, é claro, realizar atividades de pesquisas individuais, mas os grupos e as redes têm a capacidade de potencializar as possibilidades, além de gerar alcance maior na publicização dos resultados.

Neste contexto, este estudo tem como objetivo identificar e delinear o perfil dos grupos e redes de pesquisa em relação à origem, identidade e configuração das áreas do conhecimento na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Está vinculado aos trabalhos realizados pelo Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/Unemat/UFMT).

A problemática desta investigação se articula à complexidade que envolve uma universidade pública regional, no que tange à diversidade de oferta, qualificação dos quadros de docentes, instâncias decisórias e reguladoras, além das inserções nos espaços de pesquisa nacional e internacional. Assim, para compreender a realidade na qual essa discussão está inserida, refletiu-se sobre o sentido da produção do conhecimento, em um país situado na América Latina, que possui limitações do ponto de vista econômico, político e social. Esse contexto é sobrepujado pelos percalços advindos da internacionalização do conhecimento (MOROSINI, 2016 e 2019) e da distribuição geopolítica mundial.

Metodologicamente, constituiu-se em um estudo de caso (YIN, 2010) que partiu de uma pesquisa bibliográfica e documental, propondo para isso um levantamento que se caracterizou num estado de conhecimento (MOROSINI e NASCIMENTO,

2017). A partir da exposição deste pressuposto, pode-se enfatizar que a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão para transformar, agir. É nesta perspectiva que os grupos de pesquisa precisam ser compreendidos: como espaços para a internacionalização da educação superior numa universidade pública na região centro oeste do país. Os procedimentos na análise dos dados foram a abordagem quantitativa que serve para demonstração dos grupos, áreas do conhecimento, entre outros elementos. Também foi utilizada a abordagem qualitativa, isto porque muitas informações precisam ser interpretadas de forma ampla, do que apenas circunscrita ao dado objetivo (GAMBOA, 1995).

A relevância científica deste estudo é a possibilidade de novas práticas para a consolidação dos grupos, bem como a necessidade de se criar formas de ampliar as produções científicas desta instituição projetando-a nacional e internacionalmente, por meio das redes de pesquisa.

O grupo de pesquisa é conceituado como um conjunto de indivíduos, pesquisadores e estudantes cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil (DGPB) que é um inventário dos grupos no Brasil. O projeto do diretório foi desenvolvido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em ação conjunta com o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e constitui-se numa base de dados que contém informações sobre os grupos de pesquisa atuantes. Deste modo,

- ✓ São grupos multidisciplinares, que possuem envolvimento profissional e permanente com investigações por meio de um projeto formalizado;
- ✓ Tem como fundamento organizador dessa hierarquia a experiência, com destaque para a liderança no terreno científico ou tecnológico;
- ✓ Sua finalidade precípua é a geração de conhecimentos básicos e aplicados para contribuir com a sociedade;
- ✓ Cujo trabalho se organiza em torno de linhas de pesquisa que se subordinam ao grupo e compartilham instalações e equipamentos (DIRETÓRIO, 2020).

Uma rede de pesquisa constitui-se por um modo de articulação do conhecimento, que ultrapassa o discurso acadêmico/científico no qual os grupos de pesquisa estiveram predominantemente ancorados. Pode se constituir uma nova possibilidade de produção do conhecimento científico, que não é mais determinada

pelas limitações materiais locais (uma universidade ou um grupo), desde que haja um alinhamento com diretrizes consideradas estratégicas (NEZ, 2014).

Menezes (2000) também concorda que a unidade de formação pós-graduada não é um doutor isolado, mas, um grupo de pesquisadores, que se consolida ao longo dos anos, e que inclui entre seus participantes não só docentes, mas também acadêmicos e colaboradores diversos.

O estado de conhecimento realizado na plataforma Scielo, observando os artigos publicados em periódicos utilizando-se como descritores as palavras (grupos e redes de pesquisa) foi agrupado por áreas do conhecimento, conforme ilustrado na tabela 1:

Tabela 1 – Temática e quantidade de artigos encontrados na Plataforma Scielo com os descritores grupo e redes de pesquisa

Área: CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA		
Categoria	Tema/assunto	Quantidade
Grupos de pesquisa	História da Educação Matemática	1
Grupos de pesquisa	Energia	1
Grupos de pesquisa	Colaboração científica	1
TOTAL		3

Área: CIÊNCIAS HUMANAS		
Categoria	Tema/assunto	Quantidade
Grupos de pesquisa	Grupos de pesquisa	5
Grupos de pesquisa	Universidade-empresa	2
Grupos/redes de pesquisa	Intercâmbio	1
Grupos de pesquisa	Processos de Aprendizagem	1
Grupos de pesquisa	História da Educação	1
Grupos de pesquisa	Gestão do conhecimento	1
TOTAL		11

Área: CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS		
Categoria	Tema/assunto	Quantidade
Grupos de pesquisa	Produção científica/CTI	3
Grupos de pesquisa	Ciências econômicas/administração	3
Grupos de pesquisa	Comunidades virtuais/tecnologias	2
Grupos de pesquisa	Projetos de pesquisa	1
Grupos de pesquisa	Universidade-empresa	1
Grupos de pesquisa	Estratégia de inovação	1
TOTAL		11

Área: CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE		
Categoria	Tema/assunto	Quantidade
Grupos de pesquisa	Educação em Enfermagem	7
Grupos de pesquisa	Enfermagem	4
Grupos de pesquisa	Produção científica	3
Grupos de pesquisa	Psicologia do esporte e do exercício/lazer	3
Grupos/linhas de pesquisa	Enfermagem e Tecnologia/ferramentas	2

Grupos de pesquisa	CNPq/Enfermagem	2
Grupos de pesquisa	História da Enfermagem	1
Grupos de pesquisa	Redes colaborativas	1
Grupos de pesquisa	Pesquisadores	1
Grupos de pesquisa	Cuidados paliativos	1
Grupos de pesquisa	Psicologia ambiental	1
Grupos de pesquisa	Psiquiatria genética	1
Grupos/linhas de pesquisa	Envelhecimento humano	1
Grupos de pesquisa	Determinantes sociais da saúde	1
Grupos de pesquisa	Enfermagem no Brasil	1
TOTAL		30

Fonte: Nez e Lima (2020).

Foram encontrados 55 artigos em periódicos relacionados aos descritores elencados. Observou que algumas áreas têm predomínio de publicação a respeito da atuação dos grupos e redes de pesquisa (Ciências Biológicas e da Saúde) enquanto outras (Ciências Exatas e da Terra) possuem baixa produção. Poucos artigos encontrados tratam das redes de pesquisa, o enfoque maior são os grupos. As linhas de pesquisa também aparecem como temática emergente em alguns textos.

Especificamente, sobre a instituição analisada, destaca-se que a UFMT é agente regional de desenvolvimento cultural, social e econômico e está inserida em Mato Grosso há cinquenta anos, de onde se alavancou para as outras regiões. Os campi estão distribuídos em duas cidades (Barra do Garças/Pontal do Araguaia – região leste e Sinop – ao norte), além da sede em Cuiabá. É a mais abrangente instituição de educação superior no Estado, com 24 pólos de educação a distância em todo o Mato Grosso. Já formou aproximadamente 56 mil profissionais e tem cerca de 34 mil acadêmicos, distribuídos em 106 cursos de graduação e 62 de pós-graduação. Para atender as atividades de ensino, pesquisa e extensão, conta com 1.904 docentes e 1.576 técnicos administrativos (UFMT, 2020).

No total, hoje, existem 377 grupos de pesquisa na UFMT, sendo que 154 não foram atualizados pelos líderes. Os 223 grupos categorizados estão distribuídos nas áreas do conhecimento que podem ser visualizadas na tabela 2:

Tabela 2 - Grupos de pesquisa na UFMT por área do conhecimento

ÁREAS DO CONHECIMENTO	QUANTIDADE DE GRUPOS
Ciências Humanas	58
Ciências Agrárias	28
Ciências da Saúde	33
Ciências Exatas e da Terra	28
Ciências Biológicas	22
Ciências Sociais Aplicadas	24
Engenharias	20
Linguística, Letras e Artes	10
TOTAL	223

Fonte: Nez e Lima (2020).

É fundamental pensar a socialização e interlocução dos grupos existentes com outras instituições para fortalecer a articulação de redes. E, consecutivamente, contribuir para a constituição de saberes na formação inicial (acadêmicos) e continuada do professor pesquisador integrado a uma proposta interdisciplinar de conhecimento. Nessa direção, Stallivieri (2009) explica que a internacionalização e a mobilidade fortalecem a produção de vínculos transnacionais, formando conexões e redes de produção de conhecimento. Essas redes oportunizam a interação entre comunidades científicas de diferentes partes mundo.

Finalmente, o benefício que este estudo traz à comunidade acadêmica é se transformar no fio condutor de discussões futuras acerca dessa temática e de seus desdobramentos numa universidade que atende a uma região importante dos Estados de Mato Grosso e Goiás. É conclusiva a afirmação de que a participação em redes de pesquisa potencializa a produção do conhecimento, além de gerar um acréscimo na qualidade das investigações realizadas, intensificando a experiência formativa dos pesquisadores seniores e da nova geração.

Também foi possível compreender que o conhecimento gerado pelas redes de pesquisa tem maior alcance quando produzidos coletivamente, pois atingem maior espaço quando socializados. Nesta direção, a internacionalização pode ser alcançada sem necessariamente acontecer mobilidade docente ou discente, que obrigatoriamente precisa de recursos financeiros. Entre os eixos da internacionalização, encontra-se a cooperação compreendida como um instrumento de reciprocidade que pode auxiliar os grupos de pesquisa nesse processo de constituição de redes colaborativas.

Referências

DIRETÓRIO de grupos de pesquisa no Brasil. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br>. Acesso em: 15 fev. 2020.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. (orgs.) **Redes acadêmicas e produção do conhecimento em educação superior**. Brasília: INEP, 2001.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (orgs.) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

LIMA, E. G. S.; LEITE, D. Influências da avaliação no conhecimento produzido pelos pesquisadores em redes de pesquisa. LEITE, D.; LIMA, E. G. S. (orgs.) **Conhecimento, avaliação e redes de colaboração: produção e produtividade na universidade**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MENEZES, L. C. **Universidade sitiada: a ameaça da liquidação da universidade brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

MOROSINI, M. C. **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: PUCRS, 2019.

MOROSINI, M. C. Internacionalização da Educação Superior em contextos emergentes: uma análise das perspectivas internacional, nacional e institucional. **Educação superior em contextos emergentes**. FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J.; KIELING, S. R. (orgs.) Porto Alegre: EdPUCRS, 2016.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 33, abr. 2017.

NEZ, E. **Em busca da consolidação da pesquisa e da pós-graduação numa universidade estadual**: a construção de redes de pesquisa. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

STALLIVIERI, Luciane. **As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional**. Tese (Doutorado) 2009. 233 f. Programa de Doutorado em Línguas Modernas da Universidad Del Salvador. Buenos Aires/AR. Acordo de Cooperação Internacional firmado com a Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul/BR. 2009.

UFMT. Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em: <https://www.ufmt.br/> Acesso em: 12 mar. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

PROJETO DE EXTENSÃO EM CONTEXTO PANDÊMICO: PROCESSOS FORMATIVOS EM PLATAFORMAS E MÍDIAS DIGITAIS

¹Clara Maria da Silva (discente) ¹Jéssica Élen Saldanha de Amorim (discente) ¹Karolaine de Melo Almeida (discente) ¹Antonia Máira Emelly Cabral da Silva Vieira (orientadora)

1 - Departamento de Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte -UERN

Palavras-chave: Projeto de extensão. Ensino Superior. Mídias digitais. Redes sociais.

Introdução

Com os avanços tecnológicos de uma sociedade pós-moderna, em transformação, constatamos o quanto a educação se redesenha para atender esse novo contexto. Com isso, as novas tecnologias digitais ampliaram de forma significativa e potente a capacidade de registrar, armazenar e representar a informação escrita, sonora e visual (KENSKI, 2017). Apesar dos desafios, as Tecnologias digitais da Informação e Comunicação (TDIC) auxiliam o processo educativo favorecendo o ensino híbrido potencializando o processo ensino e aprendizagem.

No momento atual, diante da pandemia do Covid – 19¹, que provocou a suspensão das aulas presenciais, houve um aumento significativo no uso das plataformas e mídias digitais. Instituições educativas buscam formas emergenciais para comunicação e interação junto à comunidade escolar e acadêmica, tentando diminuir os prejuízos e, conseqüentemente, aumentando os desafios para todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Na relação dual e implicada, as instituições encontram nas plataformas digitais uma nova possibilidade de recurso, contudo se defrontam com as manifestações de dependência, ansiedade e sobrecarga de trabalho que podem ser desenvolvidos entre os usuários.

Devido ao quadro pandêmico e o isolamento/distanciamento social o Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola – PraLEE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, buscou adequar-se aos novas formas de ensino-aprendizagem através das plataformas e mídias digitais, fomentando conhecimentos além do contexto acadêmico, alcançando de forma satisfatória a comunidade externa.

¹ Decreto do estado do Rio Grande do Norte nº 29.583, de 1º de abril de 2020, declara suspensa as atividades escolares presenciais no âmbito do ensino superior, com vigência até 23 de abril de 2020. Prorrogado pelo decreto nº 29.794, de 30 de junho de 2020 com nova vigência até 14 de agosto de 2020.

Com um cronograma mensal articulado às atividades de estudo e propagação de conteúdo, o projeto vem buscando ampliar os conhecimentos sobre as práticas de leitura e escrita na escola. A comunicação do grupo ocorre por intermédio de dois aplicativos, o *WhatsApp* e o *Google Meet*, que são utilizados para realizar reuniões virtuais, planejamento das atividades, divisão de funções e socialização de materiais para leitura de estudos.

A partir da compreensão desses estudos, são produzidos materiais para serem compartilhados por meio de publicações e *lives* na rede social do projeto no *Instagram*. Essa mídia social está sendo um dos principais recursos utilizados para divulgação do conteúdo e interação com a comunidade externa. O projeto atualmente conta com 27 membros incluindo a coordenadora, 3 professoras da Faculdade de Educação, 2 professoras da educação básica e 21 estudantes do curso de Pedagogia.

Objetivo

Analisar as contribuições dos processos formativos a partir das plataformas e mídias digitais, nas ações desenvolvidas no Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola, vinculado no Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN – Campus Central – Mossoró/RN.

Metodologia

Esse trabalho é de abordagem qualitativa e se caracteriza como uma pesquisa descritiva e exploratória. Descritiva por “permitir o desenvolvimento de uma análise para identificação de fenômenos, explicação das relações de causa e efeito dos fenômenos” (OLIVEIRA, 2014, p. 68) e exploratória por proporcionar a “explicação geral sobre determinado fato, através da delimitação do estudo, levantamento bibliográfico, leitura e análise de documentos” (OLIVEIRA, 2014, p. 65).

Com base nisso, analisamos as atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola, vinculado no Faculdade de Educação /UERN – Campus Central – Mossoró/RN, com intuito de atingir o objetivo dessa investigação. Para tanto, fizemos um levantamento documental, a partir da proposta cadastrada no edital 12/2019/PROEX/UERN e dos cronogramas de trabalho (março, abril, maio, junho, julho de 2020), para complementar a análise serão consideradas as experiências das autoras da pesquisa, membros do projeto.

Realizamos, ainda, uma análise da página do Instagram (@leitura.escritanaescola), para interlocução apresentamos depoimentos dos seguidores sobre o conteúdo produzido no projeto.

Resultados

O uso dos aplicativos *WhatsApp* e *Google Meet*, mostram a viabilidade no processo de comunicação diária/mensal para que as ações planejadas no cronograma possam ocorrer. Além disso, constatamos que os estudos dos textos pelos membros do projeto vêm colaborando para reflexões e produção de conhecimentos sobre novas formas de pensar o processo de leitura e escrita na escola. Até o momento algumas assuntos e documentos foram estudados, a saber: Psicogênese da língua escrita, Literatura Negra, dislexia, desenvolvimento da linguagem numa perspectiva sócio-histórica, Pedagogia Freiriana, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco na alfabetização, e a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

A partir disso, o grupo também se esforça para produzir conteúdo para as postagens por meio do *Instagram* do projeto fazendo com que a comunidade externa se envolva e participe das atividades desenvolvidas. Com isso, reconhecemos que esse envolvimento contribui para construção de um espaço formativo e colaborativo que permite formação inicial e continuada de graduandos e professores da educação básica, além de colaborar com orientação às famílias de crianças em processo de alfabetização durante o período de pandemia. A página é organizada a partir dos estudos realizados pelo projeto e permite que desenvolvimento da dimensão política dos bolsistas do projeto, ao despertar para o alcance pedagógico da ação na comunidade externa.

Entre esses conteúdos desenvolvidos, constam os quadros: **Autoras e autores da literatura infantojuvenil** no qual é semanalmente publicado a biografia e obras de autores da literatura infantojuvenil. No quadro **sugestões de jogos** integrantes do projeto produzem jogos didáticos e divulgam o passo-a-passo da confecção e como podem ser utilizados em casa com a família ou por professores(as) em salas de aula.

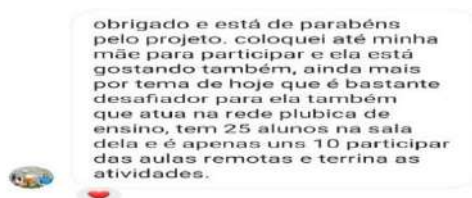
O **Dica de leitura** tem o intuito de divulgar ao público, dicas de livros com alguns trechos que possam instigar o leitor a procurar essas obras e conhecê-las. Quando possível é disponibilizado, através do drive do projeto, os textos sugeridos ou complementares. Já no quadro **Experiências com o ensino remoto**, foram

produzidos, em formato de vídeos, relatos das experiências com o ensino remoto vivenciadas pelos profissionais docentes da educação básica da cidade de Mossoró/RN e região, mostrando como esses professores estão se adaptando a esse novo formato de ensino e as dificuldades enfrentadas em tempos de pandemia.

Outro importante quadro é a **Hora da história**, que também é produzido em formato de vídeo, no qual um convidado (graduando ou professor/a da Educação básica) faz a contação de uma história infantil ou poema. Esse momento tem como objetivo contribuir para formação leitora. Por fim, a **Indicação de filmes e séries** é realizada por meio de postagens de dicas de filmes, que tenham a temática voltada para os temas emergentes ao contexto educacional.

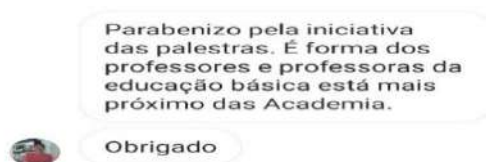
No tocante às *lives* realizadas pelo projeto, o aprendizado é construído por intermédio das leituras de maneira teórica e levadas para a discussão coletiva através da interação virtual entre a mediadora e o (a) convidado (a), colocando a comunidade externa em um momento formativo, através do qual pode refletir sobre as práticas pedagógicas e desafios da educação no momento atual frente ao contexto pandêmico. Para colaborar com o processo de formação continuada o projeto ainda disponibiliza certificados de participação para ouvintes e convidados.

Figura 1 – Depoimento de seguidora sobre *live* realizada



Fonte: mensagem privada do Instagram do Projeto

Figura 2: Depoimento de seguidor sobre live realizada



Fonte: mensagem privada do Instagram do Projeto

Confirmamos que com as atividades desenvolvidas no projeto, os membros constroem conhecimentos necessários para formação humana e intelectual, uma vez que, realizam leituras, buscam por informações, elaboram recursos e escrevem produzindo conteúdo. Além disso, praticam em aplicativos e sites para produzir as artes de *designers* colaborando para o desenvolvimento de habilidades tecnológicas. Com isso reconhecemos a importância do projeto de extensão em pauta, uma vez que

permite formação pedagógica, política e tecnológica dos membros, colabora para propagação de conhecimentos sobre temas da educação, em específico, da aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita e, ainda, “relaciona à pesquisa, tornando-se relevante para a produção do conhecimento, porque esta produção deve ter como referência objetiva os problemas reais e concretos que tenham a ver com a vida da sociedade envolvente” (SEVERINO, 2007,p.33).

Esse trabalho possibilita o acesso ao conhecimento de uma forma virtualmente coletiva, agregando contribuições para formação acadêmica das integrantes que participam da extensão e consequentemente a comunidade externa.

Conclusões

O projeto de extensão Práticas de Leitura e Escrita na escola - PraLEE, suscita oportunidades, impulsionado potencialidades e elaborado diversas formas de aprendizagens. Diante de um cenário pandêmico, outros meios de aprendizados foram estudados para que os conhecimentos fossem desenvolvidos e compartilhados, mostrando uma nova percepção sobre os dispositivos eletrônicos e as mídias sociais.

Em cada texto estudado, em cada reunião virtual, em cada *live* e a cada postagem produzida, é possível identificar processos de ensino-aprendizagem que estão sendo desenvolvidos por meio de um trabalho coletivo e virtual.

Esses recursos, podem ser vistos como um auxílio na formação de graduandos, professores e também tem atingido outros profissionais de instâncias educacionais, ultrapassando o espaço acadêmico e atingindo a comunidade escolar, famílias de crianças em processo de escolarização. Diante das dificuldades estamos tendo a oportunidade de nos reinventar através das plataformas e mídias digitais.

Referências

ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (Estado). Constituição (2020). Decreto nº 29.583, de 01 de abril de 2020. Consolida as medidas de saúde para o enfrentamento do novo coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Norte e dá outras providências.. Natal , RN, Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dom3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200402&id_doc=678994. Acesso em: 17 jul. 2020.

ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (Estado). Constituição (2020). Decreto nº 29.794, de 30 de junho de 2020. Dispõe sobre as medidas de saúde e a política de isolamento social rígido para o enfrentamento do novo coronavírus (COVID-19) durante a retomada gradual responsável das atividades econômicas no âmbito do Rio Grande do Norte, prorroga a suspensão das atividades escolares presenciais e dá outras providências. . Natal, RN. Disponível em: <http://webdisk.diariooficial.rn.gov.br/Jornal/12020-06-30.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6ED. Petrópolis/RJ; Vozes, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodológica do trabalho científico**. 23ed. São Paulo: Cortez,2007.

VIEIRA, Antônia Máira Emelly Cabral da Silva. **Proposta de Projeto de Extensão: práticas de leitura e escrita na escola**. Mossoró, 2020.

A PRESENÇA SOCIAL E DE ENSINO NA MEDIAÇÃO DOCENTE EM FÓRUMS ONLINE DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS NA MODALIDADE EAD

¹Maribel Nunes da Motta; ²Ana Paula de Araújo Cunha; ³Alexandre Zacaria Sebaje.

1- Mestre em Educação; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul; Pelotas, RS, Brasil; maribelmotta01@gmail.com.

2- Doutora em Letras; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul; Pelotas, RS, Brasil; cpead.anapcunha@gmail.com

3- Mestre em Educação; Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA; Jaguarão, RS, Brasil; azsebaje@gmail.com.

Palavras-chave: mediação docente; fórum *online* de discussão; ensino/aprendizagem; EAD.

Introdução

O presente estudo se estabelece a partir da necessidade de investigar e compreender a mediação docente em contexto de Educação a Distância (EAD), mais especificamente, as práticas desenvolvidas em comunidades micro ou macro que se formam em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), nos fóruns *online* de discussão, os novos modos de composição das interações entre os sujeitos inseridos, uma vez que podem se constituir como momentos dialógicos e de possível construção de saberes, pode contribuir para a eficácia das práticas docentes.

Neste sentido, Garrison e Anderson (2003, 2011) desenvolveram o Modelo de Comunidade de Investigação/Aprendizagem, cujo propósito é compreender os elementos que compõem o processo de ensino/aprendizagem em ambientes virtuais de educação de nível superior e, também servir como ferramenta para potencializar as experiências educacionais. Segundo os pesquisadores, “criar uma comunidade de investigação se requer preparação, presença contínua e experiência pedagógica” (GARRISON; ANDERSON, 2003, p.18, tradução da autora).

Segundo os referidos autores, uma Comunidade de Investigação/Aprendizagem está constituída por meio de três elementos: (i) a *Presença Social*, a qual se refere à maneira como os sujeitos se projetam em suas interações no ambiente colaborativo; (ii) a *Presença Cognitiva*, que diz respeito à construção de significados e conhecimento através das comunicações; e, não menos importante, (iii) a *Presença de Ensino*, que se refere ao papel do professor ou de outro sujeito que exerça liderança, que realize a construção, a facilitação e o encaminhamento dos processos cognitivos e sociais das atividades propostas no ambiente, objetivando a aprendizagem. As referidas presenças podem ser verificadas em indicadores agrupados por categorias que demonstram aspectos de cada uma delas.

Objetivos

O estudo teve como objetivo identificar evidências de categorias e indicadores referentes à *Presença Social* e à *Presença de Ensino* – elementos integrantes do Modelo de Comunidade de Investigação, preconizado por Garrison e Anderson (2003, 2011), a fim de melhor orientar a compreensão de aspectos determinantes para a produção de diálogos mais ricos, motivadores e facilitadores na construção de conhecimentos, bem como atenuar as possíveis barreiras que possam existir nas interações, fomentando as relações de parceria, reciprocidade que devem permear as ações pedagógicas na educação a distância.

Metodologia

O estudo aqui é apresentado é resultado da investigação realizada por Motta (2017) no curso de mestrado em Educação e Tecnologia, do Instituto Federal Sul-rio-grandense, e tem como *locus* investigativo um curso de Licenciatura em Letras (habilitação em Espanhol), na modalidade de ensino a distância, de uma universidade pública localizada na metade sul do Rio Grande do Sul, sob a chancela do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O *corpus* integral da pesquisa é oriundo de dados obtidos por meio da captura de postagens de dois professores-tutores em fóruns *online* de discussão da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado Ensino Médio, desenvolvida no 2º semestre de 2016, em dois polos de EAD selecionados.

A partir da observância de categorias e indicadores da *Presença Social* e de *Ensino*, à luz do *Modelo de Comunidade de Investigação*, elegeu-se a abordagem qualitativa para o desenvolvimento referida investigação. Tal abordagem, segundo Minayo (1994),

responde a questões muito particulares. [...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO 1994, p. 21-22)

Igualmente, o estudo utilizou como método precípua de tratamento dos dados a *Análise de Conteúdo*, que, conforme Bardin (2011), consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e

objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN 2011, p.44) e tem como finalidade a realização de inferências.

Resultados

O referido modelo constitui-se como uma ferramenta norteadora na observação e compreensão da experiência educativa, assim como um guia de discurso a fim de potencializar a prática de ensino/aprendizagem, caracterizando, assim, a ocorrência de uma experiência de educação a distância.

Modelo de Comunidade de Investigação



Comunidade de Investigação: Elementos de uma Experiência Educacional (GARRISON e ANDERSON, 2003, p. 28)

Elementos	Categorias	Indicadores (apenas exemplos)
Presença Cognitiva	Evento desencadeador Exploração Integração Resolução	Reconhecimento do problema Intercâmbio de informações Conexão de ideias Aplicação de novas ideias
Presença Social	Afetividade Comunicação aberta Coesão do grupo	Expressão de emoções Expressões livres Incentivo à colaboração
Presença de Ensino	Desenho e organização Facilitação do discurso Instrução direta	Definição de currículos e métodos Compartilhar significados pessoais Foco na discussão

Fonte: Traduzido pelas autoras a partir de Garrison e Anderson (2003, p. 30)

Análises e discussões dos dados a partir das presenças preconizadas por Garrison e Anderson (2003, 2011), mais precisamente a *Presença Social* e a *Presença de Ensino*, por meio da investigação de categorias e indicadores específicos de mediação, se deve ao fato de estas demonstrarem fortemente a ação do professor no que tange à sua conduta na comunidade.

Os resultados da Presença Social

Segundo Garrison e Anderson (2003, 2011), em uma Comunidade de Investigação/Aprendizagem o elemento *Presença Social* refere-se à capacidade dos partícipes se projetarem social e emocionalmente no grupo, a fim de contribuir com as suas representações individuais. Para os autores a *Presença Social* refere-se à prática docente no sentido de construir uma efetiva Comunidade de Investigação/Aprendizagem, estando fundamentada por meio de indicadores em cada categoria, a saber: Afetividade, Comunicação Aberta e Coesão do Grupo.

A partir dos resultados obtidos nas observações das categorias, através de seus indicadores, entende-se que a *Presença Social*, conforme Garrison e Anderson (2003, 2011), está constituída nas mediações dos professores investigados.

Por intermédio do estudo dos indicadores das categorias do elemento *Presença Social*, segundo a taxonomia de Garrison e Anderson (2003, 2011), é possível buscar em Vygotsky (2008), no que se refere ao seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (cf. Teoria Sócio-histórico-cultural), a compreensão de que os elementos sociais e afetivos, percebidos na linguagem das mediações dos dois professores, podem estar potencializando a ZDP. Tal assertiva tem como base a consideração de que, por meio das interações entre os alunos e seus professores, estes últimos tomados como seus pares supostamente mais capacitados, constitui-se um ambiente propício à construção de conhecimento.

A fim de ilustrar as informações mencionadas, a seguir apresentam-se alguns exemplos de ocorrências representantes da categoria *Presença Social* nas mediações dos professores:

“¿empezamos el trabajo?”

“Olá! Boa tarde!”

“não esqueçam que estou aqui para ajudar caso necessitem, certo?”

“sei que tardei em te enviar o feed do relatório, me desculpe mesmo, mas não me abandone!”

“espero que tenham uma boa aula amanhã, que continuem com este sentimento de troca, a educação é isso, trocamos muito e sempre com os alunos.”

“aguardo seu comentário I

Os Resultados da Presença de Ensino

Segundo Garrison e Anderson (2003, 2011), a *Presença de Ensino* baseia-se na prática do professor desenvolvida na Comunidade de Investigação/Aprendizagem, no intuito de organizar a aprendizagem, orientar os discursos nas interações entre os partícipes, ou seja, alunos, professores e conteúdo, assim como orientar os processos envolvidos para que os estudantes obtenham uma aprendizagem significativa.

Os autores asseveram que cabe ao professor exercer diferentes papéis na *Presença de Ensino*, estando fundamentados na prática de três segmentos, a saber: Desenho e organização – refere-se à organização e introdução do conteúdo; Facilitação do discurso – constitui-se na promoção da construção do conhecimento, através do incentivo à interação dos três eixos fundamentais: professor, aluno e conteúdo; Instrução direta – consiste em promover o debate, a reflexão, comprovar a compreensão e promover o *feedback*.

Para Garrison e Anderson (2003, p. 104), “As categorias da **Presença de Ensino** oferecem uma planilha que pode ser de bastante valor para estruturar, facilitar e dirigir uma experiência de e-learning.”

A partir dos resultados obtidos nas observações das categorias da *Presença de Ensino*, através de seus indicadores, percebe-se a presença de grande parte dos indicadores da presente categoria, o que revela que há uma organização no planejamento da disciplina, das atividades, nos prazos, no processo dos objetivos,

assim como, *feedback* detalhado e avaliação de cada aspecto. Todos estes elementos demonstram a importância da presença docente para a instrução e o quanto pode facilitar a participação do aluno e o seu desempenho.

A fim de ilustrar, de maneira mais detalhada, as informações mencionadas, a seguir apresentam-se alguns exemplos de ocorrências representativas da categoria *Presença de Ensino* nas mediações dos professores:

“então, deves de me enviar o projeto de extensão e os planos para que eu os aprove, e caso não precise ser feita nenhuma alteração, terás aprovação para começar. Sem minha orientação / aprovação do projeto não podes iniciar.”

“olá, preciso com urgência do cronograma de aulas de vocês, dupla!!.”

“Olá, então, queridos, conseguiram arrumar a aula em tempo de ministrá-la?”

“até o momento, só tenho a agradecer pela organização e clareza do trabalho! :) isso facilita muito este novo processo de orientação! :) parabéns! e obrigada!”

Conclusões

Com base nos dados coletados e analisados à luz do modelo em pauta, os elementos *Presença Social* e *Presença de Ensino* se fazem presentes, podendo ser verificados na ocorrência de suas correspondentes categorias.

No que se refere às implicações do elemento *Presença Social*, nos movimentos de mediação em fóruns *online* de discussão, repercutem, conforme sustentam os autores, no estímulo imprescindível para a adesão e participação ao/no grupo, uma vez que se constitui pela possibilidade de projeção social e produção de pensamento crítico.

Acerca da *Presença de Ensino* destaca-se que a organização do professor, o fomento de reflexões, o uso de constante *feedback*, são elementos que estabelecem um ambiente educacional favorável. Também é possível inferir que nas práticas pedagógicas, a presença da gestão e orientação dos alunos com relação aos conteúdos, ao ambiente, às práticas, assim como o uso de um discurso específico e facilitador quanto às necessidades dos alunos, são fatores que configuram a construção de uma Comunidade de Investigação/Aprendizagem, conforme preconizam Garrison e Anderson (2003, 2011).

Não menos importante, destaca-se o fato de terem sido observadas, nas mediações investigadas, categorias emergentes, para além das constituintes do

Modelo de Comunidade de Investigação de Garrison e Anderson, o que sugere-se a ampliação de categoria, por meio da inclusão de novos indicadores por entender que, somados aos demais, contemplam aspectos importantes para o estabelecimento e a manutenção da afetividade na mediação docente, ratificando e potencializando, por conseguinte, a *Presença Social*.

Fica evidenciado que a *Presença Social* e a *Presença de Ensino* em uma Comunidade de Ensino/Aprendizagem, sugeridos pelos pesquisadores Garrison e Anderson (2003, 2011) pensando no contexto *e-learning*, são elementos qualitativos necessários e supostamente eficazes para a construção de conhecimentos e saberes em qualquer ambiente de formação educacional, tanto a distância quanto presencial.

Ao compreender a relevância de ampliar o conhecimento sobre as práticas em EAD, se considera pertinente recomendar aos cursos de formação de professores, de graduação e pós-graduação, disciplinas que formalizem e preparem (futuros) docentes para atuarem também nos contextos de EAD, por meio do conhecimento histórico, teórico e prático desses novos espaços e ferramentas de ensino/aprendizagem, a fim de melhor compreender, qualificar e potencializar tais ambientes educacionais para eficientes discussões e efetiva ressignificação de suas práticas pedagógicas.

Referências

- ANDERSON, T., L. ROURKE, D.R. GARRISON & W. ARCHER. Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5 (2), 2001.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. *E-learning in the 21st Century*. A Framework for Research and Practice. New York: Routledge Falmer, 2003.
- GARRISON, D. R.; *E-learning in the 21st Century*. A Framework for Research and Practice. Second Edition. New York: Routledge Falmer, 2011.
- GARRISON, D. R., ANDERSON, T., & ARCHER, W. *Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education model*. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105, 2000.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MOTTA, Maribel Nunes da. *Mediação docente em fóruns online de discussão em curso de Letras – Espanhol, na modalidade EAD, à luz do modelo de comunidade de investigação/aprendizagem*. 2017. 156f. Dissertação (mestrado). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2007.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2008.

AValiação de Recursos Tecnológicos no Ensino Prático das Ciências Médicas em um Cenário Pandêmico

¹Thiago Carvalho da Silva; ²Thiago Silva Messias (doutorado-CAPEs); ^{2,3}Kaique Cesar de Paula Silva.

1 – Faculdade de Tecnologia de Bauru (FATEC Bauru)

2 – Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo (HRAC - USP)

3 – Faculdade de Medicina da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) - Campus Bauru

Apoio Financeiro: CAPES.

Palavras-chave: Educação Online, Tecnologia, Educação Prática em Saúde.

Introdução

Ao longo dos últimos meses, o país tem enfrentado uma série de problemas decorrentes da atual pandemia de COVID-19 (*Coronavirus disease 2019*) doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 (WHO, 2020). Por ser um vírus transmitido através de perdigotos e fômites, para seu controle são exigidas medidas de quarentena e distanciamento social a fim de evitar a disseminação e aumento exponencial do número de infectados (BRASIL, 2020a; OPAS, 2020). Fato este que culminou em mudanças sociais significativas, principalmente no panorama geral da educação, não eximindo ensino superior de seus impactos e trazendo a tona a necessidade de adaptação institucional, em especial dos cursos que têm formação mais técnica e que necessita de aulas práticas, um bom exemplo de adaptação são os cursos relacionados as ciências médicas.

Nesse contexto, considerando a publicação da Portaria Nº 343 do Ministério da Educação (MEC), onde se estabeleceu que fossem aplicadas tecnologias de informação e comunicação (TIC) ao ministrar as disciplinas, por um período de 30 dias (BRASIL, 2020b), e, como não fora percebida nenhuma retração expressiva na taxa de contágio e cessação de casos e óbitos, a Portaria Nº 544, estendeu a autorização em manter as aulas não presenciais até 31 de dezembro de 2020, período este que se espera que não extrapole a condição pandêmica (BRASIL, 2020c). Desde o vigor destas portarias houve a necessidade de que o docente se adeque ao método de ensino remoto, impondo o desafio de migrar a sala de aula, de sua forma convencional física para uma sala exclusivamente virtual, exigindo assim que este profissional estudasse ferramentas para garantir o conhecimento empírico dos discentes, sem que haja empecilhos na comunicação e nas práticas pedagógicas utilizadas comumente (BORGES & SOUZA, 2012).

Com a impossibilidade de realização de aulas presenciais, docentes das ciências médicas e tiveram de se adequar à nova realidade trazida pela pandemia, passando a utilizar plataformas e softwares que sejam efetivos no ensino prático, aliando estes apetrechos com metodologias capazes de trabalhar a compreensão dos alunos (BORGES & SOUZA, 2012), frente a necessidade dessas adequações pedagógicas que se instalaram nos últimos meses.

Partindo desses apontamentos e considerando a ausência de soluções para o ensino em saúde em um momento pandêmico, justifica-se a realização do presente artigo, abordando o contexto pandêmico a fim de verificar a aplicação de tecnologias de informação e comunicação TICs em ensino de ciências médicas, principalmente em se tratando de matérias que exigem aulas práticas, dentro do currículos das universidades.

Objetivo

Analisar a aplicação de Tecnologias da Informação e Comunicação em ensino prático e demonstrar metodologias pedagógicas que tenham potencial de evitar o lapso de aprendizagem neste período de crise, que exigem do docente a busca de formas de gestão e avaliação.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva do contexto pandêmico, tendo como foco o cumprimento das portarias Nº 343 e Nº 544 do Ministério da Educação (MEC), embasada na revisão da literatura, onde foram selecionados para a discussão artigos que compreendessem as temáticas de gestão, avaliação e aplicação de recursos tecnológicos ao ensino e aprendizagem da prática das ciências médicas nos últimos anos. Os artigos selecionados foram recuperados através das bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE).

Resultados

Identificamos falta de dados que englobam especificamente a busca de referências de TICs no ensino da prática médica, e quando a busca se refere ao contexto pandêmico os resultados são ainda mais deficitários, como esperado. O que

por si só justifica a necessidade de produção científica utilizando o presente método, intercorrência constatada quando se trata de pesquisas interdisciplinares (NORONHA et al., 2020) e que é realçada pelo contexto em que vivemos. A integração entre o modelo tradicional de aprendizagem e as TICs, transformando-se em uma modalidade de ensino híbrido não é uma novidade (MORAN, 2015), mas fora impulsionada exponencialmente devido a crise que se instalou mundialmente em 2020, requisitando ao docente a adoção de recursos tecnológicos para atender a novas demandas de aprendizagem impostas no contexto atual (MODELSKI et al., 2018), recaindo sobre ele a responsabilidade de fazer uma avaliação de quais ferramentas serão adequadas e possuem os recursos necessários para facilitar transmissão e a absorção do conteúdo, dentre as mais variadas plataformas e *softwares* existentes (PEREIRA et al., 2018).

Uma das possibilidades é a plataforma Paciente 360, que apresenta ao aluno uma interação muito próxima da realidade podendo traçar o quadro clínico, verificar o prontuário médico, acompanhar exames físicos (como por exemplo ausculta pulmonar), verificar os exames complementares, (como raio-x, ultrassom, ecocardiograma) e inclusive uma conversa com o paciente virtual, que tem respostas para as perguntas realizadas. O desenvolvimento dos casos se dá baseado em casos reais, com respostas aproximadas de pacientes reais, além de possibilitar ao professor que acompanhe o desenvolvimento dos discentes, identificando suas dificuldades e podendo montar um plano de ensino direcionado (FURTADO, 2020). Para disciplinas experimentais como a microbiologia um ótimo exemplo são os sites do Laboratório Virtual Interativo de Bacteriologia da Universidade de Michigan, onde o aluno pode realizar simulados de práticas laboratoriais em um ambiente controlado, como coloração de Gram, plaqueamento por semeadura, teste de Meios de cultura seletivos e diferenciais, testes bioquímicos e antibiograma. Esse simulador não permite erros laboratoriais sendo necessário realizar o experimento novamente, isso possibilita o docente dar um feedback das atividades durante o processo, esta ferramenta ainda contribui para a diminuição do risco de acidentes laboratoriais, preparando o aluno previamente a entrada nos experimentos práticos (FURTADO, 2016; MSU, 2020).

Além da análise minuciosa do funcionamento e impacto sobre o discente, o docente necessita de criatividade para integrar os diferentes tipos de tecnologias:

sites, vídeos, plataformas interativas, ambientes virtuais como *classrooms* e *softwares* de videochamadas de forma harmônica, identifica-se a necessidade de aplicação de metodologias de ensino específicas que propiciem a integração do aluno com o recurso tecnológico (BORGES & SOUZA, 2012), como é o caso da aprendizagem baseada em problemas, ou, em inglês *Problem-Based Learning (PBL)*. A PBL surgiu na década de 60 no Canadá, mais especificamente na Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade McMaster, e teve sua primeira aparição na literatura em 1975, e fora pensada para suprir as demandas de ensino que emergiram a partir dos avanços tecnológicos trazendo uma abordagem interdisciplinar para as ciências médicas, pregando um modelo de ensino em que problemas da vida real deveriam ser resolvidos aplicando diferentes áreas do conhecimento (MENDES DA SILVA et al., 2019). Nos dias atuais, a aplicação desta metodologia de ensino tem sido amplamente difundida, em especial para integrar as novas tecnologias ao currículo das universidades para formar profissionais atualizados e multidisciplinares. Desse modo, para que se possa congrega os recursos tecnológicos nas aulas remotas com o objetivo de conseguir um maior proveito dos discentes e garantir o bom desempenho da docência, portanto é imprescindível a aplicação dessa metodologia de ensino nestes tempos onde é exigido que o professor esteja a uma tela de distância de seus alunos.

Conclusões

Diante de todo o exposto, foi apresentada uma proposta de ensino no contexto pandêmico, onde as aulas migraram do presencial ao digital, exigindo dos docentes a busca rápida por intervenções tecnológicas no método de aprendizagem prática das ciências médicas, sendo necessária a aplicação harmoniosa de metodologias de ensino em conjunto com as TICs. Bem como a avaliação e gestão adequada desses recursos para não prejudicar os que não tenham tanta familiaridade com o meio digital, garantindo que os discentes possam ter uma experiência aproximada do que ocorreria em uma sala de aula física, com as metodologias rotineiras, análises laboratoriais e demais procedimentos que compreendem uma real aula prática. Em relação a metodologias de ensino, é fundamental o planejamento pedagógico para que se possa aplicar recursos tecnológicos às aulas remotas, principalmente quando se trata de matérias que envolvam casos clínicos ou prática. Assim, a PBL se mostra como sendo a mais adequada e é amplamente difundida no âmbito da saúde. No que concerne a

ferramentas online, utilizamos como exemplo o Paciente 360 e os sites do Laboratório Virtual Interativo de Bacteriologia da Universidade de Michigan, que se mostraram adequadas dentro do PBL, vez que são repletas de recursos interativos que suprem as necessidades dos alunos, bem como dos professores, já que é possível acompanhar sua desenvoltura durante as problemáticas apresentadas e realizar o *feedback* necessário para evitar a evasão do conhecimento e o desinteresse do discente.

Referências

BORGES, F. V. A.; SOUZA, E. R.. Competências essenciais ao trabalho tutorial: estudo bibliográfico. In: **Simpósio Internacional de Educação a Distância**, São Carlos (2012). Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/178/85>>. Acesso em 09 jun. 2020.

BRASIL, **Ministério da Saúde**. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>>. Acesso em: 14 jun. 2020a.

BRASIL. Lei 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979.htm>. Acesso em 11 jun. 2020b.

BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. D.O.U 18/03/2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020248564376>>. Acesso em: 18 jun. 2020c.

BRASIL. **Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. D.O.U 17/06/2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>>. Acesso em: 18 jun. 2020d.

FURTADO, F. N.; Discussão de casos clínicos no ensino remoto. In: CONGRESSO ACADÊMICO UNIFESP VIRTUAL 2020 - CIÊNCIA E UNIVERSIDADE: TRANSFORMAÇÕES PARA A SOCIEDADE. 6., 2020, São Paulo. VI Congresso Acadêmico. São Paulo: UNIFESP, 2020. Disponível em <<https://congresso.unifesp.br/transmissao/sessao-180/discussao-de-casos-clinicos-no-ensino-remoto/>>. Acesso em 17 de julho de 2020.

MSU. MICHIGAN STATE UNIVERSITY. Produzido por Jiatyan Chen. Disponível em <http://learn.chm.msu.edu/vibl/content/rapidstrep/rapid_strep/index.html>. Acesso em 17 de julho de 2020.

FURTADO, M.N.; Laboratório Virtual, Tira o Jaleco, 2016. Disponível em: <<https://www.tiraojaleco.com.br/2016/06/laboratorio-virtual.html>>. Acesso em 17 de julho de 2020.

MENDES DA SILVA, I.; BRANCO LINS, W. C.; CARNEIRO LEÃO, M. B.. **Avaliação da aplicação da metodologia aprendizagem baseada em problemas na disciplina de tecnologia da informação e comunicação no ensino de química**. Revista Educación Química. V.30, n.3, 64-78. DOI: 10.22201/fq.18708404e.2019.3.68493. Disponível em <<http://revistas.unam.mx/index.php/req/article/view/68493>>. Acesso em 15 de jul. 2020.

MODELSKI, D.; AZEREDO, I.; GIRAFFA, L.. Formação Docente, Práticas Pedagógicas E Tecnologias Digitais: Reflexões Ainda Necessárias. Revista PesquisaEduca, v.10, n.20, jan./abr., p.116-133,2018. ISSN 2177-1626. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/678>>. Acesso em 13 de jul. 2020.

MORAN, J.M. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, p. 27-45, 2015.

NORONHA, M. P. S.; XAVIER, K. E.; OLIVEIRA, V. I.; MARTINS, J. L.. **Diálogos Virtuais No Ensino Em Enfermagem: Uma Revisão Da Literatura**. Revista Humanidades & Inovação, v.7, n.9, Mar., p.82-90,2020., ISSN: 2358-8322, 2018. Disponível em: <<https://revista.unifins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/858>>. Acesso em 13 de julho de 2020.

OPAS. Organização Pan Americana de Saúde (OPAS). **Folha informativa - COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)**. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875>. Acesso em: 13 de jun. de 2020.

PEREIRA, J. S.; ROQUE, J. S.; MACARIO, L. F.. **Tecnologias na educação: Uma análise do uso de recursos tecnológicos por professores de uma instituição de ensino superior de Vitória da Conquista – BA**. Revista Humanidades & Inovação, v.5, n.9, Out., p.158-169,2018., ISSN: 2358-8322, 2018. Disponível em: <<https://revista.unifins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/858>>. Acesso em 13 de julho de 2020

WHO. World Health Organization (WHO), Statement on the second meeting of the International Health Regulations (2005). **Emergency Committee regarding the outbreak of novel coronavirus (2019-nCoV)**. Disponível em: <<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

OS SABERES DOCENTES DE PROFESSORES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE DE FRONTEIRA

¹Rosely Cândida Sobral (doutorado-Unioeste); ²Tamara Cardoso André (orientadora).

1 – Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Curso de Administração. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – campus de Foz do Iguaçu.

2 – Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Curso de Pedagogia. Centro de Educação, Letras e Saúde. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – campus de Foz do Iguaçu.

Palavras-chave: saberes docentes; formação docente; administração.

Introdução

A concepção de que a formação do docente universitário se ergue atualmente sobre atividades de pesquisa tem feito parte da perspectiva construtora do perfil existente nas últimas décadas. Todavia, o modelo histórico do ensino superior no Brasil, em seus primórdios, foi erigido mais voltado para a formação profissional, do que para a geração de novos conhecimentos, conforme constada Pimenta e Anastasiou (2002) em suas pesquisas.

Legalmente, de acordo com a LDB n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 em seu Artigo 66 “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Esta Lei regulamenta o direito à educação preconizado na Constituição Federal de 1988 e segundo ela, a formação dos docentes do ensino superior será realizada nos programas de mestrado e doutorado, mas será que são levados em conta os saberes docentes nesta formação?

Este modelo de educação anglo-americano que reduzem o saber dos docentes é criticado por Tardif (2002; 2014), assim como certas visões europeias tecnicistas que alimentam atualmente as abordagens por competências e também as posiciona de forma crítica em relação às concepções sociológicas tradicionais que associam professores a agentes de reprodução das estruturas sociais dominantes. Este autor, que alicerça o conceito de formação docente nesta pesquisa, fundamenta em suas pesquisas que o saber docente “é um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2014, p. 54).

Tardif (2014, p. 36) afirma que os saberes da formação profissional fazem parte “do conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”. Os saberes disciplinares “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos

saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas” e curriculares quando estiverem relacionados “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF 2014, p. 36-38).

Os saberes experienciais, por seu turno, dizem respeito ao conjunto de saberes necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos e que “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF 2014, p. 38).

Analisando sob a ótica do saber plural se questiona: Qual a contribuição do mestrado acadêmico para a formação do docente em Administração e quais os reflexos nos saberes docentes em uma universidade de fronteira?

Objetivo

Investigar como ocorreu a formação docente no mestrado de Administração e os efeitos nos saberes docentes mobilizados pelos professores de um curso, em contexto de fronteira.

Metodologia

A consecução dos objetivos se deu por meio de metodologia de pesquisa crítico-social e microsocial, conforme explicitado por Flick (2009). Metodologicamente isso significa que a pesquisa objetiva a compreensão crítica da realidade, por meio da investigação que busca analisar os saberes docentes de professores de graduação em administração de uma Universidade de fronteira.

Para investigar o processo de formação profissional de docentes de um curso de administração em uma universidade de fronteira o instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada realizada com professores efetivos do curso de administração. O critério de escolha para ser entrevistado foi que o docente tivesse cursado o mestrado acadêmico em Administração. Desta forma, os sujeitos aptos a participarem da entrevista foram 03 (três) docentes.

As questões que serviram de guia do roteiro foram definidas como sendo as seguintes:

1) Como você se tornou professor do curso de administração? 2) Você exerceu alguma outra atividade antes de ser docente do curso de administração? 3) Em sua

opinião, a graduação e o mestrado contribuíram para sua formação docente? Por quê? e; 4) Quais conhecimentos você acha necessários para a docência nos cursos de administração?

As entrevistas transcritas foram inseridas no *software* Nvivo Pro para análise qualitativa dos dados, utilizando a análise de conteúdo. Para Bardin (2011) o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens a partir da construção das categorias de análise. Nesse sentido utilizamos o modelo de saberes docentes proposto por Tardif (2014), e acrescentamos uma categoria chamada “docência” para melhor entender as falas dos docentes de administração.

Para a definição de docência priorizamos o conceito defendido por Freire (1996) pois ele acredita no professor capaz de coordenar a ação educativa; no educando como agente sujeito participante; na escola como currículo de cultura; e na sala de aula como espaço de diálogo.

Resultados

As entrevistas foram realizadas individualmente, tendo em média uma hora e meia de duração cada uma. Dois professores foram entrevistados na Universidade e uma professora teve a entrevista gravada em sua residência. Todas foram gravadas e transcritas para análise qualitativa utilizando o *software* Nvivo 12 Pro. Como contribuição no processamento dos dados, especificamente para a verificação das palavras mais frequentes das entrevistas realizadas, fez-se o uso da regra de contagem de frequência simples das palavras. Foi estabelecida as categorias de análise para a apresentação dos principais temas e subtemas no campo da formação e saberes docentes.

Definimos como unidade de registro as palavras-chave: curricular, disciplinar, experiencial, profissional e docência de acordo com o modelo de saberes docentes de Tardif (2014), tendo a unidade de análise a palavra e o indicador a frequência, ou seja, o número de vezes em que o termo aparece nas entrevistas. Verificamos as referências totais que aparecem nas entrevistas, conforme tabela 1 a seguir:

TABELA 1 – Distribuição das Entrevistas por Categoria

Categoria (Nó)	Docente A	Docente B	Docente C
Curricular	8	44	4
Disciplinar	8	16	9

Docência	3	23	8
Experiencial	6	17	7
Profissional	2	12	21
TOTAL	27	112	49

Fonte: Elaborado a partir do software Nvivo 12 Pro, 2019.

Enquanto o docente A teve uma maior incidência de referências nas categorias curricular e disciplinar, o docente B destacou em sua fala a categoria curricular e já o docente C evidenciou a importância da categoria profissional. Na entrevista com o Docente A os saberes curriculares, disciplinares e experienciais tiveram quase a mesma importância na sua formação docente. O entrevistado valoriza a formação oferecida no curso de mestrado acadêmico em conjunto as disciplinas que cursou tanto na graduação como na pós-graduação e acrescenta a esta a experiência que teve desde as aulas ministradas no segundo grau, hoje ensino médio

Já a entrevista com o Docente B mostra o predomínio da categoria curricular e experiencial, o que significa apontar sua preocupação com o conteúdo, objetivos e métodos de ensino. Tem uma conotação familiar também considerando que afirma na entrevista que o pai era docente da UEM e sempre sofreu influência dele, inclusive se envolvendo em pesquisa desde a graduação através da iniciação científica e seguindo a carreira acadêmica no desenvolvimento da pesquisa através do mestrado acadêmico.

Tardif (2014) nos mostra que os saberes curriculares vão sendo absorvidos pelos professores ao longo do exercício de sua profissão, pois são aqueles originados por meio dos programas escolares. Estão contemplados nos projetos políticos pedagógicos das instituições onde o professor atua.

Desta forma, a preocupação com os saberes curriculares é válida se associada a outros saberes, como o experiencial por exemplo, pois se considerarmos que o trabalho docente implica a socialização e produção de saberes e condutas em relações sociais complexas, é importante considerar que o conteúdo, as matérias, os métodos e técnicas de trabalho precisam ser adaptados ao público, ao contexto em que o sujeito está inserido.

Freire (1996) ensina que o saber da docência não se caracteriza apenas como conhecimento científico e pedagógico mas se torna imprescindível que o professor se reconheça como um ser pensante, movido por questionamentos que impulsionam sua fala de modo que esta se torne um aprendizado de escuta. Daí a importância de

entender como os saberes docentes se relacionam e qual o grau de influência de cada um deles na prática do docente de Administração.

Na entrevista com o Docente C aparece a categoria profissional com maior destaque o que Tardif (2014) caracteriza como fundamental na constituição dos saberes docentes e defende que muitas vezes o professor para formular e resolver um problema, não recorre apenas aos saberes oriundos da experiência e sim a toda uma bagagem de saberes provenientes de sua formação profissional.

Isso torna-se evidente em sua fala quando diz:

No ano de 2000 a Católica e a Federal do Paraná resolveram criar o primeiro mestrado acadêmico em administração no Paraná e eu fui fazer a seleção desse programa e tive a felicidade ter sido aprovado [...] e foi na metade dos créditos do mestrado que eu fui convidado a assumir uma disciplina na PUC de planejamento estratégico [...]. E aí eu comecei a pegar o gosto pela docência então eu na verdade tive um despertar um pouco tarde viu. Hoje estou com 45 anos e posso dizer que me tornei docente justamente por influência de um estágio docência obrigatório. (DOCENTE C)

Destacamos esta fala do entrevistado por considerar importante a afirmação da influência do estágio docência em sua formação como docente. Se ele não fosse bolsista do programa e não fizesse o estágio obrigatório talvez não se tornasse professor universitário. Entender que nos programas de Mestrado Acadêmico podemos despertar um novo olhar para o bacharel, mostrar que a área necessita de docentes capazes, motivados e dispostos a se desenvolverem no ensino, na pesquisa e também na extensão é de uma importância imensurável.

Conclusões

Através das análises das entrevistas podemos constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles e que vários deles são de um certo modo externos ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano.

Tardif e Lessard (2011) apontam em suas pesquisas que a construção do saber pode vir da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, entre outros.

Contudo, na Administração a visão de uma formação para o mercado de trabalho, o que muitas vezes não inclui o ensino e a pesquisa, leva a uma formação superficial do saber docente. Muitos ainda acreditam que bons profissionais no mercado de trabalho podem exercer a profissão de docente sem uma formação didática para tal. Ainda estamos longe de oferecer uma formação adequada para o futuro professor do ensino superior em Administração e essa afirmação é reforçada nas entrevistas com os docentes de uma universidade de fronteira.

Deste modo, em resposta ao problema de pesquisa levantado de saber qual a contribuição do mestrado acadêmico para a formação do docente em Administração e quais os reflexos nos saberes docentes em uma universidade de fronteira?, percebemos pelas falas dos entrevistados que pouca ênfase foi dada no mestrado em se tratando de formação docente e que as disciplinas de formação foram em sua maioria, disciplinas optativas, mas que o estágio docência é essencial para vivenciar a sala de aula.

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na percepção dessas diversas fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da universidade, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, que incluem os programas de pós-graduação. Os saberes dos professores se desenvolvem ao longo de suas carreiras, portanto cabe dizer que são temporais. Como esta carreira faz parte de um processo no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional, também traduz em muitas fases e mudanças.

Referência

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE ECOLOGIA NA GRADUAÇÃO ATRAVÉS DA MONITORIA

¹Jucielia Tenório Justino (discente); ²Luziene Seixas dos Santos (discente); ^{1,2}Alexandre Oliveira (orientador).

1 – Curso de Engenharia de Pesca; Unidade Educacional Penedo – *Campus* Arapiraca, Universidade Federal de Alagoas

2 – Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; Unidade Educacional Penedo – *Campus* Arapiraca, Universidade Federal de Alagoas

Palavras-chave: ensino superior, meio ambiente, práticas pedagógicas.

Introdução

No ensino superior a relação entre o professor e o aluno é constituída por meio de suas vivências na universidade, vigente do comportamento esperado de cada um deles, ambos constroem o Contrato Didático (Brousseau, 1986). Esta relação professor-aluno é composta pela interação professor-aluno-saber, é esperado o posicionamento dos envolvidos para o ensino-aprendizado, principalmente da autonomia do aluno, no entanto, nem sempre os envolvidos conseguem estabelecer esta interação de forma concreta, tornando o conhecimento ineficiente, o qual, é e deve ser, o precursor do Contrato Didático. Perante isso, Vygotsky (2002) destaca que o ensino-aprendizagem pode ser resultado da interação aluno-aluno, cujo conhecimento não será construído somente entre professor-aluno, mas aluno-aluno. Dessa forma, o aluno com mais conhecimento passa a ser o facilitador para o ensino entre eles, por meio da troca de saberes, experiências, utilizando ferramentas educativas para a disseminação do saber.

Dentro desse contexto, destaca-se a proposta da monitoria acadêmica exercida pelo o próprio discente como mecanismo estratégico para o ensino-aprendizagem dos demais discentes. Conforme a Resolução nº 55/2008 do CONSELHO UNIVERSITÁRIO da Universidade Federal de Alagoas – CONSUNI/UFAL, o Programa de Monitoria da UFAL favorece ao monitor o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos na área em que se identifica, promovendo habilidades de ensino e auxílio ao docente no desenvolvimento das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão.

A monitoria é um passo à docência, permitindo a troca de saberes entre o corpo docente e discente, em prol do melhoramento de ensino e da formação acadêmica. O monitor desempenha o fundamental papel de dar assistência a turma, podendo mediar o conhecimento para que eles possam sanar suas dificuldades de assimilação inerentes à disciplina, através de ferramentas de aprendizagem, como estudo dirigido,

mapa mental, revisão e dinâmicas, além da indicação de livros, sites, vídeos aulas, documentários e filmes, que visem a melhorar o desempenho do discente.

Ao que diz respeito ao ensino de Ecologia, é desenvolvida a compreensão das relações existentes entre os seres vivos e dos mesmos com os elementos que compõem seu habitat. Para Silva (2012), os jovens devem aprender os conceitos básicos, possibilitando trabalhar de forma correta este tema. Feitosa e Souza (2009) ressaltam a importância do ensino da Ecologia na contribuição da formação científica e cidadã do aluno.

A disciplina de Ecologia é a junção das ciências naturais e sociais, caracterizando-se como uma ciência exata, abordando conceitos da matemática, física e química (Odum, 1988).

Trata-se de uma abordagem evolutiva, atuando em várias áreas de conhecimento. Seu estudo é relevante para mitigar o funcionamento da natureza. Uma vez que estuda o desenvolvimento e comportamento da espécie, as relações existentes entre os organismos, e as relações existentes com o meio que habitam em que o homem está incluso nesse contexto, e que suas ações afetam diretamente e indiretamente a vida animal, humana, e a natureza. No entanto, o ensino de Ecologia é um desafio para o docente, pois cada turma pode apresentar dificuldades, seja por falta de compreensão ou, em alguns casos, falta de interesse pela disciplina.

A disciplina retratada neste trabalho é ofertada obrigatoriamente ao Curso de Engenharia de Pesca – UFAL, a qual apresenta baixo desempenho dos alunos, logo a metodologia para o ensino de Ecologia merece uma atenção especial para uma abordagem diferenciada que proporcione a interação dos envolvidos com os conceitos científicos do referido assunto. Portanto, este trabalho é fruto da monitoria de Ecologia, a qual buscou pôr em prática o conhecimento exposto em sala de aula através de dinâmicas que visassem revisão do conteúdo e identificar as dificuldades dos discentes, com o objetivo de promover a assimilação, a compreensão e a importância da Ecologia.

Metodologia

A monitoria de Ecologia foi realizada por duas discentes, durante 4 meses no período de maio a setembro de 2019, com os alunos do curso de Engenharia de Pesca – UFAL, da Unidade Educacional Penedo, situada no município de Penedo, Alagoas.

A disciplina é composta pela divisão da Avaliação Bimestral (AB): AB1 e AB2. Foram desenvolvidos estudos dirigidos e atividades dinâmicas em cada bimestre para identificar as dificuldades dos alunos e tentar solucioná-las. Os estudantes possuíam autonomia para consultar as mais diversas fontes (livro didático, monitoras, sites confiáveis, artigos e vídeos aulas). As atividades dinâmicas realizadas foram sobre os assuntos abordados nos estudos dirigidos, comportando duas atividades educativas: Ligando os Elementos (4 em 1) e Dado Ecológico.

Avaliação Bimestral 1: O estudo dirigido da AB1 abordou as seguintes temáticas: Níveis de Organização, Lei da Termodinâmica, Ecossistemas, Habitat, Nicho Ecológico, Cadeia e Teia Alimentar. Permitindo o desenvolvimento da atividade dinâmica Ligando os Elementos.

Ligando os Elementos (4 em 1): Um barbante foi passado entre os alunos no sentido unidirecional, em que cada aluno representava um ser vivo de cada Nível Trófico e da Cadeia Alimentar, em seguida a linha foi distribuída de forma intercalada entre os participantes, em que eles tinham que identificar para quais outros participantes hipoteticamente serviam de alimento, formando assim a Teia Alimentar. Ainda com a linha intercalada entre eles, alguns alunos foram retirados, os quais passaram a representar os fatores abióticos, como: desmatamento e lixo. Esses alunos tocavam em um dos alunos da intercalação e estes eram retirados, deixando a linha frouxa, permitindo o entendimento de que o Ecossistema é formado pelos elementos ligados entre si e ao meio em que vivem, e que tais fatores abióticos, causam o desequilíbrio no Ecossistema.

Avaliação Bimestral 2: O estudo dirigido da AB2, abordou os temas: Relações Ecológicas, Relação Presa-Predador, Seleção Natural e Coevolução. Onde foi criado um Dado Ecológico para a atividade dinâmica.

Dado Ecológico: Cada face externa do dado possuía uma ilustração de um organismo com uma pergunta. Quando este dado era arremessado pelo o aluno, a face do dado que ficasse voltado para cima, o aluno deveria responder à pergunta. Este Dado Ecológico possuía perguntas em sua parte interna, se tornando ao mesmo tempo uma caixa de perguntas. Após as suas perguntas externas serem respondidas e discutidas entre os alunos e as monitoras, cada aluno retirava um bilhete de dentro do dado, o qual tinha que responder. As perguntas externas do dado eram sobre os conhecimentos gerais do estudo dirigido, enquanto as perguntas internas eram mais específicas.

Resultados

Após a aplicação dos estudos dirigidos da AB1 e AB2, houve um aumento da procura pela monitoria, uma vez que estes estudos dirigidos eram uma prévia da prova. Muitos alunos apresentaram pequenas dificuldades de assimilação dos assuntos abordados, todavia, foram instruídos pelas monitoras.

Ao realizar as atividades didáticas (Ligando os Elementos (4 em 1) e Dado Ecológico), os alunos envolvidos mostraram-se animados, e foram significativamente participativos.

Durante o desenvolvimento da dinâmica Ligando os Elementos (4 em 1) na AB1, foi possível questionar os alunos de forma que eles pensassem e refletissem sobre como funciona as relações alimentares entre os organismos, a posição trófica dos mesmos na natureza, a importância dos Ecossistemas terrestres e aquáticos, como nossas ações podem impactar negativamente o meio ambiente e a biodiversidade, levando à extinção e até à eliminação das espécies. No desenvolvimento da dinâmica Dado Ecológico na AB2, as monitoras seguiram a mesma linha de pensamento da dinâmica da AB1, conduzindo o pensamento e a reflexão dos alunos. Foram questionadas as características das espécies e de suas interações inter e intraespecíficas, adaptações, e seus processos evolutivos, e assim, discutidos entre as monitoras e os alunos.

Estratégias como essas foram realizadas anteriormente, simulando a Teia Alimentar e a Cadeia Alimentar por Silva (2014) e Basso (2014), ambos os autores buscaram contribuir para a compreensão dos alunos, e obtiveram bom êxito. Calab (2010) também buscou conscientizar sobre a importância dos Ecossistemas aos seus alunos, ao realizar uma dinâmica sobre os danos causados pelos fatores abióticos, sobretudo, aqueles causados pelo o homem, abordando o impacto do desmatamento. Oliveira, Silva e Junior (2014) enfatizam a necessidade de debater sobre os impactos ambientais através de atividades lúdicas para a inclusão do ensino de educação ambiental.

Campos, Bortoloto e Felicio (2012) na dinâmica sobre a sobrevivência das espécies confeccionaram um tabuleiro, promovendo a interação professor-aluno e aluno-aluno, permitindo a troca de conhecimento, e a interação entre os participantes. Batista e Bizzerril (2013) relatam que as aulas de Ecologia são tradicionais, expondo somente os conteúdos, dispensando outras formas de ensino que enriquecem o aprendizado. Muitas são as estratégias para o aproveitamento das temáticas

apresentadas em sala de aula pelo o docente, contribuindo no desempenho do discente, fazendo-se necessária as aplicações de didáticas lúdicas, que de forma divertida e interativa, estimulem a reflexão e a autonomia do aluno.

A comunicação entre as monitoras e o professor orientador, com o objetivo de discutir propostas e métodos de aprendizagem, foi essencial para o melhoramento e desempenho dos alunos. Faria (2003) ressalta que a monitoria é uma atividade de apoio para o desenvolvimento do discente, o qual experimenta de forma amadora, em seu trabalho docente, como é ser professor (Matoso, 2014). Logo, ao ensinar deseja-se que os participantes aprendam, então, investe-se em resultados, com um ensino de aprendizagem inteligível e construtivo, para que seja eficiente (Luckesi, 2011).

Conclusões

O docente orientador contribuiu positivamente disponibilizando os horários de suas aulas para a realização das dinâmicas. Além da comunicação contínua com as monitoras informando tudo que abordara nas aulas, orientando e incentivando as monitoras para o planejamento e o preparo do material didático.

Todas as dinâmicas realizadas foram interativas, divertidas e aprovadas pelos alunos, os quais, em sua maioria, tiveram um bom desempenho na disciplina.

A monitoria proporcionou uma experiência ímpar, permitindo a visualização da atuação do professor e como é ser professor. A partir disto, ser monitor é um compromisso que requer responsabilidade, disciplina e dedicação. A falta de interesse por parte de alguns discentes ainda é persistente, os fatores associados a isso são os mais diversos. Assim, tornar a disciplina atrativa não é uma tarefa fácil. Neste sentido, fica claro quão árduo torna-se o trabalho docente, bem como o trabalho do monitor. Ver que todas as metas foram cumpridas, que todos os alunos participaram das monitorias, das dinâmicas e deram um excelente *feedback*, foi satisfatório, não só para as monitoras, mas para o professor também.

Sendo assim, é de suma importância a formulação e aplicabilidade de atividades interativas para contribuir no desenvolvimento do discente, mas não apenas isso, essas atividades contribuem para que os estudantes se aproximem da disciplina, servindo como instrumento de aprendizagem.

Referências

BASSO, C. R. *Apropriações de conceitos de ecologia por meio da transcodificação entre representações 3D e verbal feitas por estudantes do ensino fundamental*. 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

BROUSSEAU, G. **Foundaments et Méthods de la Didactique des Mathematiques**. Researches en Didactique. v. 7, n. 2, p. 33-115, 1986.

BATISTA, M. B. O.; BIZZERIL, M. X. A. **O vídeo como ferramenta didática para o ensino de ecologia**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Licenciatura em Ciências Naturais) - Universidade de Brasília. 2013.

CALAB, L. M. R. M. **Promovendo a construção do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo em um curso de licenciatura de Ciências Biológicas**: Uma caracterização da prática do professor-formador em uma disciplina de Laboratório de Ensino. 2009. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELICIO, A. K. C. **A produção de Jogos Didáticos para o ensino de Ciências e Biologia**: uma proposta para favorecer a aprendizagem. 2002.

FARIA, J. P. **A monitoria como prática colaborativa na universidade**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

FEITOSA, H.C. & SOUZA, S.C. **Ecologia, Complexidade e Educação Ambiental**. 2009.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem**: Componente do Ato Pedagógico. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2011. p.22.

MATOSO, L. M. L. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. **Revista Científica da Escola da Saúde**. Catussaba. Ano 3, n°2, abr. / set. 2014.

OLIVEIRA, L. A.; SILVA, A. M.; JUNIOR, A. F. N. OFICINA DE REUTILIZAÇÃO DE MATERIAIS: EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Periódico Eletrônico "Fórum Ambiental da Alta Paulista"**. v. 10, n. 6. 2014. Disponível em: <https://www.amigosdanatureza.org.br/publicacoes/index.php/forum_ambiental/article/view/811>. Acesso em: 19 jul. 2020.

ODUM, E. P. **ECOLOGIA**. Editora Guanabara Koogan S.A. Rio de Janeiro, RJ. 1988.

SILVA, C. V. **Educação para a conservação das plantas carnívoras**: um estudo de caso no estado da Paraíba. 2014. 76 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Universidade Federal da Paraíba, 2014.

SILVA, M. C. **Ensino de Ecologia: Dificuldades Encontradas e uma Proposta de Trabalho para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio de João Pessoa, PB**. 63f. Monografia (Graduação, Licenciatura em Ciências Biológicas). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2012. p. 13.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL. **RESOLUÇÃO Nº 55/2008-ONSUNI/UFAL**, 10 de novembro de 2008. Disponível em: <<https://ufal.br/estudante/graduacao/programas/monitoria/documentos/resolucao-55-2008.pdf/view>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. Trad.: J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 6° ed. São paulo: Martins Fontes, 2002.

A IMPORTÂNCIA DA MONITORIA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NA DISCIPLINA TEORIA E MÉTODO EM GEOGRAFIA

¹Lívia Thaysa Santos de Albuquerque Gama (IGDEMA-UFAL);²Cirlene Jeane Santos e Santos (IGDEMA-UFAL).

1 – Departamento de Geografia; Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente; Universidade Federal de Alagoas.

2 – Departamento de Geografia; Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente; Universidade Federal de Alagoas.

Palavras-chave: Educação; Tecnologia; Ensino-aprendizagem

Introdução

Este trabalho visa apresentar a importância da monitoria acadêmica no Ensino Superior a partir das experiências vivenciadas na disciplina, Teoria e Método em Geografia, no curso de Licenciatura em Geografia EaD/UFAL, pioneiro na modalidade a distância a adotar a monitoria EaD. Nesse sentido, elucidará a discussão de como a disciplina se desenvolveu no curso, e desse modo, como se deu a efetivação da monitoria.

A monitoria acadêmica representa um importante programa no Ensino Superior, tendo em vista que a partir dessa prática torna-se possível a efetivação do processo de ensino-aprendizagem através do auxílio do monitor ao docente, no planejamento das aulas, nas estratégias de ensino, e acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Para Nascimento e Barletta (2011, p. 6) “A monitoria se mostra como uma ferramenta que possibilita o cumprimento de um dos objetivos básicos do processo de ensino aprendizagem na graduação, o processo de aprender a aprender”.

Conforme Natário e Santos (2010, p. 356): “Sua finalidade é aperfeiçoar o processo de formação profissional e promover a melhoria da qualidade de ensino, criando condições para o aprofundamento teórico e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à atividade docente do monitor”. Pensando na melhoria da qualidade de ensino, e na experiência docente adquirida pelo monitor, a monitoria tem como propósito: [...] que os discentes possam se aproximar do cotidiano dos professores, participando de forma ativa do processo de ensino-aprendizagem no contexto universitário. (PONTE *et. al.* 2015, p. 5).

O programa não contempla apenas o ensino, e nem se dá somente no auxílio do monitor aos discentes monitorados. A monitoria vai além de um programa de iniciação à docência, em sua amplitude ela abrange diversos campos na universidade. Para Natário e Santos (2010, p. 357) “A monitoria engloba o ensino, a pesquisa e a

extensão. O monitor poderá exercer atividades nesses três campos, desde que o ajudem a apropriar-se dos conhecimentos”. As atividades de monitoria exigem reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem, uma vez que este se dá através das discussões realizadas durante as aulas, através de fóruns de discussão, no caso da utilização de plataforma digitais de aprendizagem.

Discutir a monitoria é necessário, considerando que é uma atividade importante no meio acadêmico, que possibilita aos alunos ampliar os conhecimentos, desenvolvendo-se como pesquisador e futuros professores no caso dos graduandos dos cursos de licenciatura.

Objetivos

Objetiva-se através desse trabalho apresentar a monitoria acadêmica como um programa de grande importância no Ensino Superior, bem como na formação de professores, destacando as possibilidades de crescimento profissional do aluno/monitor na universidade, considerando que esta não está restrita apenas ao ensino, mas também à pesquisa e extensão, contribuindo desse modo para o processo formativo de forma singular.

Metodologia

Como metodologia utilizou-se de pesquisa bibliográfica, a partir de literatura relacionada a temática proposta, consulta ao PPP do curso de Licenciatura em Geografia EaD/UFAL/UAB, bem como ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVEA, no intuito de compreender a oferta da disciplina a qual a monitoria foi aplicada, sua ementa e desenvolvimento no curso de graduação supracitado e relato de experiência.

Resultados

A disciplina Teoria e Método em Geografia é imprescindível, visto que é uma das balizadoras do curso de Geografia, por apresentar uma discussão em sua ementa segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Geografia EaD, relacionada as bases epistemológicas da Geografia, bem como discute as categorias geográficas: Paisagem, Lugar, Território e Região, além de evidenciar

como se dá a produção do espaço geográfico e as transformações da Geografia no mundo contemporâneo.

A monitoria na referida disciplina ocorreu entre o período de 2015 e 2016, sendo a carga horária prevista de 60 horas. Nesse sentido, a disciplina foi sistematizada a partir de dois módulos, objetivando uma aprendizagem satisfatória. A partir do quadro 1, será possível observar a divisão dos módulos trabalhados, os conteúdos propostos e os objetivos da disciplina Teoria e Método em Geografia.

Quadro 1 – Sistematização da disciplina Teoria e Método em Geografia – Curso de Licenciatura em Geografia EaD/UFAL/UAB.

Módulos	Objetivos	Conteúdos propostos
1 Uma tentativa de definição do espaço	Introduzir o entendimento da categoria espaço, de forma abrangente e filosófica, tendo as formulações de Milton Santos como balizadoras.	Aula 1 – Uma tentativa de definição do espaço; Aula 2 – O espaço, um fator; Aula 3 – O espaço total de nossos dias; Aula 4 – A Geografia serve para desvendar as máscaras sociais; Aula 5 – Por que a Geografia é uma ciência social?
2 A paisagem, o lugar, a região e o Território.	Contribuir para a discussão sobre as bases teóricas e metodológicas da ciência geográfica estimulando a compreensão sobre a produção e organização do espaço geográfico.	Aula 1 – O Lugar em discussão; Aula 2 – A paisagem em discussão; Aula 3 – O território em discussão; Aula 4- A região em discussão; Aula 5 – As categorias geográficas e o objeto da ciência geográfica: o espaço geográfico.

Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizado. Disponível em: <<http://ava.ead.ufal.br>>. Acesso em 06 de Outubro de 2018.

Como estratégias metodológicas utilizou-se de atividades disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizado (*Moodle*), mediadas pelos tutores *online* e monitores através da utilização de fóruns de interação, *chats*, e mensagens, sendo possível dessa maneira garantir a interação com os discentes a fim de contribuir na solução das dúvidas, promovendo desse modo, a aprendizagem.

Nesse sentido, “O trabalho do monitor não precisa ocorrer apenas na forma presencial [...] o professor pode criar fóruns de discussão de temáticas abordadas em sala, deixando o monitor como moderador e mediador do fórum”. (NUNES, 2007, P. 54). O acesso à internet e aos recursos tecnológicos vem possibilitando mudanças em relação a velocidade das informações e a forma pela qual as mesmas são

transmitidas. “As fontes de pesquisa pela Internet como as bibliotecas digitais e cursos a distância vem crescendo gradativamente. Com isso as universidades estão iniciando o processo de repensar suas funções de ensino-aprendizagem”. (KEMCZINSKI, *et. al.* 2000, p. 2).

A parceria entre professor e monitor fortalecem a efetivação do processo de ensino-aprendizagem dos discentes – monitorados. A monitoria surge nesse sentido, “[...] num espaço em que as perspectivas teóricas aplicadas e ensinadas durante todo o curso podem ser confrontadas com casuísticas presenciadas no cotidiano da sala de aula, a propiciar maior senso crítico aos estudantes, que desempenham o papel de monitor, a aproximar seu conhecimento teórico ao exercício da docência”. (BELO E FARIA, 2015, p. 154).

O trabalho do monitor pauta-se na mediação das atividades propostas na disciplina que atua, na disciplina Teoria e Método em Geografia, buscou-se a interação através dos fóruns de discussão que estiveram centrados na busca pela definição do objeto de estudo da Geografia, o espaço geográfico, segundo as formulações de Milton Santos. Ressaltou-se também o domínio do homem sobre a natureza e as transformações ocorridas nesta através da intervenção humana.

A partir da reflexão sobre o espaço geográfico, sucederam propostas de estudos sobre a importância da Geografia enquanto ciência social, sendo esta capaz de desvendar as máscaras sociais contidas na sociedade contemporânea. Com a interação no fórum entre monitores, professor e alunos foram desencadeadas variadas sugestões de como a ciência geográfica pode contribuir na revelação dos reais problemas que surgem cotidianamente.

Dentre as atividades desenvolvidas na monitoria da disciplina Teoria e Método em Geografia destacam-se as seguintes: Leitura do material da disciplina; Participação em fórum de interação entre professores, monitores e alunos; e participação nos chats. As experiências vivenciadas pelo monitor de disciplina no Ensino Superior são muito valiosas, pois estão para além do fato de obter o certificado ao final do processo, estão, portanto, atreladas à construção de experiências pessoais e profissionais, tendo em vista a troca de experiências, na medida em que “o aluno monitor deixa de ser apenas receptor de conteúdo, mas passa a ter um papel ativo em sua graduação”. (ANTUNES, *et al.* 2016, p. 1).

A partir da interação e partilha de conhecimento com o docente orientador, torna-se, desse modo a monitoria um processo de aprendizagem mutua. Torna-se

possível com a sua prática revisitar as disciplinas já estudadas, rever conteúdos, trocar informações com os alunos a ao mesmo tempo também aprender. Dessa maneira, atuar como monitor possibilita uma aprendizagem significativa, sendo este o elo entre estudantes e docente. A monitoria articula, portanto, a relação entre teoria e prática, fortalecendo por meio da troca de experiências o processo de ensino-aprendizagem dos envolvidos.

Conclusões

A monitoria acadêmica neste trabalho foi enfatizada através da discussão acerca da efetivação desta na disciplina Teoria e Método em Geografia, no curso de Licenciatura em Geografia EaD/UFAL, onde foram apresentadas as estratégias metodológicas utilizadas no decorrer da disciplina, assim como a importância do uso das tecnologias, Ambiente Virtual de Aprendizado e internet no ensino superior, na prática da monitoria EaD.

As experiências com a monitoria são de grande valia no sentido em que ao ser monitor o aluno vivencia a prática docente junto ao professor, ao tempo que auxilia os estudantes nas atividades, e mesmo na compreensão das temáticas. Portanto, a importância da monitoria como programa no Ensino Superior, estar relacionada a ampliação e aprofundamento do conhecimento desenvolvido na disciplina pelo monitor ao longo do processo, assim como o seu desenvolvimento como pesquisador e sua prática docente.

Referências

- ANTUNES, Sabrina Silva. *Et al.* A importância do monitor para o processo de formação acadêmica, otimizando o aprendizado. In: II CINTEDI. II Congresso Internacional de Educação Inclusiva. II Jornada Chilena Brasileira de Educação inclusiva, 2016.
- AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZADO. Disponível em: <<http://ava.ead.ufal.br/>>. Acesso em 28 de junho de 2017.
- BELO, Vicente Matias Garcia. FARIA, Sidineia Cândida. Estudo do programa de monitoria desde a sua fundação até a sua implementação no curso de direito da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. In: *An. Sciencult.* Paranaíba. V.6. n.1, p. 153-166, 2015.
- KEMCZINSKI, *et. al.* O Desempenho e a satisfação discente em um modelo de ensino-aprendizagem semi-presencial. In: *XXVIII Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia*. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/19/artigos/477.PDF>>. Acesso em 07 de Outubro de 2018.
- NASCIMENTO, Fabiana Balbino. BARLETTA, Janaína Bianca. O olhar do docente sobre a monitoria como instrumento de preparação para a função de professor. In: *Revista Cereus*. n°5, online – jun./dez. 2011.
- NATÁRIO, Elisete Gomes. SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Programa de Monitores para o ensino superior. In: *Estudos de Psicologia*. Campinas, 2010.
- NUNES, João Batista Carvalho. Monitoria acadêmica: Espaço de formação. In: *Mirza Medeiros dos Santos, Nostradamos de Medeiros Lins (Orgs). A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias*. 102 p. (Coleção Pedagógica; n. 9). Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007.
- PONTE, Kelly Paula da. *et.al.* Contribuições do Programa de Monitoria para a Formação Acadêmica e Iniciação à Docência: Uma Reflexão a partir do Referencial Histórico-Cultural. In: *Cadernos de graduação*. Vol. 2. N° 3(2015).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Licenciatura em Geografia EAD: Projeto Político Pedagógico. Disponível em:<
<http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/igdema/graduacao/geografia-licenciatura-ead/projeto-pedagogico/versao-final/view>> Acesso em 23 de Junho de 2018.

MONITORIA ACADÊMICA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, LEGISLAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO NA UFAL

¹Livia Thaysa Santos de Albuquerque Gama (IGDEMA-UFAL);²Cirlene Jeane Santos e Santos (IGDEMA-UFAL).

1 – Departamento de Geografia; Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente; Universidade Federal de Alagoas.

2 – Departamento de Geografia; Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente; Universidade Federal de Alagoas.

Palavras-chave: Educação; Legislação; Ensino Superior

Introdução

Este trabalho pretende apresentar uma breve contextualização histórica sobre o surgimento da monitoria, relacionando a sua implementação no ensino superior, apresentando as leis que a dispõe e asseguram sua efetivação e permanência na Universidade Federal de Alagoas. Desse modo, essa temática se apresenta como fundamental, considerando a importância da tomada de conhecimento bem como o cumprimento da legislação.

A monitoria acadêmica apresenta-se como uma prática de suma importância durante a graduação, pois representa uma possibilidade de efetivação do processo de ensino-aprendizagem, além de garantir ao aluno/ monitor experiências valiosas, no que se refere à prática docente. Nesse sentido, a monitoria, de acordo com Antunes *et.al* (2016, p. 1) “É uma modalidade de ensino e aprendizagem que contribui para a formação integrada do aluno nas atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação [...]”.

Esse programa se faz necessário nas Universidades por representar possibilidades de incentivar os discentes a carreira docente, e também por oportunizar o aprofundamento dos conteúdos propostos na disciplina a qual o monitor exerce a função de monitoria através do “[...] estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas que visem fortalecer a articulação entre teoria e prática e a integração curricular em seus diferentes aspectos [...]”. (ANTUNES, *et.al*. 2016, p. 1). A monitoria propicia ao discente/monitor a vivência com o docente orientador e a com a Universidade de forma mais ampliada, com a interação não somente com a parte pedagógica, mas também a acadêmica-administrativa. Portanto, Antunes *et.al* (2016, p. 1) afirma que a monitoria “[...] tem a finalidade de promover a cooperação mútua entre discente e docente e a vivência com o professor e com as suas atividades técnico-didáticas”.

Objetivos

Os principais objetivos deste trabalho estão centrados em apresentar a monitoria como um importante programa na Universidade, assim como discutir sobre a sua regulamentação e efetivação no Ensino Superior, com ênfase na Universidade Federal de Alagoas.

Metodologia

A metodologia empregada para a elaboração deste artigo, partiu de revisão bibliográfica, baseada na leitura de textos e materiais relacionados a temática aqui proposta; pesquisa documental com visita as leis, decretos e resoluções que dispõem e regulamentam o Programa de Monitoria, de forma geral e também na IES onde a monitoria ocorreu – UFAL.

Resultado

O surgimento da monitoria se deu há muitos anos, a partir do período medieval à medida que os professores já começavam a introduzir metodologias, as quais os alunos já começavam a ser inseridos de forma direta no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo dessa maneira para a socialização, bem como para construção de conhecimento. De acordo com Frison (2016, p. 137): “Na metade do século XIV, os mestres tinham quase sempre um “monitor”, “repetidor” ou em *Procholus*, antigo nome latino atribuído às pessoas que os auxiliavam na escolarização”.

Desse modo, a monitoria foi se consolidando com a passagem do tempo, sendo no século XVI, inserida através dos Jesuítas, tendo como objetivo segundo Frison e Moraes, (2010) combater a difusão do protestantismo. Esta ocorria através das práticas baseadas nas regras contidas no *Ratio Studiorum*. “Com o sistema de emulação da *Ratio Studiorum* e com o tipo de organização pedagógica adotada, os alunos mais adiantados passaram a exercer funções ativas de ensino junto aos demais aprendizes”. (FRISON E MORAES, 2010, p. 145).

A partir do século XVII, houve uma reforma na Universidade sob a influência do ensino Jesuítico, que foi proposto pelos Jesuítas ainda no século XVI, sendo dada continuidade, segundo Steinbach (2014), com João Amós Comenius a partir da didática magna. Todavia, para Frison e Moraes (2010, p. 145): “Do século XVII ao XVIII, alguns dos mestres livres implantaram diferentes formas de gestão da atividade

escolar, formando verdadeiras corporações, com variadas relações jurídicas, dentre elas a dos mestres com *Prochulus* (monitores)”.

No final do século XVIII surge o Método Monitorial mútuo de Andrew Beel e Joseph Lancaster, que se iniciou primeiramente na Inglaterra, posteriormente na França, no período da revolução francesa, EUA, Península Ibérica e América Latina, no Brasil este método só foi implementado, no ano de 1927. No Método Monitorial Mútuo “[...] os adolescentes eram instruídos diretamente pelos mestres e atuavam como auxiliares ou monitores, ensinando, por sua vez, outros adolescentes, supervisionando a conduta deles e administrando os materiais didáticos”. (MANACORDA, 1989.p. 256. *Apud.* FRISON, 2016, p. 137). O Método Monitorial Mútuo surge, “[...] como uma proposta redentora para a classe operária [...] que possuísse os conhecimentos rudimentares de leitura, escrita e aritmética necessários ao estágio da produção industrial daquele momento histórico”. (STEINBACH, 2014, p. 2).

Nesse sentido, em relação à inserção do monitor, evidencia-se que “O mais capaz serve de professor para auxiliar aquele que é menos capaz, caracterizando uma instrução simultânea, na qual todos avançam gradualmente, seja qual for o número de alunos, surgiu assim a pedagogia do ensino mútuo. (FRISON, 2016, p. 137). Destaca-se, entretanto, que essa estratégia contribuiu para poupar gastos relacionados à contratação de professores, ao tempo que busca garantir o aprendizado ao maior número de indivíduos, com o objetivo principal de suprir a falta de docentes.

A monitoria no ensino superior no Brasil se deu a partir da década de 1960, com a Lei Nº 5.540/68 que ficou conhecida por fixar as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Segundo a Lei nº 5.540/68 em seu Art. 41: “As Universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinadas disciplinas”.

Em Parágrafo único a referida lei delega que: “As funções de monitor deverão ser monitoradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior”. Além de amparada pela por esta lei, a monitoria regulamenta-se balizada também pelo Decreto 85.862/81 que - Atribui competência às Instituições de Ensino Superior para fixar as condições de Ensino superior para fixar as condições necessárias ao exercício das funções de monitoria.

As atividades de monitoria também estão previstas na Lei N° 9.394/96 (LDBEN) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme Art. 84: “Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudo”. Portanto, a monitoria está regulamentada, apoiada e amparada em consonância com as leis que a dispõe e a caracterizam como programa de iniciação à docência no Ensino Superior.

A monitoria na UFAL está regulamentada na Resolução n° 55/2008 – CONSUNI/UFAL, de 10 de novembro de 2008. O programa de monitoria é desenvolvido segundo Capítulo I, Art. 3° da referida resolução através de Planos de Monitoria propostos pelas respectivas Unidades Acadêmicas. Sobre sua definição, esta pode ser vista conforme Art. 2°: “[...] é uma ação institucional direcionada à formação acadêmica do discente e à melhoria do processo de ensino – aprendizagem nos cursos de graduação, envolvendo professores e discentes na condição de orientadores e monitores [...]”. (UFAL, 2008).

Nos objetivos do programa de monitoria destacam-se as principais intenções para a inserção da monitoria e a prática dos monitores, estes estão por sua vez, inseridos no cap. II, Art. 5°:

- I - despertar no segmento discente o interesse pela docência, estimulando o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao seu exercício;
- II - promover a melhoria do ensino de graduação através da interação dos monitores com os segmentos docente e discente;
- III - compreender a Ética como princípio que perpassa a formação da docência;
- IV - criar condições para o monitor aprofundar seus conhecimentos na disciplina/área, objeto do processo seletivo, em conformidade com o Projeto Pedagógico de cada Curso; V - auxiliar o professor em suas atividades acadêmicas de ensino, associadas com a pesquisa e a extensão. (UFAL, 2008)

A Resolução N° 55/2008, em seu cap. III, art. 6°, inciso 5° determina que a duração do Plano de Monitoria será de até 02 (dois) semestres letivos. Para ser monitor faz-se necessário contemplar as seguintes exigências: a) Ser discente regularmente matriculado em curso de graduação da UFAL; b) Ter sido aprovado na disciplina/área do conhecimento em que pretende ser monitor, com no mínimo média 7 (sete); c) Ser aprovado no processo seletivo para a monitoria com, no mínimo, média 7 (sete); d) Dispor de 12 (doze) horas semanais para as atividades de monitoria. Portanto, para atuar na monitoria o discente precisa alcançar os requisitos básicos a

qual o cargo exige, estando, nesse sentido, apto a exercer as atividades referentes à monitoria acadêmica.

Conclusões

Portanto, este artigo buscou elencar inicialmente a história do surgimento da monitoria, e de como esta foi implantada no ensino superior, destacando sua regulamentação perante a legislação, principalmente discutindo sua legalidade segundo as leis de N° 5540/68; 9394/96; Decreto de N° 85862/81; Resolução N° 55/2008 – CONSUNI UFAL. Sendo a monitoria um programa voltado à iniciação à docência, está centrado também na pesquisa e extensão, objetivando incentivar os discentes à carreira docente.

Referências

ANTUNES, Sabrina Silva. *Et al. A importância do monitor para o processo de formação acadêmica, otimizando o aprendizado*. In: II CINTEDI. II Congresso Internacional de Educação Inclusiva. II Jornada Chilena Brasileira de Educação inclusiva, 2016.

BRASIL. Decreto n° 85.862/81, de 31 de março de 1981. Atribui competência às Instituições de Ensino Superior para fixar as condições de Ensino superior para fixar as condições necessárias ao exercício das funções de monitoria e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 abr. 1981.

BRASIL. Lei n° 5.540/68, de 28 de Novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 nov. 1968.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. In: **Pro-Posições** | v. 27, n. 1 (79) | P. 133-153 | jan./abr. 2016.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. MORAES, Márcia Amaral Corrêa de. As práticas de monitoria como possibilitadoras dos processos de auto regulação das aprendizagens discentes. In: **Poiesis Pedagógica** - V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.144-158.

STEINBACH, Greicy. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos da monitoria: Um estudo de caso dessa práxis na UFSC. In: **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Resolução n° 55/2008-CONSUNI/UFAL, de 10 de novembro de 2008.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO NAS CULTURAS MESOAMERICANAS: REVISANDO BIBLIOGRAFIAS

¹Jaílson Bonatti (mestrado-CAPEs), ²Cláudia Battestin (orientadora).

1 – Área de Ciências Humanas e Jurídicas; Discente do Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

2 – Área de Ciências Humanas e Jurídicas; Docente Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Apoio Financeiro: CAPES.

Palavras-chave: Decolonialidade; Culturas mesoamericanas; Pedagogia Latino-americana.

Introdução

A presente escrita visa explorar as concepções de “educação” existentes em civilizações que antecederam o período da colonização na América Latina: os Maias, Astecas e Incas. Partimos de uma necessidade de pensar nossas “pedagogias” desde um espaço de enunciação Abya Yala e *América Landina*¹.

A América Latina se lança na história do mundo a partir de sua construção histórico-social no momento da colonização, poucas e inconclusivas são as referências sobre sistemas de conhecimentos, saberes e “educação” dos povos originários. O filósofo e historiador Enrique Dussel (DUSSEL, 1973, Tomos I e II; 1994) possui extenso desenvolvimento teórico-filosófico sobre tais aspectos, sendo que para ele o reconhecimento da América Latina como momento e identidade se deu sempre a partir da perspectiva eurocêntrica. Neste mesmo sentido, o sociólogo peruano Aníbal Quijano (1928-2018) sustenta que o eurocentrismo modelou as condicionantes históricas, colocando a AL como um espaço de conquista, dominação e exploração. No tocante a isso, Quijano (2005; 2014) vai desenvolver uma reflexão em torno das consequências da colonização, apontando que a colonialidade do ser, saber e poder perpetuou táticas e estratégias de consolidação e permanência das estruturas políticas, econômicas, culturais e educativas.

Apresentamos aqui nomenclaturas pouco usuais e conhecidas na academia, tais nomes concernem um movimento de superação e crítica em relação a um outro nome imposto: América Latina, visando valorizar o reconhecimento de espaços cognoscíveis não convencionais ao cânone filosófico contemporâneo. Abya Yala é uma nomenclatura utilizada pelos Povos Kuna da Guatemala para referirem-se ao território que residem, tendo como significado Terra Madura e Sangue Vital, já o nome América Landina foi proposta pela antropóloga brasileira Lélia Gonzales através da

junção das identidades de povos que fazem parte da constituição histórica da América Latina: africanos e andinos (povos indígenas em geral). Tais nomenclaturas reverberam um local de enunciação crítica, perpassando por reflexões em torno das referências políticas, culturais e econômicas, e que tomam para si a representatividade de um passado de costumes, tradições e manifestações culturais que foram negadas tanto da existência social como da existência acadêmica.

Objetivo e metodologia

Condicionado a isso, o objetivo desta escrita investiga um sentido dissonante para o que hoje entendemos por “educação”, uma vez que essa concepção se direciona a influenciar conjunturalmente a ciência pedagógica. Coincidentemente, na AL as universidades perpetuaram tais sistemas e conjuntos de pensamento, influenciando diretamente sobre a definição de tipos e modelos curriculares formativos às escolas, as quais desde tempos pretéritos orientaram e condicionaram a formação dos sujeitos. Tal condicionante se lança profundamente nos modos como percebemos e teorizamos a pedagogia através de diferentes problemáticas que se produziram desde a colonização.

Com estas considerações iniciais postas, a partir de uma metodologia de caráter teórico-bibliográfico, apresentamos alguns elementos que refletem sobre modos de organização do conhecimento e da formação do sujeito em culturas que foram expoentes civilizacionais na América Latina: Maias, Astecas e Incas.

Resultados

Para melhor conduzirmos o leitor, buscamos apresentar nesta escrita breves aspectos de uma noção de formação pedagógica cultural e social relacionadas às culturas mesoamericanas. De acordo com a autora Ruelas, essas culturas fundaram suas organizações sociais “[...] profundamente vinculadas a los productos de la tierra, y aplicadas en la incorporación de lo sagrado y lo espiritual, en sus bienes culturales” (2001, p. 18).

Neste âmago, reconhecemos que tais culturas possuem contribuições epistemológicas que ainda podem ser exploradas para tencionar nossas reflexões em educação.

Acerca das características socioculturais da civilização Maia, os autores De la Garza (2012), Rinke (2012) e Grube (2001) nos contam que essa sociedade possuía a elaboração de uma extensa escrita em forma de hieróglifos, o que levou ao

desenvolvimento de capacidades científicas na área da astronomia, matemática e cronologia. Para De la Garza (2012), embora esses conhecimentos lidos a partir da concepção da ciência ocidental, eram na realidade formas específicas destes povos se relacionarem com as práticas sagradas, mesclando conhecimentos com os movimentos dos astros e também atrelados com as epifanias religiosas.

As escritas Maias representam a aglutinação de diferentes aspectos cosmológicos, inclusive a compreensão do mundo estava no entorno da aproximação estética da natureza com sua escritura. Dentro dessa perspectiva, Ruelas (2001) segue ressaltando que os seres humanos como principais povoadores do ambiente natural, necessitavam reverenciar e alimentar suas deidades, de modo que esse ato repercutiu em formas de ensino as novas gerações, um aspecto peculiar que demonstra já uma necessidade em poder articular a continuidade desse equilíbrio entre ser humano e mundo natural desde um aspecto educativo. Importante destacar que esse princípio explicava diferentes percepções de tempo, como por exemplo, definição de épocas para plantio, colheitas e realização de rituais, traços que marcadamente podem ser atribuídos dentro de uma perspectiva de formação/educação a partir das manifestações culturais, assim como do modo de organização social.

A escrita também esteve bastante próxima da formulação do conceito de tempo, sendo que a temporalidade para os Maias tinha um lugar central na cosmologia, pois dela dependiam as relações religiosas com as divindades, bem como, com as atividades de produção material. Neste contexto, a figura do sacerdote, enquanto um detentor de conhecimentos, ensinava desde uma percepção religiosa, que a presença humana e da comunidade dependia de estreita relação com o tempo, revelando assim um traço educativo no tocante a construção subjetivas da existência temporal (RUELAS, 2001). A mescla entre crenças culturais com a aproximação dos conhecimentos representava a materialização do decorrer da história cosmológica Maia, produzindo a definição de datas cerimoniais, presença de eventos que marcariam diferentes rupturas entre passado, presente e futuro (VOB, 2001).

No que concerne ao entendimento educativo, esses elementos indicam como a civilização dos Maias foi capaz de articular a escrita com processos em torno de sua percepção de mundo e da ideia de tempo. Tais características representam para a educação um campo epistemológico ainda desconhecido em muitos sistemas de ensino ibérico-latinos (GRUBE, 2001).

A civilização Asteca também desenvolveu sistemas complexos de ensino e formação específica e popular para toda a sociedade. Os conhecimentos chamados de *tlacahuapahualiztli*, que significa a arte de educar e criar os seres humanos, eram ministrados por sacerdotes em centros de ensino nas cidades Astecas, tendo como princípio “[...] la incorporación de los nuevos seres humanos a la vida y objetivos supremos de la comunidad [...]” (LEÓN-PORTILLA, 2015, p. 81).

Segundo León-Portilla (2015) a primeira etapa de educação era responsabilidade dos pais, os quais ensinavam seus filhos os fazeres relacionados à vida doméstica, e sobre os valores morais em torno das crenças e tradições da comunidade. A criança era direcionada aos centros de ensino, administrados pelos sacerdotes, quando se tornava adolescente. De acordo com León-Portilla (2015), existiam dois tipos de “escolas”, a primeira chamada de *calmécac*, onde os estudos estavam direcionados à formação intelectual de futuros sacerdotes, figuras políticas e intelectuais. Nos espaços *calmécac* se difundia os estudos superiores, os *tlatatinime* (sacerdotes) se incumbiam da função de transferir ao *momachtique* (estudante) diferentes aspectos do conhecimento, como por exemplo a astronomia, história, jurisdição, medicina e música, além de desenvolverem profundamente o ensino sobre retórica. Os sacerdotes eram reconhecidos pelo seu exímio domínio sobre a arte da palavra, sendo muito respeitados pela sua sabedoria, pois detinham “[...] el difícil arte de expresar el pensamiento con el matiz adecuado y la metáfora que abre el camino a la comprensión.” (LEÓN-PORTILLA, 2015, p. 101).

O segundo tipo de escola era a *telpochcalli*, organizada para difundir conhecimentos mais populares relacionados às tradições, onde os jovens eram preparados para se tornarem guerreiros. Nesses espaços, a grande maioria dos jovens ascendia de classes mais populares da civilização asteca, uma vez que o ensino na civilização Asteca tinha especificidade pública e universal.

Quanto à civilização Inca, Callejas (2001) nos explica que existiam duas noções de educação, uma orientada às práticas naturais, características das atividades artesanais e da agricultura e outra que se vinculava dentro de uma perspectiva institucional. Para preparar o jovem no desempenho de atividades cotidianas, a formação se desenvolvia em espaços que não possuíam propriamente uma característica institucional, justamente pelo fato de que nesses lugares o ensino se voltava no trabalho de habilidades para o labor do cultivo ou de atividades como o artesanato e o comércio. A educação ministrada nesses espaços estava distribuída

em diferentes cidades sob domínio da capital de *Tawantinsuyu*, hoje conhecida como Cusco. Na capital, a formação institucional estava destinada principalmente no espaço conhecido como *Yachayhuasis* ou casas do saber.

A imagem dos educadores para os Incas dependia muito das funções que este desempenhava, tanto social como institucional, imbuídos necessariamente da função de iniciar as pessoas a integrarem-se no processo vital da sociedade.

Para Callejas (2001) a figura do *amauta*, aquele que ensina, aproxima-se a percepção de um sujeito formador/educador imbuído de preparar os governantes, e demais pessoas pertencentes às classes superiores da sociedade, para o conhecimento das devidas leis e costumes, princípios que moralmente sempre eram resguardados. Também ensinavam as demais classes o modo como deveriam seguir as leis, e, principalmente a obedecer ao Senhor Inca e aos deuses. Outro grupo de educadores, chamados de *Harávecs* eram tidos como comunicadores da cultura da civilização inca, de acordo com Callejas (2001) seus ensinamentos estavam pautados no conhecimento da poesia e cantos comuns que se aplicavam em rituais festivos na comunidade, e exaltavam a crença do Senhor Inca, escolhido do deus Sol, denominado também de Filho do Sol.

Os *Kipucamáyoc* eram outro elemento que se destaca da educação nessa sociedade, pessoas responsáveis por interpretar as mensagens confeccionadas em cordões de tecido mnemotécnicos, chamados de *kipus*. A organização da comunicação das estatísticas econômicas, bem como, das informações de diferentes comunidades sob o domínio do império, dependia do conhecimento matemático, aritmético e histórico dos *Kipucamáyoc* (CALLEJAS, 2001).

A comunicação era um aspecto principal, pois dela dependiam as informações administrativas de um vasto império, desta forma, os *Kipucamáyoc* possuíam um destaque como pessoas de profundo saber no manejo dos *Kipus*. Muito embora, a atividade de levar a comunicação de um lugar para o outro dependia exclusivamente dos *Chasquis*, pessoas incumbidas de percorrer longas distâncias em curto período de tempo, permitindo uma eficiência significativa na comunicação entre as comunidades.

Conclusão

Sendo assim, reconhecemos que diferentes elementos educativos dessas civilizações influenciavam e mantinham uma densa organização social, política e

cultural. Também é importante concluir que tais povos vinculavam práticas sempre retomavam os ensinamentos presentes nas escrituras sagradas, consolidando assim a permanência das estruturas socioculturais.

Referências

CALLEJAS, Germán Vargas. Memorias de los Andes: notas sobre la educación en la cultura Inca. **Sarmiento**, n. 5, p. 45-64, 2001.

DE LA GARZA, Mercedes. **El legado escrito de los mayas**. México: FCE, 2012.

DUSSEL, Enrique. **Para una ética de la liberación**. Tomo I. 1ª ed. Córdoba: Siglo XXI, 1973.

DUSSEL, Enrique. **Para una ética de la liberación**. Tomo II. 1ª ed. Córdoba: Siglo XXI, 1973.

DUSSEL, Enrique. **1492 el encubrimiento del otro**: hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: Plural editores, 1994.

GRUBE, Nikolai. La escritura jeroglífica: la puerta de la historia. In: GRUBE, Nikolai (org.). **Los mayas**: una civilización milenaria. Italia: Könemann, 2001.

LEÓN-PORTILLA, Miguel. **El México antiguo en la historia universal**. México: Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RUELAS, Silvia Mónica Salgado. **Análisis semiótico de la forma arbórea en el Códice de Dresde**. 1 ed. México: Dirección General de Estudios de Posgrado, 2001.

VOB, Alexander W. Astronomía y matemáticas. In: GRUBE, Nikolai (org.). **Los mayas**: una civilización milenaria. Italia: Könemann, 2001.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PELO PROGRAMA ESPECIAL DE CAPACITAÇÃO DISCENTE NO CENTRO DE TECNOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS CAMPUS A. C. SIMÕES.

¹Hugo Vinícius Ferreira Azevedo (IC – sem bolsa); ¹Alisson dos Santos Lima (IC – sem bolsa); ¹Johnatas Héber das Silva Melo (IC – sem bolsa); ¹Sayonara Cavalcante Bulandeira (IC – sem bolsa); ¹Yané Mayane de Barros Silva (IC – sem bolsa); ¹Dayana de Gusmão Coelho (orientador)*.

1 – Centro de Tecnologia; Universidade Federal de Alagoas.

Palavras-chave: Iniciação Científica; Ciência e Tecnologia; Desenvolvimento Acadêmico.

Neste trabalho, apresenta-se a atuação do Programa Especial de Capacitação Discente (PEC) em capacitar seus membros, tanto acadêmica quanto profissional, dos estudantes de engenharia do Centro de Tecnologia da Universidade Federal de Alagoas (CTEC/UFAL), bem como disseminar a pesquisa científica no estado de Alagoas. São brevemente apresentadas as principais atividades do grupo – como organização de eventos voltados à ciência e tecnologia, produção e disseminação de material científico e elaboração de cursos de capacitação – e a organização interna das equipes, bem como os resultados colhidos por estas, a partir de um caráter qualitativo com apresentação de dados averiguados por membros do programa.

Introdução

O Programa Especial de Capacitação Discente (PEC), de acordo com Souza *et al* (2000), visa complementar a perspectiva convencional de educação escolar, que é centrada principalmente na memorização passiva dos fatos e informações, e auxiliar os estudantes a se tornarem cada vez mais independentes em relação à administração de suas necessidades de aprendizagem.

O programa atua em três unidades da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), sendo elas: PEC – CTEC, primeira unidade do programa e foco deste trabalho; PEC – CECA, segunda unidade do programa, atua na unidade acadêmica Centro de Ciências Agrárias; e PEC – Sertão, terceira unidade do programa, atua no Campus Delmiro Gouveia da UFAL.

Oficializado em 2003 no Centro de Tecnologia (CTEC), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus A. C. Simões; O PEC – CTEC é formado por alunos matriculados no curso de Engenharia da Unidade Acadêmica do campus (Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Civil, Engenharia Química e Engenharia de Petróleo), e vinculados a um projeto de pesquisa. O quadro de membros formado pelos discentes é orientado por um docente, cujo papel é denominado Coordenador Docente.

Objetivo

Nesse sentido, este trabalho possui como meta descrever as atividades, cursos e projetos desenvolvidos pelo grupo PEC – CTEC, objetivando capacitação técnica

na aplicação dos conhecimentos, incentivar a pesquisa em rede através da troca de experiências, e apresentar as vivências adquiridas ao longo do programa.

Metodologia

A metodologia deste trabalho inicia-se com uma descrição da estrutura interna do programa, as atividades de capacitação que o grupo realiza, assim como as atividades de divulgação científica e promoção de eventos.

Estrutura do Grupo

O Conselho é o órgão de deliberação do Programa, composto pelos coordenadores docente, discente e das equipes. Possui como atribuições analisar os processos de seleção, renovação e desligamento, emitindo parecer conclusivo; fazer o acompanhamento de desempenho dos membros do Programa; convocar reuniões com os membros do Programa e realizar reuniões internas periódicas do Conselho.

A equipe de Documentação é a responsável pelas atividades burocráticas no âmbito das necessidades do PEC. A equipe é responsável por arquivar a produção técnico-científica do Programa e manter atualizado um banco de informações sobre os membros e egressos.

A equipe de Finanças é responsável pelo controle contábil-financeiro do PEC, por administrar os recursos financeiros e registrar todas as transações. A equipe faz mensalmente demonstrativos de balanço de receitas e despesas, os quais são apresentados ao coordenador discente. Também tem como função realizar orçamentos para todo produto ou serviço que o grupo necessita, além de auxiliar a organização de eventos, visando o melhor custo-benefício.

A equipe de infraestrutura é responsável por zelar por todo patrimônio do PEC, mantendo rotinas de limpeza e buscando forma de otimizar o espaço tornando o ambiente favorável para o desenvolvimento das atividades do grupo. Cataloga e acompanha os empréstimos dos livros disponibilizados para os alunos do acervo do grupo, além de fazer todo controle de saídas e entradas, de resmas à computadores, e cuida para que cada membro seja ele mesmo responsável pelo ambiente, zelando pelo bem estar de todo.

A equipe de Marketing é responsável por promover o aprimoramento contínuo da imagem do Programa, com isso ela organiza e divulga os eventos e as atividades desenvolvidas pelo Programa e/ou seus membros, mantem o mural organizado e atualizado, gerencia as páginas eletrônicas do Programa e incentiva a participação em eventos de interesse do Programa.

Atividades de Capacitação

As atividades de capacitação que são desenvolvidas visam beneficiar no âmbito interno do grupo quanto a comunidade acadêmica, através de cursos de *softwares* e ferramentas essenciais que contribuem na realização de atividades, além de contribuírem com conhecimento diferencial no campo acadêmico e profissional. Apesar do período de isolamento social devido a pandemia do COVID-19, o Programa continuou realizando suas capacitações, tanto no âmbito interno (curso de *WordPress*), quanto no externo. Neste foram ofertados cinco cursos de forma remota: Linguagens de programação *Latex*, *Python* e *Lua*; *MS Excel*; e *Mathcad*.

Atividades de Divulgação Científica e Promoção de Eventos

Com o intuito de integrar os membros em um único dia de apresentações científicas, surgiu o InPEC, que é um momento no qual todos os membros tem a oportunidade de expor suas respectivas pesquisas e apresentá-las aos demais membros do grupo, possibilitando um compartilhamento de experiências e conhecimento, além de fomentar no grupo o interesse nas diversas áreas do meio científico, relacionadas às quatro engenharias presentes no CTEC.

Como forma de expandir o impacto do InPEC para toda a comunidade acadêmica do CTEC e também para Alagoas, com o intuito de disseminar a produção científica de Alagoas, o programa criou o Congresso de Engenharia, Ciência e Tecnologia (CONNECTE), que teve sua primeira edição em 2007. Uma vez que um dos objetivos do programa é disseminar o desenvolvimento científico, o PEC se empenhou, e ainda faz, para criar um dos maiores congressos de Engenharia, Ciência e Tecnologia do nordeste.

O congresso também tem como objetivo aproximar os alunos do mercado de trabalho e das práticas da engenharia, promover o avanço científico em diversas áreas ligadas à engenharia e expor e incentivar atividades relacionadas a pesquisa e

desenvolvimento. Também visa ampliar debates sobre questões relevantes, com nomes renomados às áreas presentes no evento e promover um intercâmbio entre a pesquisa e produção acadêmica e sua aplicação prática.

Outra atividade que o grupo realiza é o Torneio de Integração Científica (TIC), esse evento não se direciona apenas graduandos, mas também a alunos do ensino médio, o evento visa incentivar a pesquisa científica e apresentação de seus resultados através de um modelo baseado nos passos de um programa de Iniciação Científica (IC). O PEC lança o edital com diversos desafios distribuídos de forma a abranger todas as quatro engenharias ofertadas pelo CTEC. Tendo sido a sua primeira edição realizada em 2013, o torneio propõe que equipes de estudantes se juntem em grupos para resolver problemas de engenharia propostos pela comissão organizadora, são ainda ofertados mini cursos para a preparação do relatório e da apresentação, bem como acompanhamento de monitores preparados pelo PEC para guiar tais estudantes na condução dos ensaios e na elaboração do relatório, de modo a auxiliar em todas e quaisquer dificuldades que eventualmente surgirem.

Em toda a história do torneio os desafios já englobaram as áreas de estruturas, biocombustíveis, materiais de construção, hidráulica, elaboração de plataformas de petróleo e otimização; a cada edição pretende-se elaborar novos desafios em áreas ainda não exploradas. As equipes realizam experimentos, propõe soluções para os problemas apresentados e expõe seus resultados na forma de relatórios e apresentações orais, que são então avaliadas pela comissão, sendo as equipes vencedoras premiadas. A participação de estudantes ainda não envolvidos com atividades de IC é fortemente incentivada, sendo alunos dos primeiros períodos os principais alvos da divulgação. O evento foi idealizado para acontecer anualmente, no entanto devido ao crescimento do público, atualmente as edições do TIC são bienais e alternam com a realização do CONECTE.

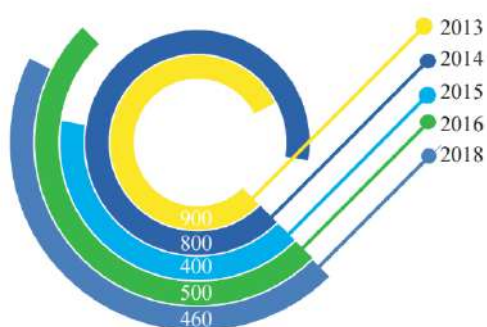
Resultados

A apresentação dos trabalhos no InPEC fornece uma grande maturidade aos membros do Programa, pela experiência obtida na oratória e na forma de elaborar uma boa apresentação. Nesse sentido, pode-se avaliar a eficácia da atividade em termos de premiações acadêmicas recebidas pelos membros do PEC, destaca-se aqui o *Agustin Ferrante Award*. De acordo com ABMEC (2019), o prêmio destina-se a

reconhecer estudantes de graduação que apresentem potencial para realizações científicas de destaque, fornecido no evento Congresso Íbero-Latino Americano de Métodos Computacionais em Engenharia (CILAMCE). Ao total, dois membros do PEC foram contemplados com essa premiação em três anos distintos, o membro Pedro Rios foi agraciado em segundo lugar no ano de 2014 e primeiro lugar em 2016 (UFAL, 2016) e o membro Hugo Azevedo foi agraciado em terceiro lugar no ano de 2019 (IVON, 2019).

Já sobre o CONECTE, a análise do número de inscritos é dos parâmetros do tamanho do evento (Figura 2). Nesse sentido, observa-se que o evento já contou com a presença de mais de 900 participantes em sua sétima edição, realizado no ano de 2013, sendo estudantes e profissionais do estado de Alagoas, assim como inscritos de outras partes do país.

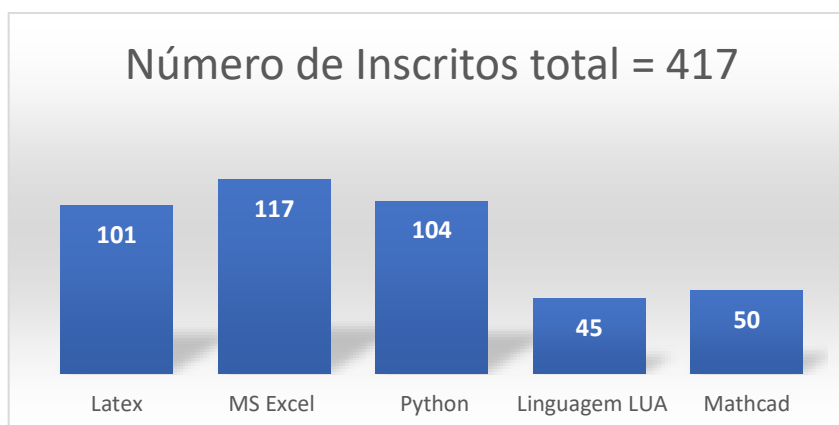
Figura 2 - Evolução dos Participantes ao longo dos anos.



Fonte - Autores (2020).

Em relação aos cinco cursos externos ofertados durante o período de quarentena – *Latex*, *MS Excel*, *Python*, *Lua* e *Mathcad* – observou-se a eficácia da atividade em relação ao público externo, a quantidade de inscritos foi superior ao que normalmente tínhamos na forma presencial. A relação da quantidade de inscritos para cada curso pode ser vista na figura 3, sendo ao total 417 inscritos, para 15 horas de cursos. Observa-se que o curso de *MS Excel* obteve a maior quantidade de inscrições, isso pode ser explicado pelo fato deste *software* ser amplamente usado por empresas e usuários particulares para a realização de operações financeiras e contábilísticas. Dessa forma, foi possível observar a importância de manter a continuação das capacitações realizadas pelo Programa, além de ser perceptível o alcance das capacitações, que foram desfrutadas por um público além da comunidade acadêmica do Centro de Tecnologia.

Figura 3 - Distribuição de inscritos entre os cursos ofertados



Fonte - Autores (2020).

Conclusões

Portanto, observa-se a eficácia do Programa em cumprir os objetivos propostos, em auxiliar o desenvolvimento acadêmico dos membros a gerir pessoas e processos técnicos na elaboração de eventos e produtos de cunho científico; disseminar a ciência e capacitar com o aprendizado de novos *softwares* e ferramentas diversas para a prática de ciência e engenharia.

Além disso, o Programa também se demonstra eficaz em suas atividades externas, conseguindo expandir o CONECTE e aumentar a divulgação científica no estado de Alagoas, incentivar as pessoas no TIC, por meio da aliança entre pesquisa científica a uma dinâmica de torneio e também por conseguir alcançar um público grande nos cursos de capacitação ofertados à comunidade.

Referências

ABMEC. XL Ibero-Latin-American Congress on Computational Methods in Engineering (CILAMCE 2019), 2019. Agustin Ferrante Award. Disponível em: https://www.cilamce2019.com.br/trabalhos/index_agustin.php#topo. Acesso em: 19 de julho de 2020.

UFAL, Ascom. Estudante de Engenharia Civil é premiado em evento internacional na área de métodos computacionais. Ufal, 2016. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/noticias/2016/11/estudante-de-engenharia-civil-e-premiado-em-evento-internacional-na-area-de-metodos-computacionais>. Acesso em: 19 de julho de 2020.

PEC, 2016. Estatuto do Programa Especial de Capacitação Discente do Curso de Engenharia Civil da Universidade Federal de Alagoas, 12 páginas.

SOUZA, R. C.; LAGES, E. N.; BARBIRATO, J. C. C. Melhoria da formação acadêmica através do programa especial de capacitação discente PEC/Eng. Civil/UFAL. XXVIII Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, 2000, Ouro Preto – MG.

IVON, Pedro. Aluno recebe Prêmio Prêmio Agustin Ferrante em evento internacional. Ufal, 2019. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/noticias/2019/11/aluno-recebe-premio-premio-agustin-ferrante-em-evento-internacional>. Acesso em: 19 de julho de 2020.

PERSPECTIVA QUANTITATIVA DE AVALIAÇÕES UTILIZANDO EXPERIÊNCIA DO USUÁRIO DE APLICAÇÕES DE REALIDADE AUMENTADA NA EDUCAÇÃO.

¹Adriano Bezerra; ¹Paula Poiet Sampedro; ¹Vânia Cristina Pires Nogueira Valente (orientadora).

1 – Departamento de Mídia e Tecnologia da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação; Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Apoio Financeiro: CAPES

Palavras-chave: Realidade Aumentada; Letramento Espacial; Ensino; Desenho Técnico; Experiência do Usuário; Avaliação

Introdução

Alunos de cursos como Engenharias, Arquitetura e Urbanismo, Design Gráfico e outros cursos correlatos, que possuam em suas grades curriculares disciplinas que envolvam conceitos sobre representações bidimensionais do espaço tridimensional, exigem dos alunos um grande desenvolvimento de competências espaciais (PETERS, CHISHOLM e LAENG, 1995; HSI, LINN e BELL, 1997; PRIETO e VELASCO, 2002; VALENTE, 2018). Embora tais conteúdos e conhecimentos específicos sejam essenciais para a formação do perfil profissional, a carência no desenvolvimento da visão espacial, enquanto habilidade fundamental, por parte de alguns estudantes é tomada como um desafio pedagógico para os docentes, principalmente aqueles que lidam com as disciplinas de Desenho Técnico (DT) e Geometria Descritiva (GD) (VALENTE, 2018).

Os alunos dessas disciplinas necessitam imaginar a aparência dos objetos em distintas orientações, dessa forma, antes dos docentes aplicarem recursos didáticos aos alunos com o conteúdo específico de DT ou GD, é necessário que o aluno detenha um Letramento Espacial (LE) (PRIETO & VELASCO, 2006; VALENTE, 2018). O termo “letramento” descreve o desenvolvimento de competências (VALENTE, 2018), dessa forma, LE refere-se a habilidade de entender representações espaciais. A Realidade Aumentada (RA) é uma ferramenta que pode auxiliar na obtenção dessa habilidade.

A RA pode ser entendida como um sistema que suplementa o mundo físico com objetos criados por computador, de forma que pareça natural a coexistência desses elementos de diferentes naturezas no mesmo espaço (AZUMA, 2001). Essas ferramentas incluem aparatos para visualização, *softwares* e aparelhos para mapeamento de ambientes e interatividade com o(s) usuário(s). Aplicações em RA podem ser classificadas de três maneiras: *head-worn displays* (dispositivos vestíveis utilizados na cabeça do usuário), dispositivos móveis (*handheld*) e dispositivos de

projeção (*projection displays*) que projetam imagens virtuais nos objetos físicos que serão aumentados (AZUMA, 2001).

As metodologias de aprendizagem ganharam diferentes ferramentas para o auxílio do ensino com o uso de diversas tecnologias, sendo estas fundamentais para momentos de isolamento social como o vivido atualmente. A RA apresenta uma alternativa inovadora nesse processo devido às suas possibilidades e facilidades de implementação em *smartphones*, aparelhos que atualmente são altamente acessíveis, fator que enfatiza sua importância e uso como ferramenta de ensino (IBÁÑEZ e DELGADO-KLOOS, 2018).

Muitas vantagens podem ser observadas em usar a RA na educação. Signal et al. (2012), exploram um sistema educacional que fornece uma interação contínua entre os ambientes reais e virtuais que permite o uso de um ambiente tangível para a manipulação dos objetos virtuais. Coffin et al. (2010), fortalecem a compreensão dos alunos na sala de aula aumentando os adereços físicos com anotações e ilustrações virtuais. Burton et al. (2011), fazem com que os alunos possam aprender fora dos limites da escola, criando experiências de aprendizado, mais ainda vinculadas às salas de aulas formais. Frank e Kapila (2017), aprimoraram as interações dos alunos com os bancos de ensaios em laboratório fazendo com que esses visualizem os conceitos e tenham um melhor engajamento ao manipular a mídia aumentada por meio da RA.

A RA incentiva a aprendizagem dos conceitos e aumenta a motivação dos estudos, fazendo com que os alunos não se restrinjam somente à capacidade da imaginação (SEABRA e SANTOS, 2004). Um aluno, ao visualizar e manipular objetos virtuais no ambiente virtual, utiliza suas capacidades multissensoriais, multi perceptuais e multidimensionais a fim de melhorar seu LE. Assim, as tecnologias que permitem manipular objetos virtuais se apresentam como uma poderosa ferramenta para o aprendizado (HUSSEIN e NATTERDAL, 2015).

Uma aplicação de RA como ferramenta de apoio à educação, será pouco eficiente se a experiência do usuário (UX) da aplicação não for satisfatória, ou seja, se o usuário não conseguir atingir seus objetivos pré-determinados na aplicação de uma maneira eficiente e eficaz (ISO, 2018). Se o processo de design da aplicação de RA levar em consideração métodos e técnicas de UX, essas influenciariam positivamente em uma melhoria na usabilidade e na capacidade de aprendizado (SATTI, 2019).

Vários métodos e técnicas de UX estão sendo exploradas com intuito de avaliar as aplicações de RA (SATTI et al. 2019), contudo, os métodos e as técnicas de avaliações de UX não são específicas para as aplicações de RA empregadas na área da educação.

Objetivo

A partir dessas considerações entende-se a necessidade de realizar um levantamento por meio de um mapeamento sistemático das pesquisas que avaliam aplicações em RA na área da educação considerando métodos de avaliação de UX.

Metodologia

Inicialmente foi realizada uma análise exploratória de artigos publicados sobre o assunto com intuito de entender os tipos de artigos publicados na área, principais bases de dados bibliográficos, idiomas e para extrair palavras chaves. Os resultados mais relevantes foram encontrados nas bases de dados: ACM, IEEE e Science Direct, dessa forma, foram essas as bases mantidas para o mapeamento sistemático.

Como base para o mapeamento foram utilizados os critérios PICOC (*Population, Intervention, Comparison/Control, Outcome, Context*) (KITCHENHAM, 2007). Esses critérios definem: População (análise exploratória, artigos da internet, revisões sistemáticas), Intervenção (projetos de RA para a educação que usam ou definem métodos de avaliação), Controle (métodos e técnicas de avaliação), Resultados (quantificar os métodos e técnicas para avaliar as aplicações de RA na educação baseado em UX) e Contexto (pesquisadores da área de RA que desenvolvem aplicações em Educação ou em qualquer área).

Ainda considerando essa primeira análise, foram definidos os critérios da fonte de seleção e palavras chaves. Para ser incluído na pesquisa os artigos deveriam ser: trabalhos publicados em português ou inglês; estar em bases eletrônicas indexadas (podendo ser *full papers* em revistas ou anais de eventos); ter algum tipo de avaliação do usuário com a aplicação de RA; envolver RA na educação.

Como estratégia de busca, que envolve a especificação das palavras chaves utilizadas nas pesquisas realizadas nas bases de dados, foram definidas as palavras chaves: "UX", "user experience", "augmented reality", "evaluation methods", "handheld augmented reality", "mobile augmented reality".

Nas bases de dados utilizadas, ACM, IEEE e Science Direct, é permitida a utilização da *string* de busca, que são combinações lógicas das palavras chaves definidas. Considerando que cada base de dados possui diferenças sintáticas na construção da *string* de busca, para o mapeamento em questão, foi utilizado a seguinte *string* de busca: (“*augmented reality*” OR “*handheld augmented reality*” OR “*mobile augmented reality*”) AND (“*evaluation*” OR “*evaluation methods*”) AND (“*UX*” OR “*user experience*”).

Posteriormente foram definidos os critérios de inclusão e exclusão da seleção de artigos. Para inclusão esses devem: definir métodos ou técnicas de avaliação de aplicações de RA na educação (mesmo que não utilize UX); ser artigos completos; ser publicado a partir de 2016 e apresentar avaliações com um método bem definido. Os critérios de exclusão estabelecidos foram: trabalhos que aplicam avaliações sem apresentar o método utilizado; trabalhos que discute RA como uma técnica diferente da definida neste trabalho; trabalhos que utilizam a RA como método de avaliação; artigos que não tratam de RA; trabalhos que citam RA, mas a avaliação de UX não é especificamente na RA; trabalhos que mesmo avaliando UX na RA, não foram aplicados à educação. Esses critérios foram atualizados sempre que necessário durante a análise dos artigos encontrados, de acordo com os resultados obtidos e objetivo da pesquisa. Após a definição dos critérios, foram realizadas as buscas nas plataformas mencionadas e os resultados das buscas foram refinados utilizando os critérios definidos.

Como suporte do mapeamento sistemático, foi utilizada a ferramenta StArt (v.3.3 Beta), desenvolvida pelo laboratório de pesquisa em engenharia de software da Universidade Federal de São Carlos (LaPES - UFSCar). O programa ajuda a conduzir a revisão formalmente segundo um protocolo que considera todos os aspectos já estabelecidos da pesquisa e as perguntas que as guiam.

Resultados

Esse trabalho procurou abranger diversas palavras chaves e não limitar apenas ao uso dessas ferramentas no ensino superior. Os resultados da busca foram: 26 trabalhos na plataforma IEEE, 16 na plataforma *Science Direct* e 20 na plataforma ACM. Os resultados são exibidos no Gráfico 1.

Gráfico 1: Resultados do mapeamento sistemático



Fonte: Gráfico dos autores

Após a busca nessas plataformas, os artigos foram refinados seguindo as condições descritas na seção anterior, somando cinco trabalhos relevantes publicados entre 2016 e 2020. Relacionada à aplicação de RA para o ensino superior, considerando metodologias de UX, apenas 2 artigos foram encontrados.

O Gráfico 1 expõe o déficit de trabalhos sobre métodos e técnicas de avaliação de aplicações de RA na educação baseadas em UX, mesmo considerando o aumento do uso de dispositivos móveis pela população.

Conclusões

Ao considerar as técnicas de avaliação de UX, os conteúdos em RA possibilitariam um aprendizado mais eficiente, fator que enfatiza a necessidade de pesquisas nesse âmbito.

Para além da sala de aula, em momentos como o vivido atualmente (devido à pandemia de COVID-19), onde o distanciamento social é praticado, métodos de inovação em metodologias de ensino podem facilitar o ensino e o desenvolvimento do LE nos alunos. Um estudo conduzido pela Google (2016) apontou que os *smartphones* vêm sendo cada vez mais utilizados pelas pessoas, outra pesquisa (2019) aponta para o quão comum é utilizar a câmera dos *smartphones* para interagir com ambientes de RA. Esses fatores indicam possibilidades que essa tecnologia pode apresentar para o ensino se utilizada com maior frequência.

De acordo com Valente (2003), a GD e disciplinas correlatas contribui na formação dos engenheiros, fornecendo teoremas e procedimentos que possibilitam a resolução de problemas inerentes às representações gráficas de elementos 3D no plano. Apesar de sua importância ela é, de forma geral, considerada uma disciplina de difícil aprendizado, pois muitos alunos não possuem a capacidade de visão espacial desenvolvida enquanto habilidade, o que acarreta a dificuldade de compreensão (VALENTE, 2003).

Comumente o processo de ensino e aprendizagem em aulas tradicionais nesse tipo de disciplinas pode se tornar um obstáculo, um fator de desestímulo ou de desistência para o aluno, devido às dificuldades (SANTOS, 2000). Diferentes ferramentas foram desenvolvidas para auxiliar no ensino de disciplinas como GD e DT como: sites (VALENTE, 1997), software de tutoria (VALENTE, 2003), software de RV (SEABRA, 2008), sistemas estereoscópicos (SANTOS, 2000) e videoaulas. No entanto a necessidade de computadores e equipamentos periféricos (como mouse, óculos estereoscópicos) pode ainda se apresentar como um obstáculo. O uso de *smartphones*, se apresenta como uma saída mais simples e inovadora, por ser um dispositivo que se tem a mão e atualmente é de fácil acesso. Vale ainda ressaltar que aplicações em RA podem ser manipuladas para que exijam pouco dos *hardwares mobile* ampliando mais o alcance, mesmo a aparelhos mais antigos.

Por fim, durante todo o processo de mapeamento sistemático deste trabalho, foram identificadas muitas pesquisas que envolviam RA e UX, mas não ligadas à educação. Também foram identificados trabalhos sobre diversos modos de implementar RA no campo da educação, mas sem envolver UX, e sobre variadas possibilidades de otimizar aplicações de RA, no entanto, são poucos trabalhos que apresentam a tríade RA, Educação e UX.

Referências

- AZUMA, R.; BAILLOT, Y.; BEHRINGER, R.; FEINER, S.; JULIER, S. **Recent Advances in Augmented Reality**. IEEE Computer Graphics and Applications. V. 21, n. 6, November/December p. 34-47, 2001. doi: 10.1109/38.963459 Disponível em: <<https://ieeexplore.ieee.org/document/963459>>. Acesso em 20 de novembro de 2018.
- BURTON, E. P.; FRAZIER, W.; ANNETTA, L.; LAMB, R.; CHENG, R.; CHMIEL, M. **Modeling augmented reality games with preservice elementary and secondary science teachers**. Journal of Technology and Teacher Education, v. 19, n. 3, pp. 303-329, 2011.
- COFFIN, C.; BOSTANDJIEV, S.; FORD, J.; HOLLERER, ND T. "Enhancing classroom and distance learning through augmented reality," in **EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology**. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), pp. 1140-1147, 2010.
- DÜNSER, A.; GRASSET, R.; SEICHTER, H.; BILLINGHURST, M. "Applying HCI Principles to AR Systems Design," in: **Proceedings**. 2nd Int. Work. Mix. Real. User Interfaces Specif. Authoring, Adapt. (MRUI '07), no. March 11, pp. 37-42, 2007.
- HSI S.; LINN M. C.; & BELL J. E. **The role of Spatial Reasoning in Engineering and Design of Spatial Instruction**. Journal of Engineering Education, p. 151-158, 1997.
- How People Use Their Devices What Marketers Need to Know. Think with Google, Outubro, 2016. Disponível em: <<https://www.thinkwithgoogle.com/intl/en-aunz/advertising-channels/mobile/device-use-marketer-tips/>>. Acesso em: 18, julho, 2020.
- How smartphones and AR are changing the way we see and interact with the world. Think with Google, Dezembro, 2019. Disponível em: <<https://www.thinkwithgoogle.com/intl/en-aunz/advertising-channels/emerging-technology/ar-immersive-technology/>>. Acesso em: 10 de julho de 2020.
- IBÁÑEZ, M. B.; DELGADO-KLOOS, C. **Augmented reality for STEM learning: A systematic review**. Computers & Education, v. 123, p 109-123, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.002>.
- ISO. 9241-11:2018, **Ergonomics of human-system interaction** — Part 11: Usability: Definitions and concepts, vol. 2018. ISO, Geneva, Switzerland, 2018.
- Kitchenham, B. Charters, S. **Guidelines for performing systematic literature reviews in soft-ware engineering.**, Keele University & Univer-sity of Durham, EBSE Technical Report EBSE2007-01, 2007.

LAW, E. L.-C.; VAN SCHAİK, P.; ROTO, V. **Attitudes towards User Experience (UX) Measurement**. International Journal of Human-Computer Studies, v. 72, no. 6, pp. 526–541, 2014.

PETERS, M.; CHISHOLM, P.; & LAENG, B. **Spatial ability, student gender, and academic performance**. Journal of Engineering Education, v. 84, p. 69-73, 1995.

PRIETO, G.; VELASCO, A. D. **Predicting academic success of engineering students in technical drawing from visualization test scores**. Journal for Geometry and Graphics, v.6, n. 1 – 11, 2002.

PRIETO, G.; VELASCO, A. D. **Visualização Espacial, Raciocínio Indutivo e Rendimento Acadêmico em Desenho Técnico**, ABRAPEE, v. 10, n. 1, p. 11-19, 2006.

SANTOS, E. T. **Uma proposta para uso de sistemas estereoscópicos modernos no ensino de geometria descritiva e desenho técnico**. III Congresso Internacional de Engenharia Gráfica nas Artes e no Desenho, Ouro Preto, 2000. Artigo Técnico. Minas Gerais, MG. 2000.

SATTI, A.; HUSSAIN, J.; MUHAMMAD BILAL, H. S.; KHAN, W. A.; KHATTAK, A. M.; YEON, J. E.; LEE, S. **Holistic User eXperience in Mobile Augmented Reality Using User eXperience Measurement**. Conference on Next Generation Computing Applications (NextComp), Mauritius, 2019, pp. 1-6, doi: 10.1109/NEXTCOMP.2019.8883528.

SEABRA, R. D.; SANTOS, E. T. Proposta de desenvolvimento da habilidade de visualização espacial através de sistemas estereoscópicos. Primer Encuentro Internacional de Profesores e Investigadores del Área de Sistemas de Representación, Actas del EGRAFIA 2004, Rosário, Argentina, 2004.

SEABRA, R. D.; SANTOS, E. T. Evaluation of the Spatial Visualization Ability of Entering Students in a Brazilian Engineering Course. Journal for Geometry and Graphics, v. 12, n. 1. 2008.

SINGHAL, S.; BAGGA, S.; GOYAL, P.; SAXENA, V. "Augmented chemistry: Interactive education system," International Journal of Computer Applications, vol. 49, no. 15, 2012.

THURSTONE, L. L. Teste de Aptidões Mentais Primárias. CEGOC: Lisboa, 1997.

VALENTE, V. C. P. N. Desenvolvimento de um ambiente computacional interativo e adaptativo para apoiar o aprendizado de geometria descritiva. 131p. Tese (Doutorado em Engenharia Civil). Departamento de Engenharia de Construção Civil, Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.

VALENTE, V. C. P. N. Desenvolvimento da Visão Espacial Por Games Digitais. 1ed. Appris. 2018, p.113.

Zamboni, A. B.; Thommazo, A. D.; Hernandes, E. C. M.; Fabbri, S. C. P. F. (2010) StArt Uma Ferramenta Computacional de Apoio à Revisão Sistemática. In: Brazilian Conference on Software: Theory and Practice - Tools session. UFBA.

Eixo Temático: Formação e Trabalho de Profissionais da Educação

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

¹Carolina de Castro Nadaf Leal (Colégio Pedro II) ¹Helenice Maia Gonçalves (Unesa)

1- Departamento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Colégio Pedro II - Rio de Janeiro.

2- Departamento de Pós-Graduação em Educação; Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro.

Apoio financeiro: Não houve.

Palavras-chave: residência pedagógica; formação continuada; ensino fundamental; representação social.

Introdução

O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II foi implementado a partir da criação da Portaria n. 206 de 21 de outubro de 2011, elaborada pela CAPES, que dispõe sobre o apoio à execução do Programa na instituição, levando em consideração a tradição de excelência do Colégio e por ser a única Instituição Pública Federal que atua na Educação Básica.

O Programa é destinado prioritariamente aos professores da rede pública, licenciados com até três anos de conclusão do curso em quaisquer disciplinas oferecidas pelo Colégio na Educação Básica, do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

O objetivo é aperfeiçoar a formação do professor, disponibilizando um programa de formação continuada, por meio de competências docentes *in loco*, tendo em vista a complementação da educação recebida na IES de origem com a vivência em ambiente escolar de excelência e cooperar para elevar o padrão de qualidade da Educação Básica. O programa tem duração de um ano, composto por 420 horas e bolsa financiada pela Capes. Ao final do programa, o residente recebe o certificado de “Especialista em Docência do Ensino Básico” referente a sua área específica.

A iniciativa de instituir Residência Pedagógica para os professores da Educação Básica como formação continuada pelo Colégio Pedro II nos instigou a investigar como esta formação é representada no Projeto de Lei proposto pelo senador Blairo Magri em 2012, que fez poucas adaptações no Projeto de Lei proposto por Marco Maciel em 2007, na Portaria da Capes publicada em 2011, no Programa de Residência Docente daquela instituição, por ser o que mais se aproxima dos Projetos de Lei, nos discursos dos professores que dele participam.

Objetivo

Identificar e analisar as representações sociais de formação continuada implícitas em três documentos relativos à Residência Pedagógica - Projeto de Lei n. 284, de 08 de agosto de 2012; Portaria Capes n. 206, de 21 de outubro de 2011; Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, iniciado em 2012 – e nos discursos dos professores-residentes dos anos iniciais do ensino fundamental que participavam desse programa durante a realização da pesquisa.

Metodologia

A pesquisa qualitativa empreendida utilizou como técnicas de investigação análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com 11 professores. Todo o material coletado foi tratado com base no Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA) fundamentado na Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) e proposto por Castro e Bolite-Frant (2000), concebendo a linguagem como aspecto central do arcabouço teórico, objetivando-se analisar a relação que ela mantém com a formação docente e com o pensamento.

Resultados

No documento proposto pelo Senador Blairo Maggi, Projeto de Lei n. 284, identificamos que o Senador Blairo Maggi compartilha com seus pares e profissionais da área da Educação a representação social de formação inicial como aquela que não prepara o professor para que ele se desenvolva e consiga realizar seu trabalho, portanto é necessária a formação continuada para prepará-lo para a prática docente. A Residência Pedagógica seria a formação que tem essa função, uma vez que tem como modelo a Residência Médica, carga horária mínima de 1.600 horas e oferece bolsa de estudos aos participantes, preparando-o e valorizando o magistério, assim como os médicos são valorizados.

A partir desse Projeto de Lei, a Capes, levando em consideração a tradição de excelência do Colégio Pedro II, criou a Portaria n. 206, onde se encontram os princípios que são apresentados no Projeto Lei n. 284. Os professores estarão inseridos em uma instituição de tradição e excelência, sendo orientados por professores experientes e devendo cumprir um mínimo de 500 horas de atividades estipuladas pelo Colégio, além de receber bolsas de estudo e/ou pesquisa durante a formação.

Os sujeitos que elaboraram essa Portaria compartilham da mesma representação social de formação continuada do Senador Blairo Maggi e seus pares, também a ancorando na formação inicial que é frágil e necessita ser complementada por formação continuada de excelência, realizada em uma instituição de tradição, o que promoverá o sucesso do professor em seu trabalho e a elevação do IDEB. Para esses sujeitos, basta o contato com a experiência do Colégio Pedro II, com sua tradição, para que haja impacto no IDEB.

Para a Capes, a proposta de Residência Docente é inovadora e assertiva, uma vez que por não haver um programa como esse na área da Educação, que toma como base a Residência Médica, e é realizado em uma instituição de tradição e excelência, certamente dará resultados positivos. A Residência Docente realizada no Colégio Pedro II é, portanto, o “padrão ouro” da formação continuada, modelo a ser seguido pelas demais iniciativas.

O terceiro documento analisado, coloca em prática a Portaria n. 206 da Capes. O que nos pareceu é que os sujeitos que elaboraram o Programa de Residência Docente no Colégio Pedro II compartilham com os profissionais que criaram a Portaria Capes, senador Blairo Maggi e seus pares a representação social de formação continuada ancorada na fragilidade da formação inicial. Para melhorar essa formação também consideram ser necessário complementá-la com uma formação continuada de excelência, realizada em uma instituição de tradição, com professores experientes e capacitados que orientarão os residentes, promovendo o sucesso do professor em seu trabalho e a elevação do IDEB em suas instituições.

Para o grupo de professores-residentes, a Residência Docente se torna um espaço aonde eles têm a possibilidade de trocar informações e experiências com seus colegas sobre suas dificuldades e aprender com eles, sendo isso que faz a diferença nesse processo de formação e contribui para seu trabalho.

A realidade do Colégio Pedro II, para os professores residentes, é muito diferente da que eles vivenciam em seu local de trabalho e toda a formação oferecida durante o Programa de Residência Docente está muito distante de sua realidade. Muitas atividades estavam além do alcance desses professores, fosse por falta de estrutura, recursos, ou de impossibilidade de sua participação. Ou seja, a parte teórica oferecida no programa não surtiu efeito para os professores-residentes.

Outro aspecto que deve ser destacado é o tempo de duração do programa. Para os residentes, o período de nove meses é muito curto para que cumpram toda

carga horária e todos os prazos. São muitas atividades incluindo o trabalho final e eles acabam não tendo tempo para executar tudo o que o programa solicita, uma vez que a maioria dos residentes trabalha 40 horas semanais em suas escolas, quando não estão envolvidos com mais de uma escola.

No que se refere as representações sociais de formação continuada encontradas nas falas dos professores-residentes, estas também estão ancoradas na formação inicial, que é frágil e não prepara o professor para a prática da sala de aula, sendo necessária ser complementada por formação continuada que os prepare para atuar em sala de aula. Esta concepção de formação continuada parece quase consensual, todos afirmam a fragilidade da formação inicial. Para os professores-residentes a Residência Docente não muda a prática. O que a Residência Docente promove é um espaço de reflexão sobre a prática, a oportunidade de os professores, de uma mesma realidade, interagirem e trocarem experiências entre si. Para eles, essa troca de experiências os ajudará em seu dia-a-dia.

A unanimidade dos discursos recai sobre o caráter de complementação que a Residência Pedagógica assume: ela é necessária dada a fragilidade das outras formações, sobretudo no que diz respeito ao trabalho docente.

Considerações finais

Essa análise permitiu afirmar que os sujeitos envolvidos nessa pesquisa elaboram representações sociais de formação continuada ancoradas na histórica fragilidade da formação inicial que não tem preparado o professor para o exercício da docência e para a realização de seu trabalho, necessitando ser complementada por outra modalidade de formação, a formação continuada.

A Residência Docente uma destas modalidades, ainda não tem conseguido promover mudanças significativas no trabalho dos professores-residentes, uma vez que parece reproduzir o modelo da formação inicial: observações e reflexões ao longo do programa, deixando a prática pedagógica em segundo plano.

Verificou-se que ainda não é através da formação continuada que o professor desenvolverá sua prática: é possível que isso seja feito durante a formação inicial, como as políticas públicas de formação de professores para atuarem na Educação Básica, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental indicam e os currículos das licenciaturas ensejam, ao proporem que a prática docente perpassasse todos os períodos da formação inicial, estando articulada à teoria. O que parece contribuir para

que a efetiva prática não aconteça é que esta se mantém fortemente assentada na observação e na reflexão sobre a prática, fazendo com que o futuro professor permaneça na condição de aluno, sem vivenciar a realidade de uma sala de aula.

Referências

CASTRO, M. R.; BOLITE-FRANT, J. Estratégia Argumentativa: um modelo. Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, I, 2000, Serra Negra. *Proceedings of I SIPEM*, São Paulo: SIPEM, p. 381-383, 2000.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado de Argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SENADO FEDERAL. Projeto de Lei n. 227. *Acréscima dispositivos à Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica*. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em 10 jul 2013.

SENADO FEDERAL. Projeto de Lei n. 284. *Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica*. Brasília, 2012. Disponível em <http://www.senado.gov.br>. Acesso em 10 jul 2013.

LEITURA DE ALFABETIZADORAS¹: PRÁTICAS DISCURSIVAS REPRESENTAÇÕES E CONSTITUIÇÕES DO SUJEITO LEITOR

Rosirene Bento da Rocha²; Barbara Cortella³.

RESUMO: Como o objetivo de discutir sobre a formação de professores alfabetizadores⁴, busca-se nesse texto apresentar alguns desafios com cerne na linguagem como instrumento que se coloca como fio condutor, que permeia toda discussão acerca das práticas pedagógicas em torno da constituição leitora de professores e as implicações da formação desses professores, considerando o acesso a conteúdo que possibilitam caminhos para a aprendizagem e a capacidade que minimizam as questões de vida cotidiana habilidades que produzam competências para o desenvolvimento do sujeito leitor. Discussão sobre a formação do professor que alfabetiza, aqui empreendida, revela-nos uma formação que ainda não conseguiu resolver o problema da relação teoria e prática. do ponto de vista que teoria se confunde com retórica e prática com ativismo: uma retórica sobre a escola ideal que nada diz das aqueles que realizam sua prática em uma escola real e, uma prática individual baseada no senso comum já que não busca fundamentos na produção do conhecimento acumulado socialmente.

Palavras-chave: Leitura de alfabetizadoras. Práticas discursivas. Representações e constituições do sujeito leitor

Introdução

As discussões desse texto baseia-se em referenciais bibliográficos, nossas indagações se reportam as afirmações que diz respeito à apropriação da linguagem escrita, antes de ensinar métodos ou propostas para ensinar a ler e escrever às crianças, é necessário que a formação possibilite ao professor que está sendo formado situações em que ele próprio se aproprie do conteúdo da alfabetização, que intencionalmente tome consciência das características e funcionamento interno desse objeto a ser apropriado e objetivado.

Pesquisas contemporâneas sobre leitura que nos apresentam definições de que é uma atividade de compreensão ou produção de sentido e que culmina para formar os sentidos interpretativos que circunda os sujeitos leitores. Essa relação deriva das inúmeras possibilidades da compreensão leitura. Podendo verificar essas definições em uma revisão literatura especializada como: (Chartier1996a1998b), (kleiman1989a1993b) (kraimer2010) dentre outros. Esses referenciais nos levam ao ponto mais crucial dessa discussão: os aspectos formativos da leitura de professores. O que para nós deriva de experiências posta em relação ao ato de ler que pode ser interpretado, e gera outros significados.

Formação continuada de professores alfabetizadores

¹ Alfabetizadoras, o termo justifica por ser um grupo formado por apenas professoras

² Pesquisadora UFMT

³ Orientadora Grupo de Estudos e Pesquisa Linguagem Orais, Leitura e Escrita na Infância (GEPOLEI), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – *Campus* Cuiabá (PPGE-UFMT)

⁴ Pesquisa encontra-se em andamento

A formação continuada de leitores é um recurso necessário para fazer enfrentamento às transformações socioculturais do mundo contemporâneo, que exige cada vez mais um professor com perfil inovador que dê conta de atender as demandas desses novos tempos por meio da ação-reflexão-ação sobre a sua própria prática pedagógica. Nóvoa (1995), diz que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de uma (re) construção permanente de identidade pessoal.

Assim a formação de professores alfabetizadores cujo trabalho tenha o objetivo de contribuir para o desenvolvimento omnilateral das pessoas, que no contexto das sociedades letradas significa, também, se apropriar da linguagem escrita como instrumento cultural complexo, é, em última instância, contribuir para transformação da sociedade, a formação do professor que alfabetiza “[...] foi-se tornando, gradativamente, ‘profissionalizante’, perdendo seu caráter de formação com base em estudos tanto de cultura geral quanto de fundamentação teórica específica” (MORTATTI, 2008, p.475), pouco tem a ver com um trabalho intelectual, separando as atividades especificamente humanas de conceber, executar e avaliar no sujeito que ensina. Nesse sentido

Os momentos formativos dos professores na escola são mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, é o momento dialético da socialização e da configuração profissional, de troca de experiências, de reflexão, de estudos que instrumentalizem os mesmos para um fazer pedagógico que traga no seu bojo a premissa de uma consciência crítica. Schön (1997), afirma que é a partir da observação das práticas profissionais, da conversa reflexiva que ocorre durante a ação junto com outros participantes ou colegas, da reflexão sobre a prática, que as conversas reflexivas podem colaborar e contribuir para tomada de decisões, compreensão e troca de conhecimento e experiências.

Para kleiman(1998) As produção não se esgota na margem da palavra escrita, pois lemos o mundo, pontuamos suas significações, o aprendizado de leitura vem antes de produzirmos o primeiro sinal gráfico; lemos gestos, fotografias, pinturas, olhar, etc. Somos leitores até mesmo do silencio em determinado momento das nossas vidas “ou seja, a leitura é uma pratica social que se remete a outros textos, e outras leituras”(kleiman, 1998,p.10)

Práticas discursivas: reflexões da compreensão pedagógica

É possível pensar sobre uma prática reflexiva na produção de leitura e escrita, com os professores. Conforme Kleiman (2002) faz-se necessário que esses sujeitos tenham de fato a compreensão do seu fazer pedagógico e da importância social do letramento para os discentes, como princípios fundantes e que a reflexão se centra na pesquisa e que essa pesquisa requer um refinamento balizado na formação continuada, observando a percepção do contexto social.

Então, poderíamos pensar sobre a prática reflexiva na produção de leitura, dos professores alfabetizadores: Que condição de produção os mesmos apresentam em face de um trabalho com o Letramento e quais Estratégias de ensino da leitura proposta dialógica em gêneros textuais no ambiente pedagógico?

Percurso metodológico: com entender as representações da formação das leitoras

O projeto parte da compreensão da ação pedagógica como prática social da leitura, procurando compreender a condição de produção de leitura dos professores alfabetizadores de uma escola em Diamantino-MT, nesse sentido procura-se entender o presente com o olhar iluminado pelo passado — ou pelas experiências passadas relatadas por professores — e tendo em vista especialmente a prática de profissionais envolvidos na formação. A pesquisa tem como propósitos: ampliar o conhecimento disponível sobre a formação leitora fornecer subsídios para políticas públicas, para políticas de leitura e de escrita e de formação de professores. O foco do nosso trabalho se dará na discussão metodológica qualitativa/colaborativa. Para tanto nosso corpus será recolhido entre as cinco professoras alfabetizadoras participantes como convidadas do Grupo de Estudos e Pesquisa Linguagem Orais, Leitura e Escrita na Infância (GEPOLEI), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – *Campus Cuiabá* (PPGE-UFMT).

Resultados

Os dados da pesquisa em andamento encontram-se em alternativas para formação leitora das professoras envolvidas na pesquisa, neste sentido sugere-se que

os referenciais bibliográficos escolhidos para subsidiar esse trabalho seja compreendido como parte de uma necessária política de distribuição dos bens culturais, uma das condições essenciais para a construção da democratização da leitura de professores. Esses referenciais foram escolhas livres dos docentes, parcerias dialógicas entre/pesquisador/e formadores sinalizando uma reação de confiança, ato fundamental para atuação do pesquisador ao ser inserida da equipe de formação de professores da escola.

A guisa de considerações

A formação leitora sinaliza algumas especificidades do trabalho educativo, não basta a memorização de um conjunto de ideias com importância em si mesmas, a relação entre teoria e prática tem se mostrado um grande problema nessa formação e, conseqüentemente, na atividade de ensino desempenhada nas escolas.

Tendo em vista que o ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de entender o mundo a partir de uma característica particular ao homem: sua capacidade de interação com o outro através das palavras, que por sua vez estão sempre submetidas a um contexto. Desta forma, a relevância da nossa pesquisa centra-se nos fundamentos da formação leitora de alfabetizadores sinalizada na interação leitor-texto que se faz presente desde o início do desenvolvimento das ações do nosso pensar formativo até o término do mesmo.

Referências

KLEIMAN, Angela. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 3 ed, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Org.) **História da leitura no mundo Ocidental** 1. São Paulo: Ática, 1998. (Coleção Múltiplas Escritas)

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999. (1ª reimpressão da edição de 1998).

CHARTIER, R. (dir.). **Práticas de Leitura** Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1996.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Os sentidos da alfabetização: a "questão dos métodos" e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo, 1876-1994). 1997. 389 f. Tese (Livredocência em Metodologia da Alfabetização)–Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1997.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização: São Paulo - 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000. _____. Educação e letramento. São Paulo: Ed. UNESP, 2004

KRAMER, Sônia, Alfabetização Leitura e escrita de professores em curso/Sonia Kramer - São Paulo, Ática, 2010.

KLEIMAN, A. B. **Texto e Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. São Paulo: Editora Pontes, 2002.

OFICINA DE CONSCIENTIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: REPENSANDO A PRÁTICA DOCENTE

¹Amanda Taranto (Mestre - CP2); ¹Andreia Passos (Especialista – CP2).

1 – Departamento dos Anos Iniciais; Colégio Pedro II.

Palavras-chave: Educação; Ludicidade; Práticas Docentes.

Introdução

O Colégio Pedro II é uma escola pública e tradicional do Rio de Janeiro, que conta com 182 anos de existência. Apesar de toda tradição, é uma instituição que valoriza a pesquisa e a inovação no processo de ensino e aprendizagem, estimulando seus servidores a buscarem possibilidades diversas para o pleno desenvolvimento de seus alunos. A partir desta premissa, o Laboratório de Ludicidade (Grupo de Pesquisa da própria instituição), por meio de suas pesquisas e na aplicação da Oficina de Conscientização do Conhecimento, se propõe a investigar novos caminhos a serem trilhados, buscando desenvolver o olhar crítico e investigativo dos alunos através da utilização de desafios e da criação de jogos.

Inicialmente a pesquisa voltou-se para o estudo das Inteligências Múltiplas e para a importância da ludicidade no processo ensino-aprendizagem, tendo como influência autores como Gardner (1994) e Antunes (1998; 2002). Em seguida, ampliou-se o referencial teórico no intuito de repensar práticas que promovessem aos envolvidos a reflexão e a autoavaliação, bem como o planejamento, a tomada consciente de decisões, a utilização e avaliação de estratégias para a resolução de situações-problema (metacognição e autorregulação). Para esse aspecto, tem-se o estudo de John H. Flavell (1999) e Javier Burón (1997). Concomitante a isto está a necessidade, portanto, de se repensar a prática docente e seus desdobramentos, levando em consideração os estudos de Beatriz D'Ambrosio e Celi Espasandin Lopes (2014; 2015) quanto à insubordinação criativa.

Objetivo

O objetivo deste estudo é investigar como as atividades lúdicas auxiliam no processo de construção do conhecimento, quando associadas a procedimentos que envolvam e respeitem as diferentes habilidades dos sujeitos envolvidos, priorizando a metacognição e a autorregulação no ambiente escolar. Além disso, compreender a importância de uma insubordinação criativa como prática docente capaz de romper

com paradigmas pré-estabelecidos e, assim, promover um ambiente de aprendizagem em que a criatividade e as emoções sejam elementos centrais.

Todas as atividades utilizadas estão direcionadas a trabalhar a oralidade, a exposição de ideias, a construção de argumentos, a reflexão, a inquietude de sempre ter um desafio a ser respondido ou até mesmo o exercício de criar problemas. Tudo isso tendo como pano de fundo a ludicidade.

Metodologia

A partir das leituras realizadas, tem-se buscado recursos que auxiliem de forma lúdica e dinâmica a aprendizagem, acreditando na importância de se construir um ambiente agradável e acolhedor, de modo que os alunos possam utilizar suas habilidades a fim de superar dificuldades e de estimular outras competências. Assim, é ofertada durante o ano letivo a “Oficina de Conscientização do Conhecimento” no Colégio Pedro II, Campus Engenho Novo I.

As aulas na Oficina ocorrem no contraturno e estão voltadas para alunos de quarto e quinto ano, com enfoque naqueles que demonstram dificuldades na interpretação de enunciados, com baixa autoestima, heterônomos e inseguros, estando a grande maioria com notas abaixo do esperado pela instituição. Cabe ressaltar, no entanto, que as professoras envolvidas acreditam em uma prática que não está atrelada ao desempenho em testes padronizados. Pelo contrário, o intuito justamente é dar oportunidade para alunos que, apesar de não apresentarem um rendimento esperado, possam descobrir-se sujeitos atuantes. Para isso, os grupos da Oficina não ultrapassam 12 alunos e as aulas ocorrem no contraturno com a presença de duas professoras-pesquisadoras. Há, portanto, a necessidade de conseguir desenvolver um trabalho colaborativo, possibilitando uma prática de escuta e acolhimento, ouvindo todos os sujeitos envolvidos (professoras e alunos), suas necessidades e angústias.

Ao se depararem com atividades lúdicas no dia a dia escolar, os indivíduos se sentem mais livres para atuarem utilizando suas habilidades mais notórias e, em contrapartida, têm a oportunidade de trabalhar e desenvolver outras competências que muitas vezes não tinham nem mesmo consciência de possuírem. No decorrer da pesquisa realizada no Laboratório de Ludicidade, portanto, pensou-se em materiais/jogos que pudessem possibilitar um outro olhar deste aluno em relação aos conteúdos trabalhados e à troca de conhecimentos entre ele e seus colegas, com o

auxílio e mediação das docentes. O principal questionamento se dava em como contribuir para que este processo fosse lúdico, prazeroso, significativo e que os levasse à construção efetiva do conhecimento e não somente à mera memorização ou valorização de uma ou outra inteligência.

Todos os encontros na Oficina iniciam, portanto, com uma atividade de atenção e percepção, na tentativa de retomar inclusive aspectos trabalhados em aulas anteriores. Em seguida, os alunos se deparam com desafios; jogos; construção de materiais e regras; apresentação oral de materiais e de estratégias escolhidas para a resolução de uma problemática; construção coletiva de atividades, incentivando o olhar criterioso, investigativo e o debate.

Nesse contexto, os alunos passam a ter a oportunidade de refletir acerca de seus questionamentos, permitindo que observem todas as etapas (metacognição) e repensem as estratégias escolhidas por cada um deles (autorregulação), na tentativa de solucionar um determinado “desafio” e comparando as inúmeras possibilidades utilizadas pelo grupo, bem como a necessidade de reelaborá-las, quando necessário. Junto a isto trabalha-se também a noção de erro, fazendo com que percebam que este não pode ser encarado como algo negativo, mas como elemento a ser observado, discutido, repensado e superado. Há, portanto, a importância de se perceber os erros e dificuldades enfrentadas e utilizá-los como uma possibilidade de aprendizagem.

Resultados

Verificou-se até o momento, nestes dois anos em que a Oficina tem sido desenvolvida, que os alunos participantes obtiveram significativa mudança em seu comportamento perante o processo de ensino-aprendizagem, colocando em prática uma visão mais crítica, argumentativa e criteriosa quanto ao que observavam, mais atentos a cada detalhe exposto e mais confiantes e autônomos, acreditando mais em suas escolhas. Na Oficina, os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar seus medos, de construírem estratégias, de refletirem a respeito de suas atuações durante a resolução de desafios, aprimorando o desempenho sempre que necessário. Cabe ressaltar que o mesmo foi observado no que diz respeito à melhora do rendimento escolar de tais alunos nas aulas regulares, à medida em que passaram a valorizar também suas habilidades.

Ao utilizar/desenvolver atividades lúdicas, os sujeitos envolvidos se sentiram mais à vontade para apresentar suas ideias, ficando, inclusive, mais atentos quanto

às estratégias apresentadas pelos demais participantes, numa troca de informação enriquecedora e constante. Outro ponto a ser ressaltado é que a criação dos jogos não pode partir somente das educadoras, sendo preciso para isso a participação ativa dos alunos. Esta mudança foi decisiva, possibilitando que os discentes pudessem analisar, escolher, debater e avaliar suas escolhas ao longo do desenvolvimento de um determinado recurso.

A partir deste trabalho desenvolvido com as atividades lúdicas, pode-se notar também que os indivíduos se sentiram mais livres para atuarem utilizando suas habilidades mais notórias e, em contrapartida, tiveram a oportunidade de trabalhar e desenvolver outras competências que muitas vezes não tinham nem mesmo consciência de possuírem. Além disso, o fato de participar ativamente da construção de materiais, e não se colocar apenas como mero receptor, obriga os sujeitos a colocarem em prática suas ideias e avaliar se são pertinentes. Quando essas ideias não são pertinentes, é preciso voltar, retomar, entender quais escolhas foram feitas e porque não deram certo. É desmistificando, portanto, o erro como algo negativo que se possibilita ao aluno a percepção de se ver autor do próprio processo de construção do conhecimento. A partilha de ideias é constante e estimulada pelas professoras envolvidas, em um exercício permanente de reflexão e diálogo, não limitando-se em uma única possibilidade de caminho para a resolução das atividades (CLARETO e CAMMAROTA, 2015).

Para a resolução de uma atividade ofertada na Oficina, o aluno precisa, portanto, planejar quais estratégias poderiam ser utilizadas; supervisionar ou regular o uso de tais estratégias a fim de alcançar o objetivo; e, por fim, avaliar os resultados obtidos. Enfim, os alunos percebem-se protagonistas de seu processo de aprendizagem. Desta forma, a metacognição coloca-se como uma possibilidade de o educador repensar sua postura em sala de aula a fim de promover a autonomia, o debate e a reflexão.

Em relação à prática docente, pode-se dizer que a Oficina de Conscientização do Conhecimento está alicerçada na ideia de insubordinação criativa quando se propõe subverter regras impostas pelo sistema, que podem se caracterizar como obstáculos que impeçam a aprendizagem dos alunos. A Oficina apresenta-se, portanto, como um espaço de fala do aluno, de construção de autonomia e de conhecimento, percebendo este sujeito como autor em todo processo de ensino e aprendizagem. Como aborda Harkness (2009, apud D'AMBROSIO e LOPES, 2014),

a sala de aula é encarada como um lugar para ouvir o outro (sem nenhum tipo de preconceito), no sentido de somente ouvir, sem amarras e ideias pré-concebidas. Como proposta de mudança de paradigma, se permite que o diálogo entre os sujeitos, sejam estes alunos ou professoras, permeie todo o processo de modo a acolher as mais distintas ideias, debruçar-se sobre cada uma delas e, conseqüentemente, refletir em conjunto quanto às possibilidades e estratégias apresentadas a fim de solucionar os desafios. Segundo D'Ambrosio e Lopes (2015), a criatividade humana precisa ser pensada a partir de ações positivas, na busca pelo bem-estar de si e do outro, agindo com ética e respeito.

Conclusões

Ao finalizar cada jogo ou atividade na Oficina havia uma exploração, uma discussão aprofundada sobre os objetivos, sobre o percurso que cada aluno trilhou para desenvolver a proposta, permitindo escuta atenta e possibilitando voz a todos os presentes. Os discentes puderam colocar em prática seus conhecimentos durante a construção de diversos materiais e, posteriormente, ao jogá-los. À medida em que iam jogando, muitas regras surgiam e outras eram refeitas. Através, portanto, da utilização de materiais desenvolvidos, as crianças puderam planejar, identificar dificuldades, construir e utilizar as regras criadas, bem como avaliar o produto final desenvolvido, sempre contando com um ambiente prazeroso, instigante e dinâmico.

Até o momento o que se percebe é a importância de se pensar e promover práticas direcionadas ao surgimento de alunos-pesquisadores e que auxiliem na criação de um ambiente escolar acolhedor, de modo que as inquietudes e medos sejam vistos com mais naturalidade. Além disso, nota-se a necessidade em desenvolver um ambiente que possibilite o surgimento de diferentes potenciais, dando espaço para as emoções e criatividade.

Referência

- _____. *Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático*. *Bolema*, Rio Claro (SP), v.29, n.51, p. 1-17, abr. 2015.
- _____. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- ANTUNES, Celso. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- BURÓN OREJAS, Javier. *Enseñar a Aprender: Introducción a la Metacognición*. 6 ed. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1997.
- CLARETO, S. M. e CAMMAROTA, G. Professores de matemática em formação: invenções e (sub)versões. In: D'AMBROSIO, B. S. e LOPES, C. E. (org.). *Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015 (65-86).
- D'AMBROSIO, B. S. e LOPOES, C. E. *Trajetórias profissionais de educadoras matemáticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.
- FLAVELL, John H.; MILLER, Patricia H.; MILLER, Scott A. *Desenvolvimento Cognitivo*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

PASSOS, C. L. B. **Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática**. In: LORENZATO, Sérgio. *Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 77-92.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

REFLEXÕES SOBRE O ESTUDO DAS MEMÓRIAS DAS BRINCADEIRAS CANTADAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

¹Janaina de Moraes Pereira (Mestranda PPGE-UFMT); ²Cleomar Ferreira Gomes (Orientador)

1 – Programa de Pós-Graduação em Educação; Instituto de Educação; Universidade Federal de Mato Grosso

2 – Programa de Pós-Graduação em Educação; Instituto de Educação; Universidade Federal de Mato Grosso

Apoio Financeiro: FAPERJ, CNPq, CAPES.

Palavras-chave: Brincadeiras cantadas; Formação do professor; Memória lúdica.

INTRODUÇÃO

Passado, presente, futuro, são linhas distintas, mas que unidas compõem a história de vida de cada indivíduo. Nessa trajetória diferentes retalhos unem-se a essa colcha de memórias. Assim sendo, a pesquisa de mestrado intitulada “Brincadeiras cantadas na formação do professor de música: um estudo de suas memórias lúdicas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT) – *campus* Cuiabá, busca olhar de forma atenta para os retalhos que compõem as memórias do brincar dos professores de música egressos da Universidade Federal de Mato Grosso, bem como, perceber como essas memórias iluminam os passos desses professores que atuam com crianças.

Essa pesquisa encontra-se na sua fase de análise de dados, os quais não estarão presentes neste resumo expandido. Portanto, buscaremos centralizar este estudo na análise da literatura sobre o brincar, a cultura da infância, as brincadeiras cantadas, a memória e a construção do “eu” professor, tendo como aporte teórico autores como: Bergson (1999), Brito (2003), Brougère (1998), França (2007), Hortélio (2016), Nóvoa (1992), Silva (2016) e Sutton-Smith (2017).

A relevância desta pesquisa está no fato de que a ação de valorizar as memórias da infância são um elemento chave para que os professores proporcionem aprendizagens significativas aos alunos, bem como, sejam uma ponte para a preservação das brincadeiras tradicionais da infância. Nesse processo de conexão do passado, presente e futuro, o professor mantém viva a sua criança interior, fazendo com que a brincadeira seja um canal entre o professor e o aluno.

Essas reflexões apontam que “ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira e válida a seus próprios olhos” (FORQUIN, 1993, p. 9 apud LOMBARDI, 2010). Deste modo, visualiza-se a importância dessa pesquisa para compreender o valor das brincadeiras cantadas na história de vida dos

professores de música. Brincar com os sons, ser um brincante, representa abrir o coração e permitir que a criança interior de cada professor permaneça viva.

OBJETIVO

Esta pesquisa, em andamento, tem como objetivo geral compreender a influência das brincadeiras cantadas, realizadas na infância, na formação do professor de música. Para isso, tem como objetivos específicos: (1) Identificar as brincadeiras cantadas realizadas durante a infância dos professores de música egressos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Mato Grosso e as que persistem na sua prática profissional; (2) Compreender as formas como as experiências do brincar durante a infância refletem na formação dos professores; (3) Compreender a percepção dos participantes sobre a importância da brincadeira cantada na infância para a formação do professor de música e demais aprendizagens.

METODOLOGIA

A pesquisa trata-se de uma abordagem qualitativa, mais especificamente, uma pesquisa biográfica, tendo como técnica de pesquisa a entrevista narrativa online, por videoconferência. Também foi utilizado como instrumento de pesquisa o diário de campo, para o registro de percepções e reações que não são expressas nas palavras e demonstram a importância das memórias relatadas. Ademais, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o intuito de analisar os estudos relevantes sobre o objeto de pesquisa, de modo a favorecer no cruzamento com os dados coletados.

Deste modo, para a seleção dos participantes, foi solicitado ao Sistema de Informações de Gestão Acadêmica (SIGA), da Universidade Federal de Mato Grosso, o nome completo dos alunos egressos do curso de Licenciatura em Música, de 2008 a 2018. A respectiva lista era composta por 168 alunos egressos, dos quais foi possível realizar o contato com 148 pessoas, através das redes sociais (Facebook e Instagram). Desses sujeitos, 57 responderam as perguntas referentes aos critérios de seleção da pesquisa, sendo assim, foram selecionados 10 (dez) professores de música para participar da pesquisa.

Os critérios para a seleção dos participantes desta pesquisa foram: (1) alunos egressos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Mato

Grosso; (2) atuação com Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental; (3) residir em Cuiabá ou baixada cuiabana; (4) disponibilidade para participar da pesquisa.

A partir disso, foram realizadas duas entrevistas com cada participante, sendo que um participante, por motivos pessoais, não realizou o segundo encontro. As entrevistas foram realizadas de forma online, em dia e horário agendados com o entrevistado, nos meses de março, abril e maio de 2020, nas plataformas de comunicação gratuita que os participantes tivessem maior familiaridade, como: Hangouts, Skype, Zoom, WhatsApp. Posteriormente, as narrativas foram transcritas e encaminhadas aos participantes para a autorização de uso no estudo.

As entrevistas orais, narrativas, abordaram os eixos temáticos relacionados as memórias lúdicas da infância e as brincadeiras cantadas nas aulas de Música, tendo como a pergunta desencadeadora: Eu queria que você me contasse sobre a sua relação com as brincadeiras cantadas durante a sua infância e a repercussão dessa memória lúdica na sua vida como professor de música.

A respectiva pesquisa encontra-se na fase de análise dos dados, na qual buscaremos explorar as explicações dos entrevistados sobre sua história de vida em relação ao objeto de estudo; identificar elementos semelhantes e contrastante entre os textos dos entrevistados; e realizar o cruzamento dos dados com a literatura especializada. Após essa fase será possível delinear os resultados da pesquisa.

RESULTADOS DO ESTUDO TEÓRICO

Quando você brinca, você se esquece de si mesmo e faz parte do todo. Na hora, você não tem consciência disso, você é feliz, vive uma inteireza. Brincar é, para mim, o último reduto de espontaneidade que a humanidade tem. É a língua do ser humano (HORTÉLIO, 2004 apud TOMICH, 2016, p. 102).

Nesta sessão, apresentaremos os resultados da pesquisa bibliográfica deste estudo, devido que a análise dos dados das entrevistas não foram concluídos. Deste modo, para compreender o objeto desta pesquisa foi necessário realizar o estudo na literatura sobre o conceito de brincadeira, cultura lúdica, brincadeiras cantadas e estudos sobre a influência das memórias do brincar na formação do professor.

A ação do brincar representa a língua da criança, a sua verdadeira forma de expressão (TOMICH, 2016), que se inicia na infância e desenvolve aprendizagens que

estarão presente durante toda a vida de um sujeito, sendo passada de geração a geração, de forma alegre, livre e autotética. Brincando a criança constrói a sua cultura lúdica, a qual é um objetivo vivo que se modifica constantemente, sendo produzida pela e para as crianças que dela participam (BROUGÈRE, 1998). Nesse processo, o ser brincante experiencia o mundo e a si mesmo através da brincadeira. Portanto, como nas palavras de Lydia Hortélio no início desta sessão, brincar representa a pureza da infância que reflete na vida adulta. Todos brincamos, mesmo que de forma inconsciente.

As brincadeiras manifestam-se na cultura lúdica de diferentes formas, mas no caso das brincadeiras cantadas, elas apresentam a diversidade musical brasileira, seja pelo ritmo ou melodias simples, destacando no seu repertório: acalantos, brincos, brincadeiras de roda e de movimentação específica (SILVA, 2016). Esses exemplos constituem a música tradicional da infância, demonstrando que “a cultura infantil não só capta modelos fornecidos pela sua vida com os adultos, mas também elabora parte dos elementos de seu patrimônio cultural” (FERNANDES, 1979 apud LINO, 2008, p. 47).

Manter esse repertório cantado vido, representa manter acesa a chama da memória que, para Ricoeur (2014), compreende as impressões marcadas na nossa alma. Para Bergson (1999), o conceito de memória é definido em dois âmbitos: memória-hábito e memória-lembrança, ou seja, a memória pode ser manter de forma automática ou deve ser buscada no passado e dirigida no presente.

Ao relacionar a memória com as brincadeiras, percebemos o valor da infância para a formação do adulto, e conseqüentemente, da sua profissão. Pesquisas como as de França (2007) e Nóvoa (1992) destacam as experiências da infância para a construção do “eu-professor”, pois “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa” (FRANÇA, 2007, p. 24).

Para brincar com uma criança, é preciso “reconhecer-se CRIANÇA, afirmar a VIDA, BRINCAR... Este seria o chão, o começo... O resto?! Isto vem!” (HORTÉLIO, 2014, p. 275). Deste modo, é possível compreender a importância da postura ativa do professor acerca do universo das crianças, retomando as experiências do brincar já vivenciadas para proporcionar experiência significativas as crianças.

Nesse processo, cabe ao professor buscar nas suas próprias lembranças da infância os elementos do brincar, de modo a “proporcionar às nossas crianças a possibilidade de viver sua própria cultura e modo de ser!” (BRITO, 2003, p. 111). Com

isso, a ação de reviver as memórias da infância promovem no professor a valorização do seu eu-pessoal e de suas memórias na construção do seu eu-professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo teórico, foi possível compreender que as brincadeiras que marcam a infância tornam-se um ponto de partida para a prática da docência com crianças, pois cada professor traz consigo a essência do brincar. Cabe aos professores ressignificarem suas memórias do brincar e plantarem as sementes de suas experiências no solo do coração, para que seus frutos favoreçam a sua formação como professor e indivíduo. Assim sendo, conectar o presente, passado e futuro pode ser um primeiro passo para os professores brinquem de forma mais prazerosa e proporcionarem experiências musicais significativas aos seus alunos, partindo da perspectiva da sua criança interior e dos fundamentos da cultura da infância para a construção de um espaço lúdico de confiança e aprendizagem

REFERÊNCIA

BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança**. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1992.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Thomson, 1998

FRANÇA, Sandra Luciane. **Resgate das memórias lúdicas de educadores do Ensino Fundamental I, em uma escola privada de Maringá-PR**. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

HORTÉLIO, Lydia. Música da Cultura Infantil: significado e importância. Casa das 5 Pedrinhas. Salvador, 2016.

LINO, D. L. **Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LOMBARDI, Silvia Salles Leite. Música na Escola: um desafio à luz da cultura da infância. 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes – IA, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2010.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

SILVA, Lucilene Ferreira da. Música Tradicional da Infância - características, diversidade e importância na educação musical. 2016. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016.

SUTTON-SMITH, Brian. **A ambiguidade da brincadeira**. Tradução Vera Joscelyne. Coleção Clássicos do Jogo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

TOMICH, Ana Luiza Lemos. **Lydia Hortélio, Uma Menina Do Sertão: Educação Musical Na Cultura Da Criança**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2016

ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA POR MEIO DE AULAS REMOTAS EM TEMPOS DE COVID-19

¹Christianne Torres Lira Farias (ACU); ²Valdson Davi Moura Silva (UEPB); ³Márcia Maria Bezerra Guimarães (orientadora).

1 – Doutoranda em Ciências da Educação; Absoulute Christian University, Orlando – Flórida - USA.

2 – Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática e Mestre pelo Mestrado Profissional em rede (PROFMAT); Universidade Estadual da Paraíba.

3 – Doutora em Agronomia; Universidade Federal da Paraíba.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Aulas remotas; Tecnologias; Covid-19.

Introdução

Após a suspensão das aulas presenciais para conter a transmissão da COVID-19, vamos analisar o relato de alguns professores de Matemática sobre o retrato da educação em tempos de pandemia e como ensinar por meio de aulas remotas. Embora as redes de ensino tenham adotado alguma forma de educação remota como plataformas virtuais, sites, aulas pela TV aberta e até uso de redes sociais para transmitir o material de ensino, ainda há muitas dificuldades a serem vencidas. Vemos muitas críticas porque nem todos os alunos têm acesso à internet e a qualidade da aprendizagem não é a mesma das aulas presenciais. Além disso, não houve tempo de preparar os docentes para a situação atual. Como afirma Costin (2020), "Naturalmente, o melhor lugar para a criança é na Escola. Não vamos agora ter soluções ideais para os tempos atuais, mas vamos poder aprender para aperfeiçoar a educação quando voltarmos aos tempos normais". Vamos observar como professores de Matemática desenvolvem aulas remotas buscando uma real aprendizagem dos conteúdos e não apenas o cumprimento da carga horária.

Objetivo

Observar se as aulas remotas estão proporcionando aprendizagem dos conteúdos de Matemática e não apenas o cumprimento da carga horária e como está se dando o alcance dos alunos.

Metodologia

Vamos analisar o relato de seis professores de Matemática das redes privadas e públicas nas esferas estaduais e municipais de ensino sobre o retrato da educação

em tempos de pandemia e como eles estão ensinando por meio de aulas remotas. O relato se deu por meio do aplicativo WhatsApp com as seguintes perguntas: Como tem sido ensinar Matemática por meio de aulas remotas? Tem sido eficaz? A aprendizagem acontece? O que precisa mudar para melhorar a aprendizagem?

Resultados

Para 90% dos professores observados, ensinar Matemática por meio de recursos tecnológicos é bastante desafiador. A princípio, alguns deles, tiveram que criar um ambiente propício em casa e comprar alguns equipamentos para essas aulas remotas, precisaram passar por alguns cursos rápidos e tutoriais de como preparar essas aulas. Alguns professores acreditam que um erro comum é achar que basta gravar a aula e transmiti-la online para fazer os alunos aprenderem. O aluno provavelmente vai ouvir dez minutos e desligar. Outro fator determinante é o alcance dos alunos a essas aulas. Professores da rede pública afirmam que apenas 30% dos alunos estão acompanhando essas aulas. Enquanto que professores da rede privada afirmam que 100% dos alunos participam das atividades remotas, sejam elas online ou atividades entregues aos pais na escola. Com isso, aumenta as desigualdades educacionais com alunos da rede pública e privada de ensino já que nas privadas o alcance é bem maior.

Conclusões

Não dá para repetir (virtualmente) o ambiente da sala de aula presencial. Tem que se fazer algo diferente para que a aprendizagem aconteça. Neste momento, a única certeza que temos é de fazer algo para que não aumentem as desigualdades educacionais. Seja por falta de acesso dos recursos tecnológicos dos menos favorecidos ou por falta de auxílio das famílias com as atividades.

Referência

COSTIN, Claudia. Os desafios e potenciais da educação à distância, adotada às pressas em meio à quarentena. BBC News Brasil, abril de 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52208723>>

PERSPECTIVA DISCURSIVA DE ALFABETIZAÇÃO: REFERENCIAIS TEÓRICO-BIBLIOGRÁFICOS PARA (RE) PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE DA (O) ALFABETIZADORA (O)

¹ Thaís Rodrigues Carlos (mestrado – discente sem bolsa)

1 – Instituto de Educação; Programa de Pós-graduação em Educação; Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Cuiabá

Palavras-chave: Formação Docente. Perspectiva Discursiva. Ciclo de Alfabetização.

Introdução

Compreendemos a importância do trabalho com a linguagem em suas diferentes expressões – artísticas, culturais e sociais - como fundamental para a formação integral do ser humano e para os processos de ensino-e-aprendizagem em sala de aula.

Deste modo, o objetivo da escola para a formação humana, precisa estar integrado a um trabalho pedagógico permeado de sentidos que proporcionem às crianças uma alfabetização discursiva (SMOLKA, 2012a) e repleta de experiências durante as atividades pedagógicas propostas pela (o) professora (a).

A alfabetização como processo discursivo se caracteriza por considerarmos fundamentais as interações, interlocução e produção de sentidos, assim, como os aspectos dialógicos dos enunciados (BAKHTIN, 2016) que são produzidos no espaço escolar pelos sujeitos e instrumentos culturais.

Partindo disto, são propostas destes diálogos, apresentar recortes de uma pesquisa em educação para (re) pensarmos conceitos e os aspectos teórico-metodológicos para a formação das (os) alfabetizadoras (os) em uma perspectiva discursiva.

Pois, pensamos que “as crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência” (ROCHA, 2008, p. 46).

Desta forma, consideramos que a (o) professora (e) é a (o) principal mediadora (o) entre as crianças e a cultura, signos e instrumentos culturais (VIGOTSKI, 2007), portanto, a necessidade de que durante a formação de professores (as) sejam apresentados e trabalhados conceitos e ideias desta perspectiva de alfabetização.

Também destacamos, que para a abordagem teórica que defendemos, a (o) professora (o) se destaca por ser a (o) responsável pela realização de um trabalho de

mediação entre as crianças e a cultura e ciência (GIROTTI; FRANCO, 2019) e por possuir um repertório cultural mais amplo que as crianças, ela (e) precisa ter objetivos para planejar e organizar ações em sala de aula.

Portanto, “a intencionalidade educativa deve estar em função do desenvolvimento das crianças, nas diferentes atividades criadas na cultura [...]” (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017, p. 18) e para que isso aconteça, a necessidade de estudo e discussão de conceitos são fundamentais para os processos contínuos de formação e construção de uma consciência crítica e reflexiva.

Assim, apresentamos adiante neste trabalho discussões pertinentes para que professoras (es) e sociedade (re) pensem as formas de alfabetizar as crianças e sobre a importância que as (os) professoras (es) têm durante esse processo.

Objetivo

Contribuir para a (re)significação da formação docente mediante apresentação e discussão de alguns conceitos e aspectos teórico-metodológicos da perspectiva discursiva de alfabetização (SMOLKA, 2012a).

Metodologia

O trabalho resulta de um recorte de pesquisa de revisão-teórica bibliográfica e anotações em caderno de campo realizada no decorrer dos meses de maio a julho de 2019, para fundamentar as discussões sobre a alfabetização como processo discursivo no decorrer dos diálogos com três professoras alfabetizadoras.

Resultados

No decorrer das análises realizadas durante a coleta de referenciais teóricos que tratavam sobre o tema *alfabetização como processo discursivo* e que discorressem sobre esta perspectiva de alfabetização, encontramos importantes artigos, teses, dissertações e capítulos de livro que traziam discussões para (re) pensarmos as práticas pedagógicas.

Entre os textos encontrados, foram utilizados os de Gontijo e Goulart (2018), Gasparin (2019), Arena (2010), Smolka (2012a, 2005b; 1991c; 2000d), Savian e Ometto (2016) e Nogueira (2005), os quais trouxeram importantes discussões sobre conceitos do processo discursivo de alfabetização junto com as professoras.

Os resultados obtidos das análises teórico-bibliográficas foram utilizadas para refletirmos junto com as professoras participantes – que eram três pedagogas da rede municipal de educação em Cuiabá/MT – durante três reuniões ocorridas de julho a agosto de 2019, que tinha como objetivo estudar alguns conceitos que fundamentavam a perspectiva discursiva e como eles poderiam contribuir para (re) pensarmos propostas pedagógicas.

Destarte, coletivamente com as professoras planejamos uma sequência didática (SCHENEUWLY; DOLZ, 2004) fundamentada na perspectiva discursiva de alfabetização para a aula de linguagem, que elas realizariam nas salas de aula que eram regentes, todas atuavam no ciclo de alfabetização.

Durante a reunião as professoras relataram que conceitos como *interação*, *discursivo*, *produção de sentidos*, *interlocução* e *dialógico*, eram compreendidos de forma superficial e por isso, a importância de estarmos em grupo discutindo tais conceitos e pensando como eles poderiam ser aplicáveis nas práticas pedagógicas.

Esta forma de estudo e pesquisa, possibilitou às professoras refletirem sobre as práticas pedagógicas e discutirem umas com as outras as muitas possibilidades de atividades pedagógicas com sentido a serem realizadas na alfabetização, assim, houve trocas de experiências efetivamente umas com as outras e também com a pesquisadora.

Desta forma, após as atividades serem realizadas em sala de aulas, os resultados foram discutidos posteriormente em uma nova reunião, o qual relataram e debateram sobre os resultados, que foram satisfatórios para o primeiro momento e que as fizeram refletir sobre a importância de uma perspectiva que fundamente suas ações pedagógicas.

Conclusões

Constatamos por meio das reuniões e discussões em grupo, a importância dos diálogos formativos com as professoras alfabetizadoras, assim, como o trabalho com a perspectiva discursiva de alfabetização que pode contribuir para que as práticas pedagógicas sejam fundamentas em ações que objetivem a apropriação de sentidos pelas crianças e professora.

As discussões durante as reuniões com as professoras demonstraram também a importância de que se considere a própria prática docente como forma de

pesquisa, investigação e estudo, para que compreendamos a prática docente como um *lôcus* de partilha de conhecimentos, experiências e saberes.

Portanto, as análises e estudos também contribuíram para que o (a) pesquisador (a) compreendesse que para as práticas discursivas, os diálogos, as interações e as relações sociais, são construídas mediante aspectos de confiança, acolhimento e partilha de saberes entre participantes e pesquisadores.

Assim, a pesquisa contribuiu para que se (re) pense tanto as práticas pedagógicas como a formação docente das professoras, possibilitando que vislumbremos outras possibilidades de investigação em pesquisas futuras sobre este tema.

Referências

- ARENA, Dagoberto B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. In: _____. 1º ed. São Paulo: Mercado das letras, 2010, p. 13 - 44.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1º ed. São Paulo: Editora 34, 2016. 175 p.
- GASPARIN, João Luiz. A leitura literária na educação básica: a difícil arte de ler no escuro. **Formação de leitores e a Educação Estética: Arte e literatura**. In: _____. Curitiba: CRV, 2019, p. 11-21.
- GIROTTI, Cynthia Graziella G.S. FRANCO, Sandra Aparecida P. SILVA, Greice F. da. (org.). **Formação de leitores e a Educação Estética: Arte e Literatura**. Curitiba: CRV, 2019, 126 p.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; GOULART, Cecília MA. **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. 1º ed. Cortez Editora, 2018, 222 p.
- NOGUEIRA, Ana Lúcia H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. In: _____. 10º ed. Campinas, SP: Papirus, 2005, 175 p.
- PEDERIVA, Patrícia L. M. COSTA, DA Sinaia A. MELLO, Suely A. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na educação infantil. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores**. In: _____. 1º ed. Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 11-24.
- ROCHA, Eloisa A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.
- SAVIAN, Márcia Regina de O. OMETTO, Cláudia Beatriz de C. N. Alfabetização como prática dialógica de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, ES, v. 1, n. 3, p. 159-180, jan./jul. 2016. Disponível em: << <http://abalf.org.br/revistaelectronica/index.php/rabalf/issue/view/4/showToc> >>. Acesso em 29 de mai. de 2019, 13:12:15.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 1º ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012, 184 p.
- _____. A dinâmica discursiva no ato de escrever: Relações oralidade-escrita. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. In: _____. 10º ed. São Paulo: Papirus, 2005, 175 p.
- _____. Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola. **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, v 8, n 1, p. 15-28, jul./dez. 1991. Disponível em: << <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ta/issue/view/623> >>. Acesso em: 29 de mai. de 2019, 15:55:10.
- _____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**. Campinas, v 20, n 50, p. 26-40, abr. 2000. Disponível em: << http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622000000100003&script=sci_abstract&tlng=pt >>. Acesso em: 29 de mai. de 2019, 15:55:10.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 7º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, 182 p.

GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA: UM TRABALHO COM DESAFIOS NOVOS E LONGEVOS

¹Daniella Rafaelle Amorim do Nascimento (mestranda-PROFLETRAS- CAPES); ¹Maria Auxiliadora da Silva (mestranda-PROFLETRAS); ²Dr. Edmilson José de Sá (orientador).

1 – PROFLETRAS, Universidade de Pernambuco, Garanhuns, PE;

2 – Professor Dr. da CESA, Professor colaborador do PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco, Garanhuns, PE

Apoio Financeiro: CAPES.

Palavras-chave: análise linguística; gramática; sala de aula.

As aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental têm sido desafiadoras, tendo em vista o déficit nas salas de aula e nas avaliações oficiais, além das inúmeras pesquisas nesse campo, o que demonstra a preocupação no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes. Dessa forma, com o objetivo de apresentar uma atividade de Análise Linguística (AL), como proposta de um ensino que, diferentemente do ensino de gramática descontextualizado e puramente tradicionalista, considera as características próprias da língua, o contexto sociocultural dos falantes e os aspectos semântico-sintáticos pragmáticos na perspectiva das produções escolares, este trabalho foi desenvolvido a partir do quadro que diferencia o ensino de gramática e a prática de análise linguística (MENDONÇA 2006), tendo como objeto de estudo a produção escrita do gênero carta pessoal de 15 estudantes do 8º ano de uma Escola Pública do município de Ribeirão-PE, em contraste com 12 produções de 24 estudantes em diáde, de uma Escola Pública do município de São Benedito do Sul-PE. Para isso, selecionamos uma abordagem da AL enfatizando os usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursos e normativos), apresentados e retomados sempre que necessário, para construirmos nossa análise e traçar atividades futuras. Para aplicação da produção textual utilizamos um texto motivador, a carta do Hemenergildo, para que os estudantes produzissem outra carta em resposta, a partir dessa produção, realizamos o levantamento das flutuações e em posse dos resultados, conforme o eixo que apresentou mais ocorrências, eixo textuais e normativos com ênfase na coesão e ortografia respectivamente, foi direcionado atividades baseadas na AL, permitindo assim ao estudante refletir a língua em uso. Com o presente estudo concluímos que o ensino da língua materna vai além de ensinar gramática, visto que as habilidades de leitura e escrita não se restringe apenas aos conhecimentos gramaticais, mas sim a combinação desses conhecimentos com a prática de análise linguística. Nesse sentido, ambos os métodos são necessários ao processo de ensino aprendizagem, considerando que a língua é indissociável as situações de usos e que tentativas contrárias a esta união no âmbito escolar têm resultado em metodologias transmissivas que não possibilitam a reflexão e a legitimidade das práticas sociais de linguagem.

INTRODUÇÃO

Podemos destacar ao longo da história educacional do Brasil um ensino de língua portuguesa centrado na transmissão de regras da gramática normativa tradicional¹ e muito distante dos atuais usos linguísticos dos brasileiros. Esse ensino tradicional de gramática materializa-se de maneira mais nítida a partir dos anos finais do ensino fundamental, porém é incontestável que a tradição gramatical começa a se instalar nas escolas brasileiras já nos anos iniciais da educação obrigatória, quando se observa um investimento significativo em aulas de gramática, com ênfase no estudo de nomenclaturas e classificações. Por outro lado, o termo análise linguística, apresentado por João Wanderley Geraldi, designa uma das práticas estruturadoras

¹ Neste trabalho, o termo “tradicional” não assume, um sentido negativo, relacionando-se, mais especificamente, a um “[...] conjunto de práticas que se solidificaram com o passar do tempo, com regularidade de ocorrência, o que terminou por constituir uma ‘tradição’” (MENDONÇA, 2006, p. 201).

do ensino de português, em conjunto com a leitura e a produção textual e dissonante com as práticas, que se difere do ensino de gramática, focado em levar os alunos a dominar nomenclaturas específicas, com as quais se descreve e regula a modalidade padrão escrita da língua com enfoque normativo sobre o descritivo.

Dessa forma, entendemos que a “análise linguística” não representa apenas mais um eixo de ensino da área de língua, isolado dos demais, ela é, sim, uma ferramenta a serviço da formação de estudantes leitores e produtores de textos. Compreendemos, com isto que a reflexão sobre a língua não seja feita apenas aos níveis da palavra e da frase, embora os inclua, mas que tenha seu eixo sobre o texto e o discurso. Segundo (MENDONÇA, 2006, p. 205)¹, a “prática de análise linguística” estaria voltada para “uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos”. Essa perspectiva é abordada no quadro que diferencia o ensino de gramática e a prática de análise linguística (MENDONÇA, 2006), no qual destacam-se abordagens da AL enfatizando os usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursos e normativos), apresentados e retomados sempre que necessário para traçar atividades futuras, demonstrando dessa forma, as características distintas e complementares de ambas as práticas.

Assim, a favor da articulação entre o ensino de gramática e a prática de AL na qual envolve os eixos de leitura e produção de textos, onde o texto é tomado como provável “unidade de ensino”, Antunes (2014, p. 55) referência que “ninguém fala, ouve, lê ou escreve sem gramática, é claro; mas a *gramática sozinha é absolutamente insuficiente*”. Isto fica claro, porque pra que haja a comunicação efetiva entre os indivíduos e entre o texto e o leitor, ou ainda entre o escrevente e o texto, mecanismos devem ser acionados e estes são os denominados conhecimentos, que fazem toda a diferença na construção de sentidos, é necessário que haja a ativação das normas sociais, das normas de textualização e dos conhecimentos de mundo.

OBJETIVO

Apresentar uma atividade de Análise Linguística (AL), como proposta de um ensino que, diferentemente do ensino de gramática descontextualizado e puramente

tradicionalista, considera as características próprias da língua, o contexto sociocultural dos falantes e os aspectos semântico-sintáticos pragmáticos na perspectiva das produções escolares.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada no contexto de duas Escolas Públicas de Ensino Fundamental dos municípios de Ribeirão-PE, referida mais à frente como Escola 1, e de São Benedito do Sul-PE, Escola 2, ambas localizadas na Zona da Mata do Estado. O trabalho realizado, envolveu 15 estudantes, com idade entre 13 a 16 anos, do 8º ano na Escola 1, em contraste com 12 produções de 24 estudantes em *díade*¹, com idade entre 14 e 17 anos, do 9º ano da Escola 2.

Para aplicação da produção textual utilizamos um texto motivador, a carta do Hermenegildo Pimenta, para que os estudantes produzissem outra carta em resposta. O texto foi apresentado em partes, o trecho inicial narrado descrevia a situação em que a carta foi escrita. Nesse momento, foram utilizadas imagens que faziam referência a cena retratada, e que passaram a ser utilizadas como fomento às próximas partes do texto. A carta foi lida em voz alta por todos os estudantes e debatida, após a discussão foi solicitado a resposta da carta lida, pedimos que imaginassem ser a pessoa que recebeu a carta, e que assim, considerando o presente recebido e o conteúdo da carta, elaborassem uma resposta. Após esse momento de produção, propomos o momento de reescrita, que envolveu as seguintes etapas: 1- Devolução do texto do produzido; 2- Entrega do texto motivador; 3-Questionamentos: O que esses textos têm em comum? É possível estabelecer alguma relação? No que se refere à estrutura, você acha que tem algo diferente? No texto motivador, existe alguma palavra que se repete? Caso sim, isso produz algum efeito e qual seria? Olhando o texto motivador e o seu texto, há palavras iguais? Quais? As palavras iguais que você encontrou, foram escritas da mesma forma? Caso não, qual você acha que foi escrita de forma correta? A partir das observações realizadas, você acha que é necessário fazer modificação no texto produzido? Como será que ficaria o texto agora?

¹ Termo da genética textual para as produções textuais realizadas em duplas, por meio da escrita colaborativa.

Assim, pretendemos mostrar que é possível reescrever a partir da reflexão dos estudantes sobre a língua, visto que o trabalho desenvolvido permitiu vivenciar situações reais de uso da língua, por meio da sistematização de conhecimentos aplicados, trabalhando com questões gramaticais e da AL de forma produtiva e significativa.

BREVE DISCUSSÃO DO RESULTADOS

A escolha do gênero deu-se, principalmente, pelo contexto histórico de seu uso social, não voltado apenas para o âmbito escolar, além da adequação a faixa etária dos estudantes, analisando o nível de maturidade a recepção do texto escolhido. Dessa forma, a primeira proposta da atividade aplicada consistiu na produção que foi devolvida para reflexão dos estudantes, mas que a princípio foi utilizada em nossa análise. A partir do quadro que diferencia o ensino de gramática e a prática de análise linguística (MENDONÇA 2006), selecionamos uma abordagem da AL enfatizando os usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursos e normativos), montamos uma tabela, apresentada a seguir, que serviu para identificar as flutuações mais recorrentes.

Imagem 1- Tabela resultado da análise Escola 1

ANÁLISE LINGÜÍSTICA FLUTUAÇÕES	DISCURSIVOS				TEXTUAIS							ESTRUTURAIS			NORMATIVOS									
	ARGUMENTOS	VOCABULÁRIO	GRAU DE FORMALIDADE GÊN.FRO	TOTAL	COESÃO	COERÊNCIA	MODALIZADORES	OPERADORES ARGUMENTATIVOS	AMBIGUIDADE	INTERTEXTUALIDADE	PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO	TOTAL	COMPOSIÇÃO DO GÊNERO	ESTRUTURAÇÃO DO PARÁGRAFO	TOTAL	ORTOGRAFIA	CONCORDÂNCIA VERBAL/NOMINAL	SUJEITO	PREDICADO	COMPLEMENTO	REGÊNCIA	VÍCIOS DE LINGUAGEM	TOTAL	
Aluno 1											01	01	01	01	02	03								03
Aluno 2											01	01					01							01
Aluno 3						01					01	02				07								07
Aluno 4	01			01							01	01	01	01	02	03								03
Aluno 5											01	01				04								04
Aluno 6											01	01				05								05
Aluno 7											01	01				03								03
Aluno 8														01	01									
Aluno 9											01	01												01
Aluno 10																02								02
Aluno 11											01	01				13								13
Aluno 12											01	01				05								05
Aluno 13											01	01				04								04
Aluno 14											01	01				02								02
Aluno 15											01	01				07								07
TOTAL				01								13			05									61

Fonte: Produção das autoras

Imagem 2- Tabela resultado da análise Escola 2

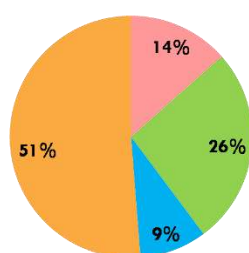
ANÁLISE LINGÜÍSTICA DOS ASPECTOS	DISCURSIVOS				TEXTUAIS								ESTRUTURAIS			NORMATIVOS								
	ARGUMENTOS	VOCABULÁRIO	GRAU DE FORMALIDADE GÊNERO	TOTAL	COESÃO	COERÊNCIA	MODALIZADORES	OPERADORES AFIRMATIVOS	AMBIGUIDADE	INTERTEXTUALIDADE	PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO	TOTAL	COMPOSIÇÃO DO GÊNERO	ESTRUTURAÇÃO DO PARÁGRAFO	TOTAL	ORTOGRAFIA	CONCORDÂNCIA VERBAL NOMINAL	SUJEITO	PREDICADO	COMPLEMENTO	REGÊNCIA	VÍCIOS DE LINGUAGEM	TOTAL	
Estudante 01	02			02	02						01	03	01	02	03	02								02
Estudante 02						01					02	03				05							01	06
Estudante 03	01			01	06	02					01	09	01		01	06								06
Estudante 04		01	02	03	01							01	01		01						01		02	03
Estudante 05						02		02				04		02	02								04	04
Estudante 06			01	01	03	01						04									01		01	02
Estudante 07					01							01												
Estudante 08					02						01	03	01	02	03	02							02	04
Estudante 09		02		02												23								03
Estudante 10					06							06									01		02	01
Estudante 11	01	08		09						01		01				02				01				03
Estudante 12		07	01	08	07							07	01	02	03	07								07
TOTAL				26								40			13									42

Fonte: Produção das autoras

Realizamos o levantamento das flutuações e em posse dos resultados, constatamos que o eixo que apresentou mais ocorrências, foram os eixos textuais e normativos com ênfase na coesão e ortografia respectivamente, demonstrando que a familiaridade e adequação do gênero à turma foi um ponto positivo. Representamos no gráfico abaixo a análise das flutuações:

Imagem 3- Consolidação das 27 produções

ANÁLISE LINGÜÍSTICA
■ DISCURSIVOS ■ TEXTUAIS ■ ESTRUTURAIS ■ NORMATIVOS



Fonte: Produção das autoras

Constatamos que as flutuações mais recorrentes foram atribuídas a ausência de revisão dos estudantes, que ao concluírem a escrita de seus pensamentos, julgam o texto acabado e não param para ler o que produziram. Essa situação ficou evidente quando percebemos que palavras iguais foram escritas de formas diferentes no decorrer de produções individuais, além disso algumas palavras grafadas com desvios estavam presentes no texto motivador, outro fator que indica ausência de revisão. Após esse levantamento, sem indicar “erros”, foram direcionadas atividades baseadas na AL, permitindo assim aos estudantes refletirem a língua em uso.

Conclusão

Através desse estudo concluímos que o ensino da língua materna vai além de ensinar gramática, visto que as habilidades de leitura e escrita não se restringe apenas aos conhecimentos gramaticais, mas sim a combinação desses conhecimentos com a prática de análise linguística. Nesse sentido, ambos os métodos são necessários ao processo de ensino aprendizagem, considerando que a língua é indissociável as situações de usos e que tentativas contrárias a esta união no âmbito escolar têm resultado em metodologias transmissivas que não possibilitam a reflexão e a legitimidade das práticas sociais de linguagem.

Ao término de nossa análise, pudemos constatar a existência de práticas distintas no que concerne ao ensino de análise linguística. Conseguimos verificar também, a necessidade urgente de se refletir sobre a pertinência dos novos direcionamentos teórico-metodológicos para com a prática de análise linguística na sala de aula, por fim, percebemos que apesar de toda a evolução teórica, as práticas de AL em sala de aula, ainda, caminha de forma lenta e restrita, assim, consideramos importante apresentar possibilidades de um trabalho reflexivo, mas acima de tudo, prático, mesmo sabendo e ressaltando que este não é a única opção a se seguir para a interpretação, contudo, pode sim ser uma maneira empregada pelo professor e estudantes para uma melhor compreensão do sentido do texto.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Muito Além da Gramática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MENDONÇA, M. Português no ensino médio e formação de professor. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

SILVEIRA, Nádia Mara da. *A Persuasão no Discurso Argumentativo de Sala de Aula*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Alagoas, Pós-Graduação em Letras e Linguística, 2002.

ESCOLARIZAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

¹Letícia Martins dos Santos (Mestranda em Educação/Unipampa); ²Patricia Oliveira Crespo Nunes (Mestranda em Educação/Unipampa); ³Ana Cristina da Silva Rodrigues(Orientadora)

Palavras-Chave: Educação Infantil. Escolarização na Educação Infantil. Infância.

O presente trabalho visa relatar um estudo proposto de duas professoras do município de Jaguarão, no sul do estado do Rio Grande do Sul, mestrandas do PPGEDU Mestrado Profissional em Educação da Unipampa, Campus Jaguarão/RS. A pesquisa tem como objetivo contextualizar a escolarização na infância, mais precisamente de zero a cinco anos. Sua construção se dá a partir de uma pesquisa bibliográfica tendo como fundamentação teórica Paulo Freire (1996), Boaventura Santos (2008), Philippe Ariès (2012) e também uma revisão bibliográfica a partir de periódicos mais atuais.

A preocupação com a escolarização infantil é algo bastante recente, pois por muito tempo teve-se a convicção que a escolarização deveria ocorrer para crianças maiores, culturalmente as crianças ingressavam na escola com uma idade mais avançada do que atualmente.

Desta forma, este artigo traz um recorte da revisão de literatura direcionado ao estudo da educação infantil, sendo assim torna-se fundamental um conhecimento mais aprofundado sobre essa faixa etária de escolarização, pois assim como afirma Santos (2008, p. 26) “[...] a experiência não dispensa a teoria prévia, o pensamento dedutivo ou mesmo a especulação [...]”, por mais que a pesquisa seja desenvolva-se em nossa área de trabalho e no nosso campo de experiência a teoria se torna indispensável para que haja um trabalho com coerência e conexão dos fatos.

Paulo Freire também aborda a necessidade de um professor ser pesquisador, pois aborda em seu livro *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática*

¹Pedagoga, Pós Graduanda no Curso de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA, Campus Jaguarão.

²Pedagoga, Pós Graduanda no Curso de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA, Campus Jaguarão.

³Doutora em Educação, professora permanente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão.

educativa que ensinar exige pesquisa, portanto, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. (FREIRE, 1996, p. 29)

Tendo em vista o exposto acima, destaca-se a questão de pesquisa: Como se deu a escolarização na educação infantil?

A infância nem sempre foi vista com um olhar de cuidado, por muito tempo, a criança era vista como adulto em miniatura, não havia a preocupação com o cuidar e tão pouco com o escolarizar.

Desse modo, no século XX, a educação dos menos favorecidos no pré-escolar se dava de forma caridosa, “de caráter assistencialista e eventual, especialmente, e dependente das instituições das primeiras damas, que, na expectativa da falta do que fazer, ocupariam assim o seu tempo” (RIZZO, 2010, p. 38).

Porém, com o passar do tempo à criança ganha uma maior visibilidade em relação à escolarização reconhecendo a importância da integridade no seu desenvolvimento intelectual. E com isso, mudanças começaram a ocorrer também nos espaços institucionais da educação infantil, pois a partir desse momento estes espaços ganham um caráter pedagógico, deixando de serem tratadas apenas “sinônimos de depósitos de criança” (RIZZO, 2010, p. 46)

Corroborando as ideias de Martins Filho (2005, p.14 apud Andrade, 2010, p.153)

o reconhecimento da criança como ator social e cultural possibilita a construção de novos caminhos teóricos e metodológicos na educação infantil, capazes de romper com a visão abstrata ou romântica da infância, descontextualizada de sua inserção social. Isto implica uma proposta pedagógica centrada no desenvolvimento das potencialidades infantis, na valorização das manifestações das crianças e na gradativa conquista de novas aprendizagens.

Deste modo, compreende-se que a educação infantil “rompe” a barreira assistencialista e passa a reconhecer a criança como sujeito ativo e participativo no processo educacional que é seu por direito.

A pesquisa tem como metodologia pesquisa bibliográfica, está se dá a partir de uma revisão literária sobre as principais teorias que orientam o trabalho científico. De acordo com Boccato (2006, p. 266)

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Desta forma, esta revisão é o que se chama de levantamento bibliográfico, na qual está sendo realizada em livros, periódicos, assim como em sites da Internet. Este trabalho se dá de forma minuciosa a fim de alcançar o conhecimento a partir do levantamento de dados, além disso, com este pretende-se atingir as informações necessárias para a elaboração dos nossos projetos de pesquisa do Mestrado, necessário para compreender as especificidades da educação infantil, na qual é de extrema necessidade para a elaboração da nossa proposta.

A partir dos fatos tratados acima para realização do Estado da Arte da pesquisa junto aos periódicos elaboram-se alguns critérios de seleção. O primeiro foi definir os descritores de pesquisa e tais aspectos foram delineados a fim de abranger diversas produções científicas sobre Escolarização na Educação Infantil.

Desse modo, definimos os seguintes descritores: ***Educação Infantil e Escolarização na Educação Infantil.***

O segundo passo foi definir o período dessas produções científicas para a consulta das bases de dados Portal Scielo Brasil, Revista Em Aberto-INEP e Revista Diálogo Educacional concentrando a coleta de dados entre os anos de 2009 a 2019. O terceiro procedimento está relacionado ao critério de escolha das obras, pois os periódicos elegidos foram definidos pela sua relevância científica na área da Educação e seus conceitos no Sistema Qualis/Capes.

Deste modo, as escolhas tomaram a seguinte trajetória, para o Conceito A1 foi escolhido o Portal Scielo Brasil, para o A2 a revista Diálogo Educacional e para o conceito B1 a Revista Em aberto-INEP.

Além disso, foi realizado o estado da arte a partir dos descritores educação infantil e escolarização na educação infantil, a partir daí percebe-se que não há muitas pesquisas a respeito da temática escolarização na educação infantil nos últimos dez anos e assim notou-se a importância de realizar essa pesquisa.

Tendo em vista que para realizar uma pesquisa é preciso conhecer o histórico social sobre o tema parte-se deste princípio e faz-se este levantamento de dados, na qual se abrange que a infância nem sempre foi vista com “bons olhos”. Ao longo de décadas as crianças eram vistas como “adultos em miniaturas”, não era notado a sua fragilidade nem mesmo a necessidade de cuidado e tampouco a precisão de escolarização para crianças pequenas, desta forma nem se quer existia o conceito de educação infantil.

Portanto, considera-se esta pesquisa como uma proposta de reflexão sobre a contextualização da educação infantil, haja vista que, o avanço educacional frente a perspectiva de formar sujeitos escolarizados desde a infância não pode ser ignorado, pois a educação é um direito da criança conquistado após um longo processo histórico.

Referencias

ANDRADE, LBP. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

ARIES, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

RIZZO, Gilda. Creche: **Organização, currículo, montagem e funcionamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências** — 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

A RESISTÊNCIA É NA RUA! AS REDES DE MOBILIDADE ATUANTES NA FRONTEIRIÇA JAGUARÃO: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE PASSADOS SENSÍVEIS

¹Darlise Gonçalves de Gonçalves (Mestranda)

1 - Departamento de História; Instituto Ciências Humanas; Universidade Federal de Pelotas– UFPel.

Apoio Financeiro: CAPES.

Palavras-chave: Ensino de passados sensíveis; ditaduras de segurança nacional; recursos pedagógicos para o ensino de história.

Introdução

A presente proposta pedagógica consiste em um roteiro de percurso guiado¹ voltado para o ensino de história, em que serão percorridos caminhos utilizados pelas redes de mobilidade organizadas na fronteira Jaguarão, Rio Grande do Sul. Estas eram formadas pelos mais distintos atores sociais vinculados à atividade de travessia, um importante mecanismo de resistência à ditadura civil-militar que é responsável por salvaguardar diversas vidas perseguidas por motivos políticos. Tal atividade insere a referida cidade, numa ampla malha de resistência ao regime, uma vez que o processo de travessia vai muito além de simplesmente transpor fronteiras geográficas, sendo um procedimento muito mais amplo e complexo.

No campo historiográfico segundo o historiador Enrique Serra Padrós,

As Ditaduras de Segurança Nacional do Cone Sul latino-americano, entre as décadas de 60 a 80, assim como a atualidade do debate sobre questões não resolvidas produzidas por aquelas experiências históricas, constituem importante campo para o exercício e a aferição das reflexões teórico-metodológicas que embasam o debate sobre a vitalidade da análise do Tempo Presente. (PADRÓS, 2009. p.31)

Diante disto, dentre os muitos desafios de uma sala de aula um ganha especial destaque, e é motivo de “dor de cabeça” para muitos educadores, como abordar questões sensíveis/ vivas / traumáticas, sobretudo aquelas ligadas à história do tempo presente que são objetos de tensões entre diferentes grupos, sem esbarrar em generalizações, negacionismos ou vitimizações e sem chocar os educandos? O

¹ O mapeamento das redes de mobilidade abordadas na presente proposta pedagógica fora realizado para trabalho de conclusão de curso da autora. Na pesquisa intitulada “Travessia- O Protagonismo Da Fronteira Jaguarão Na Rota Dos Passageiros Da Liberdade Durante A Ditadura Civil-Militar Brasileira (1964-1973)” (GONÇALVES, 2018), são tecidas reflexões a respeito dos aspectos da vida cotidiana da cidade de Jaguarão, buscando enxergar como essas particularidades afetam direta ou indiretamente à configuração e o modus de atuação das redes de mobilidade formadas pelos mais diferentes atores sociais engajados na resistência ao regime, sobretudo na articulação da atividade de travessia para o Uruguai de indivíduos perseguidos no Brasil.

sociólogo Benoit Falaize (2014), define um tema de ensino enquanto vivo a partir de dois fatores principais, o primeiro está relacionado à vivacidade em toda sociedade do tema abordado, especialmente se esse está presente nas mídias e é objeto de disputas e controvérsias. O segundo está relacionado diretamente a debates interiores à disciplina. No caso da ditadura de 1964, esse tem sido um tema revisitado pela mídia de maneira mais recorrente desde os primeiros movimentos da Comissão Nacional da Verdade, quando diferentes atores vieram a público colocar suas versões e controvérsias sobre os vividos durante o regime.

Acreditamos que o ensino de história enquanto alicerce a formação de seres críticos e autônomos não deve estar apoiado, apenas, no uso de métodos tradicionais, contidos em livros e teses. Ele deve se expandir a ponto de apreender a dimensão humana dos processos. Assim, com intuito de gerar uma aprendizagem mais significativa, dos conceitos trabalhados em aula, a partir de uma educação crítica em acordo com as premissas básicas da Justiça de Transição no que tange temas sensíveis, respeitando os direitos humano, foi desenvolvido essa proposta.

Objetivos:

Com a apresentação deste percurso didático dialógico, objetivamos descentralizar do eixo Rio-São Paulo o conhecimento em torno das atividades de resistência, visando à aproximação das novas gerações com essa memória subterrânea da cidade, desconstruindo, assim, visões simplistas referentes à ausência de impacto desses obscuros anos de nosso passado recente nesta cidade.

Metodologia:

No intuito de facilitar o desenvolvimento, o trabalho se projeta em quatro fases que correspondem ao conjunto de atividades que se pretende realizar:

Primeira fase – Coleta de fontes bibliográficas, documentais, através do estudo da história recente, com base em levantamentos bibliográficos sobre o que se tem publicado sobre Jaguarão e a ditadura.

Segunda fase – Organização das fontes e elaboração de uma visita guiada ao centro histórico de Jaguarão, sendo finalizada na Orla do Rio.

Terceira fase – demonstração/aplicação da atividade durante a 3º Semana Acadêmica do Curso de História Licenciatura, Unipampa - Jaguarão, outubro de 2019.

Quarta fase – Aplicação da atividade com as escolas públicas da cidade

Resultados

Com esse trabalho pretende-se discutir, rememorar e problematizar a repressão em Jaguarão, descentralizando esse tema com intuito de mostrar para as novas gerações que práticas repressivas sistêmicas não foram aplicadas pelo Estado brasileiro apenas nos grandes centros urbanos do país, como muitas vezes somos levados a crer, a partir de memórias das práticas do Terror de Estado e da pedagogia do medo, que paralisaram a sociedade brasileira durante longos 21 anos, somadas a uma transição arranjada, de silêncios estruturais perpassados para as gerações futuras e que marcaram o período da ditadura militar no Rio Grande do Sul e na cidade de Jaguarão, no sentido de promover a repressão e o Terrorismo de Estado contra grupos que exerciam sua liberdade de expressão. Infelizmente, não dispomos ainda de dados concretos a respeito da aplicação da atividade junto às escolas de rede pública de ensino, pois a mesma estava programada para ser realizada em março de 2020, porém no contexto de isolamento social a atividade teve de ser adiada.

Conclusões

Cada vez mais vivemos uma despolitização do ensino de história, despiando esse de sua carga crítica, esse movimento afeta diretamente a capacidade do indivíduo desenvolver sua consciência histórica, conceito esse que varia de acordo com a grade de leitura que o apresenta gerando distintas formas de apreensão desta que antes de ser algo ensinado ou pesquisado, esta ligada diretamente a historicidade que é a própria condição da existência humana. Assim, o que varia são as formas de apreensão dessa historicidade pelas distintas populações. Uma história criticamente problematizada acaba por fornecer os instrumentos necessários para que aqueles grupos excluídos da chamada “história oficial” se instrumentalizem teórica e politicamente para transformação da sua realidade opressora. Por outro lado, quando não há reflexão e apenas preocupação com o “se passar conteúdo” a história acaba por configurar-se em um instrumento de manutenção do status quo de uma sociedade excludente.

Atualmente a cidade de Jaguarão, através da universidade federal do pampa, no curso de Licenciatura em História, vem realizando diversos Trabalhos de Conclusão de Curso voltados ao período da ditadura. Dentre esses trabalhos, a maioria cita diretamente ou indiretamente a passagem dos anos de chumbo em seus relatos. Essas produções ajudam a evidenciar a riqueza de memórias pouco

exploradas desse período e possivelmente abranger novos olhares sobre Jaguarão, enquanto palco de atuação para a repressão e a resistência ao regime de Segurança Nacional. Bem como, nos levam a refletir a partir de uma ótica local a cerca das particularidades referentes à dialética Estado x oposição vivenciadas neste território, descentralizando assim do eixo Rio de Janeiro- São Paulo as visões a cerca das relações de solidariedade e estratégias de resistência ao regime de 1964. Tendo em vista que, a verdadeira reparação só se concretizará de fato quando estivermos em dia com a VERDADE, a MEMÓRIA e a JUSTIÇA no que se refere às praticas terroristas cometidas pelo estado durante esse período. *Para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça!*

Referências

FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 224-253, jan./abr. 2014. Título original: L'enseignement des sujets controversés dans l'école française: les nouveaux fondements de l'histoire scolaire en France? Traduzido por Fabrício Coelho.

GONÇALVES, Darlise Gonçalves de. *Travessia: O Protagonismo da Fronteira Jaguarão na Rota dos Passageiros da Liberdade Durante a Ditadura Civil-Militar Brasileira (1964-1973)*. Jaguarão: Unipampa, 2018. 65. f. Trabalho de conclusão de curso História Licenciatura, 2018.

PADRÓS, Enrique Serra. História do Tempo Presente, Ditaduras De Segurança Nacional e arquivos repressivos. *Tempo e argumento*. Revista do programa de pós-graduação em História. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 30 – 45, jan./jun. 2009.

ESCOLA, DOCÊNCIA E VIOLÊNCIAS INFANTO-JUVENIS

¹ Eduardo Lima (IC- discente de IC sem bolsa); ² Ewerton da Silva Ferreira (mestrando-CAPES); ³ Jaqueline Carvalho Quadrado (Orientadora).

1 – Departamento de Serviço Social; Centro Sócio-Econômico; Universidade Federal de Santa Catarina.

2 – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas; Campus São Borja; Universidade Federal do Pampa.

3 – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas; Campus São Borja; Universidade Federal do Pampa.

Apoio Financeiro: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul-FAPERGS.

Palavras-chave: criança e adolescente; escola; formação continuada; violência sexual.

Introdução

O presente trabalho parte das inquietações que emergiram a partir do projeto “O que a escola nos diz? Análise etnográfica sobre gênero, sexualidade e currículo escolar”, projeto que prevê um olhar etnográfico sobre diversos temas que chegam ao ambiente escolar, porém invisibilizados nas escolas públicas do interior do Rio Grande do Sul. Atualmente o projeto desenvolve suas ações em conjunto com o programa de extensão Mulheres Sem Fronteiras que através do lócus da escola encontram amplo espaço para (re)pensar os temas abordados na instituição e formular ações para a formação continuada de professores (as).

Os temas observados na escola estão relacionados às expressões da violência, dentre eles o bullying lgbtfóbico, violência doméstica e violência infanto-juvenil e também o papel da escola na formulação de ações de enfrentamento às práticas e os encaminhamentos realizados. Além disso, verifica-se os diálogos interdisciplinares realizados em tais discussões a partir do currículo escolar e vivências dos educandos e a realidade onde a escola está inserida.

O projeto vem desenvolvendo suas ações desde o ano de 2019, e já realizou observações em quatro escolas todas públicas que possuem da educação infantil ao ensino médio e se encontram inseridas no Rio Grande do Sul.

Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo geral compreender o papel da escola, especialmente, dos professores na ampliação das denúncias de violência contra crianças e adolescentes. Para isso, elencamos como objetivos específicos: a) Verificar os documentos e legislações que orientam os educadores e a gestão escolar na denúncia dos casos de violências; b) Conhecer a formação dos professores (as) que atuam na rede básica do município de São Borja - RS sobre a temática; c) Identificar

ações que estão sendo desenvolvidas para a prevenção e denúncias de casos de violências infanto-juvenil.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se, no que tange a sua finalidade, como uma pesquisa aplicada, conduzida sob a forma de estudo bibliográfico e documental. Quanto aos objetivos, este estudo se classifica como exploratório, por proporcionar contato direto com o problema, via mapeamento documental e resgate teórico; e descritiva, pois registra, analisa e estabelece relações entre as variáveis, sem manipulá-las.

No que diz respeito à abordagem ela se destaca como pesquisa qualitativa do tipo avaliativa, pois envolve uma avaliação mais aprofundada das informações coletadas em um determinado estudo (observacional ou experimental) na tentativa de explicar o contexto de um fenômeno no âmbito de um grupo, grupos ou população.

No que tange ao delineamento, este estudo adotou os seguintes procedimentos técnicos: a) revisão bibliográfica, ao mapear e explorar a literatura disponível sobre o tema; e b) investigação documental, ao buscar materiais que ainda não tinham sido submetidos à análise; A escolha pelo procedimento de coleta de dados denominado documentação indireta, deu-se através da leitura e análise de materiais produzidos por terceiros.

Resultados

Como previsto no Art. 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA profissionais da educação tanto pública quanto particular possuem o dever/responsabilidade de denunciar às autoridades competentes qualquer suspeita de violência contra crianças e adolescentes menores de 18 anos. E a com base na afirmação do ECA que questionamos: qual a formação esses profissionais recebem para realizar tal reconhecimento?

Logo, Buscando responder tal indagação que verificamos a existência de diversos projetos que visam auxiliar na formação de professores como agentes de redução da violência infantil, dentre eles destacamos: as cartilhas da Fundação das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, o Guia Escolar – Sinais de identificação de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes produzido pelo Ministério da Educação, entre outros.

Os documentos apontam quais são consideradas as manifestações violentas. Sendo elas: a física, a mental, bullying e cyberbullying, abusos sendo eles sexuais ou de outras formas, negligência ou tratamento displicente, maus-tratos, entre outras tantas expressões das violências. A escola tem papel fundamental na identificação e enfrentamento dessas expressões.

Além disso, esse direito também encontra-se previsto perante a Convenção Internacional sobre os direitos das crianças, ocorrida no ano de 1989, que visa garantir uma educação inclusiva, a qual em seu Art. 29, §1, B) Imbuir na criança o respeito aos Direitos Humanos e as liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na carta das nações unidas, ademais ainda visa garantir que os países se utilizem de medidas educacionais apropriadas para proteger as crianças de todas as formas de violências.

Para tanto, é preciso considerar que as agressões perpassam diversos espaços de nossa sociedade e podem ter reflexos no ambiente escolar, segundo dados da UNICEF, mais de 2,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos estavam fora da escola no Brasil, no ano de 2015, e para mais também explicita que em torno de 6,5 milhões de educandos da Educação Básica pública apresentam distorção idade-série no ano de 2018.

Esses educandos possuem em suma um perfil de baixa renda (média per capita de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo), sendo a maioria negros(as), e que já possuem seus direitos violados em outro âmbito seja ele proteção social, segurança, educação, entre outros.

As escolas estão ligadas a rede de proteção de crianças e adolescentes assim como Conselho Tutelar, Conselho municipais, estaduais e nacional da criança e do adolescente, e demais órgãos. No entanto, diversos professores não encontram amparo na gestão escolar e nem se sentem preparados para denunciar casos de violências, visto que em nossa sociedade os crimes de violência sexual infantil são considerados como tabus e devem ser solucionados pelas famílias. Entretanto, um dos fatores que deve ser levado em consideração é que quando se verificam os dados de denúncias referentes às violências que segundo o Ministério da Mulher Família e Direitos Humanos apontam que mais de 50% das violências ocorrem em âmbito intrafamiliar, e são cometidos por responsáveis e/ou familiares consanguíneos.

A criança que sofre violência em casa fica com o desenvolvimento prejudicado. Os efeitos negativos da violência intrafamiliar podem ser

observados no funcionamento cognitivo e emocional e na vida escolar e social (WOLF et al, 2003, p. 175)

Isso implica muita das vezes em silenciamento dos casos para manter harmonia familiar. Nesse sentido, torna-se fundamental pensar a escola como um espaço estratégico para a identificação dos de violência e abuso sexual. Matias aponta que

Cabe, no entanto, evidenciar, que a escola sozinha não vai resolver o problema, mas pode contribuir para isso, quando compreender que o abuso sexual na infância é uma questão social e não individual ou familiar. Esse entendimento exigirá dos profissionais outras posturas, um maior envolvimento, comprometimento e ações coletivas, em rede (MATIAS, s/d, p. 3)

Para se tornar um agente ativo de prevenção e erradicação da violência, é necessário que os educadores possuam uma formação inicial e continuada adequada e encontrem amparo na gestão escolar para que possam efetuar as denúncias. Ademais, é elucidado em diversos documentos como Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular.

Conclusões

A escola constitui-se em espaço diverso e que congrega as diferentes realidades e sujeitos, portanto é fundamental articular conhecimentos e práticas pedagógicas para cumprir o papel social do educandário que é o preparo do aluno para o convívio em sociedade. Tal aspecto íntegra a apresentação dos seus direitos e deveres.

Na prática o educador assume o papel de adulto referência e assim auxilia no processo de construção de sua identidade. Além disso, torna-se um agente de fiscalização de direitos do Estado. Dessa forma, a partir das observações realizadas durante o projeto é notório a necessidade de formação inicial e continuada para os professores que atuam na rede básica de ensino.

Uma possibilidade para essa formação encontra-se na aproximação da universidade com os órgãos responsáveis pela educação obrigatória, a saber: Secretarias Municipais e Coordenadorias Regionais de Educação. Deste modo, os profissionais da educação poderiam agir junto a prevenção e redução das violências contra crianças e adolescentes e ampliar seu diálogo com a rede de proteção multiprofissional.

Referências

BRASIL. **Lei 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul 1990.

BRASIL. **DECRETO Nº 99.710, DE 21 DE NOVEMBRO DE 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 nov 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Escolar**: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

BRASIL. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica. 2018.

MATIAS, Virgínia Coeli Bueno de Queiroz. **Cúmplices do silêncio**: a ausência de uma prática pedagógica que desconsidera a sexualidade e a violência sexual. PUCMINAS.

WOLFE, David A; et al. Os efeitos da exposição das crianças à violência doméstica: uma metanálise e crítica. **Clinical Child and Family Psychology Review**, v. 6, n. 3, p. 171-187. 2003.

A CRISE DE IDENTIDADE DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO SOB ÉGIDE DO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

Emanuelle Araújo Martins Barros¹ Cláudio Pinto Nunes²

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: emanuelleletras@yahoo.com.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5751-1851>

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma instituição. E-mail: claudionunesba@hotmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1514-6961>

Palavras-chave: Trabalhadores da educação. Ensino superior. Crise de identidade.

Introdução

As profundas mudanças pelas quais vem passando o mundo contemporâneo tem evidenciado a fragmentação como característica determinante nas relações sociais (HARVEY, 2008). Não obstante, o mundo do trabalho também é atingido por esse fenômeno, de modo que o individualismo e o abandono da defesa de pautas coletivas impedem que os trabalhadores da educação se organizem para salvaguardar seus direitos e a ideia de pertencimento a um grupo que luta por interesses comuns.

Tal contexto representa um campo de disputas que ora é marcado pela reafirmação de elementos que convergem para integração, ora para desagregação dos grupos e fragmentação das classes. Tal condição impede a consolidação de uma identidade por esses profissionais, embora se perceba a necessidade de organização classista para o enfrentamento da perspectiva que promove o individualismo e condiciona os movimentos sociais à fragmentação, por conseguinte, uma crise de identidade.

Objetivos

O objetivo desse estudo é discutir como o processo de reestruturação do capitalismo, bem como o forte apelo à defesa de demanda de grupos específicos, promove a fragmentação da classe e impede a construção de uma identidade coletiva. Considera-se que tais transformações exacerbam o individualismo e a competitividade no interior das instituições, inclusive as educacionais, condição que acaba por impedir o engajamento dos trabalhadores em um projeto político mais abrangente contra hegemônico de transformação da ordem estabelecida.

Metodologia

Será realizada uma pesquisa bibliográfica que trate acerca do impacto que o regime de acumulação flexível possui para afirmação ou negação de uma identidade

profissional. Gil (2008) postula que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado” (p. 50). Por isso, será fundamental considerar as discussões anteriormente desenvolvidas, tanto por Harvey (2008) que aborda acerca das transformações oriundas do regime de acumulação flexível e suas implicações na sociedade, como por Claude Dubar (2006) o qual apregoa a existência de uma crise de identidade na modernidade.

Resultados

A ideia de “crise do socialismo” e o descontentamento como a experiência soviética, materializada com a queda do Muro de Berlim no início da década de 90, fizeram emergir um novo imaginário coletivo de descrédito da luta de classes e ascensão de pautas de grupos específicos, cujos emblemas defendem a superação dos “micropoderes” no interior das sociedades. Esse movimento, chamando de Pós-modernidade¹, pauta-se na ideia de identidades múltiplas, que aqui é entendida como mais um elemento que contribui para a fragmentação das classes.

Nesse estudo, essas transformações sociais e culturais vivenciadas pós Segunda Guerra — sobretudo pela adoção de preceitos do toyotismo² aplicados à produção — são entendidas como desdobramentos do capitalismo que insere novas formas de expropriação do trabalho excedente para se manter em expansão. Harvey (2008) conclui que “há mais continuidade que diferenças entre a ampla história do modernismo e o movimento denominado pós-modernismo” (p. 111).

Dado o exposto, o desenvolvimento das forças produtivas, caracterizado pela modernização dos instrumentos necessários à extração do trabalho excedente, são maneiras que o capital encontra para manter a sua expansão (ANTUNES, 2009). Para tanto, desenvolve ferramentas cada vez mais especializadas capazes de ampliar a produtividade, por conseguinte, aumentar os lucros. Nesse contexto, a ideia de globalização, isto é, de apagamento das fronteiras entre as diferentes sociedades representa uma tentativa de homogeneização que contribui para perda de identidade e do senso de coletividade, dado que a exacerbação dos interesses individuais se sobrepõe às demandas de transformação da ordem estabelecida.

¹ Conceito forjado a partir da década de 1960, que nasceu no bojo do desenvolvimento de novas categorias de análise da sociedade (raça, gênero, exclusão etc.) para além das categorias de classe e de sujeito histórico, sustentadas pelo marxismo.

² Forma de organização do trabalho originada na fábrica Toyota em que o trabalho operário em equipe era baseado na flexibilidade de funções e redução das atividades improdutivas mediante a intensificação do trabalho e aumento da produtividade (ANTUNES, 2009).

A competitividade se apresenta como principal elemento que provoca a fragmentação da classe trabalhadora. Isso porque a organização do trabalho baseada no toyotismo, a qual produziu a elevação de contratos temporários de trabalho, assim como grande contingente de força de trabalho excedente, além da necessidade de qualificação constante, desperta nos trabalhadores o ímpeto em se concentrarem em seu progresso individual em detrimento do compromisso com pautas coletivas.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a obrigatoriedade de qualificação constante para o alcance de um bom desempenho no interior das organizações compromete o tempo livre do trabalhador, bem como a possibilidade de ele se organizar para lutar por pautas como a redução da carga horária de trabalho ou mesmo de melhores condições de saúde e de salários.

As discussões sobre a construção identitária de um grupo exigem o entendimento dos pressupostos epistemológicos que definem esse conceito, sobretudo no que diz respeito aos elementos que permitem afirmar o pertencimento a um dado grupo. Nesse sentido, a categoria de classe, amplamente discutida por estudiosos do marxismo possui nesse estudo grande relevância, na medida em que a identificação de um indivíduo com um determinado grupo o coloca como parte de uma totalidade.

A noção de identidade pressupõe dinamicidade, uma vez que ela se constrói à medida que as mudanças se processam no curso da história, tanto na sociedade quanto no âmbito individual. Logo, o modo de produção da vida material possui forte influência para definição da identidade profissional. Isso porque o ideal que se projeta de profissão ou de desenvolvimento profissional, em muitos casos, sofre interferência das condições materiais de existência do indivíduo e das que estão postas na sociedade. Portanto, a identidade não pode ser pensada sem que se considere as relações sociais. Ela é, senão, o que emerge dos conflitos antagônicos na sociedade.

O caráter dialético do sentido que assume o termo “identidade” se assenta justamente no fato de que a afirmação de uma identidade pressupõe a negação de outra (DUBAR, 2006), ou seja, os trabalhadores que se identificam no campo educacional estão ao mesmo tempo se afirmando enquanto constituintes desse grupo, como também negando o pertencimento a outros grupos de trabalhadores. Portanto, nesse movimento dinâmico, de afirmação e negação, que o senso de pertencimento e identificação se constrói.

O modelo de gestão do Estado baseado no keynesianismo¹, a partir da década de 1970, começou a dar sinais de esgotamento em função de o capitalismo apresentar retração, no que diz respeito à geração de riquezas. Diante disso, foi necessário assumir novas forma de promover a acumulação, ou seja, extração dos excedentes da força de trabalho. A saída, portanto, foi adotar um regime que permitisse substituir um modelo mais rígido (fordismo/taylorismo) por um mais flexível como o toyotismo.

As identidades “tayloriana”, “de ofício”, “de classe”, “de empresa”, estão desvalorizadas, destabilizadas, em crise de não-reconhecimento. Todos os “nós” anteriores, marcados pelo “comunitário” e que tinham permitido identificações colectivas, modos de socialização do “eu” pela integração definitiva a estes colectivos são suspeitas, desvalorizadas, destruturadas. O último grito do modelo da competência supõe um indivíduo racional e autónomo que gere a suas formações e os seus períodos de trabalho segundo uma lógica empresarial de “maximização de si” (DUBAR, 2006, p. 111, grifos do autor).

Essa transformação teve impacto direto para as formas de organização coletivas desses trabalhadores, entre as consequências se destaca o enfraquecimento dos sindicatos, em razão de se ter um grande contingente trabalhadores intermitentes, sem vínculos, além de quadros reduzidos no interior das organizações.

Embora tenha havido, após a redemocratização do Brasil, uma intensificação das discussões acerca da construção identitária da categoria de trabalhadores da educação no sentido de integrar além dos docentes os demais trabalhadores, com a criação do Defe — Departamento dos Funcionários da Educação, em 1995, dentro da CNTE — Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, ainda falta construir um movimento mais unificado.

Mesmo com algumas conquistas, a exemplo da incorporação dos funcionários da escola como profissionais da educação, conforme artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, ainda há concepções em disputa que visam a expansão da terceirização de funções que não são consideradas atividades-fim. Nesse sentido, a adoção de uma perspectiva que enseje um trabalhador polivalente, altamente qualificado e competitivo compromete a sua integração e identificação coletiva de classe.

Além disso, a introdução de uma organização do trabalho baseado no toyotismo promoveu a inserção de uma ideia de que o trabalhador passa a ser o

¹ Proposto por Keynes, defendia a forte intervenção do Estado, mesmo dentro dos parâmetros de livre mercado.

empresário de si mesmo, isto é, o que Dubar (Ibdem) chama de “a empresa de si próprio” de modo que o seu desenvolvimento profissional depende única e exclusivamente da capacidade de o trabalhador se responsabilizar pelo atendimento das exigências das organizações altamente qualificadas, assim como pelo seu envolvimento, mesmo na dimensão individual, com as demandas que dizem respeito ao trabalho que se estende, agora, para a vida e o tempo fora do trabalho (ANTUNES, 2009).

Em síntese, para Dubar (2006), a identidade refere “a pertença comum”, ela se constrói e varia historicamente conforme o seu contexto de definição. Nesse sentido, a desvalorização de formas comunitárias de organização demarca, na modernidade, a conjunção de fatores que promovem uma crise de identidade que se processa também no âmbito das relações de trabalho. Em vista disso, cabe considerar que as perspectivas individuais acerca de uma dada identidade profissional em nada alteram o modo de produção hegemônico. Assim, para construção de um movimento contra-hegemônico será substancial retomar o que Marx chama de “consciência de classe”, a qual favorecerá à construção de um projeto global anti-capitalista que vise a transformação da sociedade.

Conclusões

Diante do exposto, ver-se que essa “condição pós-moderna” caracterizada por um “interminável processo de ruptura e fragmentações” (HARVEY, 2008, p. 22) não pode se sobrepor à defesa de uma consciência revolucionária capaz de congrega indivíduos em prol de um objetivo comum. Nesse sentido, é indispensável que os trabalhadores busquem construir um movimento unificado de defesa do direito à cidadania plena, o qual pressupõe, indiscutivelmente, o trabalho enquanto direito absoluto capaz de assegurar aos indivíduos a dignidade. Somente pelo enfrentamento coletivo será possível barrar alterações jurídicas arbitrárias que têm promovido a violação dos direitos fundamentais de milhões de trabalhadores.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2ª edição. Boitempo Editorial, 2009.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394. 1996.
- DUBAR, Claude. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Sta. Maria da Feira. Porto Edições Afrontamentos. Portugal, 2006.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 17. ed. Tradução de Adail U. S. e Maria S. G. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2008.
- MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DE UMA LEITURA CONSTRUTIVISTA

¹Mônica Tessaro (Doutoranda em Educação)

1 – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina

Apoio Financeiro: CAPES.

Palavras-chave: Construtivismo. Formação de professores. Desenvolvimento cognitivo.

A teoria piagetiana e a explicitação em relação ao processo de desenvolvimento cognitivo oportunizou a verificação de que este processo teria no estágio operatório formal, um dos últimos estádios. Entretanto, compreende-se que a posteriori do período da adolescência, e ao longo de outras fases do desenvolvimento o processo cognitivo não cessa. Construções e reconstruções sequentes do pensamento e das estruturas cognitivas continuam acontecendo, visto os desafios e solicitações do meio. Nesse sentido, a epistemologia genética se deve pela compreensão sobre o processo de construção do conhecimento, ou seja, Piaget (2002, p.6) “vê no conhecimento uma construção contínua”. E ainda Becker (2012, p.99), afirma genericamente, “todo ser humano, que continua vivo, salvo no que se refere a prejuízos orgânicos irreversíveis ou psíquicos, avança na construção de seus instrumentos cognitivos”. Nesse sentido, a aprendizagem é construída ao longo do desenvolvimento humano, e os professores, sujeitos que ensinam e ao mesmo tempo aprendem, continuam aprendendo ao longo da vida e da experiência profissional.

Portanto, o conhecimento cognitivo passa por transformações constantes até o último dia de vida do sujeito. Partindo desse inacabamento do conhecimento, compreende-se, que, o professor aprende a partir de suas experiências no mundo: enfrentando problemas, solucionando problemas, enfrentando situações, práticas ou teóricas, até encontrar soluções. Nessa concepção, o professor é compreendido como sujeito epistêmico, “é alguém que continua aprendendo e ampliando sua capacidade de conhecer e, portanto, de aprender conteúdos mais complexos. Em nenhum domínio o conhecimento-conteúdo está pronto, acabado, também não se conhecem os limites da capacidade de aprender” (BECKER, 2007, p.9).

Dessa forma, o professor, elabora e formaliza novos conhecimentos, ou seja, age sobre os objetos assimilando-os, tendo a oportunidade de reconstruir e ampliar sua capacidade de aprender. Na medida em que o professor prepara sua aula, ou seja, repete uma ação, ele não apenas aumenta seu domínio sobre o objeto (conteúdo), mas progressivamente, transforma-os, refaz, reconstrói, atinge novos

patamares mais amplos e mais complexos, portanto, melhora sua capacidade cognitiva, e conseqüentemente, aumenta sua capacidade de apreender (BECKER, 2007).

Por essa razão, este ensaio tem como principal objetivo investigar como o construtivismo de Piaget pode colaborar com o processo de ensino aprendizagem dos professores e quais são suas contribuições para o campo da formação de professores, ou seja, é possível construir programas de formação de professores tendo como referencial teórico a epistemologia genética? Trata-se de um ensaio teórico, no qual será revisitado as principais ideias da epistemologia genética refletindo com autores contemporâneos, entre eles, destaca-se em especial, Macedo (1994), Becker (2007, 2012) e Chakur (1995, 2005). Um dos motivos em trabalhar com a epistemologia e psicologia genética de Jean Piaget no campo da formação de professores, se deu devido a ideia de inacabamento do conhecimento, ou seja, não há conhecimento pronto e acabado, ao que tudo indica, nunca chegaremos até ele. Os seres humanos permanecem em um constante devir, ou seja, os professores, como sujeito do saber, estão em constante aprendizado.

Outra questão relevante que serve como base para a escolha dessa abordagem, é que a epistemologia e psicologia genética fundamentam uma pedagogia ativa (BECKER, 2007). De acordo com Chakur (2005), Piaget realizou alguns pronunciamentos no campo pedagógico, especialmente entre os anos 20 e 30 do século XX, quando os escolanovistas propunham métodos ativos, sugerindo sua efetivação na prática “visando atender à finalidade educacional de desenvolvimento das potencialidades do educando em novas bases” (CHAKUR, 1995, p.37). Ou seja, compreende-se que a epistemologia genética fornece elementos em termos pedagógicos de que a educação deve ser ativa, a escola (aqui entende-se todas as instituições de ensino do nível básico ao superior) deve trabalhar com a atividade do sujeito, por que é na atividade que o sujeito constrói capacidades cognitivas.

Uma pedagogia ativa baseia-se na concepção de que os conteúdos escolares não devem ser impostos de fora, mas, devem ser desvendados pelo sujeito do conhecimento, nesse sentido, “a atividade se opõe, assim, à receptividade” (MUNARI, 2010, p.54). A epistemologia genética atribui importância para a ação e constatação do sujeito do conhecimento, pois, “o que novamente vem mostrar que, ao se fazer experiências diante da criança em vez de fazê-las ela própria, perde-se todo o valor de informação e formador que apresenta a ação como tal” (PIAGET, 1970, p. 37).

Nesses termos, a “[...]ênfase na linguagem verbal seria colocada como último passo da sequência de ensino: a ação inicial sobre objetos físicos deveria, portanto, ser progressivamente substituída pela representação simbólica” (CHAKUR, 1995, p.46). Nessa proposta formativa, o conhecimento não se dá de cima para baixo, verticalizado, ou seja, não é através dos enunciados verbais dos professores ou dos formadores que o sujeito constrói o conhecimento.

As contribuições que a epistemologia genética oferece à pedagogia já dizia Piaget (1970), são relativas ao próprio desenvolvimento intelectual. Sendo contrário as práticas dos conteúdos dados prontos, é preciso considerar a organização feita pelo sujeito do conhecimento, ou seja, na teoria piagetiana é “à problematização que dá lugar à descoberta e à criação (ou reinvenção) e salientando-se as relações que favorecem a compreensão dos conteúdos e sua generalização” (CHAKUR, 1995, p.46). As sucessivas construções permitem “resolver os problemas e superar as crises ou os desequilíbrios por uma elaboração constante de novas estruturas que a escola pode ignorar ou favorecer, segundo os métodos empregados” (PIAGET, 1970, p.43).

Assim sendo, essa teoria abre portas para uma relação pedagógica fundada no respeito e na cooperação entre os professores, que de acordo com Chakur (1995, p.46) “os trabalhos em equipe, a discussão conjunta e as trocas de pontos de vista dariam ensejo ao desenvolvimento da autonomia e ao desaparecimento gradual do individualismo e do egocentrismo.” Essa alteração nas prática pedagógicas requerem fundamentos claros e sólidos “em que seu perfil na prática se aproxima de seus fundamentos teóricos” (CHAKUR, 1995, p.50).

Portanto, operar com a teoria piagetiana no campo da formação de professores é viável devido a sua contribuição na compreensão de que o desenvolvimento cognitivo não se mantém ao atingir um patamar de equilíbrio, ao contrário, a cada nova ação se o sujeito se desequilibra e busca novamente um ponto de equilíbrio, e assim, sucessivas e indefinidas vezes. E segundo, devido a sua contribuição em pensar uma pedagogia ativa, que objetiva desenvolver as potencialidades dos sujeitos valorizando suas ações. Nesse sentido acredita-se na construção de programas formativos, valorizando o processo do desenvolvimento cognitivo dos professores, considerando-os sujeitos aprendentes, que na coletividade terão a oportunidade de ampliar suas estruturas cognitivas.

Compreende-se que o compromisso da escola/universidade é desafiar o aluno, o sujeito aprendente, nesse caso o professor, a resolver problemas. Resolvendo

problemas, não copiando e repetindo, como faz a educação tradicional em ação na maior parte das salas de aula. Ao agir sobre o objeto, o sujeito poderá mobilizar suas capacidades atuais, reconstruindo essas capacidades ou, ainda, criando novas, aumentando sua capacidade de aprender. Isto é, desenvolve-se cognitivamente e, por isso, aumenta suas competências cognitivas aumentando sua capacidade de aprender. (BECKER; MARQUES, 2007).

Para aumentar a capacidade de aprender, Becker (2007) sustenta que a formação de professores deveria formar professores-pesquisadores. O professor deveria aprender a aprender, isto é, aprender a se desenvolver e a continuar a se desenvolver cognitivamente depois da escola/universidade que frequentaram, quer dizer, continuar aumentando sua capacidade de aprendizagem. Acredita-se ainda, que, não é porque se questiona o perfil tradicional da grande maioria dos cursos formativos oferecidos aos professores, que se faz necessário mudar a finalidade dos mesmos, de desenvolver as potencialidades, as habilidades e as competências dos alunos, lembramo-nos que para Piaget esse desenvolvimento é construído lentamente. E ainda, destaca-se as contribuições de Chakur (1995, p.51), “desenvolver as potencialidades significa, não impor às estruturas um ritmo e direção “de fora”, mas dar condições para que sejam atualizadas”. Estas ações, organizadas em esquemas de assimilação, possibilitarão classificar e estabelecer relações. “Ou seja, o que importa é a ação de ler ou interpretar o texto e não apenas aquilo que, por ter se tornado linguagem, pode ser transmitido” (MACEDO, 1994, p.15).

Compreende-se que o cotidiano escolar vivenciado pelos professores, potencializa os processos de desenvolvimento através de inquietações, problematizações, provocando desequilíbrios cognitivos. Toda vez que o profissional da educação presencia problemas em sua rotina escolar, é provocado a construir cognitivamente algo novo, melhorando sua capacidade de responder aos problemas pelo mesmo processo cognitivo. É no local de trabalho dos professores que esses processos cognitivos são ativados e potencializados, o que diferente de acumular conhecimentos, provoca no professor um aumento no nível de seus conhecimentos, ou seja, possibilita que diariamente os professores possam construir patamares mais elevados e complexos de conhecimento. E para isso, não se considera a valorização apenas das experiências, mas a utilização de conhecimentos científicos apropriados,

com objetivo de desafiar a capacidade cognitiva dos professores, para que eles aumentem a capacidade de aprender e conhecer.

Para Piaget (1970, p.123), “de uma maneira geral, quanto mais se procura aperfeiçoar a escola, mais a tarefa do professor fica pesada; e quanto melhores os métodos, mais difíceis são de aplicar”. Nesse sentido, a formação de professores é longa e complexa. Nesse processo, Macedo (1994), lista quatro pontos fundamentais, em que acredita na utilidade da proposta construtivista à formação de professores. Primeiro, a importância da tomada de consciência sobre o fazer e a prática pedagógica. Segundo, preservar sua visão crítica sobre as atividades que desenvolve na sala de aula. Terceiro, o professor precisa adotar uma postura de pesquisador e não de transmissor de conteúdo. E, finalmente, o último ponto, refere-se a importância do professor conhecer os conteúdos escolares, assim como é igualmente necessário, conhecer como seus alunos aprendem.

Mesmo participando de formações continuadas ao longo de sua carreira profissional, a tendência é do professor ser freado pelos problemas do cotidiano escolar. Mesmo não sendo fácil, é importante a superação desses problemas, o que implica, de acordo com Macedo (1994, p.61) “compartilhar com os colegas os problemas que enfrenta, discutir temas recorrentes em educação: avaliação, seriação escolar, disciplina em sala de aula, livro didático, cópia, exercício, motivação do alunos”. Como auxiliar o professor a falar, tematizar sua prática? Como permitir-lhe espaço de reflexão sobre sua prática? Como valorizar a prática docente, mas também criticá-la no sentido de aperfeiçoá-la, ou, avançar para um nível mais profundado? Considera-se de suma importância espaços formativos dentro do próprio ambiente de trabalho dos professores, nesse sentido, “é muito importante a descrição, a discussão, os registros, a interação entre os professores” (MACEDO, 1994, p.62).

Recomenda-se um tempo regulamentado aos professores, fora das salas de aula, em um contexto agradável, em que se sintam bem para falar e opinar sobre seu trabalho e sobre o trabalho do colega, esse tipo de ambiente favorece o melhoramento de suas práticas pedagógicas, resultando na melhoria dos fins educacionais, e mais do que isso, esses espaços possibilitam aos professores “saber se suas decisões educacionais estão de acordo com os projetos políticos e culturais de seu país” (MACEDO, 1994, p.62).

Por fim, na perspectiva construtivista, o professor é um investigador, um pesquisador. E isso o leva a uma necessidade constante de melhorar seus níveis de

conhecimento, não apenas no que diz respeito ao seu componente curricular específico, mas a necessidade de sua prática estar cada vez mais comprometida com a formação cidadão aos seus alunos. Por essa razão, compreende-se a importância de se estabelecer processos formativos partir de situações-problemas da própria escola, valorizando a coletividade docente. Isso pressupõe pensar em uma formação que valorize a humanização da ação docente, propiciando a coletividade e a cooperação.

Referências

BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (org). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007, cap.1, p. 6-16.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. Introdução. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (org). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007, intr. p.2-5.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2ed. 2012, 200p.

CHAKUR, Cilene R. de Sá Leite. Profissionalização docente: uma leitura piagetiana de sua construção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.76, n.184, p.635-664, set./dez., 1995.

CHAKUR, Cilene R. de Sá Leite. O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 397-407, set./dez. 2005.

MACEDO, Lino de. **Ensaaios Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994, 172p.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife:Massangana, (Coleção Pensadores), 2010, 156p.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Dirceu A. Lindoso; Rosa M.R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970. 182p.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2002, 123p.

PERSPECTIVAS INCLUSIVAS EM TEMPO DE PANDEMIA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APLICADAS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

¹Terezinha Richartz (Doutora – Unis/MG)

1 - Professora do Grupo Educacional Unis

Palavras-Chave: formação de professores; práticas pedagógicas, inclusão, pandemia.

Introdução

As práticas inclusivas não são fáceis. Elas exigem um cuidado às singularidades dos que apresentam algum impedimento físico, intelectual, cultural, social, ou ainda, financeiro. Além do mais, o investimento na formação de professores, é considerado fundamental pelo fato de estarem em processo formativo e imersos num mundo em que o discurso das diferenças e o respeito aos limites de cada um, é cada vez mais presente. Desta forma, a tendência é que, com formação sólida, estes profissionais tenham práticas inclusivas mais assertivas.

A pandemia do novo corona vírus impactou na Educação quando as dificuldades enfrentadas nas aulas presenciais foram potencializadas com o ensino a distância, visto que as práticas pedagógicas usadas no ensino presencial regular não puderam ser automaticamente transpostas para essa nova modalidade de estudo e com isso, muitas dinâmicas dos processos de aprendizagem entraram em funcionamento a “toque de caixa” e, a avaliação quanto à eficácia desse planejamento foram realizadas mais tarde. Para tanto, objetiva-se pesquisar as práticas pedagógicas aplicadas em um curso de Pedagogia para que todos os discentes, independentemente de suas particularidades, sejam incluídos a ponto de aprender o conteúdo obrigatório para o período, realizar pesquisas científicas e produzir.

A metodologia utilizada é um diário de bordo com o relato da experiência de um docente obrigado a colocar a distância, a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso a ser concluída ao final do ano de 2020, ministrada em um dos períodos do curso de Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior da região sul do estado de Minas Gerais. Esse diário é a compilação de todas as anotações feitas pelo pesquisador, para descrever a realidade, partindo de uma experiência pessoal, e levando à tomada de consciência (MOURA, 2006).

Os resultados apontam que as práticas pedagógicas utilizadas no desenvolvimento do TCC no primeiro semestre de 2020 foram: elaboração do projeto de pesquisa, que prioritariamente deve partir das experiências vivenciadas no estágio,

ou da experiência na atuação política do discente na comunidade. Segundo Freire (1987), quando o sujeito problematiza a realidade, ele interfere na práxis, já que busca soluções para se modificar e transformar a realidade em que vive. O importante é que o tema seja significativo para o discente, para que a experiência da pesquisa o transforme no mestre de amanhã. Conforme afirma Pedro Demo (2001): educar é motivar a criatividade do próprio educando, porque a pesquisa é parte intrínseca da educação. É através da pesquisa que nasce o novo mestre, jamais o discípulo.

Ainda em relação ao processo metodológico, também é importante destacar que as linhas de pesquisa de cada professor foram previamente divulgadas para que os temas dos discentes tivessem orientadores. Neste momento, o aluno escolhe um orientador de conteúdo, especialista na temática, para fazer a condução da pesquisa. Nesta perspectiva, temos uma mudança no conceito do que é ser professor. De perito em dar aula, ele se transforma em mediador do conhecimento. Segundo Demo,

Não se busca um 'profissional da pesquisa', mas um profissional do processo da educação pela pesquisa. Decorre, pois, a necessidade de mudar a definição do professor como perito em sala de aula, já que a aula que apenas ensinar a copiar é absoluta imperícia. (2000, p. 2).

Na sequência, começou a leitura e fichamento das obras indicadas pelo orientador para resolver o problema de pesquisa e para finalizar o período, esboçaram um artigo científico, utilizando toda teoria já apropriada nas leituras realizadas. Como ferramenta para mediar o ensino/aprendizagem a distância, foi utilizado a Plataforma *Google Classroom*, onde através do *Meet*, os alunos e professores participaram em tempo real das aulas on-line, podendo interagir, disponibilizar arquivos e vídeos; tendo-se a opção de gravar e disponibilizar a aula para o discente rever, se necessário. Outra ferramenta importante usada na produção científica foi o *Google Drive*, que possui um armazenamento ilimitado e salva automaticamente todas as alterações feitas; além de acompanhar todos os passos da produção científica, o aluno tem dificuldade de plagiar ou de comprar textos prontos, pelo fato de ser acompanhado na produção. E nesse processo, o *e-mail* foi a ferramenta utilizada pelos alunos com dificuldades no manuseio do *Google Drive*.

Para a disponibilização da produção científica elaborada, criou-se um *Google site* onde todos os participantes da sala disponibilizaram seus textos e também liam a

produção dos colegas e se necessário, teciam críticas. Quanto às dificuldades de inclusão, os dados apontam para uma realidade paradoxal: ao mesmo tempo em que as atividades propostas foram desenvolvidas pela maioria dos discentes através da plataforma virtual, alguns alunos tiveram dificuldades, especialmente os que apresentam algum tipo de distúrbio na escrita ou na compreensão textual.

Para quem apresentou dificuldades na escrita ou na compreensão dos enunciados, a metodologia utilizada foi o processo de refazimento com aulas individualizadas no *Meet*, com o intuito de mostrar e explicar usando o texto do discente para se trabalhar as dificuldades apresentadas na escrita, na compreensão textual ou na utilização adequada das regras da ABNT, além do acompanhamento individualizado da produção no *Google Drive*, apontando caminhos do decorrer do processo; o *e-mail* também foi uma forma de comunicação presente e, finalmente o *Whatsapp* para comunicações rápidas. Uma das discentes que apresentou dificuldades no uso do *Google Drive* enviava a produção por *e-mail*, refez o texto 16 vezes, precisando, ainda de ajustes no que foi escrito até agora. Porém, com o término desse semestre, retomar-se-á tal projeto no próximo, quando o TCC será finalizado.

Para alunos que apresentaram dificuldades quanto à compreensão textual e à produção científica, através de citações indiretas, transportando conceitos nunca trabalhados para determinados autores, foi solicitado a esses discentes que relessem o texto e optassem pela citação direta. Outra dificuldade observada foi a financeira: alunos sem plano de internet ou de *smartphones* com dados suficientes para acompanhar aulas on-line, através das plataformas usadas no ensino a distância, buscaram alternativas para terminarem o semestre letivo, como por exemplo, os que acessaram a internet na residência de amigos que a disponibilizavam; a utilização de *smartphones* como meio de acesso às plataformas, quando a tecnologia do aparelho permitia; na falta de microcomputador para digitar textos, escreviam com letra cursiva, tiravam foto e postavam no ambiente. Apesar das dificuldades para o professor fazer a correção de um texto manuscrito, e postado através de foto, a produção científica foi realizada e o retorno foi dado ao aluno para que a escrita da monografia pudesse continuar.

Conclusão

As práticas pedagógicas utilizadas na disciplina de TCC, aplicadas em um curso de Pedagogia para incluir todos os discentes, foram o uso da Plataforma *Google Classroom*, sala de reunião *Meet*, *Google Drive*, *E-mail* e *Whatsapp*. Desta forma,

apesar das limitações impostas pela pandemia, acredita-se que as diferenças foram respeitadas e que os alunos conseguiram fazer a produção científica prevista na disciplina, mesmo com dificuldades financeiras de alunos oriundos de classes sociais menos favorecidas e dos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Como os alunos apresentam diferentes formas de aprender de acordo com suas singularidades, é importante elaborar ações coletivas e individuais para que a equidade seja alcançada, visto que ao apresentar dificuldades em entender o que foi solicitado, outras estratégias devem ser propostas. O importante é possibilitar que todos aprendam e o professor neste sentido, também precisa ser um pesquisador, até para através da busca permanente pelo conhecimento, encontrar alternativas viáveis para cada situação.

Referências

DEMO, Pedro. *Educar pela Pesquisa*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da Educação*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

MOURA, Francisco. A utilização do Diário de Bordo na formação de professores. **Col. LEPSI IP/FE-USP**, [S. l.], Ano 6, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100034&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 jul. 2020.

PROJETO DINOSSAUROS DE A a Z: UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

¹Lígia Maria Sciarra Bissoli (IB- UNESP); ²Michele Saionara Aparecida Lopes de Lima Rocha (IB- UNESP)

1 – Doutoranda do Departamento de Educação; Instituto de Biociências; Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- Câmpus de Rio Claro/SP;

2 – Doutoranda do Departamento de Educação; Instituto de Biociências; Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- Câmpus de Rio Claro/SP

Este trabalho não contou com apoio financeiro.

Palavras-chave: Educação Infantil, Pedagogia por Projetos, Formação de Professores.

Introdução

Atualmente, inovações curriculares e didáticas têm sido propostas para orientar o trabalho escolar, fruto das transformações ocorridas na sociedade. No tocante à Educação Infantil, a ênfase é dada ao sujeito cognoscente, o qual age e interage com o meio e com os objetos de conhecimento. Tais reavaliações originaram mudanças na maneira de conceber o ensino e aprendizagem das crianças pequenas, permitindo, no tocante à alfabetização, o redimensionamento do conceito de leitura, entendido não como decodificação, mas como atribuição de sentido aos textos do mundo, sejam eles sonoros, visuais, táteis e corporais.

Desde muito cedo, as crianças passam por um rico processo de percepção do espaço e do meio social em que vivem, na tentativa de compreendê-lo. É indiscutível o fato de que, no processo de atribuição de sentido ao mundo, as crianças realizam diversas leituras e constroem a sua visão das coisas, realizando aquilo que Paulo Freire (1982, p.20) já descrevia como *leitura de mundo*. Esse processo de leitura é dinâmico e compreende não só a leitura da palavra, mas também outra, da realidade atual e histórica.

Essas mudanças compõem um quadro que subliminarmente exige um maior dinamismo no ensino e uma nova postura por parte dos profissionais de educação que interagem com essas crianças, demandando novos processos de formação que deem conta de permitir a reflexão a respeito da importância do protagonismo infantil e à interatividade na realização das aulas, e a inclusão da leitura e da escrita como práticas sociais.

Recentemente as formações oferecidas consistem no aprimoramento da prática docente a fim de permitir que ocorra parceria e possibilidade de apresentação às crianças de situações em que elas possam vivenciar experiências significativas

com as diferentes linguagens que as circundam, participando de atividades que as estimulem a argumentar, refletir, “ler” a realidade social e histórica do mundo, conhecer outras formas de convivência em sociedade e aprender fatos e idéias relacionados à vida de outros tempos e espaços.

Considerando que a etapa da Educação Infantil é caracterizada, entre outras coisas, pela construção e refinamento da linguagem oral, pelo auge do exercício da criatividade e da imaginação, e pela progressão gradual de coordenações das relações representativas, o que representa um enorme avanço rumo ao pensamento operatório (Piaget, 1959, p.293, apud Micotti,1970), é razoável reconhecer que as histórias e personagens de outros tempos também são fontes de curiosidade e interesse: Duelos, dinossauros, fadas e castelos, reis e rainhas.

Contudo, a despeito do discurso apregoado em muitas escolas sobre a importância, desde a fase de Educação Infantil, da interação da criança com o meio social e físico que a permeia em todas as suas múltiplas faces e dimensões, o que ocorre na realidade é a predominância do mito de que as crianças possuem dificuldade para aprender fatos e idéias relacionados “às situações que aconteceram há muito tempo”.

Muitas práticas partem da idéia de que a criança pequena não possui capacidade para lidar com informações sobre diferentes tipos de relações sociais. Desconsidera-se assim o interesse e a imaginação inerentes à infância e mais evidentes nessa fase.

O exposto alicerça a importância da formação dos profissionais que trabalham na Educação Infantil, por meio de propostas que levem em conta romper com esses paradigmas e empreender um ensino com mais qualidade social.

Conceber a escola como instituição formadora implica reconhecer, nos momentos de formação oferecidos nesse ambiente, uma possibilidade de reflexão e aprimoramento da prática do docente, o que remete à proposta da Pedagogia por Projetos, proposta de formação que tem como objetivo aliar o compartilhamento da prática e a reflexão sobre a teoria.

A pedagogia por Projetos constitui-se em uma proposta de intervenção desafiante pois partem das necessidades da classe e são desenvolvidos com a participação dos adultos e das crianças. Para Jolibert (1994), nessa parceria todos

aprendem e ensinam, pois se encontram em um meio sobre o qual é possível “agir, discutir, decidir, realizar, avaliar, condições favoráveis ao aprendizado.

Considerando que a participação efetiva da criança no gerenciamento de suas atividades em sala de aula ocorre nessa proposta, será possível verificar mudanças no grupo de alunos, no andamento das atividades diárias e na postura do professor da sala, pois os projetos dão ao cotidiano da escola um sentido novo, uma vez que as necessidades de aprendizagem derivam das tentativas de se resolver problemas da vida diária oriundos de situações reais e diversificadas.

Os educandos, ao interagirem e colocarem em jogo aquilo que já sabem para resolver as situações surgidas na classe, constroem seu conhecimento e se constituem parceiros na tomada de decisões. Com a necessidade de ler e de escrever para realizar os objetivos que alimentam os projetos, as crianças se envolvem no trabalho pedagógico.

Bissoli (2019) destaca que, nessa partilha, tanto os alunos como o professor aprendem e ensinam, construindo e produzindo sentidos às atividades na sala de aula:

Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um “aprendiz” do conteúdo, mas um sujeito que age e se apropria de um determinado objeto de conhecimento cultural. E o docente, participando com intervenções e apontamentos, constrói, igualmente, conhecimento sobre maneiras de ensinar que vão além da transmissão de programas engessados e lineares (BISSOLI, 2019, p.4)

Levando em consideração as afirmações acima, o presente trabalho visa a compartilhar reflexões a respeito dessa proposta, relatando um projeto envolvendo conteúdos de ciências naturais (paleontologia) elaborado em uma escola de Educação Infantil, cujo desenvolvimento envolveu algumas das diferentes linguagens que permeiam o cotidiano das crianças:

“(...) palavras, movimento, desenhos, pintura, montagens, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música” (EDWARDS, 1999, p.21).

Objetivo

Apresentar uma experiência educativa na educação infantil embasada na Pedagogia por projetos proposta por Jolibert (2006) que ocorreu em uma escola municipal de Rio Claro/São Paulo/Brasil de período integral, com crianças que tinham entre 4 e 5 anos.

Desta maneira, o projeto a seguir apresentado pretende compartilhar reflexões sobre como foi desenvolvido o tema “Dinossauros”, cuja pretensão foi, de maneira lúdica, trabalhar esse assunto para possibilitar a compreensão sobre os dinossauros, a época na qual eles viveram no nosso planeta, o ambiente em que viviam, além de alguns fenômenos naturais e seus efeitos que possam mostrar como foi possível saber que eles existiram.

Metodologia

A partir do desenvolvimento de atividades com projeto com base na teoria de Jolibert (2006) partimos de algo que os alunos quiseram estudar. Durante rodas de conversas eles apresentaram suas opiniões sobre quais assuntos poderíamos ser trabalhados durante o ano, a partir da pergunta norteadora “o que você quer aprender?”. Após o levantamento de temas, fizemos uma votação por meio de um gráfico, e foi escolhido pela maioria o tema dinossauros.

Dessa forma, por meio do tema em questão foram realizadas diversas atividades para contemplar os objetivos como confecção de dinossauros com diversos materiais como gesso e papel machê, desenhos das sombras desses animais, produção um curta com as filmagens dos alunos; montagem de um alfabeto com os nomes dos animais e sua representação artística realizada em conjunto com a família; experiência da "Lava do vulcão" e outras atividades.

Como culminância fizemos uma carta para o prefeito pedindo transporte para uma visita ao Mundo Pré-histórico localizado nas Thermas Water Park – São Pedro/SP, cidade localizada há uma hora de Rio Claro, nosso município.

No passeio foi possível ver a exposição permanente de 30 réplicas de dinossauros com até cinco metros de altura, construídas pelo artista plástico Lázaro de Oliveira Junior. O local possui detalhes que simulam a realidade daquela época, contendo também fósseis, cartazes ilustrativos com os nomes e características de cada animal; desta maneira os alunos puderam compreender melhor o que foi estudado durante as aulas.

Após a visita realizamos uma exposição na sala de aula para visita das famílias com as atividades desenvolvidas e as fotos do passeio. A avaliação foi realizada com base em Hoffman (2001) sendo constante e continua com sondagens,

como foi a participação do aluno e as observações sobre os avanços que os alunos tiveram.

Resultados

Com a participação ativa dos alunos tivemos a oportunidade de vivenciar situações que valorizam as experiências de cada um. Durante as aulas procuramos oferecer aos alunos a oportunidade de ampliar suas compreensões sobre os dinossauros, fazendo reflexões de como era época que eles viveram no nosso planeta, pensando em como eram os ambientes, alguns fenômenos naturais e seus efeitos e como foi possível saber que eles existiram, atrelando os conteúdos propostos nesta etapa de ensino.

Os resultados permitiram verificar que a utilização de diferentes linguagens para apresentar o tema “Dinossauros” às crianças, contribuiu para uma melhor compreensão do conteúdo, desenvolveu a expressão corporal, transformou a atividade em um momento prazeroso, além de permitir a participação de alunos e docente no processo de aquisição desse conhecimento.

O fato de aproximar o objeto de conhecimento (conhecer os dinossauros) das crianças, de forma lúdica e de seu próprio modo de pensar, trouxe grandes contribuições aos alunos. Outro dado interessante apontado foi a percepção da docente de que quando um projeto coloca as crianças como protagonistas do seu conhecimento e utiliza diferentes linguagens, este mesmo conhecimento passa a ter não necessariamente uma única interpretação da realidade, mas amplia-se para outras possibilidades.

Conclusões

A proposta da Pedagogia por Projetos apresenta a leitura e a escrita de maneira contextualizada, o que possibilitou a percepção das funções sociais que elas desempenham. As atividades, quando relacionadas à vida real das crianças vão ao encontro da concepção de letramento proposto por Soares (2000) e com a ideia de leitura de mundo preconizada por Freire (1982).

No tocante à formação dos profissionais que trabalham com essas crianças, percebeu-se que um trabalho dessa natureza se estabelece de maneira a salutar e de reavaliar o desenvolver e as práticas dos saberes pedagógicos, uma vez que implicam uma relação entre teoria e prática, constituindo-se uma interessante

alternativa a ser pensada para a formação de professores alfabetizadores da “palavramundo”.

Referência

BISSOLI, L.M.S. Crianças pequenas e o acesso à escrita. In: MICOTTI, M.C. (org) **Leitura e escrita**: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos. PNBE do Professor 2013. Editora Contexto: p. 45-65.

_____. Ler e escrever para quê? Encontrando resposta mediante a pedagogia por projetos. In: **Anais do IX Fala Outra Escola**: Co-lecionar: práticas de humanização com e para a liberdade. Vol. 2. Galoá: Campinas 2019. Disponível em: <https://2019.falaoutraescola.fe.unicamp.br> Acesso em 13/07/2020.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FOREMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1984.

HOFFMAN, J. **Avaliar para promover**: as setas para o caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JOLIBERT, J. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Trad. de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

MICOTTI, M.C. **Piaget e o processo de alfabetização**. São Paulo: Pioneira, 1980.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte. Autêntica, 1998.

CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

¹Mannuella Yara Emery Costa (SEDUC -AL/ SEMED – Maceió-AL/ PROFLETRAS - UFAL)

1 – Mestranda do PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas. Professora de língua portuguesa do ensino fundamental e ensino médio da Secretaria de educação de Alagoas (SEDUC) e da Secretaria de Educação de Maceió (SEMED)

Apoio Financeiro: financiamento próprio.

Palavras-chave: Sociolinguística; variação e ensino; ensino médio.

Introdução

Muitas são as discussões a respeito do ensino da gramática e do desenvolvimento linguístico dos alunos do ensino médio, pois estes, além de estarem concluindo a educação básica, devem ser preparados para o mercado de trabalho e/ou para a continuidade dos estudos na Universidade. Porém, sem reflexão, embasamento teórico atualizado e competências e habilidades reais e aplicáveis no cotidiano, torna-se difícil preparar os alunos de forma que estejam aptos a obter resultados futuros satisfatórios.

Dessa forma, saber identificar as variações linguísticas é o que traz resultado, reflexão e conscientização social para a realidade dos alunos. É preciso compreender que variação é heterogeneidade e mudança, mas uma mudança sistematicamente explicada, que alterna modos de dizer a mesma coisa, que portam o mesmo significado referencial, mas que abarcam peculiaridades regionais, temporais, situacionais etc.

Dessa forma, a importância desta pesquisa consiste em saber identificar como o estudo da variação linguística pode trazer resultado, reflexão e conscientização social para a realidade dos alunos a partir do ensino produtivo da língua portuguesa.

Objetivo

Esta pesquisa visa discutir a importância e as possíveis contribuições e implicações do ensino da teoria da variação linguística na sala de aula. Busca-se identificar como o estudo da Sociolinguística pode contribuir para um ensino mais produtivo e significativo da língua portuguesa no ensino médio.

Metodologia

Este trabalho tem caráter teórico-metodológico e sua realização se deu a partir de pesquisa e revisão bibliográfica. Iniciamos discutindo o que é a teoria da variação

linguística e suas possíveis contribuições para o ensino da língua portuguesa. Em seguida explicamos o que é gramática e ensino de gramática de acordo com três diferentes concepções de linguagem. Após isso, analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN) na área de Linguagens e o Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas (RCEB/AL), área de Linguagens, a fim de buscar como estes documentos abordam o uso da variação linguística e sua visão sobre o quanto a percepção das mudanças linguísticas contribuem no ensino da língua portuguesa.

Resultados

A partir desta pesquisa, foi possível constatar que, para se ter um ensino produtivo de língua portuguesa, em que a linguagem seja vista como um fenômeno de interação entre sujeitos e propensa a transformações estruturais e sociais, faz-se necessário que seu ensino tenha como base os princípios da gramática produtiva (TRAVAGLIA, 2009), que valoriza o conhecimento que cada falante tem dentro de sua realidade social. As regras e normas, nessa gramática, são apreendidas a partir do conhecimento de que existem variações na língua e que tais prescrições são apenas parte do universo da linguagem, não sua finalidade.

Essa concepção de que a língua é um fenômeno social está presente em diversos textos que servem como diretrizes, parâmetros e referenciais para a educação básica no Brasil (DCN; PCN, RCEB/AL). Assim, esses documentos, alguns de caráter de lei, outros apenas que servem de referência, fundamentam a importância de se inserir a variação linguística nos estudos da língua materna, dando suporte para que o professor encontre metodologias adequadas para inserir tais concepções de ensino em sua prática pedagógica.

Conclusões

Foi possível concluir que estudo da teoria da variação linguística traz enriquecimento pessoal, social e cultural para aqueles que a compreendem, contribuindo para que não só os alunos, como também os professores sejam capazes de desenvolver diferentes habilidades linguísticas. Constata-se também que as diferentes possibilidades de uso da língua permitem que os sujeitos possam se expressar de forma precisa em diferentes contextos e situações de comunicação.

Dessa forma, a inserção da teoria da variação linguística na prática pedagógica do ensino de língua portuguesa torna a aprendizagem muito mais produtiva e significativa para os alunos.

Referência

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEE. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas: Linguagens**. 1. ed. Maceió, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. SEB/ DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2013.

MUSSALIM, F. & BENTES, A. **Introdução à Linguística – Domínios e Fronteiras**. 9. ed. São Paulo: Cortez. Vol.1., 2012.

SANTOS, V. L. dos. **Ensino de Língua Portuguesa**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 28. ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2012.

TRASK, R. L. **Dicionário de Linguagem e Linguística**. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA NO SUL DE SANTA CATARINA: DESAFIOS E SUPERAÇÃO

¹Greice Kelly Marinho de Andrade (CEI Monteiro Lobato); ²Michelle Cássia da Silva Alkimin (CMEI Ailema Spolzino Gama);

1 – Professora de Educação infantil; Pedagoga Rede Municipal de Forquilha/SC

2 – Educadora Infantil; Normalista Rede Municipal de Itajubá/MG

Palavras-chave: educação infantil; ensino remoto; pandemia.

Introdução

Observando os acontecimentos recentes no Brasil e no mundo, no qual passamos por um período de pandemia que tem afetado toda a estrutura social, política e econômica do país, onde se vive o distanciamento e isolamento social, enfocamos esta pesquisa a analisar a situação da educação infantil, tendo em vista sua importância para a sociedade, tanto para o desenvolvimento das crianças que têm direitos assegurados em lei, quanto para as famílias que precisam de locais seguros e adequados para atender seus filhos enquanto exercem suas profissões. E além disso, ainda temos os profissionais da educação que devido a situação vivida precisam se moldar para atender as crianças através de um ensino remoto nunca antes usado para esta etapa de ensino.

Construímos uma fundamentação teórica baseada na legislação vigente, abordando desde a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e bases da educação, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular até o parecer 05/2020 do Conselho Nacional da Educação. Buscamos com isso apresentar as peculiaridades da educação infantil no tocante ao ensino a distância, seguindo com a apresentação de aspectos relacionados à importância das interações sociais na primeira infância de 0 a 5 anos. Destacamos também o processo avaliativo de ensino-aprendizagem, como ele é realizado no ensino presencial e como este está sendo realizado durante esse período de ensino remoto. E finalizamos a fundamentação teórica apresentando o professor e o uso das tecnologias, onde apontamos as dificuldades e as formas de superação destes profissionais.

Somos professoras e percebemos o quanto este período está sendo difícil, estamos buscando motivação para nos reinventar enquanto profissionais e com esta pesquisa entender como nossas colegas de profissão estão enfrentando os desafios de um ensino remoto voltado às crianças cujo desenvolvimento baseia-se nas interações das quais elas participam.

Objetivos

Esta pesquisa tem como foco verificar o impacto que a pandemia está causando na educação infantil e como tem afetado os profissionais que atuavam nesta etapa de ensino, na região sul de Santa Catarina, analisando os aspectos emocionais e de formação quanto ao uso de tecnologias. Para isso buscou-se apresentar a legislação que regulamenta a educação infantil; descrever como os aspectos socioafetivos influenciam no processo de ensino aprendizagem; Identificar como estão sendo realizadas as aulas durante a pandemia e quais recursos estão sendo utilizados e Identificar as estratégias usadas para o retorno das famílias diante do ensino remoto e como será realizado o processo de avaliação;

Metodologia

Realizamos uma pesquisa descritiva, com aspecto quantitativo, optando-se pelo método indutivo em razão de o questionário ter sido aplicado para os professores da educação infantil do sul de Santa Catarina, não sendo estabelecido uma amostragem, o questionário foi enviado através das redes sociais e mídias digitais, coletando informações de escolas públicas e privadas dos seguintes municípios: Araranguá, Forquilha, Santa Rosa do Sul, Sombrio e São João do Sul, durante o mês de junho deste ano.

Tendo como público-alvo para a pesquisa os professores que estavam atuando no ensino infantil em escolas públicas e privadas antes do início da pandemia, nas cidades já referidas, alcançamos 105 respostas do questionário aplicado.

Resultados

O ensino a distância não tem base legal para ser aplicado na educação infantil. No entanto, devido ao momento que estamos vivendo no Brasil e no mundo, enfrentando os efeitos devastadores dessa pandemia, sem perspectivas de retorno, tendo em vista que até a presente data não há medicamentos específicos para prevenção ou tratamento, nem vacina e tão pouco, conhecimentos suficientes para identificar os efeitos a médio e longo prazos para a saúde humana, para manter os vínculos afetivos com as crianças do ensino infantil se fez necessária a utilização de meios tecnológicos para ministrar aulas remotamente.

Consta no Art. 31 da LDB (1996), a obrigatoriedade do cumprimento de 800 horas anuais distribuídas em 200 dias letivos, não sendo abertos precedentes para o ensino não presencial.

Entretanto, devido essa situação atípica, o parecer CNE 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, sugere algumas orientações que poderão ser seguidas pelas escolas a fim de atender aos direitos de aprendizagem das crianças durante este período que elas não poderão frequentar as instituições de ensino.

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e sócio emocionais. Deste modo em especial, evitaria a necessidade de reposição ou prorrogação do atendimento ao fim do período de emergência, acompanhando tão somente o mesmo fluxo das aulas da rede de ensino como um todo, quando do seu retorno (CNE, 2020 p. 9).

Para que haja uma educação de qualidade é necessário que os profissionais sejam capacitados, todavia, essa situação não era esperada, os profissionais da educação não estavam preparados para o que estão vivendo atualmente, o que traz angústias, insegurança e medo diante do desconhecido.

Segundo a análise do questionário aplicado aos profissionais da educação, 70,5% são pós-graduados, 83,8% atuando no setor público, divididos em 36,2% atuando na pré-escola e 56,2 % na etapa creche. O que atende a meta 16 do PNE (2014), que tem por objetivo “formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE [...]” (PNE, 2014 meta 16).

Em se tratando dos aspectos sócio emocionais pode-se observar que 82% dos profissionais pesquisados acredita ser necessário o apoio emocional durante a pandemia, no entanto apenas 36% estão buscando algum tipo de apoio. E quando perguntados se estão recebendo apoio por parte da secretaria municipal de educação, 64% responderam que sim, e 84% afirmam que existe apoio dos colegas de profissão e compartilhamento de materiais.

Quanto ao uso das plataformas digitais e recursos tecnológicos disponíveis viu-se que cerca de 90% dos profissionais estão trabalhando homeoffice e utilizam os recursos tecnológicos como smartphones e notebooks. Entretanto 48% nos

entrevistados afirmam não terem recebido treinamento por parte da secretaria de educação municipal, enquanto que 45% responderam o contrário, e outros 7% não souberam dizer.

As DCNEI (2010) mencionam que as instituições de ensino infantil garantam os direitos à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças, além do acesso à apropriação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens.

As formas como isso acontece exerce grande influência na aprendizagem das crianças, o professor se prepara para as suas aulas, planeja a abordagem com foco no aluno, para um ensino presencial com um grupo de crianças que construirá o conhecimento a partir do objeto de aprendizagem escolhido. No entanto, mesmo que ele faça esse planejamento, envie as aulas às famílias por meio dos recursos tecnológicos e digitais disponíveis, não é possível afirmar que as famílias estão preparadas para realizar essa mediação.

O contato com as famílias está sendo realizado pelas plataformas de ensino, site específico do município e por aplicativo de mensagens WhatsApp. De maneira geral as famílias têm colaborado, quando perguntados sobre a devolutiva das atividades 76% afirma que estão recebendo, 26% responderam que não tem recebido retorno das atividades e 2% não souberam responder.

Para que não haja prejuízos no desenvolvimento integral das crianças, a família e a escola precisam estabelecer uma parceria, buscando a estabilidade emocional, bem como a criação e manutenção dos vínculos afetivos. Conforme apresenta Nunes e Silveira (2008) uma contribuição de Piaget para área educacional considera que as interações entre os sujeitos e a construção ativa do seu conhecimento a respeito da realidade são fatores primordiais para o seu desenvolvimento intelectual e afetivo.

No ensino presencial o professor acompanha cada passo da criança, observa constantemente suas descobertas, suas dificuldades e a superação de desafios, e para este período de ensino remoto precisa encontrar novas formas para avaliar o processo de aprendizagem, como o professor não está observando com seus próprios olhos as interações que a criança está realizando, é preciso manter uma parceria com as famílias. No entanto, mesmo com a participação das famílias, 38,1% das professoras não souberam responder como será realizada a avaliação deste período,

enquanto o restante dividiu-se em relatórios ou portfólios individuais, avaliação individual objetiva e relatório coletivo das atividades.

Conclusões

A atual situação vivida pelo Brasil e pelo mundo nos possibilitou muitas reflexões sobre a estrutura política, econômica e social do país. Entretanto, o foco deste estudo foi analisar a educação infantil verificando as dificuldades enfrentadas pelas profissionais, buscando entender o processo de ensino-aprendizagem durante o período de pandemia com o ensino remoto e o uso de tecnologias.

Após a análise do questionário aplicado constatamos que para dar sequência na aprendizagem das crianças, as profissionais precisaram buscar capacitação para realizar esse trabalho homeoffice, sendo que alguns municípios forneceram treinamento específico.

Podemos afirmar, tanto baseadas nos dados coletados, quanto por experiência prática na docência, que as profissionais adaptaram seus próprios recursos para atender as crianças e as famílias da melhor forma possível. Utilizando-se de celular, notebook ou computador pessoal para ministrar as aulas através deste ensino remoto, atendendo as famílias através de aplicativos de mensagem, site do município ou plataforma digital de ensino.

Constatamos também que essas profissionais sentem a necessidade de apoio sócio emocional e alguns municípios estão prestando este serviço, no entanto o que se destacou foi o apoio mútuo entre elas, através de troca de informações e materiais.

Tendo em vista a fundamentação teórica desta pesquisa, verificou-se que a necessidade de interação na infância é fundamental para a construção do conhecimento de si, do outro e do mundo ao seu redor, contudo, neste período onde não estão sendo possíveis as interações sociais com outras crianças na instituição de ensino infantil, essa pode ser alcançada nas relações familiares entre as pessoas que convivem com a criança através da orientação da professora, que mesmo não estando fisicamente presente, está conseguindo adaptar as atividades para que essas possam ser aplicadas pelas famílias sem prejuízos às crianças.

Entretanto, segundo os dados coletados existe uma incerteza quanto ao processo de avaliação da aprendizagem, não estando muito claro como será realizada a avaliação deste período. Visto que na educação infantil se avalia o processo de

desenvolvimento das crianças durante a execução das atividades, no dia a dia, e não apenas no produto final de determinada tarefa.

Sendo assim, apesar da incerteza quanto aos rumos que a educação pode tomar no que diz respeito ao encerramento do ano letivo, em razão do isolamento social, vemos que as profissionais estão executando o seu trabalho com empenho e dedicação, superando as dificuldades tanto nos aspectos sócio emocionais quanto a utilização das tecnologias buscando assegurar os direitos de aprendizagem das crianças previstos na legislação vigente.

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 15 mai. 2020.
- _____. Ministério da Educação. Súmula do Parecer CNE/CP n.5, 4 de Abril de 2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/web/dou/-/sumula-do-parecer-cne/cp-n-5/2020-254924735>> Acesso em: 08 jun. 2020.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 15 mai. 2020.
- _____. Decreto-lei nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm> Acesso em: 03 jun. 2020.
- _____. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 03 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 04 jun. 2020.
- _____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em: 30 jun. 2020.
- CERVO, Amando L.; BREVIAN, Pedro A. Metodologia Científica. 5. ed. São Paulo: Pearson, 2002.
- HOFFMAN, Jussara. Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- NUNES, A. I.; SILVEIRA, R. N. Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos. Fortaleza: Liber Livro, 2008.
- MARINHO, G. K. O processo de avaliação na educação infantil: o olhar voltado à criança. In: Glaucia Ribeiro; José Eduardo de Miranda; Luis Antonio Monteiro Campos; Matheus de Oliveira Guimarães; Rogério Borba; Thiago Mazucato. (Org.). Visões sobre ensino e educação. 1ed. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020, v. 1, p. 17-694.
- MORAN, José. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/novtec.pdf> Acesso em: 02 jul. 2020.
- ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. Interações: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar: uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.
- PARREIRAS, Ninfa; Do Ventre ao Colo, Do Som a Literatura: Livros para bebês e crianças: Ninfa Parreiras - Belo Horizonte: RHJ, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 4ª ed. Grupo de desenvolvimento e ritmos biológicos - USP. Revisão da tradução: Monica Stahel M. da Silva
- WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO: DESTAQUES SOBRE INSERÇÃO, ATRIBUIÇÕES E CONTEXTO DE ATUAÇÃO

¹Paulo Roberto Prado Constantino (CEETEPS); ²Marília Macorin Azevedo (CEETEPS); ³Sérgio Eugênio Menino (CEETEPS)

1 – Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (UEPEP/CEETEPS)

2 – Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (UEPEP/CEETEPS)

3 – Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (UEPEP/CEETEPS)

Palavras-chave: Orientação Educacional. Educação profissional. Gestão escolar. CEETEPS.

Resumo: A orientação educacional destinada às escolas de educação profissional está presumida nos documentos oficiais do Estado de São Paulo há quase um século, no entanto, seria disseminada em todo o território paulista somente a partir de 2014. O artigo tem por objetivo delinear a inserção destes profissionais, suas atribuições funcionais e os aspectos destacados de sua atuação, analisando a orientação educacional presente nas Escolas Técnicas Estaduais ligadas ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Baseado em estudos exploratórios, sobre os dados obtidos por meio de pesquisa documental e das experiências de autoria, identificaram-se os primeiros momentos da função, as dificuldades das escolas em obterem candidatos qualificados à função, os eixos de atuação fundamentais destes sujeitos, bem como outras considerações relevantes para uma reflexão sobre a prática e a gestão da educação profissional técnica de nível médio.

Introdução

O artigo retrata a orientação educacional nas Escolas Técnicas Estaduais [Etec] de São Paulo no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza [CEETEPS ou Centro Paula Souza]. No referido contexto, a função é fundamentalmente exercida por professores concursados de ensino médio e técnico, aos quais são atribuídas horas de atividades em projetos em cada uma das escolas, com o objetivo de desenvolver ações educacionais coletivas (CEETEPS, 2015). Enquanto nas escolas estaduais [EE] de educação básica, ligadas à Secretaria da Educação de São Paulo [SEE], existia uma atuação dos orientadores reconhecida em prescrições legais mais antigas (ALMEIDA, 2019), nas Etecs – ligadas à Secretaria do Desenvolvimento e administradas pelo Centro Paula Souza, esta atuação e a localização do profissional nos documentos oficiais, bem como a extensão de sua oferta a todo o sistema educacional seriam mais recentes, a partir do ano de 2014.

Uma abordagem do trabalho dos orientadores educacionais na educação profissional seria relevante na medida em que se reconhece, nas últimas duas décadas, um redimensionamento das expectativas sobre este agente, conforme Mirian Grinspun (1994) e Laurinda Almeida (2019) assinalavam em suas publicações: de uma ênfase na orientação vocacional e nas questões disciplinares, deslocou-se para outros eixos, como a participação efetiva do orientador no projeto pedagógico da escola, questões de execução dos currículos, a constituição das aprendizagens junto

aos alunos, o desenvolvimento da ética e da cidadania e a convivência dentro e fora das escolas.

Objetivo

Mapear a atividade de orientação educacional nas Escolas Técnicas Estaduais [Etec] de São Paulo, ao explorar aspectos relacionados à trajetória, seleção, qualificação e atribuições funcionais dos atores no âmbito de um sistema público de educação profissional de São Paulo.

Metodologia

O presente texto toma parte numa pesquisa mais ampla que vem analisando aspectos educacionais e gestionários das equipes pedagógicas das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo. Nesta etapa da investigação, a metodologia envolveu uma pesquisa documental de caráter exploratório (GIL, 2008) sobre fontes abertas, mas também lançou mão das experiências obtidas pelos autores, em mais de uma década atuando diretamente na supervisão escolar, na pesquisa e na formação dos gestores das escolas técnicas estaduais paulistas.

Quanto ao cenário da pesquisa, no ano de 2020, 223 Etecs eram administradas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, uma autarquia do Governo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Distribuídas por todas as regiões, estas escolas atendiam mais de 224 mil estudantes gratuitamente, somente nos ensinos médio e técnico (CETEC, 2020, CEETEPS, 2020). Cada Etec possuiria um profissional destinado à atividade de orientação.

Vale destacar que até o ano de 2013, somente as 34 escolas agrícolas do Centro Paula Souza contavam com um Analista Técnico-Educacional admitido por concurso público – nome funcional recebido pelo orientador educacional desde o final da década de 2000, com atribuições dispostas na Deliberação CEETEPS nº 006/2009 (CEETEPS, 2009) e que serviriam de referência para a constituição do serviço de orientação em toda a rede estadual nos anos seguintes. Com a ampliação do número de unidades escolares e a ausência de concursos públicos ou de uma previsão de cargos em número suficiente para todas as Etecs, a função de orientação educacional seria estendida, a partir do ano de 2014, por meio de professores concursados que atuavam no ensino médio e técnico, aos quais seriam atribuídas horas de atividades

em projetos, com o objetivo de desenvolver ações educacionais coletivas (CEETEPS, 2015).

Resultados

As primeiras observações dizem respeito ao processo de qualificação para a atividade de orientação nas Etecs. Sua abrangência deveria ter acompanhado a forte expansão das unidades escolares, porém, entre os anos de 2013 e 2018 foram abertos apenas três processos qualificatórios, apresentando uma relação de professores-candidatos por escola de 1,1 em 2013; 2,4 em 2015 e 1,7 em 2018 (CETEC, 2020).

No ano de 2020, as Etecs do Centro Paula Souza contavam com 10.004 professores na ativa contratados por tempo indeterminado (CETEC, 2020), por meio de concurso público. Todos estes, por princípio, em condições de participar do processo de qualificação à função de orientação educacional. Mesmo sendo possível constatar que as Etecs possuem atendimento, estruturas e tamanhos distintos, o traço comum identificado seria a baixa procura pela função, exceto no ano de 2015, em que 545 professores foram qualificados, proporcionando que uma relação de qualificados por vaga de 2,4, numa discreta melhoria. É um indicador relevante, mas não definitivo, sobre o processo de seleção nas escolas, já que existiriam unidades que poderiam acusar muitos candidatos e outras que não obteriam nenhum profissional qualificado. Com poucos postulantes às vagas, faltaria oportunidade aos Diretores de Etecs de receberem mais de um projeto, com o intento de avaliar o que mais se adequaria ao perfil de sua unidade e ao projeto político-pedagógico constituído.

Caso não existam professores qualificados à função na unidade escolar ou em consulta às demais Etecs, em casos excepcionais pode ser autorizada a admissão de candidatos não qualificados, requisitando apenas que o docente seja um contratado por prazo indeterminado e que possua licenciatura.

Algumas hipóteses poderiam ser consideradas quanto à inserção e a baixa procura pela orientação educacional, de modo semelhante ao observado por Silva e Constantino (2019) ao examinar outras funções institucionais: 1) que a função de orientação não seria atrativa aos professores por não se tratar de um cargo efetivo e estável, ainda que o argumento do ajuste e flexibilidade aos diretores na escolha dos profissionais possa ser admitido [o que não ocorreria com um orientador concursado em definitivo]; 2) que os candidatos não se sentiriam seguros em candidatar-se ao

trabalho em própria sua escola sede, pois mesmo havendo a vaga para a função, pois poderiam ter seu projeto rejeitado pelo Diretor da unidade; 3) que os professores poderiam considerar que as horas de atividade [HAE] atribuídas para execução do projeto não seriam suficientes para se dedicarem ao trabalho de orientação, 4) que pelo fato da orientação educacional não prever uma dedicação escolar exclusiva, em muitos casos o postulante ainda precisaria se manter em sala de aula para completar sua carga horária; 5) que os professores poderiam considerar que a gratificação paga pelo exercício da função não seria suficientemente atrativa; ou 6) que os próprios professores considerem sua formação inicial insuficiente para almejamem à orientação educacional, uma vez que esta formação foi deteriorando-se no país, tendo pouco prestígio nas atuais licenciaturas, cursos de Pedagogia e pós-graduações. Tais hipóteses poderão ser validadas ou revistas em futuras pesquisas.

Quanto à análise documental das atribuições dos orientadores educacionais nas Etecs, abordou-se o conteúdo da Deliberação CEETEPS nº 18/2015 (CEETEPS, 2015). Dispensou-se a análise da Deliberação relacionada aos Analistas Técnico-Educacionais (CEETEPS, 2009) das escolas agrícolas por entender que: 1) 89% dos orientadores educacionais ativos nas 223 Etecs são admitidos nos moldes da Deliberação CEETEPS nº18/2015; 2) a Deliberação CEETEPS nº18/2015 foi concebida a partir de sua predecessora, encampando parte significativa de seus elementos essenciais. Extraídos os dados, efetivou-se uma abordagem descritiva baseada na análise de conteúdo, para a compilação dos dados e na construção de categorias de análise das atribuições baseada em grandes eixos de atuação, com a finalidade de agrupá-las no seguinte quadro sinótico:

Quadro 1: Atribuições do Professor Coordenador de Projetos - Orientação e Apoio Educacional e os eixos de atuação

Eixos de atuação identificados	Principais atribuições do Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS
Gestão da informação e assentamentos escolares	VI - colaborar com a Unidade de Ensino a fim de garantir as informações sobre a vida escolar dos alunos, encaminhando dúvidas e questionamentos aos órgãos e servidores competentes; IX - organizar, junto a Diretoria de Serviços Acadêmica, dados estatísticos referentes à frequência e rendimento dos alunos;
Participação em reuniões e eventos escolares	I - participar de reuniões pedagógicas, de curso e da equipe gestora, além dos demais eventos escolares; VII - reunir-se com pais e responsáveis;
Participação no projeto pedagógico e plano de gestão	XI - colaborar na elaboração e execução da proposta do Projeto Político Pedagógico e do Plano Plurianual de Gestão;
Mediação das relações interpessoais	IV - mediar às relações interpessoais entre os alunos e a escola;

Relações com Conselho Tutelar	III - acompanhar os casos encaminhados pela direção ao Conselho Tutelar;
Interações com o corpo docente	VIII - interagir com o Coordenador de Projetos Responsável pela Coordenação Pedagógica e com o Coordenador de Curso, auxiliando-os na tarefa de fazer com que o corpo docente compreenda o comportamento dos alunos e das classes;
Atuação junto ao corpo discente	XV - colaborar com demais demandas que contribuam com a formação plena das competências, habilidades, atitudes e valores discentes dos cursos; X - buscar a cooperação dos educandos, orientando-os quanto às suas escolhas, relacionamento com os colegas e professores e vivências familiares; II - colaborar com a formação permanente do corpo discente, no que diz respeito aos valores e atitudes, promovendo atividades que levem o aluno a desenvolver a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade, por meio de participação dos alunos nos órgãos colegiados, tais como Conselhos de Classe e Escolares, Grêmio Estudantil, Cooperativas, representação da classe e comissões; XII - favorecer a articulação entre a vivência do aluno em sua comunidade os temas abordados em sala de aula, contextualizando a aprendizagem;
Recuperação de aprendizagem	V - assistir alunos que apresentam dificuldades de ajustamento à escola, problemas de rendimento escolar e/ou outras dificuldades escolares, especialmente na recuperação e nos casos de progressão parcial, por meio de gerenciamento e coordenação das atividades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem; XIII - desenvolver nos alunos hábitos de estudo e organização, planejando atividades educacionais de forma integrada, com a finalidade de melhoria do rendimento escolar;
Inclusão de alunos com deficiência	XIV - planejar e implementar ações referentes à inclusão de alunos com deficiência, com apoio dos demais departamentos da administração central.

Fonte: (AUTORES, 2020; CEETEPS, 2015, p.41)

Entre as 15 atribuições listadas na Deliberação nº18 (CEETEPS, 2015), 9 apresentam uma preocupação expressa com a gestão da aprendizagem dos alunos, baseando-se em aspectos distintos como o ajuste ao projeto pedagógico da escola, o fomento às competências profissionais e gerais, o desenvolvimento de recursos e métodos que favoreçam a aprendizagem. Curiosamente, as atividades relacionadas à orientação vocacional e ao trabalho, tão presentes no início do século XX (cf. ALMEIDA, 2019), são praticamente abandonadas no documento, sem nenhuma menção específica, exceto pelo item X (CEETEPS, 2015) – que aborda o auxílio e orientação às ‘escolhas’ feitas pelos estudantes, em um tom genérico. A ênfase da atuação deste professor, portanto, teria sido definitivamente deslocada aos aspectos pedagógicos e de gestão curricular, com vistas à aprendizagem e a permanência estudantil.

Almeida (2019) afirmava que o orientador educacional não havia sido inserido adequadamente no corpo gestor das escolas estaduais de São Paulo. No caso das Etecs, reconhece-se uma preocupação expressa em diferentes itens do documento, como na participação do orientador no projeto pedagógico e no plano plurianual de gestão das escolas técnicas [cf. item XI], nas interações com o corpo docente [VIII], na participação em reuniões e eventos escolares [I, VII], na gestão e circulação adequada de informações sobre os alunos, colaborando nas decisões da equipe

gestora e dos professores [VI, IX]. Tendo visitado e avaliado o trabalho gestorário de muitas escolas nos anos seguintes à inserção dos orientadores educacional, notamos – pela observação não-sistemática do cotidiano das unidades – que o orientador educacional está envolvido na gestão escolar e tem tomado parte na equipe constituída nas Etecs.

Ocorrências isoladas precisam ser constatadas. A inclusão dos alunos com deficiência ganha destaque em um dos itens [XIV], destacando a relevância da temática na instituição. As relações com o Conselho Tutelar, com o intento de “acompanhar os casos encaminhados pela direção ao Conselho Tutelar” (CEETEPS, 2015, p.41), são parte integrante das atribuições, atendendo à regulação exigida quanto ao aproveitamento escolar dos alunos de menor idade. As habilidades de comunicação e relacionamento interpessoal se fazem presentes, não somente para que os orientadores possam “mediar às relações interpessoais entre os alunos e a escola” (CEETEPS, 2015, p.41), mas também interagir com a equipe gestora, o corpo docente e demais atores escolares (CEETEPS, 2015).

Finalmente, entre as sugestões que se apresentam para o aperfeiçoamento da função nas Etecs, estão: a) a promoção de incentivos pecuniários e funcionais [carga horária, condições alternativas de atribuição de aulas e da função] para que o orientador educacional amplie seu envolvimento e exista perenidade no trabalho, sempre que possível; b) consequentemente, a adoção de remuneração em uma faixa salarial fixada com salários e gratificações mais atrativos, baseados em um plano de carreira que se encontra fixada, mas que poderia ser debatido e revisto; c) a carga horária de atuação dos orientadores ser fixada em dedicação exclusiva na unidades escolares, em 40 horas semanais; d) a ampliação dos programas de formação continuada em serviço, de curta duração, voltados especialmente aos orientadores educacionais em campo; e) a criação de programas de pós-graduação *lato sensu* que atendam as particularidades e auxiliem na resolução de possíveis lacunas na formação deste profissionais em exercício; f) a criação de cursos de formação continuada para os professores que pretendam ingressar na orientação educacional, pois há um desequilíbrio na formação inicial [baixa carga horária nos currículos, pouca oferta nos *campi*] posto nos cursos de Pedagogia e licenciaturas do país.

Conclusões

A existência recente dos orientadores educacionais nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo foi trazida à ribalta, a fim de compreendê-la e também de provocá-la à luz da literatura e das demandas encontradas no sistema público de educação profissional. Ao expor sua função e contexto de atuação, podemos suscitar não somente o debate acadêmico, mas uma possível reflexão no âmbito escolar e institucional, que por fim poderia amplificar a participação dos professores, seu engajamento e seu interesse na carreira, elevando a qualidade das ações educacionais desenvolvidas e seu alinhamento aos projetos pedagógicos das unidades.

Sob o ponto de vista institucional, identificou-se que as demandas relacionadas aos orientadores educacionais têm sido: a ampliação da formação continuada destes profissionais, os incentivos para que se dirijam à função e a garantia de alguma perenidade, o que afinal auxiliaria a própria instituição no reforço dos papéis destes profissionais, minimizando a rotatividade nas escolas e ampliando os resultados educacionais esperados.

Não se pretendeu exaurir os múltiplos aspectos relacionados à orientação educacional nas Etecs. Por certo, as trajetórias, modos de seleção e qualificação, a formação e as atribuições funcionais dos orientadores poderão ser objeto de novas investigações em campo, somados às suas expectativas, histórias e memórias profissionais, além dos estudos sobre as políticas públicas, possibilidades de revisão da legislação e da carreira, que se apresentariam como oportunidades para a exploração do campo especificamente ligado à educação profissional.

Referências

ALMEIDA, L.R. de. Orientação educacional e coordenação pedagógica no Estado de São Paulo: avanços, recuos, contradições (Parte I). *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 48, p.113-120, jun. 2019.

CEETEPS. **Deliberação CEETEPS nº 06, de 05 de fevereiro de 2009**. Regulamenta as atribuições dos empregos públicos, abrangidos pelo Plano de Carreira, de Empregos Públicos e Sistema Retributório, de que trata o artigo 40 da Lei Complementar nº 1.044, de 13 de maio de 2008, e dá providências correlatas. 06 fev. 2009. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-somos/departamentos/cgd/legislacao/deliberacoes-2009.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. **Deliberação CEETEPS nº 18, de 16 de julho de 2015**. Dispõe sobre a atividade de Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS. Diário Oficial de São Paulo. 18 jul. 2015. Disponível em: http://www.cpscetec.com.br/cpscetec/doc_apoio_hae/2019/legislacao_vigente.zip. Acesso em: 30 abr. 2020.

_____. **Perfil e histórico do Centro Paula Souza**. [Website]. 2020. Disponível em: <http://www.cps.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/>. Acesso em: 06 mai. 2020.

CETEC. **Banco de dados da Unidade do Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza [CETEC]**. [Website]. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/bdcetec>. Acesso em: 22 abr. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GRINSPUN, M.P.S.Z. (Org.) **A prática dos Orientadores Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, H.C.S.; CONSTANTINO, P.R.P. Processo de qualificação para coordenação pedagógica em escolas técnicas estaduais de São Paulo: um estudo exploratório. *In*: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, Unesp, Bauru, 2019. **Anais do VII Congresso** [...]. Bauru: Faculdade de Ciências, 2019. Disponível em: [/cbe2019/main/users/25608183886/paper_TC20190812812560\(corrigido\)-ID.pdf](/cbe2019/main/users/25608183886/paper_TC20190812812560(corrigido)-ID.pdf). Acesso em: 22 abr. 2020.

CENAS PEDAGÓGICAS EM TEMPO DE PANDEMIA: APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL DA DOCÊNCIA EM QUÍMICA

¹Fabrizio Oliveira da Silva (Doutor)

1 – Departamento de Educação; Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS.

Palavras-chave: Cenas pedagógicas; Aprendizagem experiencial; Docência em química.

Introdução

O presente relato traz para a cena as aprendizagens experienciais que estudantes do curso de Licenciatura em Química desenvolveram ao longo dos estudos do componente curricular EDU – 425 – Didática. Trata-se de um componente curricular ofertado pelo Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS a estudantes do curso noturno de Licenciatura em Química, vinculado ao Departamento de Ciências Exatas. O foco analítico se visibiliza na aprendizagem experiencial da docência, face no planejamento e elaboração de sequências didáticas e no desenvolvimento de cenas pedagógicas para o ensino de Química na educação básica.

A aprendizagem experiencial que se desenvolve no contexto da atividade docente resulta de um processo de construção de saberes sobre práticas educativas, que leva em consideração a “verdade” do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade (LARROSA, 2002, p. 40). Nesta direção, estudantes e professores aprendem experiencialmente quando se aventuram numa atitude construtiva e colaborativa de produzir partilhas de saberes que se constroem na relação com o outro e com aquilo que se faz. É nesta direção, que a concepção de prática educativa na docência universitária se insurge num movimento experiencial, que faculta aprendizagem tanto a quem ensina, como a quem aprende, possibilitando uma relação dialógica que se produz no cotidiano e nos desafios que estudantes e professores tecem para dar sentido àquilo que fazem quando refletem sobre suas práticas. Na veia da construção de aprendizagens no campo da didática, a ação colaborativa e dialógica entre professor e estudantes, resultante de um planejamento construído nos desafios de pensar a docência a partir do cotidiano escolar, possibilita aos envolvidos diferentes modos de uma aprendizagem experiencial que se fundamenta na lógica de práticas que regulam as relações na universidade.

As aprendizagens experienciais da iniciação à docência, nesse relato, foram compreendidas no movimento formativo possibilitado pelas discussões da Didática,

não se caracterizando uma iniciação à docência no campo profissional. A iniciação à docência foi entendida e concebida, nesse relato, como movimento experiencial que o estudante faz na universidade, mas com foco nas acontecimentos do ensino de química na escola. Assim sendo, as cenas pedagógicas não se segregaram das condições cotidianas em que o ensino de Química, sobretudo nas escolas públicas, tem acontecido. Experienciar, com os colegas de turma, práticas educativas que visibilizem estratégias, que os próprios estudantes produzem para evidenciar o que aprenderam em Didática, demarca uma concepção de iniciação, de compreensão de como essa docência se inicia experiencialmente no âmbito da formação universitária.

Objetivo

O objetivo principal do trabalho foi o de compreender como a produção de cenas pedagógicas possibilita aprendizagem experiencial de saberes didáticos do ensino de química, tecido ao longo dos estudos desenvolvidos no componente curricular. De igual modo, a escrita desse trabalho, visou ainda, possibilitar percepções sobre modos próprios de produzir reflexões sobre a docência universitária, situação que foi se constituindo na escrita do próprio relato, bem como de sistematizar as reflexões que os estudantes também fizeram ao realizarem a avaliarem as cenas pedagógicas que desenvolveram.

Metodologia

A prática relatada foi desenvolvida no transcurso do semestre de 2019.2, no componente curricular EDU 425 - Didática, ofertado ao curso de Licenciatura em Química. Trata-se de um componente curricular, em que se visibiliza na ementa, os objetivos da Didática, planejamentos didáticos, motivação e incentivação da aprendizagem. A centralidade dos estudos envolve os saberes da docência numa perspectiva de se pensar as atribuições do professor enquanto uma dimensão que se fundamenta nos princípios que regem as práticas educativas que o docente desenvolve no âmbito de sua profissão. Em outras palavras, o componente traz para a cena da formação dos professores as discussões sobre o papel da didática enquanto campo epistemológico sobre o qual se assenta as destrezas de um professor no exercício de sua profissão.

A turma foi composta por um total de 23 estudantes matriculados. No entanto, concluíram todas as atividades realizadas na disciplina 18 estudantes, que foram os

participantes da prática aqui relatada. Os discentes foram divididos em dupla, com a missão inicial de desenvolverem uma sequência didática, considerando um conteúdo de química para ser ministrado em um dos anos do Ensino Médio, e a partir disso, criarem uma cena pedagógica, que deveria durar de 30 a 40 minutos, a partir da qual, por amostragem, algumas ações da sequência didática fossem trabalhadas e demonstradas em sala de aula. Esclareço que a cena pedagógica, assim denominada, se caracterizava por uma ação pedagógica planejada na sequência didática, por meio da qual o estudante precisava evidenciar aspectos centrais discutidos no componente curricular, sobretudo com foco em práticas educativas e relação entre professor e estudante.

A ideia inicial a de que os estudantes pudessem criar, evidenciar e refletir em torno de estratégias de ensinagem (ANASTASIOU 2007) a fim de elucidar os modos próprios como cada estudante estava aprendendo e apreendendo os conteúdos discutidos ao largo do que se estudou em Didática. A princípio, as cenas pedagógicas seriam desenvolvidas em sala, presencialmente, entre os colegas, com vistas a criar, após cada realização de cena, uma roda de conversa em torno dos aspectos relevantes e a serem melhorados na prática de cada dupla, principalmente com o objetivo de sistematizar as aprendizagens experienciais logradas no conjunto das ações metodológicas que se desenvolveram ao longo do semestre letivo.

Em meio a essas discussões e preparações para a realização das cenas pedagógicas, em que os estudantes evidenciavam, euforicamente, o desejo de concluir a cena e socializá-la nos encontros posteriores, a UEFS, atendendo aos decretos governamentais sobre o isolamento social para combate à contaminação da COVID 19, suspende as aulas presenciais. Assim sendo, a atividade foi reestruturada remotamente. Fiz um encontro com todos os estudantes usando o Team Link, orientando-os sobre como se utilizava tal dispositivo. Foram dificuldades e aprendizagens interessantes, que impulsionaram a mim e aos estudantes a superar dificuldades e barreiras e a conseguir concluir, com êxito, as nossas ações na disciplina de Didática.

Resultados

A dinâmica do desenvolvimento das cenas foi construída em quatro encontros. Nos três primeiros, cada dupla teve de 20 a 30 minutos para fazer a sua apresentação. Nos três primeiros encontros virtuais, tivemos a apresentação de três cenas

pedagógicas e no quarto foi um encontro de avaliação final das cenas e do componente Didática. Em cada encontro, eu fui o anfitrião, abrindo a sala e convidando os participantes, enviando para o grupo do WhatsApp o link para acesso. Ao estarem presentes, eu os acolhia, fazíamos um momento inicial de dirimir dúvidas e dávamos início aos trabalhos. Cada dupla apresentava a sua sequência didática, utilizando o compartilhamento de tela, de modo que pudesse apresentar os slides e todos acompanharem. Assim sendo, a dupla iniciava a cena pedagógica apresentando os slides e em seguida deixava de compartilhar os slides e apresentava os experimentos, as simulações, as estratégias, práticas, etc, que criaram para desenvolver o tema de sua sequência didática.

Nesse aspecto, ressalto que desde experimentos de decantação, mistura e soluções, propriedades da matéria (densidade, pontos de fusão e ebulição) entre outros conteúdos, os estudantes foram realizando demonstrações de como desenvolveriam a prática a partir desses temas, evidenciando o objetivo de cada prática com foco no aprendiz, na necessidade de aprendizagem desses conteúdos por parte dos estudantes da escola básica, levando em consideração os princípios pedagógicos estudados ao longo da disciplina. Assim sendo, os estudantes procuraram desenvolver experiências com materiais, como areia, óleo, água, café, solvente, leite, suco, entre outros, que são materiais que geralmente os alunos da educação básica têm conhecimento e vivência, bem como dos quais dispõem, e a partir daí foram mostrando como os saberes da prática possibilitavam compreensões sobre os conceitos centrais dos conteúdos ensinados em química. Nesse sentido, os licenciandos foram se reportando aos conhecimentos sobre planejamento, sobre pedagogias críticas e pós-críticas, considerando os perfis dos estudantes da escola básica, entre outros temas discutidos em Didática, para justificarem e realizarem a cena pedagógica com foco nos perfis traçados dos estudantes da escola básica, e nas suas necessidades de aprendizagem.

As cenas possibilitaram, ainda, visibilização sobre como a linguagem era utilizada para realizar as explicações, como os licenciandos se comportavam na posição, ainda que simulada, de docentes, criando um enredamento identitário do ser professor que vai se constituindo na relação com o outro, com o estudante, a quem os licenciandos iam tomando como referência para desenvolverem entonação e empostação de voz, maneiras de criar situações reflexivas, gerando questões, ponderações, criando ilustrações e modos de fazer o outro entender aquilo que os

licenciandos estavam desenvolvendo no contexto das cenas pedagógicas. As cenas, ainda que virtuais, consolidaram espaços de aprendizagens, de produção de reflexões sobre os saberes da docência, na medida em que os estudantes foram criando links com as temáticas estudadas, com as leituras feitas e, também, com vídeos e filmes assistidos. Tais ações foram visibilizadas pelos questionamentos e pelas defesas de argumentos sobre a importância do ato de ensinar assentado num paradigma reflexivo, dialógico e sobretudo num paradigma que possibilite o desenvolvimento de aprendizagens significativas, logo, aprendizagens que se insurgem do movimento experiencial e reflexivo que o professor em formação produz para gerar conhecimento sobre o ato de ensinar.

Conclusões

A prática relatada gerou algumas conclusões possíveis. Uma delas foi a aprendizagem sobre os elementos multirreferenciais do ser professor que os estudantes foram desvelando. A produção de cenas pedagógicas possibilitou visibilizar como cada estudante vai produzindo sentidos, e os resignificando, como o caso do alargamento do conceito de aprendizagem, ancorando-se na aprendizagem que produz sentido para o sujeito, que se tece de modo progressivo, gerando possibilidade de a partir de um conhecimento, saber coisas novas. Logo se visibiliza o conceito de aprendizagem significativa de Ausubel (1982). Ademais, pensar as estratégias específicas do ensino de química, como seleção de materiais, realização de experimentos utilizando elementos simples e do cotidiano dos estudantes da escola básica, revela a destreza de produzir movimentos da iniciação à docência, num conceito de aprendizagem experiencial, lograda no próprio movimento reflexivo e de inventividade do estudante.

O isolamento social provocado pela pandemia não gerou dificuldade de aprendizagem, muito pelo contrário, abriu possibilidade tanto para mim, como para os estudantes, de se encontrar novos caminhos, novas estratégias de interação e desenvolvimento das cenas pedagógicas que foram ganhando novos contornos, mas não perderam a centralidade no campo didático. Escutar as avaliações dos estudantes possibilitou gerar reflexões que produziram apreensões sobre como o outro aprende e o sentido do que essa aprendizagem resulta. A mim, esse resultado pareceu bastante significativo, pois vai me deslocando para, cada vez mais, pensar o novo, o

diferente, ousar na perspectiva de encontrar desafios que provoquem desrupturas, transgressão e transformação das práticas, gerando, como bem define Lucarelli (2007), inovações da prática.

No contexto do isolamento social, novas aprendizagens emergiram ao possibilitar que os estudantes encontrassem novos caminhos para produzirem suas sequências didáticas e cenas pedagógicas. Em alguns aspectos, tal situação se visibilizou no momento em que os estudantes superaram suas barreiras e foram produzir suas cenas num ambiente virtual, superando dificuldades, realizando novas aprendizagens, como compartilhar telas, como gerar ações dialógicas e reflexivas no ambiente virtual, fazendo fluir o desenrolar da prática como previsto.

Referências

ANASTASIOU, L.G.C. Estratégias de Ensino. In: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. **Processos de ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2007. p. 83-100

AUSUBEL, D. P. **A Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo, Moraes, 1982.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia universitária e inovação. In: **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. CUNHA, Maria Isabel da (Org.). Campinas, SP: Papirus, 2007.

OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO USO DAS TDICs E DAS PLATAFORMAS DIGITAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19

¹Livia Danielle Rodrigues do Nascimento (IGDEMA- UFAL); ¹Maria Francineila Pinheiro dos Santos (orientadora).

1 – Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente; Universidade Federal de Alagoas.

Palavras-chave: TDICs; Ensino de Geografia; Pandemia Covid 19.

O isolamento social ocasionado pela Pandemia Covid-19 surpreendeu o âmbito escolar, direcionando o ano letivo de 2020 para a realização de aulas remotas em substituição as aulas presenciais. Esse novo cenário na educação brasileira nos permite refletir sobre a capacitação dos professores de Geografia e a necessidade dos mesmos em usar as TDICs e as plataformas virtuais em suas aulas remotas. Nessa perspectiva, o presente trabalho, encontra-se ancorado na pesquisa qualitativa exploratória (GIL, 1999), a qual teve como procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico, diálogo com os professores de Geografia, aplicação de questionário com 7 professores em diferentes municípios do Estado de Alagoas, visando discutir sobre os desafios no uso das TDICs e das plataformas digitais na realização das aulas remotas. Os resultados da pesquisa apontaram a capacitação autônoma dos professores, na qual os mesmos buscaram as soluções para minimizar as dificuldades na realização das aulas remotas. O trabalho ainda expõe as dificuldades vivenciadas pelos professores na habilidade em lidar com as TDICs nas aulas, assim como no acesso à internet em suas residências.

Introdução e Objetivos

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs e das plataformas virtuais na educação tem sido uma realidade, tendo em vista a disseminação do novo coronavírus, possibilitando desafios e/ou possibilidades para os professores e alunos. Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo central discutir os desafios que este período, e notadamente a realização das aulas remotas tem possibilitado ao professor de Geografia.

A inserção dessas ferramentas tem sido essenciais para a realização das aulas remotas durante o período de quarentena. Na Geografia, autores como Calado (2012) enfatiza a necessidade do professor inovar e criar novas possibilidades frente ao uso das tecnologias para promover uma aprendizagem que rompe com a prática tradicional.

Na atual situação educacional, os docentes se depararam com novos desafios pedagógicos diante das aulas remotas. Há uma modificação repentina da rotina do professor, desde a incorporação desses recursos em suas aulas, até mesmo a adaptação da sua própria residência e jornada de trabalho para conseguir realizar as aulas remotas.

A relevância desta pesquisa consiste em debater e refletir sobre a atual situação que encontra-se a educação brasileira frente ao isolamento social resultado

da disseminação do COVID-19¹, notadamente a realidade de sete professores de Geografia de Alagoas que vem utilizando as TDIC e as plataformas digitais em suas aulas remotas.

Metodologia

Este trabalho está ancorada na metodologia da pesquisa qualitativa exploratória, a qual, Gil (1999, p.43) enfatiza que “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” Ainda segundo o autor, o desenvolvimento de estudos exploratórios são desenvolvidos com o objetivo de proporcionar visão geral acerca de determinado fato.

Como procedimentos metodológicos foram realizados levantamento bibliográfico, diálogo com sete professores de Geografia de escolas públicas e privadas em diferentes municípios do Estado de Alagoas. Na sequência foram aplicados questionários com 4 questões enviadas por e-mail, tabulação dos dados, elaboração de quadro e gráficos, e por fim análise dos dados coletados. Ressaltamos que os dados da pesquisa são verídicos, mas os nomes dos professores são fictícios em respeito à ética acadêmica.

Resultados

A atual realidade dos professores tem sido alvo de desafios, notadamente na realização das aulas remotas frente a Pandemia do Covid 19. Ferreira e Tonini (2020, p. 28.) enfatizam que “Durante este isolamento social a escola, ao tentar ser de forma remota, enfatiza as diferenças socioespaciais dos estudantes no acesso dificultando o direito à educação, o que torna a percepção da escola como lugar com tempo para disponibilidade do conhecimento ainda mais difícil.” A percepção das desigualdades de consulta digital mencionados pelas autoras estão incorporadas não somente aos alunos, mas também aos professores que necessitam de tais meios para suas aulas remotas e enfrentam desafios diante da desigualdade de condições de moradia e de acesso a bens tecnológicos e à internet. (COLEMARX, 2020).

¹ Termo utilizado para retratar o Coronavirus Disease (Doença do Coronavírus), nova doença infecciosa identificada em 2019 causada por um coronavírus recém-descoberto.

Sendo assim, iremos apresentar as respostas da pesquisa realizada com os professores de Geografia, inicialmente sobre os cursos realizados ou não pelos mesmos no que diz respeito a utilização das TDICs e as plataformas digitais nas aulas remotas (quadro 1).

Quadro 1: Como os professores aprenderam a utilizar as TDICs nas aulas remotas de Geografia

DESCRIÇÃO
Aprendi usar na Raça, não fiz curso algum. Os cursos que são oferecidos pela Secretaria são insuficientes, online e muito rápido (Prof. João).
Na utilização do google forms fiz um minicurso no IFAL em 2015, nas demais, foi na convivência da sala de professores, partilhando ferramentas conhecidas, outras, buscando na própria internet meios de dinamização dos recursos metodológicos (Prof. José).
Partiu das experiências de vida, o uso de tecnologias continuadas desde a infância foi determinante como base para rápido entendimento das atuais e das continuadas, assim não houve dificuldade para desenvolver as aulas a partir deles (Prof. Lucas).
Sempre tive uma afinidade com informática isso me ajudou a desenvolver atividades/recursos para serem utilizados na sala de aula (Prof. Bruno).
Pequenos cursos online (Prof. Marcos).
Com a pandemia fomos forçados a ministrar aulas online, via whatsapp. Não houve um preparo ou estudo (Profa. Maria).
Através de pesquisas no YouTube (Profa. Ana).

Fonte: Pesquisa Direta, 2020

É notório que os professores lidam com suas aprendizagens sobre as TDICs de forma autônoma, recorrendo a sites, vídeos, buscando eles mesmos as alternativas para a sua capacitação. Não há como comprovar a eficácia de uma aprendizagem sem o auxílio de profissionais em uma formação continuada sobre o uso das tecnologias, pois não basta apenas aprender a usar, é necessário saber aplicá-la de modo contextualizado as aulas, utilizando-os de modo que promovam significativamente o aprendizado dos alunos.

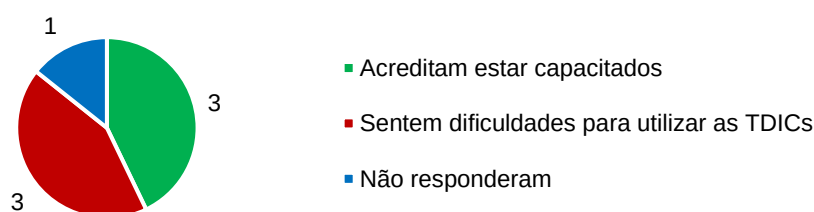
Filho e Gengnagel (2020) descrevem sobre os desafios vivenciados pelos professores em virtude do isolamento social, dando ênfase a necessidade do uso das tecnologias educacionais aplicadas ao ensino remoto e a necessidade dos docentes em se adaptar a novas metodologias, entre elas o uso das plataformas educacionais.

Os autores mencionam que “[...]faz-se necessário uma reflexão no planejamento, avaliação dos processos educativos e sobre as condições de trabalho docente precarizado, a fim de verificar até que ponto a continuidade dos conteúdos curriculares de Geografia dão conta dos objetivos do ensino desta ciência, por via remota. (FILHO e GENGNAGEL, 2020, p. 92). A incorporação dessas ferramentas

devem, portanto, partir de uma correlação professor-Escola, visando sempre o aluno. O professor deve procurar uma formação continuada para aprimorar suas metodologias e potencializar suas aulas de Geografia, mas é essencial a Escola ter um papel ativo nesse processo.

Na sequência questionamos os professores de Geografia, se os mesmos se sentem capacitados para utilização das TDICs nas aulas remotas de Geografia (Gráfico 1).

Gráfico 1: Opinião dos professores acerca da capacitação no uso das TDICs nas aulas remotas.



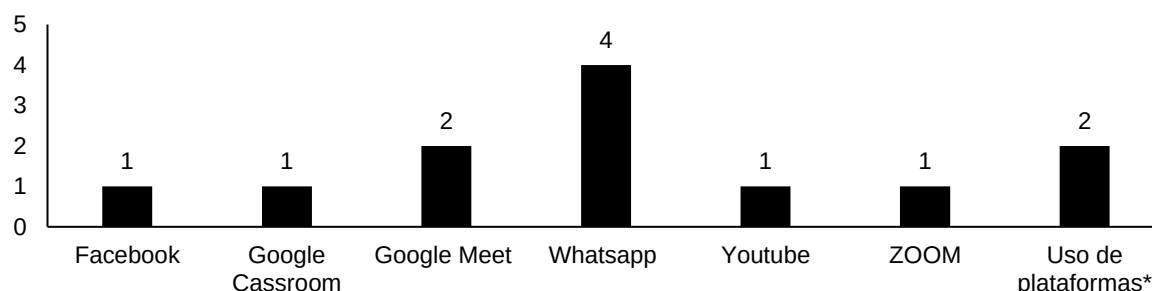
Fonte: Pesquisa Direta, 2020

De acordo com o gráfico 1, dos sete professores pesquisados, três informaram que acreditam estar capacitados para utilizar as TDICs nas aulas remotas de Geografia; três informaram que sentem dificuldades em utilizar as mesmas; e um professor não respondeu. Entre as dificuldades mencionadas pelos professores, destacamos o prof. João ao mencionar que “as acessibilidades das informações mudam muito rápido, e só conheço o mais básico”.

Enquanto isso, o prof. José ressalta que “ainda é um meio muito amplo, que requer ao mesmo tempo mais cuidado por parte do professor, pois qualquer falha é alvo de muitas críticas. Sinto ainda que, a carga horária do professor não permite que ele faça um estudo sobre essas ferramentas, e as escolas ainda não apresentam estrutura para algumas delas”. O argumento do referido professor nos faz refletir sobre o papel da escola diante desse cenário e levantar questionamentos sobre o trabalho docente, e ainda como conciliar sua jornada de trabalho com uma formação continuada.

Dando continuidade ao nosso diálogo com os professores de Geografia, indagamos os mesmos sobre quais os recursos utilizados pelos mesmos nas aulas remotas (Gráfico 2).

Gráfico 2: O uso de Ferramentas (aplicativos e plataformas) pelos professores nas aulas remotas



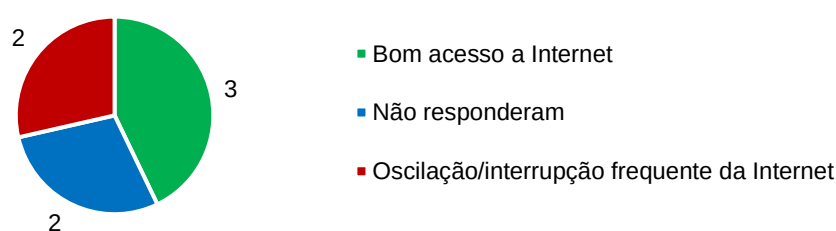
*Os professores informaram que utilizavam plataformas, mas não mencionaram quais.

Fonte: Pesquisa Direta, 2020.

Conforme o gráfico 2, dos sete professores, quatro utilizam o Whatsapp como uma ferramenta para aprendizagem. Dois professores informaram o uso dos Google Meet, e dois o uso de outras plataformas. O uso do Facebook, Google Classroom, Youtube e Zoom foram mencionadas somente uma vez entre todos os sete professores.

E por fim, iremos destacar sobre o acesso à internet nas residências dos professores para a realização das aulas remotas em tempo de Pandemia Covid-19.

Gráfico 3: O acesso à internet nas residências dos professores nas aulas remotas



Fonte: Pesquisa Direta, 2020.

Com base no gráfico 3, três professores informaram que tem bom acesso a internet em suas residências, enquanto 2 informaram que há uma constante oscilação e interrupção frequente do acesso a Internet, como é o caso da Profa. Maria, que informou: “tem momentos de passar dois dias sem a conexão”, e o prof. Lucas que informou que “em algumas aulas sofre com falhas da conexão de internet e as mesmas são interrompidas”.

Somente dois professores, ambos de escolas privadas, descreveram como esses recursos são utilizados em suas aulas remotas: O prof. José, que utiliza a plataforma ZOOM (conferência remota), onde o link da reunião é compartilhado com os alunos via e-mail e/ou WhatsApp. Ainda segundo o professor, alguns alunos informaram preferência pelas aulas remotas, mencionando fatores como: não pegar trânsito para chegar a escola, e a comodidade de assistir as aulas em casa. O professor Lucas informou que utiliza o iPad do Colégio além do notebook e celular, seguindo o cronograma do conteúdo no iPad e comunica-se com os alunos através de plataformas de videoconferência através do celular.

Ademais, a profa. Ana informou que não está dando aulas, somente enviando atividades interdisciplinar. E por fim, a profa. Maria ainda destaca que as suas aulas tem sido ofertadas para um pequeno numero de alunos, tendo em vista que alguns alunos não dispõem de celular (em sua maioria, utilizam o dos pais). O apontamento da profa Maria traz à tona a realidade de muitos alunos que lidam com a falta de recursos necessários para acompanhar as aulas remotas a partir de suas residências.

Conclusões

Os resultados obtidos na pesquisa nos fazem refletir sobre a capacitação dos professores de Geografia para utilizar as TDICs em suas aulas remotas. Ressaltando que não basta utilizar estes recursos e/ou plataformas digitais, mas é necessário incorporar didáticas pedagógicas, conciliando os conteúdos aos recursos apropriados, para proporcionar uma aprendizagem que possibilite os alunos reflexões e discussões acerca da aula realizada.

Além disto, a referida pesquisa demonstrou desafios a serem enfrentadas pelos alunos e professores, a saber: a ausência da capacitação dos professores no uso das TDICs, as dificuldades financeiras de alunos, os quais não dispõem de celular, computador e acesso à internet, que os possibilitem aprender nas aulas remotas. Dificuldades estas também enfrentadas por alguns professores, notadamente o acesso à internet, e a utilização da sua residência como lócus de trabalho, desafio posto para a família inteira em tempos de pandemia.

Desse modo, esta pesquisa permite uma pequena contribuição para analisar a realidade desses professores diante do uso das tecnologias educacionais em suas aulas remotas, onde a falta (ou insuficiência) de uma formação continuada para os

professores foram evidenciadas, expondo desafios para educação que antes era vivenciados nas salas de aulas e agora estão direcionados as plataformas digitais e aulas remotas.

Referências

CALADO, Flaviana Moreira. O ensino de geografia e o uso dos recursos didáticos e tecnológicos. Geosaberes: **Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 3, n. 5, p. 12-20, 2012.

COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social**: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. Disponível em:.. Acessado em: 12 de Julho de 2020.

FERREIRA, Débora Schardosin; TONINI, Ivaine Maria. Há uma escola como lugar em período de pandemia? **Revista Ensaios de Geografia**, Niterói, vol. 5, nº 10, p. 27-32, julho de 2020.

FILHO, Odair Ribeiro de Carvalho; GENGNAGEL, Claudinei Lucimar. Ensino de geografia em tempos da covid-19: tecnologias e uso de plataformas de educação para o ensino remoto em Ribeirão Preto/SP e em Passo Fundo/RS. **Revista Ensaios de Geografia**, Niterói, vol. 5, nº 10, p. 88-94, julho de 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999, p. 43.

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR: EFETIVAÇÃO (OU NÃO) DO TRABALHO PEDAGÓGICO

*Carina Deolinda da Silva Lopes¹
Franceli Bianquin Grigoletto Papalia²*

Palavras-Chave: Precarização. Professor. Ensino Superior. Trabalho pedagógico.

Introdução

A presente pesquisa é inspirada na trajetória acadêmica e laborativa destas pesquisadoras, uma vez que ambas são advogadas trabalhistas militantes e membra do KAIRÓS – Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, grupo que desenvolve frequentes discussões sobre trabalho, mundo do trabalho, trabalho pedagógico e educação. Para tanto, a precarização do mundo do trabalho, especialmente quanto a reforma trabalhista, não poderíamos deixar de pensar as profundas mudanças que surgiram, especialmente quanto a categoria terceirização das atividades, tanto meio quanto fim. Neste trabalho será abordado de forma específica, a categoria trabalho do professor quanto à realização do trabalho pedagógico, frente a inquietações e incertezas que estes contratos terceirizados lhe oferecem. É importante salientar que não se está aqui fazendo uma crítica ao trabalho realizado pelos professores, e tão pouco menosprezando o que está sendo ensinado por estes profissionais, mas o que se buscará fazer é apenas uma análise de como a terceirização dos professores do ensino superior interferirá na realização do seu trabalho pedagógico.

A metodologia utilizada na presente está embasada no método indutivo responsável pela viabilização de uma abordagem de análise dos meios da realidade para assim chegar a uma conclusão geral do tema apresentado, a qual utiliza-se da pesquisa do tipo bibliográfica e documental, pois nenhuma teoria, por mais elaborada que seja, consegue explicar todos os fenômenos e processos da pesquisa.

Assim, é imprescindível que se analise quais serão os reflexos que poderão ocorrer no trabalho pedagógico dos professores de ensino superior através da concretização da terceirização do setor, uma vez que as significativas mudanças na educação e na construção de um trabalho pedagógico organizado e de qualidade, como é efetuado até o momento pelos docentes concursados ou que possuem um

¹ Doutoranda em Direitos Humanos pela UNIJUÍ, lopesdeo@hotmail.com e <http://lattes.cnpq.br/1912433621401452>.

² Mestranda em Educação pela UFSM, franpapalia@gmail.com e <http://lattes.cnpq.br/8604787325675705>.

mínimo de estabilidade junto a instituição superior em que atuam, para a qual estão comprometidos com o trabalho, sem a preocupação com o prazo de duração de seus contratos de trabalhos. Tendo em vista a precarização das relações do trabalho trazidas pela reforma trabalhista, qual os impactos no meio educacional que a terceirização trará, a problemática deste estudo se constitui na seguinte questão norteadora: o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor no ensino superior sofre impacto com a terceirização no setor?

Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a possibilidade da terceirização dos docentes do ensino superior, visando averiguar os impactos negativos nesta prática, e, especificadamente, pesquisar sobre a terceirização dentro da reforma trabalhista e suas consequências dentro do setor da docência no ensino superior e de seu respectivo sindicato; e averiguar os impactos dentro da docência superior e da qualidade do trabalho pedagógico diante da possibilidade de terceirização.

Referencial Teórico

A reforma trabalhista trouxe inúmeras alterações e mudanças para as leis que gerem as relações de trabalho, uma delas, e a mais significativa foi a possibilidade de terceirização de atividade fim da pessoa jurídica fornecedora do serviço, inclusive para o serviço público. Num primeiro momento, o mais importante é conceituar, ou pelo menos trazer uma pequena noção sobre o que é o trabalho. Diante das dificuldade de se ter um conceito estabelecido por Karl Marx sobre qualquer assunto, sobre o conceito de trabalho, o autor apresenta a importância do trabalho para o ser humano e assim refere:

(...) trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. (...) Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma útil à vida humana (MARX, 2008, p. 202).

Nesta mesma linha, Ferreira (2017), salienta importância do trabalho para a humanidade referindo que “trabalho é toda ação humana no ambiente, transformando-se em acordo com as demandas e os anseios (p. 22-23)”. Seguindo, Ferreira (2018), quando trata do trabalho dos professores, refere que:

Tendo por base essa concepção geral, trabalho pedagógico é o trabalho de sujeitos que, ao realizá-lo, produzem historicidade e se autoproduzem. Objetiva elaborar meios para alcançar um fim, mas vai além: põe em interação, inter-relação, relação (esses termos não se substituem, por isso são citados) os sujeitos, com seus saberes, de modo sistemático, dialógico, produzindo conhecimentos a partir da interlocução acerca desses saberes. É um trabalho imaterial, por gerar bens imateriais relativos à criação de informações ou modos de divulgar e criar essas informações, de argumentos, de ideias, etc. É considerado, também, na perspectiva marxiana, como trabalho improdutivo, pois não contribui diretamente para o aumento da mais-valia. (Ferreira, 2018, p. 595)

Assim, dada à importância do trabalho dos professores como sujeitos diretos do trabalho pedagógico e sendo este uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal para realizar nos sujeitos humanos as características de seres humanos. Essa prática social é munida de forma e conteúdo, expressando dentro das suas possibilidades objetivas as determinações políticas e ideológicas dominantes em uma sociedade.

A Lei Federal n. 13.467/17, que institui a alteração na Consolidação das Leis do Trabalho/CLT – Reforma Trabalhista, em seu artigo 4º, deixou muito mais abrangente o conceito de terceirização. Neste passo, o Tema 725 da repercussão geral do STF, cujo teor é o seguinte: *“É lícita a terceirização ou qualquer outra forma de divisão do trabalho entre pessoas jurídicas distintas, independentemente do objeto social das empresas envolvidas, mantida a responsabilidade subsidiária da empresa contratante”*.

Assim, é mais do que natural que às empresas estatais e subsidiárias entendam que possuem uma maior liberdade para uso da terceirização, como se infere do verbete do Tema 725 do STF, que literalmente alude às “empresas”, direcionando-se, pois, a uma técnica de gestão descentralizada — “terceirização empresarial”. A precarização das relações de trabalho é um fenômeno velho e novo ao mesmo tempo, e a novidade está no lugar central que ocupa no capitalismo flexível e no seu crescimento e generalização, constituindo uma verdadeira epidemia sem controle, mesmo que, no caso brasileiro, exista, no plano da regulação, entretanto, com a aprovação da Lei no 13.429, em março de 2017, ficou estabelecida a

terceirização sem limites, isto é, a liberalização para todas as atividades e segmentos, derrubando por terra o argumento do empresariado e de defensores da terceirização de que ela é necessária, por conta da imprescindível especialização ou da focalização das atividades da empresa.

Neste passo, essa é a opinião dos sindicatos dos professores Sindicato dos Professores, como por exemplo o Sindicato do Distrito Federal (2018), o qual declarou que *“(...) a terceirização é inviável ao trabalho dos docentes sendo que o trabalhador passa a ser descartável. O reflexo, em um primeiro momento, é que o professor vai trabalhar muito, mas não se sabe quanto tempo conseguirá manter o ritmo. Vai adoecer e vai acabar sendo demitido. E vai sair sem nenhum amparo.”*

Gonçalves e Oliveira (2008) também enfatizaram a forma como a terceirização afeta o professor, mas relacionada a outros setores, estes autores investigaram “se” e “como” a terceirização de outros setores de uma universidade pública poderia influenciar no trabalho desempenhado pelos docentes.

Demonstra-se assim que diante da importância do trabalho pedagógico do docente de nível superior a terceirização poderá não colaborar para o êxito do trabalho executado pelo profissional docente, pois este profissional ficará prejudicado na realização do seu trabalho, deixando a desejar em sua qualidade, continuidade e aperfeiçoamento, uma vez que não possui qualquer tipo de vinculação estável com a instituição em que desempenha suas funções.

Considerações Finais

Pelas leituras e pesquisas realizadas até o momento verificou-se que a precarização das relações de trabalho, especialmente, a terceirização do professor do ensino superior, o impacto será catastrófico para a realização do seu trabalho pedagógico. Atualmente já se verifica este fenômeno, em especial em instituições de ensino superior particular, sendo que nas instituições públicas, as discussões já começaram, como demonstrado no decorrer da pesquisa com o discurso dos presidentes dos principais sindicatos da categoria. É certo que o trabalho pedagógico desenvolvidos por professores do ensino superior, é um caminho que é percorrido por longos anos de pesquisas e continuidades de estudos específicos, a fim de que os mesmos sejam cada dia mais aperfeiçoados e minuciosos. Para tanto, é imprescindível que os professores detenham o mínimo possível de segurança jurídica

em suas relações de trabalho, para que possam desenvolver o trabalho pedagógico de forma satisfatória.

Demonstra-se assim que diante da importância do trabalho pedagógico do docente de nível superior a terceirização poderá não colaborar para o êxito do trabalho executado pelo profissional docente, uma vez que poderá ficar prejudicado em sua qualidade, por não possuir qualquer tipo de vinculação com a instituição em que desempenha suas funções.

Referências

FERREIRA, L. S. **Trabalho pedagógico na escola**: sujeitos, tempo e conhecimentos. Curitiba: Editora CRV, 2017.

FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico na escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018.

OLIVEIRA, C. B.; GONÇALVES, G. B. B. Precarização do trabalho docente na Argentina, Colômbia e Brasil: um estudo comparado. In: Segundo Congreso Nacional/ Primer Encuentro Latinoamericano de Estudios Comparados En Educación. 2008, Buenos Aires. Anais do Segundo Congreso Nacional/ Primer Encuentro Latinoamericano de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires, 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd119/precarizacao-do-trabalho-docente-na-argentina-colombia-e-brasil.htm>. Acesso em: 29 de agosto de 2019.

LEITE, C. e RAMOS, K. (2010). Questões da formação pedagógica-didática na sua relação com a profissionalidade docente universitária. In LEITE, C. (Org.) *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (2010): Porto: Legis Editora, pp. 29-43.

MARTINS, Sérgio Pinto. A terceirização e o direito do trabalho. São Paulo, Atlas, 2005.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política, livro primeiro: o processo de produção do capital. 25ª ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2008.

PROIFES - <https://www.proifes.org.br/noticias-proifes/terceirizacao-vai-por-fim-as-carreiras-dos-professores-afirma-brandao/> - acesso em 28/09/2019.

REVISTA DE ENSINO SUPERIOR – notícias: <https://revistaensinosuperior.com.br/reforma-trabalhista-ensino-superior/> acesso em 29 de agosto de 2019.

ROLDÃO, M.C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. In *Nuances: Estudos sobre Educação*, 13, 108-126

IMPLICAÇÕES DAS FASES DA CARREIRA DE DOCENTES

¹Abília Ana de Castro Neta (UESB); ²Berta Leni Costa Cardoso (UNEB/UESB); ³ Maria do Amparo Oliveira Brito.

1 – Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB). Professora da Rede Estadual de Ensino (Colégio Estadual Antônio Batista).

2 – Doutora em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (UCB/Brasília); Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora Titular da Uneb-Campus XII; Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED – UESB).

3 – Mestre em Ciências da Educação pelo Programa de Pós-graduação da FICS – Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – Assunção/Paraguai. Professora da Rede Estadual de Ensino (Colégio Estadual Antônio Batista).

Palavras-chave: Fases da Carreira Docente; Trabalho Docente; Ciclo Profissional Docente.

Introdução

O presente estudo tem a propositiva de **investigar as principais implicações das fases da carreira dos docentes da Rede Estadual de Educação de um município no interior da Bahia (OBJETIVO)**. Para isso, buscamos compreender o fenômeno a partir de uma perspectiva materialista e pela análise e interpretação dos referenciais sobre o tema. Por meio de uma análise crítica e dialética, este artigo visa contribuir para a valorização do ser/estar docente, enquanto instrumento de posicionamento político e ideológico contra hegemônico.

Apanhar o trabalho docente como objeto de pesquisa implica compreender as fases da carreira desses profissionais. Isso porque, a docência é uma construção e, investigar esse fenômeno, requer apreender aspectos da realidade do cotidiano docente que só é possível na relação/tensão com outros elementos dessa mesma realidade. Ferreira (2014) preconiza que o ciclo profissional docente revela-se como um processo complexo e dinâmico. De acordo com a autora, o desenvolvimento profissional é tido como um fenômeno processual que sofre influências externas de cunho pessoal, profissional e contextual, composta por mudanças, oscilações, descontinuidades e regressões. Daí justifica-se o fato das fases da carreira docente não serem estanques e/ou lineares.

Ferreira (2014) estabelece um diálogo com teóricos que também se debruçam sobre o ciclo profissional docente, a exemplo de Huberman (1992), Marcelo Garcia (1999), Bolívar (2002), Gonçalves (1992), entre outros. Conforme a autora, Marcelo Garcia (1999) analisa a teoria de Huberman (1992), preconizando que não há linearidade nas fases e não são experienciadas tal-qualmente. Bolívar (2002, p. 75-

76), por seu turno, amplia a visão de carreira como sucessão de etapas de ascensão no trabalho esclarecendo que o ciclo de vida dos professores,

[...] pode ser compreendido a partir da carreira profissional e associado ao desenvolvimento da vida no trabalho. O conceito de carreira é um dispositivo analítico formulado pelos sociólogos da Escola de Chicago, particularmente pela obra de Hughes (1958: 63). [...]. O curso profissional pode ser descrito pelo sujeito retrospectivamente ou antecipar aquilo que se espera – e, por isso mesmo, não se restringe às trajetórias profissionais associadas à ascensão no trabalho, contemplando também a experiência da vida como um todo.

Materiais e Método

Nesta investigação foram pesquisados 25 docentes que atuam em uma instituição de ensino da Rede Estadual de Educação, localizada no interior do estado da Bahia. A coleta de dados e a formatação do arcabouço teórico-conceitual implicaram em procedimentos que reuniram levantamento bibliográfico e pesquisa empírica, com o recurso instrumental do questionário semiaberto contendo os eixos/elementos constitutivos das fases da carreira docente, estabelecidas por Ferreira (2014). Como fio condutor da pesquisa, adotamos o materialismo histórico dialético.

No tocante aos cuidados éticos, a participação ocorreu de forma voluntária e foi confirmada através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O presente estudo foi aprovado pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia com o CAAE 43789015.4.0000.0057 e parecer número: 2.555.025. Para análise das informações obtidas no questionário organizamos um banco de dados no programa estatístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS) e, a partir disso, foi realizada uma análise descritiva.

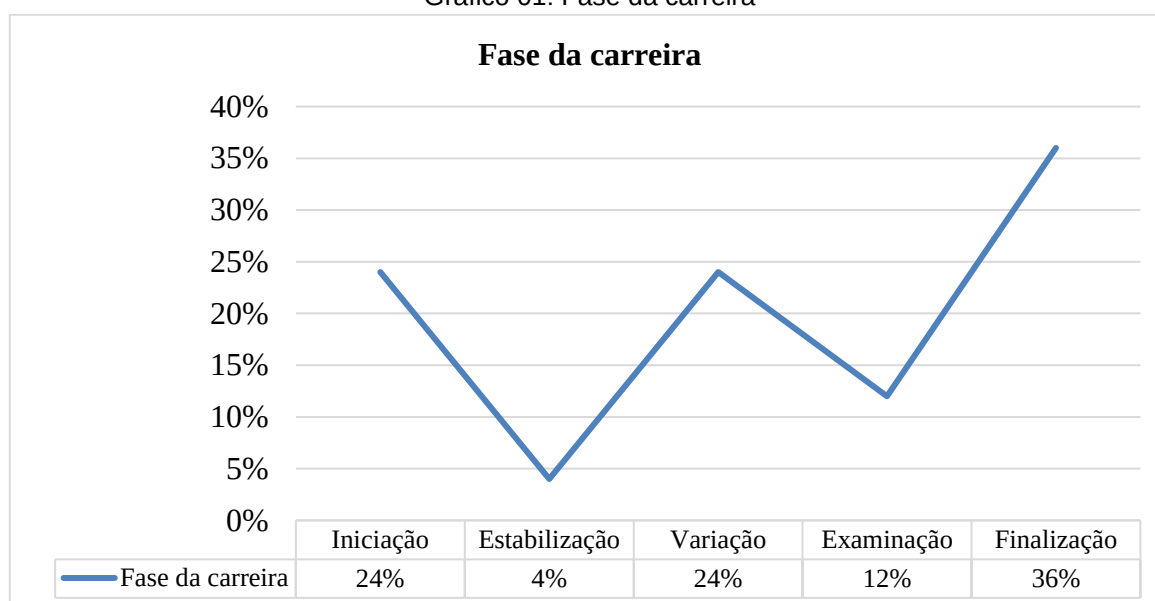
Resultados e Discussão

Os dados a seguir caracterizam a amostra estudada. Traçamos, portanto, o perfil sociodemográfico dos sujeitos dessa pesquisa. De início, em relação à faixa etária, observamos que o grupo abrangeu todas as faixas etárias elencadas no questionário sociodemográfico. Destes, são 16%, 20 a 29 anos de idade, 28%, 30 a 39 anos de idade, 44%, 40 a 49 anos de idade e 12%, 50 anos ou mais. Nota-se, portanto, a prevalência de indivíduos com faixa etária entre 40 a 49 anos de idade.

No que concerne ao sexo dos sujeitos, 80% são do sexo feminino e 20% são do sexo masculino, o que coaduna com os achados científicos acerca da feminização da docência. Segundo Codo (1999), a grande presença feminina na profissão docente está relacionada à expansão do sistema educacional no país a partir da segunda metade do século XX, acompanhada da necessidade de recrutamento de trabalhadores para o ensino. Apesar de ser uma atividade desempenhada por ambos os sexos, naquela época, acreditava-se que a mulher poderia desenvolver melhor essa tarefa, devido ao fato de já exercer em seu domicílio o papel de cuidadora e educadora dos filhos, ou seja, aspectos considerados inerentes à atividade docente.

Quanto à situação civil, a proporção de solteiro(a) refere-se a 28%, a proporção de casado(a) refere-se a 64% e, no que concerne à divorciado(a) e viúvo(a), ambos se referem a 4%. No tocante aos sujeitos dessa investigação, observa-se, portanto, a prevalência de indivíduos casados, notadamente, 64% da amostra. Todos os professores do estudo possuem grau de instrução de nível superior, e 96% deles são pós-graduados (em nível de especialização e mestrado). Isso pode estar relacionado à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em dezembro de 1996, que passou a exigir de todos os professores, em todos os níveis de ensino, formação de curso superior. No tocante às fases da carreira (FERREIRA, 2014), 24% da amostra encontra-se na fase de iniciação, 4% estabilização, 24% variação, 12% examinação e 36% finalização. Nenhum docente investigado encontra-se na fase de serenidade, como exposto no gráfico 01:

Gráfico 01: Fase da carreira



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

As fases da carreira docente adotadas neste estudo foram sistematizadas por Ferreira (2014), as quais: **Iniciação** (01-05 anos) é período de entrada na carreira. O docente sente-se inseguro quanto ao desenvolvimento do seu trabalho. Sente os impactos da realidade concreta da vida laboral. As primeiras descobertas vão acontecendo e o professor percebe as contribuições da formação inicial, dos programas, dos diálogos e também das lacunas que estes deixaram. O aparecimento de dilemas é contínuo e também maior assimilação dos problemas, lamentação, angústia, cansaço, reclamações, fragilidade emocional, desilusão, insegurança etc. O professor vai modificando-se à medida que sofre também as pressões externas e se mostra muito vulnerável ao mal-estar docente, ao sofrimento psíquico e ao abandono da profissão.

Ferreira (2014) preconiza que a segunda fase é marcada pela **estabilização** na carreira (Entre 06 e 08 anos). O docente sente-se seguro, confiante e age com segurança frente às problemáticas desenhadas no ambiente laboral. Há uma maturidade pedagógica e flexibilidade. O terceiro período é marcado pela **variação** experienciada pelos docentes, ora positivas, ora negativas (Período: 08-14/homens e 08-15/mulheres). **Examinação** é o período marcado pelos questionamentos sobre a carreira e as realizações positivas e negativas. Autoexaminação ligada mais aos aspectos negativos da carreira (Período: 14-22/homens e 15-18/mulheres). A **serenidade** é o período marcado pela tranquilidade e maturidade no desenvolvimento profissional dos docentes. Há, ainda, um declínio afetivo entre professores e alunos (Período: 22-25/homens e 18-20/mulheres). O último período são os anos finais da carreira frente à aposentadoria; período esperado por uns e lamentado por outros (**Finalização** - Período: 25-30/homens e 20-25/mulheres). O fim da carreira é caracterizado por uma tendência de desinvestimento profissional, saturação e desencanto para uns e por uma renovação de interesse para outros (FERREIRA, 2014).

A fase de predominância dos docentes investigados é a finalização, correspondendo a 36% da amostra. Momento caracterizado, sobretudo, pelo desinvestimento na carreira. Nesta perspectiva, Cardoso (2017) preconiza que na realidade brasileira a fase do desinvestimento acontece prematuramente em função das precárias condições de trabalho caracterizada, sobretudo, pela assunção de baixos salários, a dupla ou tripla jornada de trabalho, a falta de recursos materiais e humanos nas escolas, intensificação e flexibilização do trabalho, entre outros

aspectos, são elementos que contribuem para que os professores não invistam na carreira e sejam acometidos pelo adoecimento e sofrimento psíquico. Além disso, muitos professores, por não encontrarem nessa profissão o retorno que almejavam, desistem logo no início da carreira.

No tocante às fases da carreira docente na literatura brasileira, Cardoso (2017) salienta que há uma carência significativa de pesquisas sobre o ciclo de carreira docente e uma necessidade de se olhar a carreira por um viés, que seja mais amplo e que ultrapasse esse movimento marcado por etapas: início (busca), meio (estabilidade) e fim (reclusão), uma vez que podemos encontrar professores com significativo tempo de carreira e ainda em momento de ascensão. A autora preconiza que há linhas de força que coexistem nos momentos de transição de uma fase para outra. E ainda que existe um ciclo de carreira que acontece de forma individual e ao mesmo tempo coletivo, ou seja, cada professor vivencia e sente as fases da carreira de forma singular, a partir do seu contexto social e da sua singularidade, mas há nessa trajetória pontos de intercessão pelos quais todos passarão, o que torna o ciclo algo coletivo.

Considerações Finais

A carreira docente se desenvolve por meio de uma trajetória não linear, complexa e contraditória. Reflexo das relações marcadas pelo Estado capitalista. É necessário compreendê-la por um viés crítico, que siga para além das barreiras verticalizadas do capital. Perpassando por uma compreensão de espaço-tempo, as fases da carreira docente não devem, portanto, ser tomadas como estáticas ou lineares, mas concebidas por meio de uma relação dialética, material e histórica.

Referências

- BOLÍVAR, Antônio (Org.). **Profissão Professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- CARDOSO, Solange. Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras?. In: XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2017, Curitiba. Anais do XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2017.
- CODO, W (coord.). Educação: carinho e trabalho. Ed. Vozes: Petrópolis, 1999.
- FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional. 2014. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 141169.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992, p.31-61.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora. 1999.

DESAFIOS, CAMINHOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EJA

Hellen Nepomuceno (discente - pedagogia) ¹

Odair Ledo Neves (Orientador) ²

Palavras-chave: EJA; Prática Pedagógica; Desafios; Possibilidades.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que visa à continuidade e conclusão dos estudos de jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou continuidade na idade regular. Os motivos decorrentes da interrupção e/ou não acesso são diversos, no entanto, perpassados alguns anos, os mesmos cidadãos sentem a necessidade de retornarem ao contexto escolar, a fim de concluir o processo educacional.

Os sujeitos inseridos na EJA apresentam características que precisam ser reconhecidas como relevantes, tais como: diversidade cultural, de gênero, de faixa etária, cognitiva etc. Além de possuírem profundas marcas de exclusão, insegurança e baixa autoestima. Deste modo, os educadores, enquanto mediadores do saber encontram alguns desafios para a eficácia no processo de ensino e aprendizagem em turmas de EJA, necessitando de ir à busca de alguns caminhos e possibilidades para a superação e/ou amenização de tais dificuldades.

Compreendendo a complexidade e relevância dessa modalidade, o educador responsável por conduzir as aprendizagens em sala, necessita de formação que o habilite para a utilização de metodologias condizentes, ao alcance de todos, diante de suas diversidades.

Objetivos

O presente estudo tem como objetivo discutir sobre os desafios, caminhos e possibilidades da prática pedagógica do professor de Educação de Jovens e Adultos. Assim, o estudo se estrutura: inicialmente apresentando os aspectos históricos e legais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Em seguida, é discutido sobre os

¹ Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Bahia – FACITE. E-mail: hellennepomuceno98@gmail.com

² Mestre em Educação do Campo (UFRB), professor da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Bahia – FACITE. E-mail: odairln@yahoo.com.br

sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e suas expectativas quanto à escola. E, por fim, são analisados os desafios e possibilidades da prática pedagógica do professor de EJA.

Metodologia

O trabalho se desenvolveu sobre a ótica da pesquisa científica, construída através de um planejamento que permita o aprofundamento sobre a temática, uma vez que, “O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 2008, p. 26). Portanto, compreende a sua inteira adequação.

Sobre os procedimentos, a pesquisa inicialmente teve fins exploratórios, uma vez que, segundo Gil (2002, p. 41) a pesquisa exploratória tem como “objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”. Logo após os momentos de descobertas, foi feito o uso da pesquisa descritiva, por compreender que nela “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52). Trazendo assim, veracidade às informações expostas.

Tendo em vista, que o tema estudado apresenta questões que precisam ser exploradas e descritas de maneira detalhada, utilizamos uma abordagem de cunho qualitativo. Uma vez que nela “O processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (PRODANOV; FREITEAS, 2013, p. 70).

Por fim, para a discussão das teorias e informações utilizou-se a pesquisa bibliográfica, pois segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 183) a sua finalidade é de “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”. Tencionando assim, o uso dos aspectos metodológicos mais adequados, em busca do objetivo geral.

Resultados

Este trabalho se estruturou em três etapas e elas foram fundamentais para a organização e o alcance de respostas. Buscando estudos já realizados e tencionando o aprofundamento sobre o problema de pesquisa, que está definido como: quais os

desafios, caminhos e possibilidades da prática pedagógica do professor de Educação de Jovens e Adultos? Discussão que almeja uma prática docente qualificada e inclusiva.

Primeiramente, apresentando os aspectos históricos e legais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com ênfase ao período posterior a 1974. Notou-se que a educação ofertada aos estudantes jovens, adultos e idosos alcançou grandes conquistas no decorrer desses longos anos, no entanto, é inegável que a busca por programas que alfabetizasse de maneira acelerada, muitas vezes comprometeu a qualidade da prática educativa, não sendo possível alcançar todos, junto as suas características e diversidades. Isso se comprova através dos números alarmantes de cidadãos analfabetos e de analfabetos funcionais no país até os dias atuais.

Exemplificando essa questão, o Plano Nacional de Educação (2014) traz como meta de número nove que em 2015, 93,5% da população deveria estar alfabetizada e até 2024 o analfabetismo deveria deixar de existir, também é incluso nessa meta a redução em 50% do analfabetismo funcional até o final da vigência do plano, datada para 2024.

No entanto, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) até o ano de 2019 a taxa de alfabetização foi de 93,0%, ou seja, inferior à meta para 2015, e essa porcentagem traduzida em números, equivale a 11,5 milhões de brasileiros não alfabetizados (IBGE, 2018), uma ampla população, tendo em vista, as ações que já foram realizadas em prol dessa erradicação.

Em uma pesquisa realizada pelos Indicadores de Alfabetismo Funcional (Inaf), explica que no ano de 2018 eram 29% dos brasileiros em situação de analfabetismo funcional. Segundo eles, três a cada dez brasileiros se classificam como analfabetos funcionais (INAF, 2018). Tornando evidente a necessidade de avanços quanto às políticas públicas destinadas a essa modalidade.

Decorrendo sobre os estudos, foi possível identificar algumas características dos sujeitos que compõem a modalidade EJA. Dado que seria impossível citar todas, houve uma busca por características que geralmente estão presentes nesses estudantes. Deste modo, o estudou constatou que os sujeitos dessa modalidade possuem uma longa trajetória de vida, construída distante da escola, através de relações sociais e que geralmente iniciaram a vida profissional muito cedo. Se sentem desvalorizados e excluídos da sociedade por não concluírem a educação básica, e em decorrência disso, são rotulados, possuem baixa autoestima, sofrem preconceitos

e críticas cotidianamente. Sendo assim, é necessário que a escola compreenda essas e outras características para incluí-los na educação. Nas palavras de Junior e Garcia:

[...] seria preciso garantir condições de igualdade para as pessoas, respeitando a diversidade e a singularidade subjetiva de cada um. Para isto, é necessário pensar em acessibilidade física, metodologias diferenciadas, recursos especializados, formação para professores, equipes interdisciplinares, entre tantas outras formas de permitir que a escola seja um espaço da pluralidade! [...] É preciso também, pensar na própria diferença que nos constitui enquanto seres humanos e que muitas vezes não é acolhida na escola. (JUNIOR; GARCIA, 2018, p. 73).

A partir disso, vem à necessidade de compreender cada traço característico desses sujeitos, entendo que são cidadãos ricos de conhecimentos construídos ao longo da vida, através de diversas experiências. Eles esperam que o contexto educacional reconheça as suas vivências, medos, anseios e desejos. E necessitam de voz ativa para demonstrar suas necessidades enquanto estudantes repletos de direitos.

Por fim, buscou analisar os desafios e possibilidades da prática pedagógica do professor de EJA, onde se consolidou que: um currículo mal elaborado, que não se constitui a partir das características dessa modalidade, a extensa diversidade etária e cognitiva existente em sala e a evasão são alguns dos desafios presentes na prática pedagógica do professor. No entanto, uma formação inicial e continuada, avaliações e planejamentos bem elaborados e a afetividade na relação professor e aluno, são algumas das possibilidades que contribuem para a conquista de boas práticas. Teles e Soares:

O professor da EJA deve adotar em sua prática pedagógica metodologias que facilitem e estimulem o processo de ensino-aprendizagem em seus alunos, pois se trata de pessoas que não tiveram acesso à escola na idade apropriada e que podem apresentar maiores dificuldades para aprender se o método adequado não for utilizado. (TELES; SOARES, 2016, p. 84).

Portando, o professor possui grandes responsabilidades com os jovens, adultos e idosos decorrente de sua prática e isso implica na necessidade de um profissional capacitado, que busque alguns caminhos e possibilidades para a superação dos desafios encontrados.

Conclusão

Almejando contribuir com a formação do professor que atua ou pretende atuar na modalidade EJA, o presente estudo buscou discutir sobre os desafios, caminhos e

possibilidades da prática pedagógica do professor de Educação de Jovens e Adultos, compreendendo que, um profissional qualificado, contribui para a inclusão e consequentemente a permanência dos estudantes no contexto educacional.

Finalmente, o estudo faz refletir o quão complexa e necessária é a modalidade EJA e como é importante um professor com formação tanto inicial quanto continuada, estando integralmente envolvido na busca por práticas cada vez mais adequadas a realidade da EJA. Pois, são essas buscas por novos conhecimentos que o habilitará para a resolução de conflitos e dificuldades que vier existir em sala.

Concluído esse processo, é importante ressaltar que, os estudos sobre o tema necessitam de continuação, para que tais complexidades sejam detalhadamente estudadas e a partir disso a modalidade e os estudantes consigam alcançar seus direitos na prática.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA; Instituto Paulo Montenegro. **Indicador de Analfabetismo funcional (Inaf)**: resultados Preliminares. São Paulo: ação educativa; IPM, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 6023**: informação e documentação - referências - elaboração. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/40070/1837975/ABNT+NBR+6023+2018+%281%29.pdf/3021f721-5be8-4e6d-951b-fa354dc490ed>. Acesso em: 04 jun. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. Agência IBGE notícias. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 26 de jun. 2020.

JUNIOR, Nelson Gomes de Sant'Ana e Silva Junior; GARCIA, Renata Monteiro. Diversidade e inclusão. In: GARCIA, Renata Monteiro; SILVA, Marluce Pereira da (org.). **EJA, diversidade e inclusão**: reflexões (im)pertinentes. João Pessoa: editora UPB, 2018. p. 73-84.

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

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

TELES, Damare Araujo; SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades na alfabetização. **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, v. 9, n. 1, p. 80-102, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/4980/3060>. Acesso em: 27 jun. 2020.

PERSPECTIVAS E ANSEIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ENSINO VOLTADO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E DIALÓGICA

¹Jean Louis Landim Vilela (Doutorando); ²Alex Paubel Junger (Professor); ³Anderson Claiton Ferraz (Doutorando); ⁴Mauro Sérgio Teixeira de Araújo (Professor e orientador).

- 1 – Universidade Cruzeiro do Sul – SP
- 2 – Universidade Cruzeiro do Sul – SP
- 3 – Universidade Cruzeiro do Sul – SP
- 4 – Universidade Cruzeiro do Sul – SP

Apoio Financeiro: CAPES.

Palavras-chave: ensino; aprendizagem; aluno.

Introdução

As adversidades na Educação, atualmente, são constantes e desafiadoras. Alunos desmotivados, desinteressados, com dificuldades na aprendizagem, muitas vezes necessitados de um acompanhamento quanto as suas obrigações escolares e com baixo rendimento, são alguns fatores que afligem educadores, gestores escolares e governantes.

A falta de participação nas aulas, a não existência da interação com os professores e o desinteresse por parte dos alunos, são alguns pontos que contribuem muito para um baixo desempenho e rendimento desses discentes. Muitas vezes o professor não leva em consideração o que o aluno conhece sobre determinado conteúdo e que pode contribuir como ancoragem para novas ideias e discussões. Ausubel (1982) em sua teoria da aprendizagem destaca a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos abrindo um leque de possibilidades para novas descobertas e trocas de experiências, contribuindo para uma aprendizagem que dê prazer a quem ensina e a quem aprende.

É relevante que professores possam estimular esses alunos e darem liberdade para expressarem suas opiniões, deve existir uma relação dialógica entre ambos, de modo que o verbal e o não verbal influenciem de maneira determinante na construção do conhecimento. As opiniões e palavras expressadas pelos alunos se manifestam de maneira a contribuir para o posicionamento e participação efetiva das aulas, Bakhtin (2006, p.295) expressa que as “palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, ou seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos”.

Para nortear a pesquisa, aplicaram um questionário, contendo seis questões fechadas, aplicado a alunos do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, em escolas

públicas e privada. A pesquisa tem um caráter quantitativo, explorando as análises das respostas dadas aos questionários, obtendo interpretações significativas a partir da análise numérica. Gatti (2004, p.13) destaca que “os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais”.

Os procedimentos desse artigo foram norteados por Ausubel (1982) que enfatiza uma aprendizagem significativa e Bakhtin (2006) que retrata a filosofia da linguagem, trabalhando os princípios da polifonia onde existem diversas vozes no público receptor, que para o presente trabalho, representam as vozes dos alunos ao perceber como funciona o trabalho docente e o ensino, além da dialogia que representa o contexto do contra ponto apresentado nos discursos. Portanto, o presente trabalho caracteriza-se, também, como uma pesquisa qualitativa considerando as teorias como aporte, possibilitando a compreensão e interpretação de fatores que possam interferir no desenvolvimento e aprendizado dos alunos. Bogdan e Biklen (1994, p.48) destacam em uma das características da pesquisa qualitativa que “o interesse maior na pesquisa está no processo e não no resultado. Importantes questões são explicitadas no decorrer da investigação, sendo elas fundamentais para a pesquisa”.

Objetivo

Nesse sentido, cabe o questionamento, no qual tenderá a nortear o presente trabalho: “Compreender quais são as possíveis alavancas de incentivo para o bom desempenho da aprendizagem?”.

No intuito de obterem respostas para a questão citada acima, caminhamos para o objetivo do presente trabalho, que é diagnosticar alavancas de rejeição que, possivelmente, impedem os alunos de desenvolver habilidades de interação que favoreçam o aprendizado.

Metodologia

Através de um questionário, que emergiu através do referencial teórico, elaborado pelos pesquisadores e aplicado em escolas públicas e privada, num total de quatro escolas, procuramos identificar as possíveis alavancas para o melhor desempenho desses alunos e suas angústias durante as aulas. A pesquisa foi aplicada no Ensino Fundamental 2 (6º ano ao 9º ano) e no Ensino Médio (1º ano ao 3º ano), num total de 335 alunos.

O questionário adotou a escala Likert (1932) na qual o aluno optava pela resposta que mais traduzia a sua opinião, utilizando uma escala de um a cinco pontos, adotando dentre as opções: diminuiu bastante, diminuiu um pouco, não se alterou, aumentou bastante e aumentou um pouco.

Os alunos não precisaram identificar-se ao responder o questionário, de modo que a livre manifestação favorecesse, apenas colocaram a escola que estudavam e a série que estavam cursando. Professores das escolas pesquisadas contribuíram com a aplicação, orientando e explicando possíveis dúvidas que fossem surgindo, porém, respeitando as respostas e não interferindo na escolha dos alunos.

A utilização do questionário possibilitou um levantamento de dados, permitindo a identificação das necessidades, relações das disciplinas com o cotidiano e interesse pelas aulas. Sua criação partiu de um processo complexo que abarcou a redação das questões (as perguntas), a ordem das questões, a apresentação, a administração (aplicação) e a coleta (MURRAY, 1999). Para Parasuraman (1991), um questionário é um conjunto de questões, elaboradas para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos de um projeto de pesquisa.

O processo de análise dos questionários serviu de base para a construção de uma tabela com as respostas tabuladas, verificando a incidência de cada resposta nas questões propostas e utilizando gráficos para representar essas incidências.

Resultados

O Questionário abordou as seguintes questões: Ao longo dos anos você acredita que o seu interesse em participar das aulas/atividades escolares; Você atribui essa diminuição/manutenção/aumento de interesse a quais fatores? Escolha 3 itens que você considera mais importantes.; Quando você tem alguma dúvida em sala de aula, como você faz para tirar essa dúvida?; Se na pergunta anterior você respondeu que “não faz a pergunta”, qual é o motivo principal disso?; Você consegue relacionar os conceitos trabalhados pelos professores nas aulas com o seu dia a dia?; Em quais áreas de conhecimento os professores conseguem fazer você perceber a relação entre o conteúdo que é abordado na aula e o seu cotidiano (cite 3 opções)?

Após análise das respostas apresentadas, percebe-se na primeira questão que o interesse e ou desinteresse pelos estudos pode estar relacionado ao gostar das disciplinas, o que almejar para a sua carreira profissional, quais as aplicabilidades na sua vida e a ampla concorrência com a *internet* na vida dos alunos. Portanto, é

fundamental o papel do professor no decorrer da vida educacional, Huertas (2001) salienta que a motivação deve estar relacionada a metas e objetivos, assim, um bom professor que possui metas de ensino, tornará o aluno motivado a aprender.

Na segunda questão deve-se considerar que o modelo tradicional de ensino poderá ser considerado um fator que agrava esse distanciamento e redução do interesse pelas aulas, muitas vezes pautados na memorização dos conteúdos e sem aplicações com a sua realidade.

A terceira questão refere-se a postura dos alunos, dentro da sala de aula, quando encontram dúvidas em relação aos conteúdos abordados. Bakhtin (2011, p. 275) afirma que “o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva”. Porém, muitos alunos ainda não sentem confiança para manifestarem suas dúvidas durante as aulas e recorrem aos colegas para auxiliá-los.

A quarta questão tem relação com a anterior, pois foram questionados quais os reais motivos de não participarem durante as aulas e vários alunos disseram ter medo da forma como o professor irá responder, sente-se envergonhados em fazer perguntas na sala de aula ou não sabem formular as perguntas.

Na quinta questão foi abordada a relação entre o que é ensinado em sala de aula e a aplicação com o seu cotidiano, é importante ressaltar que a contextualização é fator de extrema importância para reduzir o distanciamento entre os conteúdos e a realidade dos alunos, pois, na maioria das vezes os alunos consideram que o estudo resume-se na memorização de fórmulas e termos complexos, sem ter a preocupação de associá-los no mundo em que estão inseridos.

A última questão diz respeito as disciplinas que mais aproximam da realidade dos alunos e no Ensino Fundamental 2 eles consideraram que as disciplinas de Matemática, Português, Ciências e Geografia são as mais utilizadas pelos professores para relacionarem a realidade em que vivem contextualizando com o que é abordado em sala de aula, já no Ensino Médio Português é a que mais aproxima da realidade, seguida da Matemática e Sociologia.

Conclusões

Espera-se que estimular, motivar e incluir, seja ações recorrentes na vida desses espectadores e que possam saber ouvi-los e poder construir de forma coletiva uma aprendizagem significativa.

Saber ouvir e construir um aprendizado voltado para a formação cidadã, através do desenvolvimento de uma proposta interdisciplinar e participativa de toda a comunidade escolar e considerando a polifonia como método primordial na relação de todos os envolvidos. A partir das questões analisadas no questionário tomamos a liberdade de recorrer à questão que norteou o presente trabalho, ou seja, “Compreender quais são as possíveis alavancas de incentivo para o bom desempenho da aprendizagem?”.

Considera-se que o interesse dos alunos no período escolar deve sempre aumentar e para isso desenvolver trabalhos em conjunto, família e escola, deve acontecer, para que ocorra um maior comprometimento e os professores sintam-se apoiados.

Portanto, adotar metodologias diferenciadas contribuirá para uma maior interação entre professores e alunos, o aprimoramento da infraestrutura do espaço escolar, na medida do possível, é outro fator que tenderá a aumentar o interesse dos alunos pelo ambiente no qual estudam. Construir debates sobre possíveis atos violentos entre alunos ou aluno e professor, conscientização contra o *bullying* ou qualquer ato que possa constranger os alunos são atitudes favoráveis a um aumento considerável pelo interesse e participação nas atividades propostas.

Em relação à participação nas aulas, percebe-se que metade dos entrevistados ainda sente-se desconfortáveis para questionamentos durante a explanação dos conteúdos, recorrendo a outros meios. Trabalhar incentivando gradativamente a participação dos envolvidos, valorizando a aprendizagem significativa, tendo em vista os desafios impostos pela atual sociedade, onde a empatia com o professor irá facilitar a identificação pessoal com aquilo que ele apresenta durante as aulas, trará benefícios e bons resultados.

Aumentar a contextualização, principalmente dos assuntos relacionados a ciências naturais, utilizando experimentos de baixo custo, espaços não formais e agregar a tecnologia, são fatores que podem ajudar na utilização dos conceitos trabalhados nas aulas e o cotidiano.

Portanto, a prática docente deverá assumir um papel em que o diálogo permita que todos os sujeitos envolvidos possam questionar suas próprias ações, respeitando o grau de criticidade de cada um, bem como, contribuindo com uma sociedade melhor.

Referências

AUSUBEL, D.P. *A Aprendizagem Significativa*: a teoria de David Ausubel. São Paulo, Moraes, 1982.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a, p.261-306, 1952-1953.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Knopp Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

HUERTAS, J. A. **Motivación**: querer aprender. Buenos Aires: Aique, 2001.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, v. 22, n.140, p. 1-55, 1932.

MURRAY, P. Fundamental issues in questionnaire design. **Accident and Emergency Nursing**, v. 7, n. 3, p. 148-153, 1999.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES IKUIA-PÁ: OS DESAFIOS ENCONTRADOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08

¹Crisler Cristina Soares Carioca (mestrado-CNPQ)

1 - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso

Palavras-chave: Cultura Indígena; Formação de Professores; Lei 11.645/08

Introdução

Este trabalho é resultante do processo de avaliação da Formação de Professores Ikuia-pá ocorrida no período de julho à novembro de 2018, com profissionais da educação infantil da cidade de Cuiabá-MT, buscando difundir conhecimento a despeito da aplicabilidade da Lei 11.645/08 dentro das instituições de ensino. Assim o objetivo desta pesquisa é identificar as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação, para a implementação da Lei 11.645/08, no ambiente escolar.

A temática indígena no ambiente escolar tem sido excluída recorrentemente e é decorrente ao processo histórico ligado a imposições da cultura dominante, ocasionando uma visão deturpada do índio na escola (LOPES e MACEDO, 2011). A preocupação em educar os indígenas caracterizava como um meio de dominação, imposição de um conhecimento e tentativa de transformá-los para que eles pudessem conviver em uma sociedade não índia.

Apesar de ser perceptível a implementação de políticas de inclusão, acesso e permanência dos povos indígenas nas instituições de ensino, constata-se, que reflexões a respeito da inserção e da convivência do indígena em uma sociedade não índia e da sua atuação no processo de interculturalidade devem ser constantes.

De tal maneira, a abordagem da inserção dos indígenas nas políticas públicas educacionais no Brasil, onde a escola pública é considerada como um espaço capaz de possibilitar a democratização da educação, pois é nesse espaço que se há um aprofundamento e ampliação de saberes oriundas de suas vivências e experiências (GARCIA, 2001, p. 11).

A promulgação da Lei 11.645/08, que trata da inclusão da história dos povos indígenas no currículo oficial das escolas brasileiras foi fruto de um longo processo de lutas pelo qual se buscou conhecimento da importância étnica desse grupo para a construção da sociedade brasileira.

Objetivo

Este trabalho têm por objetivo, analisar quais as dificuldades para trabalhar a temática indígena no ambiente escolar pelos educadores da Rede Municipal de Ensino, a partir da Avaliação realizada ao final da Formação Ikuia-Pá na cidade de Cuiabá-MT.

Metodologia

A pesquisa é resultante da Formação de Professores Ikuia-pá, realizada pelo Grupo de Pesquisa COEDUC com os profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de ensino da Cidade de Cuiabá, este trabalho foi desenvolvido através avaliação da Formação. Após a formação realizada por esses profissionais da educação, fora feito o questionamento acerca dos elementos considerados como obstáculos a implantação da Lei 11.645/08 na educação infantil. Quanto a esta questão foi possível observar que o maior obstáculo apontado refere-se à falta de conhecimento da legislação, bem como da importância histórica dessa população. Este resultado corrobora com o encontrado por Miranda et al (2017), que em seu estudo aponta que os profissionais da educação detém conhecimento superficial das temáticas que abrangem a Lei 11.645/08.

Participaram desse processo de avaliação 62 profissionais, e a partir da análise dos dados da avaliação os participantes da formação elencaram como obstáculos para implementação da Lei 11.645/08 nas escolas, o preconceito, falta de palestras realizadas por indígenas, falta de apoio do governo, falta de conhecimento, resistência por parte dos professores, medo de discriminação, descaso, falta de comprometimento das equipes gestoras, história contada apenas pelos colonizadores, falta de humanidade com outras culturas, supervalorização dos povos e costume europeu, falta de material didático adequado, falta de respeito à cultura indígena, falta de conhecimento a pluralidade étnica, falta de formação continuada, falta de ação política.

Resultados

De acordo com os profissionais da educação participantes da Formação Ikuia-pá, para se colocar em prática a Lei 11.645/08 é necessário manter um elo com os povos indígenas, dando abertura para que eles possam contribuir com o a aplicabilidade da Lei através de palestra, onde poderão repassar seus conhecimentos.

Além disso, destacaram que o Governo a partir de seus Ministérios precisam apoiar mais a causa e fiscalizar a inclusão da temática nos currículos escolares. Outro ponto citado foi a falta de conhecimento e resistências dos professores para tratar a questão dentro de suas aulas, apontando que muitos deles sentem medo de discriminação enquanto outros é por descaso.

A grande maioria dos profissionais atribuem a não inclusão da história e cultura indígena no ambiente escolar devido a forma como a história da colonização do Brasil é repassada nas escolas, como é abordada nos materiais didáticos que são encaminhados às escolas públicas e que dessa forma se há uma supervalorização da cultura eurocêntrica perpetuada pelo branco colonizador. E finalizando, acreditam que deve ser repensado a Formação Inicial dos Profissionais da Educação de forma que os prepare para o cumprimento desta lei e ser ofertado mais Formações Continuada para que esses profissionais consigam cumprir com a legislação e com a população indígena de modo que sua história e cultura sejam valorizadas dentro da sociedade brasileira, uma vez que está é parte integrante das diversidades culturais do país.

Conclusão

Apesar da obrigatoriedade da temática indígena no currículo do sistema de ensino, é visível que ainda existe por parte de profissionais da educação infantil o desconhecimento sobre a Lei 11.645/08. Não tem como se pensar na efetivação da Lei 11.645/08 se não houver uma formação de professores adequadas assim como investimentos em recursos didáticos que abordem a real história e cultura dos povos indígenas.

Compreendemos que é preciso repensar as práticas pedagógicas na formação inicial e continuada dos professores e uma reestruturação do currículo escolar, que venha contribuir para que, a implementação da Lei 11.645/08 de fato aconteça, e que a história e cultura indígena seja reconhecida, visibilizada e valorizada.

Uma alternativa para essa mudança pedagógica está na introdução de uma educação intercultural nos currículos escolares. A educação intercultural é considerada como uma educação de reconhecimento do “outro”, de maneira que proporcione um diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, estabelecendo um espaço de reflexão acerca dos enfrentamentos e conflitos resultantes da assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais.

Referências

- BANIWA, G. **A lei das cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade**, 2016. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/2012/11/26/a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade>. Acesso em: 15/05/2020.
- BELEM SEGUNDO, F. P. **A Inclusão da história e cultura indígenas no ensino escolar segundo a Lei Nº 11.645**. 2014. 33 f. Monografia apresentada ao curso de especialização fundamentos da educação: práticas pedagógicas interdisciplinares, Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2014.
- BORGES, E. M. F. de. **A inclusão da História e da Cultura Afrobrasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica**. Vassouras, n.1, p.71-84, jan./jun., 2010.
- BRASIL, **LEI 11.645 de 10 de março de 2008**. Presidência da República, Casa Civil. Acesso: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CRUZ, C. S. JESUS, S. S. Lei 11.645/08: a escola nas relações étnicas e culturais e o ensino de história – algumas reflexões sobre essa temática no PIBID. **XXVII simpósio Nacional de História, conhecimento histórico e diálogo social**. ANPUH. Natal – RN. 2013.
- FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.
- GARCIA, R. **Para quem investigamos – Para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador**. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense: Cortez, 2001.
- GUERRA, I. 2006: Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e Formas de Uso, **Estoril**: Príncipia Editora.
- HERNÁNDEZ, F. A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: EdUFRGS/Sulina, 1999, p. 45- 59.
- LAFLEUR, C. Reexaminar el significado del tiempo del profesorado. **Cooperación Educativa**, n. 69, p. 26-31, 2006.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo** – São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.
- MALHOTRA, N. K. **Pesquisa em marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- MARIN, Roberto. Eurocentrismo, el racismo y interculturalidad em el contexto de la globalización. *Rev. Educ. Públ.* v. 26, n. 62/2, Cuiabá-MT, p.447-491, maio/ago. 2017.
- MIRANDA, A. P. T.; PASTANA, J. J. R.; FERRO, S. J. P. A APLICABILIDADE DA LEI 11.645/08 DENTRO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – MACAPÁ. **Anais...III Encontro de Discentes de História da UNIFAP**, ago. 2017.
- NASCIMENTO, R. G. Educação escolar brasileira e diversidade étnica e cultural: contribuições dos movimentos negros e indígenas para o debate. In RONCA, Antonio Carlos Caruso; RAMOS, Mozart Neves. **Da CONAE ao PNE 2011-2020: contribuições do Conselho Nacional de Educação**. São Paulo, Moderna, 2010, p. 223- 252.
- PEREIRA, D. S.; FRANCO, H. R. História e memória da educação indígena: um estudo do processo de escolarização dos WASSU – COCAL em Alagoas. **Anais...VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"**, São Cristóvão – SE, set. 2014.
- SANTOS, C. J. F. "Histórias e culturas indígenas"- alguns Desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual história e cultura Indígena estamos mesmo falando? **História e Perspectivas**, Uberlândia v.8 n°53: 179-209, 2015.
- SILVESTRE, A. L. Análise de dados e a estatística descritiva. 1 ed. **Editora Escolar**, 2007.
- TORRES, R. M. **Sistema escolar y cambio educativo: repasando la agenda y los actores**. 2003. Disponível em: <http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/>. Acessado em 15 de maio de 2020.

A FOTOGRAFIA COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE ARTE: USOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

¹Cleandro Stevão Tombini (Doutorando-Fae/UFPel); ²Ester Zingano (orientador); ³Maristani Polidori Zamperetti (Doutora – Fae/UFPel).

1 – Faculdade de Educação; Universidade Federal de Pelotas.

2 – Professora-tutora de Graduação e Pós-graduação em Arte-Educação da Sociedade Educacional Leonardo da Vinci EAD (IERGS).

3 – Professora Adjunta no Centro de Artes da UFPel. Docente no PPG em Educação da Faculdade de Educação da UFPel, na Linha de Pesquisa "Formação de Professores". Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq): Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais.

Palavras-chave: fotografia; recurso didático; Artes Visuais.

Introdução

Este resumo apresenta uma síntese dos resultados da pesquisa realizada em 2016, para o Projeto de Ensino do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIASSELVI (unidade de Porto Alegre, RS), o qual foi um complemento a minha formação anterior: Bacharelado em Artes Plásticas (UFRGS, em 2004), acerca dos “usos e implicações pedagógicas da fotografia nas aulas de Arte, ou seja, no ensino de conteúdos artísticos, nos diversos níveis de ensino das Artes Visuais”.

Por um lado, essa pesquisa esteve ancorada às ideias de Baruffi e Gomes (2013), os quais comentam que muitos recursos de ensino ainda são pouco utilizados pelos professores, e que por isso, devemos atentar para a importância de sairmos da maneira tradicional, engessada, de dar aula, e buscarmos capacitação para inovarmos, porque se pode perceber que o aluno sente-se motivado à busca de novos conhecimentos, quando o professor faz uso de recursos didáticos de maneira que façam sentido para o aluno. Por outro lado, ao acreditar que a imagem fotográfica, ao ser utilizada como recurso de ensino nas aulas de Artes Visuais, não deve ter por função apenas ilustrar os textos escritos, e nem possuir mais importância que estes, ao pensamento de Hernández (2008), que acredita que o pesquisador em Educação deve ir mais longe, ampliando as funções atribuídas a imagem [fotografia], de forma a utilizá-la como linguagem complementar ao texto.

Portanto, cabe mencionar que, esse trabalho não visou investigar o ensino da linguagem fotográfica, e sim, buscou identificar e caracterizar aqueles usos dados à fotografia como uma maneira de “tornar transmissíveis” os conteúdos artísticos, afinado ao pensamento de Shulman (2000, p. 2017), que diz o seguinte: “ideias compreendidas precisam ser transformadas de alguma maneira para serem

ensinadas. Para encontrar seu caminho por meio do ato de ensinar, o professor deve pensar no caminho entre o conteúdo que entendeu e as mentes e motivações dos alunos.”

Então, se os alunos apresentam problemas para compreender dado conteúdo, é importante ainda, que compreendamos sua resistência, mas é inútil, na formação, tentar resolvê-los com uma simples análise, isolando necessidades que produzam ações conforme uma lógica linear, mas, antes disso, “[...] sempre requer que o formador formule objetivos e métodos em função de suas finalidades [...], pois estes, jamais estão contidos nos fatos que recolho; eles devem ser inventados, em todas as suas dimensões [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 270).

Objetivo

Investigar os usos e implicações pedagógicas da fotografia como recurso didático na mediação de conteúdos artísticos, bem como, de temas transversais, no ensino de Artes, nos diversos níveis de ensino, para trazer ao conhecimento dos professores de Arte (dar visibilidade), diferentes formas de utilizar a foto no âmbito da Educação (Básica e Superior, formal e não formal).

Metodologia

Assim, informa que nos encaminhamentos metodológicos foram utilizadas 5 entrevistas do tipo estruturada (para se obter uniformidade para todos os entrevistados), com 8 perguntas (abertas e fechadas, previamente estabelecidas), entre os meses de agosto e setembro de 2016, com 5 professores de Arte (com conhecimento acerca do tema em questão: o uso da fotografia nas aulas de Arte), que lecionavam em diferentes municípios da região metropolitana de Porto Alegre, e, em diferentes níveis de ensino (Séries finais do Ensino Fundamental, Médio e Superior). Tais informações, provenientes das entrevistas, relevantes para a pesquisa, foram incluídas e analisadas, e ainda, cruzadas com dados oriundos de pesquisas realizadas em livros e artigos científicos (presentes em *sites* e revistas especializadas), bem como, com informações provenientes da minha experiência com o tema em questão, como Professor no Ensino Superior (Estágio na disciplina *Espaço*, durante o Mestrado em Artes Visuais na UFSM, e como professor da disciplina de “Pintura e Pesquisa” na UNESC, em Criciúma, SC).

Resultados

No decorrer da pesquisa foram identificados e caracterizados 8 diferentes usos para a fotografia nas aulas de arte : 5 no ensino de conteúdos artísticos artísticos (linguagens artísticas, descrição de processos artísticos e obras e textos de História da Arte) e 3 de temas transversais (conteúdos étnico-raciais, de meio ambiente e sobre ética e orientação sexual).

Assim, o primeiro, diz respeito ao uso da foto no ensino do desenho. Assim, em 2008, alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, desenvolveram um “Trabalho de Prática da Arte no Ensino Médio”, intitulado *Desenho em fotografia*, na EEEFM Dom João Batista da Motta e Albuquerque, no município de Serra, ES, em que os alunos, primeiro utilizaram a máquina fotográfica digital para registrar “o que tinha naquela escola”. Para Flusser (2011, p. 52-53), “nem mesmo turistas ou crianças fotografam ingenuamente. Agem conceitualmente, porque tecnicamente. Toda intenção estética, política ou epistemológica deve, necessariamente passar pelo crivo da conceituação, antes de resultar em imagem.” Em seguida, os alunos fizeram desenhos para representar “o que gostariam que tivesse naquela escola”, pois um dos objetivos do projeto era utilizar a foto para mostrar aos estudantes a facilidade e rapidez de acesso a uma imagem por meio desta nos dias de hoje (JASTROW; OLIVEIRA; SOUZA, 2008). De acordo com Couchot (2003, p. 32), pode-se verificar que a automatização da representação (ou da imagem) pela fotografia se contrapõe ao tempo largamente indefinido que leva o pintor, ou nesse caso, o desenhista, “[...] para captar os contornos de seu modelo e agenciá-los em uma composição harmoniosa [...]”.

O segundo uso foi verificado no ensino da linguagem tridimensional. Foi desenvolvido por mim em 2012, durante a docência que realizei, por ocasião do Mestrado em Artes Visuais - UFSM, na disciplina *Fundamentos de Desenho e Plástica*, e consistiu em mostrar aos alunos imagens fotográficas de trabalhos artísticos (de artistas de renome) para a sua contextualização histórica (gerar diálogos e questionamentos), e para que realizassem uma leitura visual (descrição e interpretação dos elementos constitutivos dos trabalhos). Após, foi sugerido o uso de fotografias capturadas com câmeras digitais, de celular, *scanneadas* ou extraídas de páginas de revistas, como ponto de partida na realização de trabalhos tridimensionais

(silhuetas fotográficas como base para dobras e recortes em papel, e, criação de módulos espaciais a partir da observação de fotografias: com isopor e com arame e meia). Percebi que o uso da foto na transmissão dos conteúdos facilitou o diálogo entre professor e aluno, provocando a reflexão e estimulando a criatividade pela visualização de obras de outros artistas e, quando inserida nos processo de construção das obras, funcionou como um desafio, ou seja, tridimensionalizar uma imagem em 2 dimensões.

Quanto à terceira utilização da fotografia, esta foi verificada no ensino da imagem em movimento, como um recurso didático para a “Professora A” mediar a técnica do *Stop-motion* (animação com massinha de modelar). A docente utiliza um método que inicia com a história da fotografia, buscando dar um suporte teórico acerca do advento e das especificidades da foto aos estudantes, para em seguida, ambientá-los com a prática fotográfica, antes de partir para o ensino da linguagem da animação, utilizando fotos para criar movimento com o *Stop-Motion*. Para Barthes (2011, p. 87-88), quando a fotografia “se anima”, acaba por alterar o seu noema, o seu “Isso-foi”, pois “na Foto, alguma coisa se põs diante do pequeno orifício e aí permaneceu para sempre (está aí meu sentimento); mas no cinema alguma coisa *passou* diante desse mesmo orifício: a pose é levada e negada pela sequência contínua das imagens [...]”.

A quarta utilização, diz respeito à utilização da fotografia como auxílio didático na compreensão de processos artísticos. Isso se deu em 2013, quando atuei como professor de “Pintura e Pesquisa” na UNESCO, em Criciúma, SC. Naquela época, utilizei a foto para melhorar a compreensão do meu processo de criação pictórica, desenvolvido na Especialização em Pedagogia da Arte (UFRGS/2010) e no Mestrado em Artes Visuais (UFSM/2012 -2013), e percebi então, que quando as apresentei em sequência cronológica de execução, com o auxílio do projetor multimídia, ocorreu uma animação. Foi na década de 1970, com o *conceitualismo*, quando as poéticas visuais assumiram a noção de processualidade e desmaterialização (a obra de arte passou a situar-se na constância do devir e não em seu caráter de permanência), que a fotografia assumiu “[...] o caráter de documentar processos artísticos, fragmentariamente resguardado à posteridade através da imagem, do mesmo modo que Man Ray registrou a performance de Duchamp como *Rrose Sélavy*” (SANTOS; SANTOS, 2004, p. 42).

Quanto à quinta utilização, esta concerne ao uso da foto na mediação de conteúdos de História da Arte. A “Professora D” utiliza a fotografia (obras de arte

impressas a partir de livros ou projeção de *slides*) como material de apoio, ligada ao assunto que está sendo trabalhado com os alunos nas aulas de História da Arte, sendo um recurso fundamental, como substituta de obras inacessíveis ao vivo, como referência para leituras visuais, em comparações entre imagens de obras de arte, enfim, para a contextualização histórica.

Já, os três últimos, dizem respeito ao uso da foto para abordar temas transversais.

Então, o sexto, utiliza a foto na mediação de conteúdos étnico-raciais nas aulas de Arte do Ensino Médio, e foi desenvolvido pelo professor Jayse Ferreira, na Escola Frei Orlando, em Itambé, PB. Segundo Lins (2014, op. 1), ao perceber a dificuldade que os educandos tinham em se enquadrar nas categorias (negro, pardo ou mestiço) ao responder a um questionário do ENEM, levou o docente a caracterizá-los em trajes típicos, com o “[...] apoio de comerciantes, que emprestaram roupas e fantasias, e com o trabalho voluntário de um maquiador e um fotógrafo.” Para Soulages (2010), toda a fotografia é teatralizante e, no geral, deveria se dizer: “isto foi encenado”, assumindo papel diferente do noema Barthesiano: o “isso foi.”

O sétimo foi desenvolvido em 2010, pela “Professora C”, que utilizou a fotografia na mediação de conteúdos Ambientais, ao interagir Arte e Ciências (disciplinas que ela ministra na EMEF Monteiro Lobato, em Gravataí, RS), num trabalho interdisciplinar, onde os próprios alunos fotografaram um arroio poluído, nos arredores da Escola, para que passassem a pensar, a perceber e se sensibilizar com a realidade local, ancorado ao pensamento de Rancière (2005, p. 58), quando disse que “o real precisa ser ficcionado para ser pensado”.

E, finalmente, a “Professora A” utiliza a foto como um recurso para abordar a questão do *Bullying* (Ética) e a questões de gênero (Orientação Sexual) na adolescência, nas duas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental que leciona em Porto Alegre.

Por fim, apresento um quadro-síntese para melhor visualizar os usos encontrados e analisados aqui nesse trabalho:

USOS DA FOTOGRAFIA	Pesquisa	Entre-	Prática	Tipo de Ensino
	Documental	vista	Pessoal	
1 No ensino de linguagens artísticas: desenho	X			Médio

2	No ensino de linguagens artísticas: linguagem tridimensional			X	Superior
3	No ensino de linguagens artísticas: imagem em movimento		X		Fundamental
4	Como auxiliar na compreensão de processos artísticos			X	Superior / Oficina
5	No ensino de conteúdos de História da Arte	X	X		Fundamental / Superior
6	No ensino de temas transversais: étnico-raciais	X			Médio
7	No ensino de temas transversais: meio ambiente		X		Fundamental
8	No ensino de temas transversais: ética e orientação sexual		X		Ensino Fundamental

Quadro – Uma síntese dos usos da fotografia como recurso didático nas aulas de Arte.

Fonte: Dados extraídos do corpo desse trabalho.

Conclusões

Conclui que os objetivos da pesquisa foram atingidos, pois foi possível identificar e caracterizar 8 diferentes usos para a fotografia mediar conteúdos artísticos e de temas transversais nas aulas de Arte: 7 no ensino formal (nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior), e 1 no ensino não formal (Oficina de História da Arte).

Quanto às implicações pedagógicas, pode se dizer que, houve casos em que a foto aumentou a autoestima dos alunos, reduziu a evasão escolar, melhorou a socialização e o diálogo entre os educandos e, entre estes e o professor. De modo geral, o uso da fotografia foi responsável por facilitar a percepção e a reflexão do entorno em que os estudantes vivem.

Outrossim, foi pensando na questão da formação, que esta pesquisa visou elencar uma série de usos para a linguagem fotográfica nas aulas de Arte, para instrumentar e instigar a reflexão em professores da área, acerca do uso de novas metodologias e tecnologias no processo de ensino-aprendizagem das Artes Visuais.

Referência

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BARUFFI, Mônica Maria; GOMES, Vilisa Rudenco. **Organização do trabalho pedagógico**. Indaial: UNIASSELVI, 2013.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Annablume, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando Hernández. **La investigación basada em las artes**: propuestas para repensar la investigación en educación. 2008. Disponível em: <<http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/46641/44671>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

JASTROW, Karla R; OLIVEIRA, Uilliam T; SOUZA, Flávio Caetano de. **Desenho em fotografia**. Trabalho de Prática da Arte no Ensino Médio. UFES, Vitória, 2008. Disponível em: <http://web2.ufes.br/arteducadores/relatos/medio_2008_2/m8_2_010.pdf>. Acesso em: 26 jun 2016.

LINS, Letícia. Professor de Pernambuco envolve alunos em projeto de exaltação das diferentes etnias. **O Globo**. 16 dez. 2014. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/professor-de-pernambuco-envolve-alunos-em-projeto-de-exaltacao-das-diferentes-etnias-14841256>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

MEIRIEU, P. Por uma pedagogia da promessa. In: ____ **A pedagogia entre o dizer e o fazer**. A coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002. Cap. 7, p.255-286.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível** – estética e política. São Paulo: Exo experimental e Editora 34, 2005.

SANTOS, Alexandre; SANTOS, Maria Ivone dos (org.). **A Fotografia Nos Processos Artísticos Contemporâneos**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de. Leda Beck. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SOULAGES, François. **Estética da fotografia**: perda e permanência. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

YUS, Rafael. **Educação Integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: LIMITAÇÕES DIGITAIS DOS PROFESSORES EM ÉPOCA DE PANDEMIA DO COVID-19

Tanise Paula Novello¹, Errol Fernando Zepka Pereira Junior², Nathalia Fehlberg Ribeiro³

¹Doutora em Educação Ambiental, Grupo de Pesquisa de Educação à Distância e Tecnologia, Universidade Federal do Rio Grande (FURG). tanisenovello@hotmail.com

²Mestre em Administração, Núcleo de Estudos em Estratégia e Mercado, Universidade Federal do Rio Grande (FURG). zepkaef@gmail.com

³Graduanda em Administração, Núcleo de Estudos em Estratégia e Mercado, Universidade Federal do Rio Grande (FURG). nathalia.fehlberg@gmail.com

Resumo: Considerando-se a pandemia do Covid-19 torna-se mais emergente a necessidade de redesenhos do processo de trabalho docente: de um formato preponderantemente presencial para o formato home office e por consequência a intensificação na utilização das tecnologias da informação e comunicação. O presente artigo objetiva compreender, através das percepções de professores, as limitações digitais que aparecem como dificultadoras para a utilização das tecnologias da informação e comunicações, durante o período de trabalho home office, ocasionado pela pandemia do Covid-19. A base conceitual que baliza o estudo é de Bellini et al. (2010) que aborda as três dimensões da limitação digital: a limitação de acesso, a limitação cognitivo-informacional e a limitação comportamental. Para isso, procedeu-se uma pesquisa diagnóstica, exploratória e qualitativa, através de entrevistas com quatorze professores que são pesquisadores especialistas na área da educação a distância. A partir da análise dos registros das entrevistas, foram identificadas noventa limitações digitais, que foram organizadas conforme as três dimensões da limitação digital. Por fim, a partir da discussão dos resultados o estudo propõe um modelo teórico.

Palavras-chave: Limitações digitais; ambiente virtual de aprendizagem; professores; pandemia; covid-19.

Introdução

Em 26 de fevereiro de 2020 o Brasil é surpreendido pelo primeiro caso confirmado da Covid-19, uma pandemia já iniciada no continente asiático em Wuhan, na província de Hubei, República Popular da China, com o primeiro caso notificado em 17 de novembro de 2019. Antes de chegar ao Brasil, o mundo já estava em alerta com fronteiras fechadas, altos índices de contaminados e óbitos. É no início da segunda quinzena de março de 2020 que começam as orientações de isolamento social no Brasil e a rotina dos brasileiros se altera mais abruptamente. Em estudo realizado pelo grupo Demanda Pesquisa e Desenvolvimento de 08 e 21 de março, com 1065 brasileiros com acesso à internet, sobre os impactos da pandemia no comportamento dos brasileiros evidenciou que quase todos os entrevistados afirmaram ter mudado sua rotina em função do risco de ser contaminado (98%), assim como adotar novos hábitos de higiene (99%), como lavar as mãos com mais frequência (93%); evitar abraços e beijos (90%); uso de álcool gel (90%); manter distância de 1 metro (73%) e não tocar em superfícies (67%). Importante destacar que diversos estudos têm apontado que alguns hábitos cotidianos e mudanças de comportamento alterados com o isolamento social necessário para prevenção ao coronavírus, podem se tornar permanentes.

Para além dos hábitos pessoais de prevenção àqueles que interferem nas relações sociais, os mais destacados foram: atividades esportivas, trabalho, escola e

restaurantes. Uma das mudanças mais drásticas apontadas foram as novas relações de trabalho que precisaram ser reconfiguradas quase que instantaneamente. O fato de muitas pessoas terem que trabalhar de casa fez com que muitas empresas viessem a alterar suas rotinas extremadamente (aquisição de equipamentos para home office, espaços online para reuniões...) tudo para que as atividades não parassem. E diante disso como ficaram os espaços educativos?

Há necessidade dos espaços de educação passarem por uma reconfiguração, no sentido de tornarem as relações do ensinar e do aprender, mais dinâmicas em consonância com as possibilidades inerentes a inserção das tecnologias digitais. Para tanto, é importante que as instituições constituam, em seu interior, um corpo docente com formação específica (técnica e metodológica) para trabalhar com essas tecnologias, assim como estrutura física com equipamentos e mobiliários adequados e uma equipe de gestão que coordene as ações no sentido que esteja contemplado no Projeto Pedagógico da instituição (NOVELLO e LAURINO, 2012).

Da noite para o dia, escolas foram fechadas e passaram a ter que atender seus alunos de maneira remota, o que se tem percebido é que de alguma forma as redes particulares de ensino (tanto a educação básica como superior) se ajustaram mais rapidamente a essa nova realidade, enquanto as públicas ainda buscam caminhos e estratégias.

Objetivo

Nesse sentido, problematizar e buscar estratégias para o enfrentamento desses desafios apontados é fundamental e é nesse contexto que esse estudo busca compreender, através das percepções de professores, as limitações digitais que aparecem como dificultadoras para a utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem, durante o período de trabalho home office, na pandemia do Covid-19. Nesse momento de pandemia a exclusão e a desigualdade digital emerge, e nessa perspectiva a teoria que baliza o estudo é a Limitação Digital no viés trazido por Bellini et al. (2010), que define três formas principais de limitações: de acesso, limitação cognitivo-informacional e limitação comportamental.

Metodologia

A metodologia do presente artigo encontra-se baseada na proposta apresentada por Roesch (2015). Quanto ao objetivo deste estudo, define-se como uma pesquisa diagnóstico, que buscou diagnosticar o que, na opinião dos professores especialistas

em assuntos de educação a distância vem a constituir as principais limitações digitais dos professores em relação ao uso de tecnologias digitais no período de pandemia. A respeito do caráter do estudo, este se enquadra como uma pesquisa exploratória, já que o objetivo foi explorar junto aos entrevistados cada uma das possíveis limitações digitais percebidas pelos professores. Quanto ao método de pesquisa, esta define-se como uma etapa qualitativa. Para a coleta de dados, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturado com trinta perguntas abertas, organizadas em três eixos, a fim de guiar o pesquisador durante as entrevistas. Este instrumento foi elaborado baseado em questões definidas nos trabalhos de Bellini (2018); Bellini et al. (2010); Bellini et al. (2012); Bellini et al. (2016); Pereira Junior et al. (2018); e Pereira Junior et al. (2019).

Para definição dos sujeitos de pesquisa, procurou-se entrevistar pesquisadores especialistas ligados à área de educação a distância de universidades federais e privadas, agentes consultores de equipes multidisciplinares e professores da área de educação, especialmente aqueles com estudos publicados em periódicos com qualis de grande alcance. Para isso foi consultado na base Sucupira as pesquisas sobre educação a distância nos anos de 2019 e 2020. Na sequência esses sujeitos foram convidados por e-mail a participar da pesquisa, atendendo os pesquisadores no formato da entrevista. Setenta e sete (77) especialistas foram convidados, sendo que catorze (14) profissionais participaram. Todas as entrevistas foram realizadas entre os dias 09 e 19 de 2020 foram gravadas em vídeo e áudio, através de plataformas virtuais para videochamada, a saber: *Google Meet*; *Hangouts*; *Skype*; e *Webconf*, com duração aproximada de uma hora e meia. Os dados foram gravados (com permissão dos entrevistados), transcritos e posteriormente analisados a partir dos construtos teóricos propostos nesta pesquisa.

Quanto à técnica de análise de dados, foi utilizada a análise de conteúdo.

Resultados

Apesar das diversas áreas de formação dos pesquisadores especialistas entrevistados, destaca-se que 21,42% destes (seis profissionais), tem formação na área da educação a distância e 17,85% especificamente na área da educação (cinco profissionais) e gestão, como administração e contabilidade (cinco profissionais). Além disso, três profissionais com formação na área da saúde, dois na informática, dois na matemática e na área da comunicação. Esta informação, apesar de ter sido

delimitada apenas na amostra entrevistada, permite observar a multidisciplinaridade das equipes que atuam diretamente na educação a distância.

Outro dado a ser delimitado é o de que, dentre o recorte da amostra, para os pesquisadores entrevistados, é a presença de somente quatro pesquisadoras do gênero feminino, e 71,42% da amostra predominantemente do gênero masculino. Além disso, destacam-se os tempos de docência destes, em que quatro destes especialistas têm entre 4 e 8 anos de docência; cinco entre 10 e 13 anos; e também cinco entre 19 e 40 anos de docência. Muitos destes participaram da institucionalização da educação a distância no ensino superior no Brasil e em suas instituições, estando presentes desde o início do projeto da Universidade Aberta do Brasil (UAB) - conforme percebido nas entrevistas. Por fim, quanto a nacionalidade destes pesquisadores, um deles é natural de Portugal e trabalha em instituição em seu país.

Em limitações de acesso foram levantadas 49 limitações digitais, elencadas em dois eixos de análise: um para fatores sociais e outro para materiais. Em limitações sociais foram levantadas 25 limitações digitais, elencadas em duas subcategorias, a saber: integração entre as funcionalidades do AVA para os usos da docência; e problemas de configuração dos AVA. Na sequência, cada uma destas limitações são apresentadas. Avançando nas discussões sobre limitações de acesso, os entrevistados foram consultados a fim de discorrerem sobre as limitações materiais. Nestas, foram levantadas 24 limitações digitais, elencadas em quatro subcategorias, a saber: indisponibilidades do sistema; problemas com a internet; *hardware*, dispositivos; assim como aspectos ergonômicos e infraestruturais.

Quanto ao agrupamento de limitações cognitivo-informacionais, em que elencaram-se 21 limitações digitais, que apresentam-se desdobradas em três subcategorias, sendo estas: limitações acerca das capacitações para utilização dos AVA; de termos e funcionalidades dos sistemas; e de praticidade, intuitividade e navegabilidade destes.

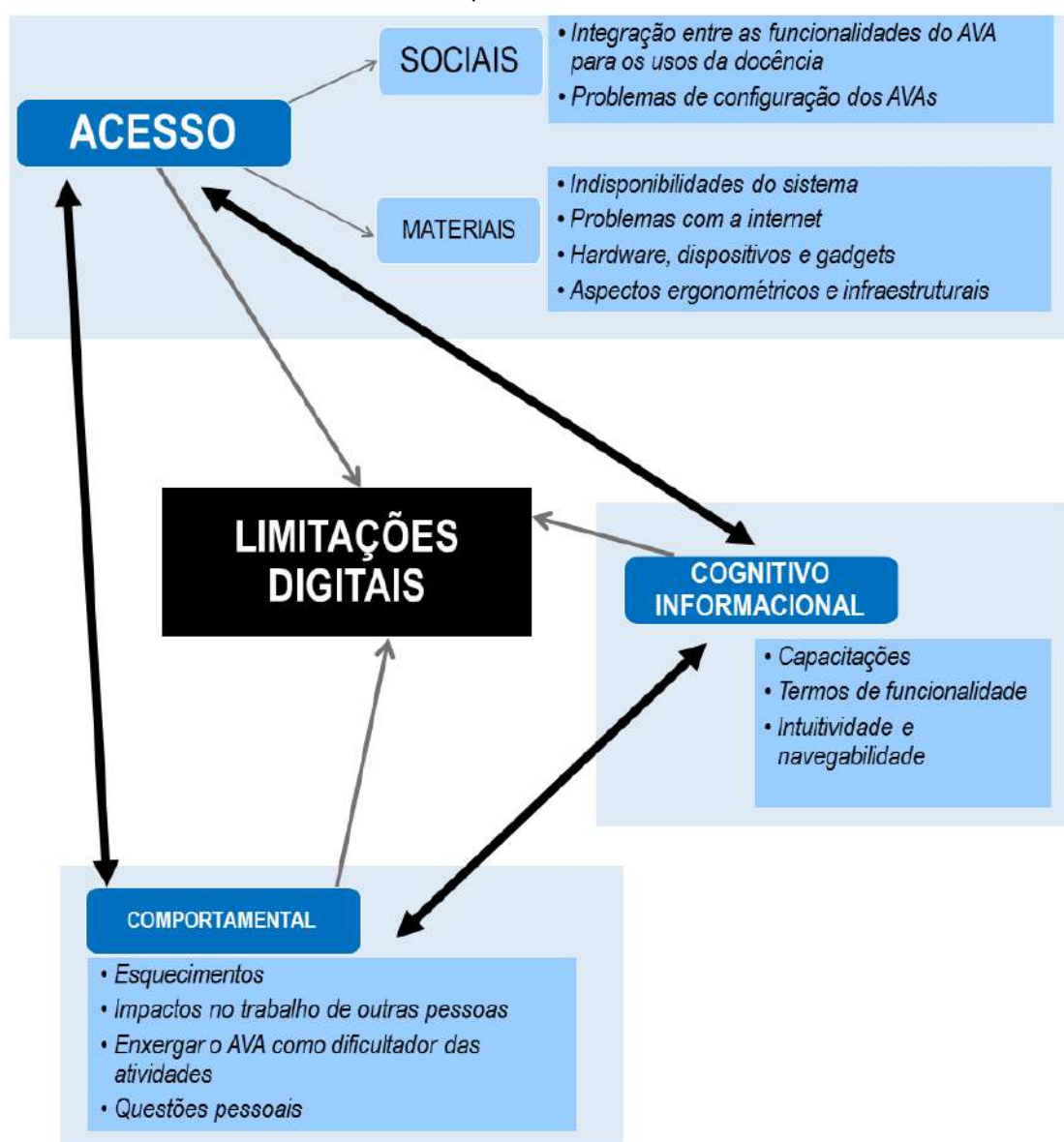
Já sobre as limitações comportamentais, estas foram desdobradas em quatro agrupamentos de limitações, sendo estas: esquecimentos; impactos no trabalho de outras pessoas; AVA como dificultador das atividades; e questões pessoais, totalizando 20 aspectos referenciados.

Diante das discussões acerca da nova intensificação do uso das tecnologias aos professores em home office e considerando as desigualdades na utilização de

ferramentas das tecnologias da informação e comunicação, antes como apoio e agora como meio, por onde se exercerá a docência em sua quase totalidade nesse período, apresenta-se a seguir a figura 1.

Nela, são apresentados os eixos de limitações digitais, sob a teoria de Bellini et al. (2020), que foram levantados pelos pesquisadores, como a entrega da presente pesquisa. Esta visão holística das limitações em seus eixos de análise buscam compreender, através das percepções de professores, quais as limitações digitais que aparecem como dificultadoras para a utilização das tecnologias da informação e comunicações, durante o período de trabalho home office, na pandemia do Covid-19.

Figura 1: Limitações digitais dos professores nos ambientes virtuais de aprendizagem em época de pandemia.



Fonte: dados da pesquisa (2020).

Conclusões

Este trabalho teve por objetivo compreender, através das percepções de professores, quais as limitações digitais que aparecem como dificultadoras para a utilização das tecnologias da informação e comunicações, durante o período de trabalho home office, na pandemia do Covid-19. Utilizou-se como lente teórica o modelo teórico de limitações digitais, sugerida por Bellini e seus pares de pesquisa (BELLINI et al., 2010), em que estão integrados fatores de ordem cognitiva e de ordem comportamental de forma sistêmica.

Para isso, procedeu-se uma pesquisa diagnóstico, exploratória e qualitativa, através de entrevistas em profundidade com catorze pesquisadores especialistas na área da educação a distância. as entrevistas aconteceram entre os dias 09 e 19 de 2020 e cada uma das entrevistas teve duração aproximada de uma hora e meia. Os dados foram gravados (com permissão dos entrevistados), transcritos e posteriormente analisados à luz dos construtos propostos nesta pesquisa. Desse modo, observou-se que os especialistas levantaram noventa limitações digitais, o que permitiu que estas fossem agrupadas em três eixos de análise, dentro das três limitações digitais propostas por Bellini et al. (2010).

Como contribuição, o modelo gerado a partir da intervenção deste trabalho pode fornecer uma nova forma de ver quais os principais problemas que aparecem aos professores, no tocante à utilização das ferramentas digitais para a execução da docência. este modelo apresenta-se operacionalizado em limitações de acesso, limitações cognitivo-informacionais e limitações comportamentais.

Em relação às implicações teóricas e gerenciais do presente estudo, destaca-se primeiramente a adequação do modelo teórico adotado na investigação. Por ser ainda um modelo pouco difundido, este artigo pode inspirar outras investigações de limitações digitais em outros contextos. De maneira prática, a análise com foco nas limitações possibilita melhor compreender aspectos antecedentes da efetividade digital do uso das ferramentas digitais na docência.

Como limitação deste trabalho, destaca-se o fato de ser uma pesquisa diagnóstico a fim de levantar limitações digitais não se pretendeu aqui generalizar os resultados. Dessa forma, indica-se, para futuras pesquisas, a aplicação do modelo teórico construído com diversos professores em diversos níveis de ensino, a fim de validação empírica do presente resultado teórico, a fim de verificar a diversidade ou

não de resultados, auxiliando a preencher lacunas no conhecimento do tema referente à utilização das tecnologias digitais em *home office*, pelos professores.

Referências

BELLINI, C. G. P. The ABCs of effectiveness in the digital society. **Communications of the ACM**, v. 61, n. 7, p. 84-91, 2018.

BELLINI, C. G. P.; GIEBELEN, E.; CASALI, R. D. R. B. Limitações digitais. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 20, n. 2, p. 25-35, 2010.

BELLINI, C. G. P.; ISONI FILHO, M. M.; de ARAÚJO GARCIA, D.; de FARIA PEREIRA, R. D. C. Limitações digitais: Evidências teóricas preliminares. **Análise-Revista de Administração da PUCRS**, v. 23, n. 1, p. 58-70, 2012.

BELLINI, C. G. P.; ISONI FILHO, M. M.; de MOURA JUNIOR, P. J.; PEREIRA, R. D. C. D. F. Self-efficacy and anxiety of digital natives in face of compulsory computer-mediated tasks: A study about digital capabilities and limitations. **Computers in Human Behavior**, v. 59, n. 1, p. 49-57, 2016.

NOVELLO, T. P.; PEREIRA LAURINO, D. Educação a distância: seus cenários e autores. **Revista Iberoamericana De Educación**, v. 58, n. 4, p. 1-15, 2012.

PEREIRA JUNIOR, E. F. Z.; SCHROEDER, E. A.; DOLCI, D. B. Limitações digitais na utilização da ferramenta trello para o planejamento estratégico: um estudo de caso. In: IX Mostra de produção acadêmica – MPA, 9., 2018. **Anais eletrônicos**. Rio Grande, 2018. P. 1-3.

PEREIRA JUNIOR, E. F. Z.; SCHROEDER, E. A.; DOLCI, D. B. Limitações digitais, causas e consequências na efetividade do uso do site trello no planejamento estratégico de uma secretaria de educação a distância de uma universidade federal. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 6, n. 1, p. 69-85, 2019.

O USO DOS MEMES NO ENSINO DE CIÊNCIAS: PARA A PROMOÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

¹Paula Roberta Galvão Simplício (UFAL); ²Adriana Cavalcanti dos Santos (UFAL);

1 – Mestra em ensino de Ciências e Matemática; Universidade Federal de Alagoas.

2 – Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas.; Universidade Federal de Alagoas.

Resumo: Os gêneros digitais vêm trazendo novas perspectivas para o ensino inovador e contemporâneo promovendo uma diversificação de práticas de leitura e escrita na escola em diferentes contextos, um exemplo desses gêneros, são os *memes* que podem ser vistos como uma categoria relativamente nova e atrativa para sujeitos-alunos de diferentes idades. O estudo tem como objetivo analisar *memes* que podem ser utilizados no ensino de Ciências para a promoção da Alfabetização Científica (CHASSOT, 2003). A metodologia se deu por meio de uma pesquisa qualitativa e *webgráfica* (ROSSAROLA, 2016), a qual buscou articular temáticas atuais com os conteúdos presentes no currículo escolar de Ciências. Como resultado da pesquisa, observamos que nas mídias digitais existem uma variedade de *memes* que, quando lidos criticamente, colaboram para a promoção de um conhecimento científico pautado no diálogo. Esse gênero digital com características linguísticas do cotidiano dos sujeitos promovem a motivação e a construção de sentidos e significações a partir da sua realidade para a potencialização do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; *memes*; alfabetização científica.

Introdução

A inovação das práticas pedagógicas no âmbito escolar se faz pertinente em qualquer nível e/ou modalidade de ensino, permitindo, assim, a variação e a otimização do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, os gêneros digitais vêm trazendo novas perspectivas para as práticas de leitura e escrita na escola bem como provocando reflexões sobre a necessidade de um ensino inovador e contemporâneo, um exemplo desses gêneros, são os *memes* que podem ser vistos como textos multimodais (ROJO, 2012), uma categoria relativamente nova e atrativa para sujeitos-alunos de diferentes idades. O *meme* é uma mensagem (texto) que é compartilhada de forma rápida entre os usuários da *internet*, pode ou não ser acompanhado por uma imagem ou vídeos e sempre carrega um tom irônico e/ou humorístico (TORRES, 2016).

As novas maneiras de expressão “explodem” com o passar do tempo e com a crescente globalização, sobretudo, com o uso das mídias digitais, as quais podem ser consideradas um exemplo desse avanço tecnológico que se bem utilizado pode promover resultados assertivos no âmbito acadêmico e no ensino de Ciências, em que este trata bastante sobre temáticas do cotidiano.

As mídias podem ser espaços os quais se revelam as práticas sociais de uso da língua/linguagem com a especificidade dessa rede, onde surgem uma linguagem e apresentação, muitas vezes, próprias. Nesse estudo, apresentaremos sugestões de como o gênero *meme* pode ser utilizado em espaços e tempos escolares para a promoção de uma alfabetização científica (CHASSOT, 2003) no ensino de Ciências.

Para Chassot (2003) entende-se alfabetização científica como o conjunto de conhecimentos em que homens e mulheres facilitariam e transformariam para melhor a leitura do mundo em que vivem através da construção de uma linguagem, principalmente quando pensamos em ciências, considerando esta uma nova forma de ver o mundo cientificamente.

Destarte, segundo Krasilchik “currículos, livros e professores precisam partir das ideias comumente trazidas pelos estudantes à escola e usar questões e experimentos que gerem dúvidas e desejo de encontrar explicações mais amplamente aplicáveis” (2008, p. 37). Dessa maneira, pesquisas e aprofundamentos no viés da tecnologia digital vêm tomando grandes espaços frente a nossa atualidade. Ainda, é importante destacar acerca dos multiletramentos para entender as multiplicidades dos textos e suas formas de compreensão.

Multiletramentos são [...] dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Ainda para a autora, a composição dos textos contemporâneos caracteriza-se pelo que tem sido chamado de “[...] multimodalidade ou multisssemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p.12).

Diante disso, a variedade de linguagens presentes em textos digitais permitem ao aluno explorar seu senso interpretativo afim de buscar a compreensão e significações para determinados conteúdos, especialmente no ensino de Ciências, de modo que potencialize sua aprendizagem e esta aconteça para além da escola.

No contexto, em que se fala de diferentes linguagens, Marcuschi explica que, “na era da internet surgiram formas de discurso que vão além das cartas, diários e jornais, constituindo-se em e-mail, aulas virtuais, bate-papos virtuais, *memes*, editoriais, entre outros gêneros digitais multimodais” (2002, p. 20). Essas formas de discurso que surgiram com o advento da tecnologia e da internet podem colaborar para a efetivação da alfabetização científica consolidada em práticas corriqueiras de alunos e professores. Dessa maneira, promover um conhecimento científico no âmbito acadêmico é relevante para a construção do senso crítico dos sujeitos e na formação de cidadãos. Dessa forma, tecemos este estudo analisando memes que podem ser utilizados em sala de aula enfatizando as múltiplas linguagens

que os gêneros digitais oportunizam e permitem por meio das práticas de leitura e interpretação a construção de significações nas aulas de Ciências.

Objetivo

O estudo tem como objetivo analisar *memes* que podem ser utilizados no ensino de Ciências para a promoção da alfabetização científica.

Metodologia

A metodologia se deu por meio de uma pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2014), e por intermédio da *webgrafia* que se classifica como todo material encontrado na *web*, que possa ser utilizado de referência para produção textual (ROSSAROLA, 2016), a qual buscou articular temáticas atuais com os conteúdos presentes no currículo escolar de Ciências. Foram selecionados três *memes* encontrados na *internet* de acordo com conteúdos que estão presentes no currículo escolar de Ciências: I- Os vírus; II- Ligações Químicas; III- As células.

Resultados

Os resultados do estudo sugerem alguns *memes* que podem ser levados para uma discussão em sala de aula sobre assuntos que estejam presentes no currículo escolar e, assim, articular saberes e práticas para a promoção de um conhecimento científico (CHASSOT, 2003). Deste modo, apresentaremos estes memes, os quais aparecem na *internet* em diferentes redes sociais (Blog, Instagram, Whatsapp, entre outras), estes foram elencados de acordo com conteúdos que são abordados no ensino de Ciências em contexto de sala de aula. Destarte, a figura 1 apresenta um *meme* que trata acerca do isolamento social em uma conjuntura de pandemia mundial.

Figura 1: Isolamento social

Coronavírus: os idosos são a idade de risco
Os idosos: bora dá rolê na rua

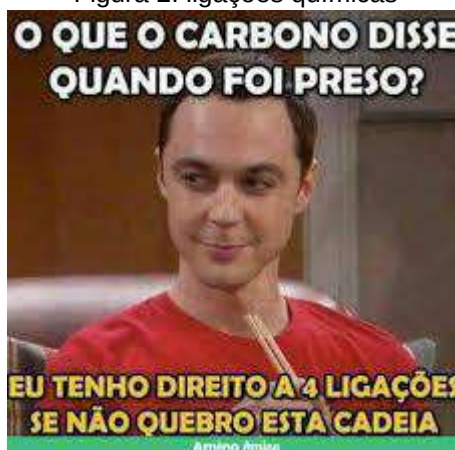


Fonte: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/03/20/coronavirus-internet-quer-saber-como-manter-idosos-em-casa-veja-memes.htm>

Nesse sentido, trabalhar em sala de aula com temas emergentes colabora para a exposição dos saberes prévios dos alunos, em que pode incitar a curiosidade e o

senso crítico do mesmo. Essa figura traz com humor um cenário de pandemia que a população mundial está sofrendo e vivenciando de diferentes modos. De tal maneira, que os idosos estão incluídos no grupo de risco em relação ao contágio da COVID-19. Para Chassot, “a alfabetização científica pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida” (2003, p. 91). Dessa forma, levar para o âmbito escolar essa discussão por meio de um gênero atual, que é o *meme*, permite interação e significações singulares, passíveis da promoção de um conhecimento científico com a articulação fundamentada na Ciência. Já na figura 2, trazemos outra possibilidade a ser abordada no ensino de Ciências que parte de um conteúdo posto no currículo de Ciências/Química.

Figura 2: ligações químicas



Fonte: https://aminoapps.com/c/tudo-sobre-ciencia/page/blog/meme-para-os-quimicos/N46P_jYrTMu3VBzdPBYgxnnwQ65Vd157551

Na figura acima, observamos uma temática pertinente para o diálogo de forma interdisciplinar em sala de aula, em que de forma irônica o carbono, um dos elementos da tabela periódica, ao ser preso diz que tem o direito a 4 ligações. Na química, o carbono, pode se ligar até quatro elementos químicos. Na figura abaixo, trataremos sobre as células e suas peculiaridades no corpo humano.

Figura 3: Células



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/328270260322246947/>

Nessa figura, em que temos a exposição de um meme que retrata duas células conversando, podemos explorá-la no espaço acadêmico voltada para a citologia, o estudo das células, de maneira que no diálogo a personagem diz não saber o que queria ser quando ela era uma célula-tronco, pois ela não tinha especificidade e poderia se diferenciar em outros tipos de célula conforme necessidade do organismo.

Em todos os tecidos, algumas células permanecem na forma de células não diferenciadas ou incompletamente diferenciadas, que têm grande potencial para se diferenciarem em células especializadas do tecido em que se encontram. Essas células não diferenciadas, ou incompletamente diferenciadas, são denominadas **células-tronco**. Sua principal função é se multiplicar por mitoses para substituir as células do tecido que morrem por envelhecimento normal ou que são destruídas por processos patológicos (JUNQUEIRO; CARNEIRO, 2018)

Nesse contexto, as células é a parte fundamental do organismo vivo, sendo assim é a partir dela que se formam os tecidos, órgãos e o corpo como um todo. As células-tronco são células capazes de se diferenciar e aderir diferentes funções, em distintas partes do organismo.

Essas imagens são algumas sugestões de *memes* que podem ser abordados no ensino de Ciências, no entanto, nas mídias digitais encontra-se uma variedade delas. Assim, este gênero pode compor uma sequência didática ou até mesmo se configurar como uma provocação para o início de uma aula diferenciada e potencializada.

Conclusões

Entendemos que na contemporaneidade a reinvenção de estratégias e metodologias para/no processo de ensino aprendizagem repercute em características positivas, de tal forma que aproxima diferentes sujeitos com o seu cotidiano fora da escola. Isso implica em diferentes formas de ver e perceber o mundo, pois a escola pode se tornar mais atrativa e o sujeito mais participativo em expor suas vivências e aplicá-las para tecer seu conhecimento científico pautado em diferentes problemáticas.

Nesse sentido, a inclusão de distintos gêneros digitais, especialmente, os *memes* permitem a diversificação e a inovação no ensino de Ciências em perspectivas, que promovam uma alfabetização científica aos sujeitos-alunos a partir

de seus saberes de mundo e suas vivências cotidianas fora da escola, as quais pode ser atrelada a espaço trazendo possibilidades de uma aprendizagem marcada por práticas sociais.

Referências

- CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica**: uma possibilidade para a inclusão social. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação e Educação, 2003.
- JUNQUEIRA, Luiz Carlos Uchoa; CARNEIRO, José. **Histologia Básica: Texto & Atlas**. – 13. ed. - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2018.
- KRASILCHIK, Myriam. **Prática do ensino de biologia**.- 4.ed.- rev. e ampl., 2.reimpr.- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. - 2.ed. – reimpr. – Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.
- MARCUSHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Editora Lucena. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: Acesso em: <http://moodle.stoa.usp.br/file.php/752/bibliografia/marcuschi_2003.pdf>. 08 Jul 2020.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R., MOURA, E. (Org). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROSSAROLA, Lenir Maria. **Apropriação da webgrafia em pesquisa escolar**: letramento digital e construção de autoria. 2016. 225f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC 2016.
- TORRES, Tom. cultura digital O fenômeno dos memes. (2016) Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v68n3/v68n3a18.pdf>>. Acesso em: 08 Jul 2020.

ACQUILUDOCAPOEIRA: UMA 'NOVA' FORMA DE VIVENCIA CRIATIVA E LÚDICA NA PISCINA

¹Joelson Sousa (doutorado sem bolsa); ²Rosiane Peixoto (Mestrado-CNPq).

1 - Departamento de Educação Física; Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá.

2 – Departamento de Educação e Cultura; Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Pará.

Apoio Financeiro: sem apoio.

Palavras-chave: Acquiludocapoeira. Piscina. Deficiência.

Resumo: O presente texto trata de um relato de experiência com a Capoeira sendo vivenciada junto a piscina de um Abrigo Especial de Belém do Pará por meio de atividades lúdicas. O objetivo deste estudo foi verificar quais os aspectos importantes ganhos a partir de fundamentos e conteúdo da capoeira no meio aquático por meio de atividades lúdicas. Adotou-se o método descritivo, tipo relato de experiência com levantamento de dados por meio da observação participante, diário de bordo e entrevista com dois funcionários do Abrigo. Verificou-se que a capoeira desenvolvida no meio aquático através da ludicidade, pode-se obter benefícios que resulta e possibilita ganhos terapêuticos significativo ao corpo, a mente e ao psíquico de crianças e jovens deste abrigo. O destaque de uma atividade lúdica, descontraída e desestressante que representa uma ampliação de interação social, o que leva qualquer deficiente a superar a si próprio e a melhorar a sua autoestima por meio de trocas e de experiências. O estudo contou com pressupostos a partir de Mansolo (1986), Araújo Jr. (1993), Klemn (1994), Damaceno (1995), Santiago (2005), Pimenta (2012), Roque (2018), entre outros.

Introdução

O presente texto intui compartilhar e ampliar caminhos sobre a Capoeira que dá referência como uma práxis multifacetada, no âmbito aquático. Este estudo o qual vem compartilhar de uma experiência que fez parte da vivencia de capoeira junto a crianças e jovens com deficiências físicas e intelectuais de um Abrigo Especial em Belém do Pará.

De acordo com estudos em Gorgulho (2013), evidencia que atividade física regular melhora o condicionamento cardiorrespiratório, muscular, saúde óssea, efeito positivo na composição corporal e reduz os sintomas de ansiedade e depressão.

Nesta direção, a capoeira no meio aquático utilizando de vícios lúdicos pode possibilitar alcances de muitos desses benefícios supracitados, nesse sentido, Roque (2019) corrobora que desde o recrutamento de grande quantidade de fibras musculares e a execução de um padrão neurológico complexo para qualquer indivíduo, sem que ele se dê conta disto, devido a ludicidade a vivencia com a capoeira no meio aquático vai resultar de benefícios a saúde.

Na observância dessa experiência, seria pertinente destacar como as crianças interagem e desenvolvem a vivencia da capoeira a partir da piscina e o lúdico -, naquilo que provisoriamente denominou-se “Acquiludocapoeira”.

Na intenção de contribuir com esta relato de experiência, espera-se que o(s) produto(s) deste conhecimento construído nesta pesquisa, possa servir para novas investigações ou aprofundamento a outros estudos no campo da Educação, Neuropsicopedagogia, Arte, Antropologia, Sociologia, História entre outras. Além, de

fomentar a divulgação e expansão do direito de cada cidadão brasileiro, a acessibilidade de usufruir de atividades físicas, lúdicas e da capoeira como propulsor na transformação social, por uma melhor qualidade de vida.

Deste modo, o presente estudo desenvolveu pesquisa para não somente, sentir, rediscutir e ampliar a importância da capoeira enquanto a concepção e práticas vivenciadas por crianças e jovens com deficiências.

Metodologia

Estudo baseado em uma abordagem de cunho qualitativo utilizando estudo descritivo, tipo relato de experiência, no processo de análise, houve a utilização de dados produzidos pela observação participante, por meio de conversas, perguntas, relatos fotográficos, diário de bordo, diálogos formais e informais. Estudo realizado em um Abrigo Especial na cidade de Belém do Pará, que atende deficientes físicos e intelectuais. O grupo participante desta pesquisa foi composto de 13 educandos na faixa etária de cinco a trinta e três anos, entre o sexo masculino e feminino. Dentre estes, dez apresentavam deficiência intelectual: autismo, hidrocefalia, síndrome de Down e, dentre os dozes, quatro são de origem inespecífica. E um apresenta deficiência física, com paraplegia. A proposta inicialmente foi promover vivências de capoeira com a turma supracitada na instituição. Foi desenvolvido dois encontros semanais com duração de duas horas, por um período de 02 anos (2013 a 2014). Tendo capoeira no solo num dia e no outro dia na piscina. A sistematização das aulas de capoeira a partir da piscina seguiu-se: inicialmente, era realizado a recepção com músicas de capoeira, para ambientar uma atmosfera lúdica com a musicalidade, logo após estarem na piscina, iniciava-se o alongamento estático e dinâmico, ressaltando a dinâmica que busca referências na ginga, em movimentos de pernadas, esquivas, entre outros – alongamentos, onde brincava-se de buscar o teto da cobertura da piscina, as estrelas... pulando ou esticando os braços, também, tinha o mergulhar e o plantar bananeira; subir na borda da piscina esticando e flexionando os braços como uma 'foca'. No meio aquático, de certo modo, possibilitou a eles uma 'segurança' maior de não se machucar ao se movimentarem, pois, existe uma redução da atuação gravitacional no meio aquático, ou seja, ajuda a se movimentar com liberdade e facilidade, assim como graduar, controlar e adaptar os movimentos. Logo, trabalhava-se um conjunto de músculos que eram solicitados para a prática da capoeira em solo. Importante frisar que a ludicidade permeava através de dinâmicas de aquecimento na

brincadeira, nos aplausos por conseguirem efetuar as atividades. Brincadeiras que não deixava de trabalhar os aspectos culturais da capoeira. Após esse momento, utilizava bolas grandes de fisioterapia, plataformas de EVA submersos, macarrão de hidroginástica, balões, na perspectiva a mobilizar as práticas corporais dos movimentos fundamentais pertinentes da capoeira – brincando, geralmente na dinâmica de um ‘circuito recreativo funcional’ com treino de golpes e movimentos individuais para expressão do se movimentar. Acompanhados sempre fora e dentro da piscina pelo professor, auxiliar/instrutor e um educador/cuidador. Logo em seguida, trabalhava-se uma brincadeira de imitar o professor, o qual do lado de fora da piscina, no solo – desenvolviam no meio aquático, sequências de movimentações entre esquivas, golpes da capoeira, a ginástica natural alusivamente desenvolvida nas brincadeiras. E por fim, no último momento da vivência na piscina, promovia-se rodas de capoeira, ou saltos e mergulhos – alusivos à movimentações das acrobacias da capoeira -, também acontecia o livre momento para ficarem à vontade e se divertirem com mais espontaneidade no meio aquático. Era uma Capoeira adaptada ao meio aquático sem perder de vista de trabalha-la através de atividades lúdicas. Os fundamentos e conteúdos principais trabalhados com eles eram por exemplo a ginga, negativa, cocorinha, esquivas, chutes em rotação, chutes verticais, acrobacias, ritmo e roda de capoeira, na perspectiva a desenvolver os seus aspectos cardíacos, psicocinéticos, sociais, entre outros. As avaliações das vivências foram observadas a partir de apontamentos descritivos com anotações e observações referentes aos objetivos da mesma, por meio de um registro descritivo da vivência no diário de bordo do professor e a avaliação individual observada junto a esse registro.

Resultados

Sem tantas pretensões, de nominar uma ‘nova’ forma, gostar-se-ia de destacar essa experiência pontual da Capoeira no meio aquático ludicamente desenvolvido, num Abrigo Especial, com crianças e jovens com deficiência – como *Acquiludocapoeira*. Quanto a isso, o escritor francês Guy Debord (apud MAFEFESOLI, 2008, p. 08) observou, “Não sou eu que crio o que nomino, mas ressalto o que é destacado”.

A experiência com Capoeira na piscina do Abrigo caracterizou-se como vivência de ocupação do tempo livre, como forma de educação, prevenção de

doenças, e lazer. E ela no território das atividades aquáticas possibilitam especialmente como um dos exercícios físicos mais completos (Cf. ARAÚJO Jr., 1993).

Assim, comungando com pressupostos de Mansolo (1986), Araújo Jr. (1993), Klemn (1994), Damasceno (1995), Santiago (2005), Pimenta (2012) e Roque (2018) os quais apontaram na perspectiva que pode-se identificar vários benefícios adquiridos sobre as atividades aquáticas como natação recreativa, hidroginástica entre outras, desse modo, inclui-se a acquiludocapoeira – benefícios como: o desenvolvimento cardio-circulatório e respiratório; a correção e manutenção da postura e prevenção de desvios da coluna vertebral; o aumento do volume sanguíneo e muscular do organismo; o maior desenvolvimento motor geral (coordenação e ritmo); a estimulação endócrina dos processos digestivos e metabólicos; a terapia para portadores de bronquite asmática (através do fortalecimento da musculatura responsável pela expiração).

Além disso, a recuperação e reabilitação de deficientes físicos e pós-operatório. Também, o alívio das tensões e profilaxia da fadiga mental e física, condicionamento físico, autoconfiança e preservação da vida humana no meio líquido (autopreservação e salvamento), e mais, o desenvolvimento harmônico do físico e da estética.

Conclusão

Conclui-se que a Acquiludocapoeira promoveu hidroterapia que desestressa em meio a um ambiente divertido. Diminui as restrições e facilitou o aprendizado de algumas habilidades do corpo, sem impactar as articulações, menos impactos na coluna vertebral. Propicia um desenvolvimento ótimo das funções orgânicas. Pois, é aprovado de forma geral que a atividade física é essencial para o desenvolvimento normal da criança - por exemplo, o desenvolvimento motor, sua decisiva participação na construção do esquema corporal e seu papel integrador no processo de maturação. A vivência dirigiu uma formação em que a racionalização do movimento não iniba a criatividade, a espontaneidade, a liberdade do movimento e sua significação e sentido. Todavia, o público da vivência através da acquiludocapoeira traz junto a si uma necessidade de vivenciar o brincar, portanto, fica possível tornar o ambiente propício ao realizar as atividades, realçando o clima motivacional e lúdico, favoráveis ao processo de aprendizagem e desenvolvimento nas atividades corporais propostas.

Referência

ARAUJO Junior, Bráulio. *Natação: Saber fazer ou fazer sabendo?* Editora da Unicamp, Campinas/SP, 1993.

DASMACENO, Leonardo Griffius. *Pesquisando em natação infantil: os jogos dramáticos (música, teatro e artes plásticas) na aprendizagem de crianças de 5 a 7 anos de idade*, projeto de pesquisa, Universidade Federal do Espírito Santo, 1996. *Natação, psicomotricidade e desenvolvimento*. Brasília: Secretaria dos desportos, 1992.

DE ROSE Jr, D. *Esporte e atividade Física na Infância e Adolescência*. Porto Alegre. Artemed, 2002.

GORGULHO, F.O. *Benefícios da atividade física em crianças e adolescentes com deficiência intelectual: revisão de literatura* / Fernanda de Oliveira Gorgulho. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

KLEMN, FRANZ. *Ensino da natação ao principiante*. Trad. Richard P. Neto. Rio de Janeiro: Ed. Tecnoprint, 1994.

MAFFESOLI, Michel. *A terra fértil do cotidiano*. Artigo publicado na Revista FAMECOS. Porto Alegre. nº 36. Agosto de 2008. Disponível em: <<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/4409/308>>>. Acesso em: 12 out. 2012.

MANSOLO, Antônio, C. *Estudo Comparativo do Aprendizado da Natação (estilo crawl) Entre crianças de Três a Oito Anos de Idade*. Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física. São Paulo, 1986.

PIMENTA, R.A. (2012). *Programa de atividade aquática adaptada para pessoas com transtorno de espectro autista: avaliação dos efeitos nas habilidades aquáticas e nas variáveis comportamentais*. Porto: R.A. Pimenta. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Atividade Física Adaptada, apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. 99 f.

ROQUE, Marcelo. *Hidrocapoeira*. Disponível em: <<<http://acquabrazil.org/hidrocapoeira/>>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

SANTIAGO, Vivian de Castro. *Estudo observacional da importância da brincadeira na aprendizagem nas aulas de natação de crianças entre 3 e 6 anos*. 2005. 44 f. Monografia (graduação em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2005.

MENTORIA EDUCACIONAL PARA DOCENTES: RELATOS DE EXAUSTÃO FÍSICA E MENTAL NO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA

¹ Juliana Amaral Davim (LEANORTE)

1 – Professora Pós-Graduação; Instituto Superior de Ensino Leanorte.

Resumo

Este relato tem o objetivo de expor o ponto de vista de um grupo de professores em encontros de mentoria durante as aulas de ensino remoto ministradas no período da pandemia. A experiência de atender esse grupo surgiu da necessidade de uma escuta pedagógica voltada para os docentes, em um contexto de isolamento causado pela pandemia atual, onde instituições de ensino trocaram seu ensino presencial pelo ensino a distância, a fim de evitar a proliferação do novo vírus. Os professores participantes desse estudo relataram suas dificuldades de cunho emocional assim como barreiras tecnológicas e da falta de recursos eficientes para a continuidade dos trabalhos pedagógicos. Os resultados e discussões dos relatos foram gerados a partir de encontros semanais via skype no período de um mês que objetivavam aprimorar as metodologias e ampliar o conhecimento das áreas específicas e, devido ao cenário atual, abrangendo também temas como a saúde mental, eficácia das aulas on-line, as condições de acesso às plataformas, recursos disponíveis, espaços de trabalho e vulnerabilidades sociais. Os relatos exaltam a voz dos professores e reproduzem questões a respeito de suas individualidades e dificuldades emocionais camufladas por vídeo-aulas criativamente bem produzidas, levantando reflexões fundamentais sobre a dura realidade profissional desses docentes, ausentes de valorização digna, nesse tempo de crise e incertezas.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Ensino Básico; Professores; Saúde-Mental; Exaustão; Pandemia.

Introdução

O trabalho dos professores de ensino básico no Brasil tem um histórico dramático quando se fala em valorização, equidade, salários justos, dentre outros pontos. A pandemia no novo coronavírus (Sars-CoV-2) veio exaltar os muitos problemas de políticas públicas no país, antes escondidos pela comodidade política e social. Com a rápida manifestação e contaminação do vírus, as instituições de diversas áreas que causam aglomeração precisaram ser fechadas, com as escolas e faculdades não foi diferente. Porém, apesar da proibição de aulas presenciais, para que conseguissem dar continuidade ao ano escolar todos os níveis de educação adaptaram ao seu currículo, o ensino remoto.

As aulas presenciais foram substituídas por encontros por videoconferência de diversas plataformas digitais disponíveis, aulas gravadas, aulas práticas com ajuda da família, inclusive a disponibilidade do aplicativo de mensagens instantâneas, o whatsapp, outrora usado para fins pessoais e recreativos. Com essa nova realidade nas mãos da noite para o dia, as escolas se viram pressionadas pelas famílias de seus alunos em diversos motivos, tanto por questões financeiras, de exigir que se enviassem atividades e materiais comprados para o uso do aluno, quanto por questões. Com essa pressão em seus ombros, as escolas públicas e privadas mantiveram seu calendário escolar e suas atividades educacionais, inclusive testes e provas, depositando toda a competência de fazê-los cumprir, aos professores. Os

professores, por sua vez, tentaram com todas as suas forças e conhecimentos aprendidos darem o seu melhor na produção e envio das aulas conforme exigidos.

Há quem pense que os professores, por estarem no conforto de seu lar, produziram seus conteúdos, planejaram suas aulas com a tranquilidade e o tempo ocioso que o isolamento trouxe para muitos lares, o que seria muita ingenuidade acreditar nessa idéia. As individualidades e construções familiares dos professores são diferentes e muito mais complexas do que se imagina, pois além dos componentes familiares, leia-se filhos e cônjuges, houve perdas de empregos, redução de salários, rendas extras perdidas com aulas particulares, aumento de número de pessoas numa mesma casa, poucos recursos financeiros para altas exigências tecnológicas como câmeras boas, equipamentos de gravação, internet de boa qualidade, smartphones exclusivos, sendo muitos desses compartilhados com a família inteira, locais calmos para transmitir aulas e algo muito perturbador que não se falava antes mas que é a chave-mestra, o ponto de equilíbrio e funcionalidade para lidar com tudo isso: a saúde mental nesses tempos de isolamento.

Com estas explicações, apresentamos relatos de 5 (cinco) professoras de educação infantil e educação fundamental, explorando seus medos, angústias, perdas, dificuldades de diversos aspectos, dores emocionais, perspectivas e expectativas, ausência de recursos e falta de preparo no ensino tecnológico e digital. O texto também discorre sobre a avaliação dos docentes acerca da ressignificação de ensinar e de avaliar seus alunos e a paixão e a criatividade profissional que move a educação, e que muitas das vezes, na maioria das vezes, percorre um caminho árduo, complexo, porém, invisível aos olhos de todos que dela necessitam diariamente. A produção do texto é de autoria própria, fruto dos encontros de mentoria já mencionados e, aproveitando o mundo digital, intensificando os temas em *lives* produzidas pelo aplicativo Instagram.

Objetivo

Descrever relatos das dificuldades sociais, tecnológicas e emocionais dos professores de educação infantil e fundamental, no contexto do isolamento devido à pandemia atual.

Metodologia

O resumo expandido trata-se de uma pesquisa descritiva (FONSECA, 2010). O instrumento de coleta de dados foi mediante entrevista em encontros de mentoria,

contendo 3 questionamentos, sobre a experiência de construir e dar aulas online, quais os maiores desafios encontrados nesse novo modelo de ensino e como seria o ensino online ideal.

As perguntas foram aplicadas para 5 professoras, sendo 2 de educação infantil e 3 de ensino fundamental. Em relação às escolas, das 2 de educação infantil, as 2 foram em escolas particulares. Das 3 de ensino fundamental, 2 foram do âmbito particular e a outra da rede pública. Todas as escolas e professoras são da cidade de Manaus, Amazonas.

As respostas dos questionários foram analisadas e organizadas em suas categorias temáticas a fim de comentar e construir reflexões teóricas e críticas sobre a atividade pedagógica intensa dos professores no contexto de isolamento.

Resultados

O primeiro questionamento trouxe contribuições acerca das novas vivências pedagógicas das professoras, sobre como foi a experiência de produzir, estruturar, avaliar, enfim, dar aulas online. Algumas professoras receberam treinamentos específicos das escolas, outras não tiveram tempo de conhecer a fundo as plataformas, aprendendo a distância.

Nesta categoria “Experiência de dar Aulas Online” os relatos expressam a importância do conhecimento prévio da plataforma escolhida pela escola e do treinamento pela equipe gestora, uma vez que a fluidez e a eficiência do ensino remoto dependerão da segurança da utilização das novas ferramentas. Existem técnicas e estratégias que precisam ser aprendidas rapidamente e que, sem um auxílio técnico, o andamento fica prejudicado. Outro ponto destacado é o fator avaliação e tempo de aula, citados com críticas pelas professoras. O tempo é reduzido e mal aproveitado, pois depende de alta qualidade de internet, de espaços livres de ruídos, da atenção da criança e do respeito a vez do outro, habilidades difíceis de lidar em sala de aula presencial, ficaram mais precárias a distância.

Das escolas de educação infantil:

P1 (escola particular): As aulas foram difíceis, não houve treinamento por parte da escola, eu já estava em casa quando me enviaram qual a plataforma escolhida, o ZOOM, e me deram um manual para ler e aprender. Não consegui rápido, pois não tenho jeito com aplicativos e plataformas digitais. Tive que aprender “na marra”. Não consegui dar aulas eficientes, dos 40 minutos que tínhamos, a metade era perdida pois os alunos não se

comportavam, perguntando muito ao mesmo tempo e outros ficavam muito calados.

P2 (escola particular): tive treinamento prévio e contínuo, a escola nos proporcionou encontros presenciais antes de iniciar aulas remotas, para tirar nossas dúvidas e aprender como funciona a plataforma. Utilizamos o Google Classroom e os encontros com as crianças pelo aplicativo Meet. Ao contrário da bagunça das aulas ao vivo, sem concentração das crianças, as aulas gravadas foram mais eficientes, pois pude fazer com calma, planejar melhor.

Das escolas de ensino fundamental:

P3 (escola particular): aprendemos a utilizar a plataforma zoom com a escola, remotamente. Tivemos um técnico para auxiliar e tirar as dúvidas. Gravei aulas também do meu quarto, decorei a parede, produzi teatro, mandei atividade pra casa de muita pesquisa e produção de experiências com os pais. Não gostei de dar aulas online, não pude tirar dúvidas das crianças, principalmente as tímidas, muitos não compareceram no horário, também não entregavam as atividades na data limite. Não consegui estruturar os conteúdos para os meus 18 alunos, a avaliação ficou inviável porque não houve um balanço justo de alunos que assistiam às aulas.

P4 (escola particular): Utilizamos o google classroom, já estava acostumada pois já trabalhamos nessa plataforma desde o ano passado, mas era muito pouco. Tive que adequar todo o planejamento do semestre, reduzir tempo de aula, resumir conteúdos, variar fontes de pesquisa, disponibilizei meu whatsapp para os pais, pra tirar as dúvidas, mas foi bem ruim, porque eles me pressionaram muito para entregar mais conteúdos. Prefiro muito ir pra sala de aula, a gente consegue prender a atenção das crianças, online todo o processo fica prejudicado, porque tem muitos alunos que não tem ajuda em casa, então, acumularam muitos assuntos.

P5 (escola pública): Foi bem difícil pelo prazo inflexível da escola e a pressão que fazia para entregar tudo no prazo, planejar novas aulas, gravar as vídeo aulas. Eu não tinha equipamento pra isso, me virava entre o celular, o computador e o meu filho pequeno de 4 anos, que não tinha com quem deixar. Muitos dos meus alunos não entregaram atividades e isso prejudicava minhas avaliações e relatórios pra escola e também alguns pais não sabiam ajudar seus filhos nas atividades por não conhecer os assuntos. Outros tinham que dividir a TV e o celular dos pais com outros irmãos, perdendo o interesse o andamento das aulas. Se ao vivo já era ruim, online ficou sem condições.

A categoria “Quais os Maiores Desafios” traz uma densa bagagem como, críticas nas relações entre escola e família, muitas vezes sem empatia, grandes pressões, invasões de privacidade no espaço digital, ausência de tempo ocioso para produzir, perda da qualidade de vida em casa, excesso de trabalho, horas de trabalho ilimitadas, baixa qualidade de sono, falta de recursos tecnológicos, redução de salários e até aumento de despesas com internet. As falas são cheias de sentimentos e emoções presas e não tratadas, pois não há tempo para se pensar em si mesma. Há uma sobrecarga emocional que ultrapassa a sobrecarga profissional, onde o peso da responsabilidade, o excesso de críticas, a falta de empatia e de comprometimento com a dedicação e o zelo de tudo o que foi produzido com dificuldade e em meio ao

caos. Além disso, um ponto de observação chama atenção quando uma professora faz referência à perdas de familiares pelo novo coronavírus. Não saberemos como estes profissionais estarão emocionalmente para receber crianças que também estão abaladas, tanto com o confinamento e ausência do brincar, da vivência com amigos, quanto de possíveis perdas de familiares.

Das escolas de educação infantil:

P1 (escola particular): sem dúvida foi a falta de compreensão dos pais. Marcávamos horários para nos encontrar online e não compareciam. As atividades que passava eram sempre criticadas como de baixa qualidade, mesmo que tivesse passado horas produzindo, até de madrugada. Isso eles não viam. Eu deixava meu filho dormir para produzir teatros de vogais, atividades de coordenação motora e vídeos de educação física. A escola perdeu muitos alunos porque os pais acham que não contribuimos com a aprendizagem, que a escola é só brincar. É muito cansativo mentalmente, pois eu compro pacotes de internet para enviar atividades e acessar o zoom. Eu amo meus alunos, estou com saudades, queria abraçá-los, mas não sei nem quando vou poder fazer isso, tudo mudou agora. Não sei como vai ser o retorno, não sei o que faremos quando tudo voltar, não sei como vou lidar com alunos que perderam alguém da família, eu não consegui lidar com minha perda até hoje.

P2 (escola particular): minha dificuldade foi de construir atividades com os pais. Alguns se dedicavam, mas outros espalhavam para os outros pais muitas críticas e insatisfações, sem compreender que todo mundo tá no mesmo barco. Ninguém sabe o que passamos antes de ligar a câmera do computador, a bagunça que tá a casa, com quem estão nossos filhos, ninguém lembra que reduziram também nosso salário, mas o tempo de trabalho aumentou, pois não temos limite de hora. Toda hora o telefone tem mensagem, tem reclamação, tem horário individual com aluno e as vezes meu celular não funcionava, ele desliga do nada. Os recursos não são fáceis.

Das escolas de ensino fundamental:

P3 (escola particular): tem a pressão da escola em cumprir prazos de atividades, sendo que nem todos entregam, tem pressão de mães que não aceitam pouca atividade porque “estão pagando caro” e tem as que detestam muitas atividades porque os filhos não estão dando conta. Entre uma e outra eu fico sem ar, preciso manter a calma e ao mesmo tempo, achar força pra ensinar os meus filhos e um sobrinho. Estou terminando também minha pós, então ando bem cansada. Mas essa parte não deixo mostrar. Eu tive gastrite esses dias, esses encontros me ajudam a desabafar e a pensar em mim.

P4 (escola particular): Ando exausta porque tenho que completar a renda da casa com bolos e doces, porque meu marido perdeu o emprego, meu salário diminuiu, minha sogra é doente e ainda tenho que dar conta de filho. Não posso produzir aulas toda hora, pois tem outras ocupações pessoais. Meu maior desafio foi o de continuar trabalhando, não tenho estímulo.

P5 (escola pública): Divido a casa com outras 6 pessoas, então todo o recurso é pouco e dividido, tem gente que não tem mais a renda, aí tudo é dividido mesmo. Há muito barulho sempre, não me concentro. Nossa internet é pouca, os prazos da escola são curtos e inflexíveis. Falta compreensão das famílias. Os alunos também não conseguem aprender direito, não tem quem tire a dúvida.

Por último, a categoria “Qual o ideal de uma aula online?” indica uma possibilidade de correção desses pontos negativos e também traz idéias de como melhorar o ensino remoto, caso precisemos novamente. Inclusive acende uma luz de esperança, ilumina a criatividade, amplia nossa percepção de horizontes metodológicos. As professoras trouxeram debates em seus relatos e disseram também que levariam essas idéias para as escolas, a fim de contribuir para otimizar tempo de planejamento.

Das escolas de educação infantil:

P1 (escola particular): Acho que mudaria a forma de comunicação com os pais. Eles precisam entender o que os filhos tão pequenos fazem na escola, que não é brincar por brincar. Eles teriam que participar junto da construção das aulas, enxergando os objetivos pedagógicos e científicos.

P2 (escola particular): No contexto da doença, do vírus, aulas gravadas na escola seria a primeira mudança no meu plano. Os dias que ficamos separando materiais e treinando as plataformas, poderíamos gravar em um dia várias aulas e enviar para uma plataforma separados por assuntos. Os pais acessariam quando tivessem a necessidade, produziram as atividades também com o tempo mais flexível e os prazos seriam sempre no fim do mês. Os professores também não tem que gastar sua internet, a gente não tem muito recurso.

Das escolas de ensino fundamental:

P3 (escola particular): eu não me prenderia com o currículo antigo, mudaria tudo. Os prazos de conteúdos, formas de avaliação, que seriam mais práticas e por habilidades, faria atividade de pesquisa e de construção prática, porque em casa os pais não sentam para ler livro didático muito menos pra tirar dúvida. Montaria mais atividades de produção de vídeo.

P4 (escola particular): Aulas gravadas são ótimas, mas eu precisaria estar na escola para produzir. Não me incomodaria de passar o dia lá, mas pelo menos não faltaria recurso e o ambiente seria mais calmo.

P5 (escola pública): Faria conteúdos e atividades divididos em habilidades, como a gente fala aqui na mentoria. Diversificaria práticas pedagógicas, exploraria mais teatro, dança, artes em geral, traria a família para produzir vídeos explicando conteúdos junto com as crianças. Quando eles ficam perto dos filhos, tudo dá mais certo e tem que sair mais dos livros e teorias, as crianças aprendem de formas diferentes e concretas.

Com estes relatos intensos podemos inferir a necessidade de valorizar o trabalho do professor, principalmente nesses dias de isolamento. Eles não pararam, estiveram com todas as dificuldades produzindo e ajudando famílias inteiras a darem continuidade à aprendizagem. Não desistem, mesmo que não tenham como e com o quê produzir. Possuem famílias, dificuldades pessoais, não são heróis nem trabalham por amor. Exercem sua profissão como ciência, com a habilidade em compartilhar conhecimento de várias áreas. São os bastidores da docência da educação básica no

nosso país, onde há desigualdade social e econômica dentro do âmbito mais valioso que existe nas populações, que é a educação. Falta empatia por parte da gestão, falta comprometimento por parte de muitos colegas de profissão, falta apoio e respeito por parte das famílias e sobra garra, esperança e sede de mudança pelos professores.

Conclusões

O objetivo geral desse relato foi de descrever questionamentos e reflexões acerca do trabalho incansável do professor dentro do contexto da pandemia, através das próprias manifestações pessoais de algumas professoras. São profissionais que estão sofrendo perdas de pessoas, redução de seus rendimentos, pressões profissionais, críticas das famílias, níveis altos de estresse afetando sua saúde mental e o emocional também prejudicado.

Portanto, o resumo das reflexões das professoras pôde dar voz aos profissionais da educação que estão trabalhando sem parar arduamente em suas casas nesses dias de isolamento social, dando sua potência máxima, produzindo canais do youtube, virando “professores blogueiros” para dar condições de disseminar seus conteúdos e atividades em todas as plataformas, aprendendo novas tecnologias, criando novas possibilidades de ensino, se aperfeiçoando, se reinventando nos aplicativos, procurando novas fontes para complementar sua renda ao mesmo tempo em que produz suas aulas e atividades diárias. E que buscam apenas reconhecimento, valorização e comprometimento de todos os envolvidos na educação do indivíduo: família, Estado e sociedade.

Referências

FONSECA, L. A. M. *Metodologia científica ao alcance de todos*. Manaus: Editora Valer, 2010.

A RELAÇÃO DE CONSUMO, CONSUMISMO E MEIO AMBIENTE: RELATO DE ENCONTROS FORMATIVOS À DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

¹Junfanlee Manoel Oliveira Feliciano(IC-FNDE); ²Bianca de Oliveira Pontes Prata (IC-FNDE); ³Ana Cristina Thiersch da Cruz (IC-FNDE); ⁴Fernanda Borges de Andrade (orientadora).

- 1 - Departamento de Química; Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação; Universidade Federal do Triângulo Mineiro.
2 - Departamento de Matemática; Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação; Universidade Federal do Triângulo Mineiro.
3 - Departamento de Educação; Instituto Educação, Letras, Artes e Ciência Humanas e Sociais; Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Apoio Financeiro: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).
Palavras-chave: Consumo, Consumismo, Meio Ambiente e Ensino à Distância.

Discussões iniciais

Nas últimas décadas, vivenciamos sérios problemas ambientais gerados por múltiplas causas, dentre as quais a mais importante está relacionada à intervenção da espécie humana na modificação de seu ambiente. Na sociedade contemporânea houve um momento em que as discussões sobre a crise ambiental ganharam foco principalmente no que diz respeito à relação da Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). Nesse contexto houve um aumento nas discussões que tratam especificamente sobre a relação do ser humano e o Meio Ambiente, principalmente no que concerne aos modelos de produção e consumo e a consequente degradação que os acompanham.

Nesse sentido, deve-se notar a importância da sensibilização sobre o tema no dia a dia das pessoas, já que diariamente há o consumo em massa e consequente produção de rejeitos. Todos os dias as pessoas vivenciam os impactos da ação do ser humano no planeta de diferentes maneiras e é necessário haver uma conscientização de que não há apenas um efeito envolvido em uma localidade, há uma perspectiva dinâmica que promove efeitos locais à uma escala global. Pensando nesta perspectiva, temos a questão da dissociabilidade ambiental que, de forma direta, interfere na relação do sujeito-meio ambiente e a relação do homem enquanto agente transformador do meio em que vive.

Nesse cenário, nós, que somos bolsistas do grupo PET “Conexões de Saberes Ciências da Natureza e Matemática” da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, em Uberaba, M.G., nos propusemos a trabalhar com atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para temáticas interdisciplinares, a partir dos temas transversais “Meio Ambiente” e “Trabalho e Consumo” presentes nos PCNs. Em nossa abordagem a Cidadania Ambiental apresenta uma perspectiva de totalidade em que

o ser humano trabalha pela defesa do meio ambiente e da vida de forma que os sujeitos que constituem a sociedade fazem parte integral do equilíbrio ambiental do planeta.

Em março de 2020, quando o calendário acadêmico da universidade foi suspenso por motivo da pandemia do Covid 19, já havíamos elaborado um projeto de ensino e nos preparávamos para a organização de oficinas nas escolas de Educação Básica de Uberaba. Nossa atitude, então, foi a de mantermos nossas reuniões semanais, agora no formato *online* em busca permanecermos em atividade e colaborarmos com a comunidade, especialmente com os professores - que se viram repentinamente desafiados a promover material midiático para aulas remotas sem a necessária formação e preparo.

Sendo assim, fizemos contato com a Secretaria Municipal de Educação de Uberaba – SEMED, para buscarmos uma parceria na área de ensino. Descobrimos que o departamento de Projetos Especiais da SEMED estava mantendo as atividades do Projeto Grupos de Liderança da Rede Municipal - que tem como objetivo a formação de alunos para atuarem como líderes comunitários. São atividades que, antes do distanciamento físico imposto pela pandemia do Covid 19, ocorriam no contra turno com o apoio de professores que foram capacitados para gerirem atividades nos grupos denominados: Jovens Empreendedores, Grêmios Estudantis e Agentes de Meio Ambiente.

Em tempos de pandemia a SEMED redefiniu a atuação dos grupos e passou a trabalhar com encontros quinzenais a distância com esses alunos, a partir de um projeto denominado “Quarentena Produtiva”. Sendo assim, realizamos todas as adaptações necessárias ao nosso planejamento de atividades para que ocorressem de forma remota e os apresentamos à SEMED que os aprovou e estabeleceu um cronograma de aplicação com início no dia 16 de julho. É a partir deste contexto que pretendemos com este relato de experiências discorrer acerca das questões trabalhadas que se relacionam ao consumo, consumismo e meio ambiente com o objetivo de sensibilizar alunos da Educação Básica participantes das atividades propostas.

Objetivo

Promover um espaço de reflexão sobre a relação do consumo e consumismo, bem como sobre a crise ambiental na contemporaneidade, no intuito de debater

problemáticas ambientais no que tange às distintas possibilidades para minimização dos impactos da ação do ser humano no seu meio.

1. Levantar um conjunto de obras e documentos que versam sobre as temáticas meio ambiente, consumo e consumismo, para sustentar as discussões que serão feitas durante o desenvolvimento das atividades de pesquisa.
2. Elaborar materiais de divulgação digitais que abordam a temática para o público em geral;
3. Promover encontros com alunos da Educação Básica para tratar sobre a temática, utilizando estratégias que privilegiam a dialogicidade;

Metodologia

Algumas das ações específicas realizadas estão alicerçadas nos eixos que perpassam e articulam-se entre o Ensino, Pesquisa e Extensão (Rays, 2003). Desenvolvemos assim as etapas previstas no escopo do projeto, que perpassou por algumas fases, a saber: (1º) levantamento teórico sobre os temas que iriam ser trabalhados no decorrer das atividades de ensino – fase da pesquisa ; (2º) divulgação de conteúdos digitais; (3º) elaboração de planos de aulas e atividades para ensino não presencial para serem utilizados no desenvolvimento dos encontros com alunos da Educação Básica e (4º) trabalho com os alunos, utilizando plataformas digitais.

Foi feito um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes acerca dos temas (Consumo, Consumismo e Meio Ambiente) que foram trabalhados no decorrer da pesquisa, tendo como referência os trabalhos com enfoque na Área de Conhecimento Ensino de Ciências e Matemática, produzidos no período de 2015 até 2019. Procurou-se com isso, levantar as produções acadêmico-científicas realizadas nos últimos anos que pudessem contribuir para o desenvolvimento da pesquisa.

Posterior ao levantamento e estudo teórico foram produzidos conteúdos digitais para publicação nas redes sociais do grupo PET Conexão de Saberes Ciências da Natureza e Matemática da UFTM, por meio de postagens semanais que foram divididas em dois segmentos: o primeiro denominamos de (i) “*Você sabia?*” e nele as postagens são mais voltadas para o conhecimento e exploração do tema a ser trabalhado utilizando dados e informações cujos autores compreendem ser relevantes utilizando de questionamentos que instigam a participação do leitor como por

exemplo (i)“Você sabe o que é o CONSUMO SUSTENTÁVEL?”; o segundo (ii) “*Diquinha da semana*” no qual as postagens se relacionam a dicas e ideias para a prática de um consumo mais sustentável; no intuito de sensibilizar os sujeitos na suas ações no dia-a-dia.

Em seguida elaboramos um plano de aula com atividades adaptadas para o ensino remoto a partir da temática: “Meio Ambiente, Consumo e Consumismo” procurando seguir as categorias do domínio cognitivo proposto por Bloom, que são: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

A Taxonomia de Bloom do Domínio Cognitivo é estruturada em níveis de complexidade crescente – do mais simples ao mais complexo – e isso significa que, para adquirir uma nova habilidade pertencente ao próximo nível, o aluno deve ter dominado e adquirido a habilidade do nível anterior. (FERRAZ; BELHOT, 2010, p.424)

O plano de aula foi analisado e aprovado pela SEMED e demos início aos encontros formativos que, no mês de julho acontecem em dois momentos, sendo o primeiro em 16 de julho e o segundo em 30 de julho, tendo, cada um, uma hora de duração. São encontros interativos realizados em plataformas digitais com a participação da equipe da diretoria de Projetos Especiais da SEMED, dos 6 professores do Projeto Grupos de Liderança da Rede Municipal, dos alunos do Ensino Fundamental das escolas municipais na faixa etária de 12 a 16 anos participantes do Projeto e nós, bolsistas do grupo PET “Conexões de Saberes Ciências da Natureza e Matemática” da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.

Resultados

Obtivemos como resultados no desenvolvimento das atividades, materiais visuais para divulgação nos meios de comunicação digital, com o objetivo explorar o tema junto à comunidade externa e interna da universidade. Temos como exemplo, um dos materiais elaborado pelo grupo PET apresentado no quadro 03.



PET
Projeto de Educação Transversal

VOCÊ SABIA?

○ QUE É CONSUMO SUSTENTÁVEL?




Você sabe o que é o CONSUMO SUSTENTÁVEL?

Nada mais é que do que o conjunto de práticas relacionadas à aquisição de produtos e serviços que visam diminuir ou até mesmo eliminar os impactos ao meio ambiente 🌿🌺♻️. São todas as atitudes positivas que preservam os recursos naturais, mantendo o equilíbrio ecológico em nosso planeta 🌍. Estas práticas estão relacionadas a diminuição da poluição, incentivo à reciclagem e eliminação do desperdício. Através delas poderemos, um dia, atingir o sonhado desenvolvimento sustentável do nosso planeta.

Você sabia? 😊😊

Deixe seu comentário sobre suas ações de consumo sustentável para a gente!

Compartilhe!

#meioambiente
#sustentabilidade
#consumoconsciente
#natureza
#impactoambiental

#desenvolvimentosustentavel

Além disso, a partir da possibilidade de trabalho em conjunto com a SEMED, desenvolvemos plano de aula/roteiro de atividades à distância que estão sendo aplicados no projeto “Quarentena Produtiva” em encontros quinzenais, junto aos estudantes participantes do encontro formativo.

Atividade 1: Exercício de Reflexão

Objetivo: Avaliar a compreensão dos alunos sobre o conceito de sustentabilidade e sua aplicação prática.

Conteúdo: Sustentabilidade, Desenvolvimento Sustentável, ODS.

Atividade: Os alunos serão divididos em grupos e deverão responder às seguintes perguntas:

- 1. O que é sustentabilidade?
- 2. Quais são os pilares da sustentabilidade?
- 3. Como podemos aplicar a sustentabilidade no nosso dia a dia?
- 4. Qual a importância da sustentabilidade para o futuro?

Tempo estimado: 30 minutos.

Recursos necessários: Papel e caneta.

Observações: A atividade pode ser realizada em sala de aula ou online.



As atividades trabalhadas com os alunos foram de forma síncrona através da plataforma Meet, promove a possibilidade dos alunos interagirem conosco e acrescentarem suas opiniões de forma participativa.

Conclusões

Com esse trabalho tem sido possível debater a relação consumo, consumismo e meio ambiente em espaços ampliados por meio das redes sociais e com os estudantes da rede pública de ensino de Uberaba/MG. Essas atividades têm conseguido sensibilizar as pessoas para a realização de práticas que busquem minimizar os impactos sobre o meio em que vivem. Além disso, os estudantes conseguem influenciar suas famílias a também minimizar seu consumo e praticar atividades sustentáveis, como pudemos observar em seus relatos no primeiro encontro.

Foi, também, possível obter um levantamento de obras e documentos que auxiliaram no processo de desenvolvimento deste trabalho e contribuíram para o desenvolvimento de habilidades e competências dos membros do grupo na obtenção de referencial para elaboração de materiais para divulgação da temática para o público em geral, englobando um público que não se restringe à comunidade interna da universidade.

Dessa maneira com o desenvolvimento do projeto, constatou-se a importância em trabalhar situações que envolvam a redução do consumismo, a sensibilização para um consumo consciente e a relação do ser humano com o meio ambiente em que se encontra inserido.

Referências

- SANTOS, W. L. P. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. *Ciência & Ensino*, v. 1, p. 1-12, 2007.
- CHASSOT, A. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 4 ed. Ijuí: Ed. Unijui. 2006.
- Coutinho, N. (2016). direitos fundamentais e desenvolvimento sustentável: a importância da proteção contra desastres hidrológicos. *Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM*, 11(3), 915-930. doi:<https://doi.org/10.5902/1981369422082>
- COSENZA, A.; FREIRE, L. M.; ESPINET, M.; MARTINS, I. Relações entre justiça ambiental, ensino de ciências e cidadania em construções discursivas docentes. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 89-98, 2014.
- FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>. Acesso em: 12 de março de 2020.
- MARTINS, I.; OLINISKY, M. J.; ABREU, T. B.; SANTOS, L. M. F. Contribuições da análise crítica do discurso para uma reflexão sobre questões do campo da educação ambiental: olhares de educadores de ciências. *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 3, n. 1, 2008.
- Rays, O. (2012). Ensino-Pesquisa-Extensão: notas para pensar a indissociabilidade. *Revista Educação Especial*, 1(1), 71-85. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5034>

SOBRECARGA DE TRABALHO E ADOECIMENTO: SERÁ ESSE O FUTURO DA EDUCAÇÃO?

¹Nazine de Moura Bittencourt Ribeiro (mestranda-UNIPAMPA); ¹Lúcio Jorge Hammes (orientador).

1 – Programa de Pós-Graduação em Educação; Mestrado Profissional em Educação; Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão.

Palavras-chave: Educação, Trabalho, Adoecimento.

Introdução

Fiquei muito feliz ao ser convidada para participar dessa *live* por vários motivos, principalmente pelo tema em questão: “SOBRECARGA DE TRABALHO E ADOECIMENTO: SERÁ ESSE O FUTURO DA EDUCAÇÃO?”. O adoecimento dos profissionais da Educação tem me preocupado há muito tempo, mas, sobretudo nos últimos seis anos. Ao ser escolhida para dar início à *live* minha fala inicial foi a seguinte: “para falar no futuro da Educação precisamos revisitar um passado não muito distante, pois infelizmente o futuro da Educação pública no Rio Grande do Sul foi traçado nas urnas em outubro de 2014, com a eleição de um projeto de precarização da Educação, defendido por Jose Ivo Sartori”. Não foi por falta de aviso que SARTORI foi eleito, inclusive com muitos votos da nossa categoria. Mesmo quando ele no primeiro turno da eleição “brincou” com os servidores públicos em uma entrevista, quando perguntado sobre o PISO DO MAGISTÉRIO, respondendo que os professores buscassem o piso na Tumeleiro. Mesmo assim SARTORI foi eleito governador do Rio Grande de Sul, com 3.859.611 votos (61, 79%), vencendo em mais de 90% dos municípios gaúchos. A votação do candidato do PMDB foi a mais expressiva desde que o segundo turno foi instituído no estado, em 1990.

Sartori assumiu o PIRATINI em janeiro de 2015 e de lá para cá se passaram cinco longos e intermináveis anos, nos quais o funcionalismo público estadual tem sido alvo de desvalorização com salários parcelados, atrasados e sem nenhum reajuste, sequer o da inflação. O projeto de precarização da Educação Pública iniciado por SARTORI foi defendido e vem sendo concretizado por Eduardo Leite quando em outubro de 2018, aproximadamente 54% dos gaúchos escolheram o candidato do PSDB no segundo turno para governar o estado nos próximos quatro anos.

Em dois anos de mandato Eduardo Leite continua firme em seu propósito de precarização da educação pública, não apenas com a continuação dos parcelamentos de salários da categoria, como também com a criação de um calendário com datas e “níveis” de pagamentos idealizados por ele, segregando a categoria entre aqueles que

ganham mais e os que recebem um salário menor. Além disso, Leite conta com ampla maioria na Assembleia Legislativa do Estado, o que lhe permite aprovar os projetos que envia, e assim tem feito retirando direitos conquistados pela categoria através de décadas de lutas!

Em 2019 a categoria cansada de tanto desrespeito fez uma greve histórica, contabilizando 58 dias de greve, os quais foram recuperados quando a greve foi encerrada, porém o governo continua impiedoso descontando os salários de uma classe tão massacrada, sem pagar os dias já recuperados!

Objetivo

O objetivo principal da reunião virtual foi ouvir representantes de diversos sindicatos, como: SINASEFE, ADUFPEL, ADUCPEL, SINTAE, sendo que os debatedores foram do SIMP- Sindicato dos Municipários de Pelotas; ASUFPEL – Sindicato dos Servidores da Universidade Federal de Pelotas- UFPEL e CPERS- Sindicato, que representa mais de 80 mil professores e funcionários de escola e especialistas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. O tema em questão foi abordado pelos representantes sindicais com a mediação de um colega professor do SIMP/ Pelotas.

Metodologia

A Metodologia utilizada na live foi à apresentação inicial com a formação acadêmica dos três debatedores, que tiveram 15 minutos de fala cada um e posteriormente mais 60 minutos de debate incluindo as repostas para as perguntas que lhes foram feitas pelos participantes do *chat* e mais as considerações finais.

Resultados

Os resultados do debate entre os sindicatos foram bastante positivos na medida em que cada um expôs a situação de fragilidade emocional e financeira que a Pandemia da COVID-19 encontrou a todos em 2020: desmotivados, fragilizados e adoecidos por um sistema que não prioriza a Educação, exceto em discursos eleitoreiros.

Nunca fomos tão exigidos como agora: são inúmeras informações para processarmos: plataforma digital, sistema híbrido, aulas síncronas e assíncronas, aulas remotas devolutivas e não devolutivas, o *Google Classroom*, *Google Meet*,

avatar para motivar os alunos. Nossa vida se resume em: preparar aulas, postar aulas, retomar dificuldades, corrigir as tarefas enviadas, postar novamente, gravar áudios, fazer videoaulas, postar na plataforma digital e enviar para os grupos de *Whatsapp* das turmas, preparar relatórios para a escola enviar para a coordenadoria de educação.

Enfim tudo isso dentro de um cenário de pandemia mundial e fragilidade da categoria, que também teme pela sua saúde e a de sua família. Nenhum outro profissional está tão fragilizado quanto o professor gaúcho neste momento. Afinal, são praticamente 60 meses de salários parcelados e atrasados em que precisamos mensalmente fazer “empréstimos” do nosso próprio salário, pagando juros ao Banco. Como encontrar motivação e entusiasmo diante desse ambiente patético?

Conclusões

Apesar de saber que o homem vem criando tecnologias desde a descoberta do fogo para sua sobrevivência e subsistência, e de ter conhecimento de que as mesmas contribuem como ferramentas em nosso trabalho, o ano de 2020 nos pegou entristecidos e resistentes ao “novo”, essa é uma constatação que faço através de conversa com os colegas e de observar os *chats* das *lives* que participo, nos quais os colegas revelam seu descontentamento e desmotivação para participar de eventos oferecidos pelo governo do estado.

Não podemos negar que as tecnologias possuem um poder de alcance bastante amplo, bastando um simples “*clic*” para termos o mundo diante de nossos olhos, mas tampouco podemos ignorar que essas mesmas tecnologias não atingem todos os alunos, por várias razões: há muitos que não possuem uma boa internet, outros nem telefone celular têm, alguns residem em lugares isolados (na zona rural) sem acesso à internet e, ainda, existe um número de alunos e de professores também, que não estava preparado para esse momento de grandes transformações, com mudanças de focos, de posturas, de atitudes e de metodologia de trabalho em que precisamos redimensionar o que havíamos planejado, procurando contextualizar com a realidade que estamos vivenciando agora.

Apesar de vivermos momentos de incertezas, de desafios e de insegurança em relação ao futuro, é necessário sair da zona de conforto e se reinventar dentro desse ano atípico que atingiu todo o planeta. Desde o início deste ano mais de 90% dos

estudantes do mundo inteiro estão fora da sala de aula, segundo dados da UNESCO (IG, 2020).

Hoje a saúde é a maior urgência, e deve ser a prioridade em todos os aspectos. Precisamos cuidar de nós, da nossa família, dos nossos alunos e do ambiente que vivemos num cenário catastrófico que já contabilizou mais de 570 mil mortos no mundo e somente no Brasil, mais de 70 mil pessoas já perderam a vida para esse vírus invisível.

Somos acometidos por várias doenças como: alergias (rinite e sinusite) dores musculares, lesão por esforços repetitivos (LER), hipertensão, diabetes e depressão, entre tantas outras. Mas há também a chamada “síndrome da desistência”, causada pela perda de interesse no trabalho e nas relações que nele ocorrem. Essa é a mais preocupante de todas, pois é muito triste o educador desistir daquilo que se preparou para exercer e se envolveu durante toda a sua vida, é praticamente um caminho sem volta, pois o indivíduo não deseja mais aquele envolvimento afetivo com as coisas e as pessoas que antes o motivavam.

A desvalorização profissional e financeira da profissão tem colaborado para o desânimo, a falta de interesse e de vontade de enfrentar os enormes desafios que ocorrem no dia-a-dia de um professor: Desde salas de aula superlotadas de alunos, violência na escola, ausência da família, até os salários defasados que não suprem as necessidades básicas dos trabalhadores em educação, são alguns exemplos. Para ganhar um pouco mais os professores precisam enfrentar três turnos de trabalho, ficando sobrecarregados chegando à exaustão física e emocional.

Referências

IG; Último segundo. **Mais de 90% das escolas do mundo fecharam durante a pandemia**, 2020. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/mundo/2020-04-06/mais-de-90-das-escolas-do-mundo-fecharam-durante-a-pandemia.html> . Acesso em: 11 de julho de 2020.

FORMADORES DE FORMAÇÃO CONTINUADA: IDENTIDADE, FORMAÇÃO, TRABALHO NO CENTRO DAS DISCUSSÕES

¹Jussara Gabriel dos Santos (UFSCAR/UFU - doutoranda); ²Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (UFSCAR - orientadora)

1 – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS/UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

2 – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Palavras-chave: Formadores de professores; Formação continuada; Bibliografia

Introdução

O presente artigo é composto por um levantamento bibliográfico sobre formadores de professores da formação continuada, realizado através do banco de teses e dissertações da CAPES compreendendo o período de 2015 a 2019. O texto abrange as pesquisas de mestrado e doutorado selecionadas a partir do uso do descritor “formadores”. O descritor escolhido possibilitou uma maior captura de registros na plataforma em relação aos outros utilizados, a saber: “professor formador”, “professor-formador”, “professores formadores”, “professores-formadores” e “formador”.

Este levantamento define como formadores “toda pessoa que se dedica profissionalmente à formação, em distintos níveis e modalidades” (VAILLANT, 2003, p.22), ou melhor ainda, “o papel dos professores na transmissão de saberes a seus pares” (TARDIF, 2014, p.52), que de certa forma, “são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetiva-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas” (idem, idem).

No entanto, sabendo-se dos diversos níveis e modalidades de atuação do formador o esforço aqui empreendido focaliza os formadores atuantes na formação continuada, no sentido que compreender o que se tem discutido acerca desse profissional.

Objetivos

Objetivo geral: *Analisar as pesquisas de mestrado e doutorado sobre formadores de professores da formação continuada através do Banco de teses e dissertações da CAPES.

Objetivos específicos: *Selecionar pesquisas que versam sobre formadores de professores da formação continuada dentre o período de 2015 a 2019. *Compreender as perspectivas apontadas pelas pesquisas selecionadas.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica por reunir diferentes trabalhos sobre a temática estudada (LAKATOS E MARCONI, 2003). O tratamento dos dados seguiu as orientações de Romanowski; Ens (2006) no que se refere sobre estudos tipo estado da arte. Houve o levantamento das teses e das dissertações na plataforma, síntese das pesquisas selecionadas e sistematização das tendências abordadas.

Resultados

A busca na plataforma da CAPES valeu-se pelo descritor “formadores”, obtendo 357 registros. Esse descritor foi utilizado por capturar um maior número de registros tendo em vista os outros descritores utilizados na busca, como: “professor formador” e “professor-formador” com 45 registros; “professores formadores” e “professores-formadores” com 132 registros; e “formador” com 108 registros. Ao utilizar o descritor escolhido “formadores”, com o maior número de pesquisas encontradas, pretendeu-se contemplar as outras buscas realizadas.

Para refinar a busca na plataforma adotou-se a seguinte descrição: Tipo: Mestrado e Doutorado; Ano – 2015 a 2019; Grande área de conhecimento – Ciências Humanas; Área de conhecimento – Educação. Dentre o universo de 357 houve a seleção de 20 pesquisas. As pesquisas foram selecionadas através da leitura do título, resumo e palavras-chaves. Ter como objeto de estudo o formador na modalidade de formação continuada foi o critério de inclusão e exclusão.

A seguir o quadro 1 apresenta as pesquisas selecionadas para este trabalho:

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas para a análise

Nº	Título da obra	Autor	Instituição	Titulação	Ano
01	O trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de professores centrada na escola inclusiva em Belém-PA	AMARAL, M. M.	Universidade Federal do Pará	Doutorado	2019
02	Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: percepções de professores e formadores de melhoria da prática pedagógica.	AMADOR, J. T.	Universidade Federal do Pará	Doutorado	2019
03	Formação de professores. Entre professores e pesquisadores: deslocamentos e dialogismos.	GOMES, M. S.	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Mestrado	2019
04	Formação do professor formador no contexto da formação continuada da	BARBOSA, L. P. S.	Universidade Católica de Petrópolis	Mestrado	2018

	rede municipal de juiz de fora no ano de 2016				
05	Formação continuada do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de ponta-grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites.	GAIO, V. M	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Mestrado	2018
06	Paisagens da formação de professores: uma viagem pelas narrativas de gestoras pedagógicas.	BOLOGNANI, M.S.F.	Universidade São Francisco	Doutorado	2017
07	Formação continuada e os formadores de professores dos anos iniciais: das teorias e das práticas.	DEUS. A. M.	Universidade Federal do Piauí	Doutorado	2017
08	Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores.	MALHEIRO, C.A.L.	Universidade Federal de São Carlos	Doutorado	2017
09	Como nos tornamos formadores de professores: processo de constituição profissional.	PEREIRA, C. A. B.	Universidade São Francisco	Doutorado	2017
10	Formadores de professores: aspectos de formação de sua profissionalidade.	MAGALHÃES, E. G.	Universidade Federal de São Carlos	Doutorado	2016
11	O cotidiano do coordenador pedagógico na visão da complexidade: práticas de formação continuada no cenário da educação infantil.	CORRÊA, B.R.P.G.	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Doutorado	2016
12	Já vi esse filme: uso do cinema no trabalho do formador de professores.	TILGER, M. A.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado	2016
13	A voz de uma professora-formadora que se inventa e reinventa a partir da/com/na escola.	FRAUENDORF. R. B. S.	Universidade Estadual de Campinas	Mestrado	2016
14	A teoria do professor reflexivo no processo de formação continuada de professores: uma análise crítica	BARBOSA, S.H.P.B.	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado	2016
15	Sentidos na formação continuada na trajetória profissional de docentes: experiências formativas envolvendo universidade e escola.	GRAZIOLA JUNIOR, P.G.	Universidade do Vale do Rio Dos Sinos	Doutorado	2016
16	A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores.	OLIVEIRA, L. A.	Universidade Estadual Paulista	Mestrado	2016
17	A identidade profissional do professor formador de professores para a educação inclusiva: formação docentes e práticas pedagógicas.	MARTINS, N.S.O.	Fundação Universidade Federal de Rondônia	Mestrado	2015
18	A formação de professores formadores do Cefapro-MT: desenvolvimento e identidade profissional.	OLIVEIRA, S. M.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Doutorado	2015
19	Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo – contribuições para uma profissionalidade emergente.	SILVA, M. N.	Universidade de São Paulo	Mestrado	2015

20	O formador de professores da educação infantil: a atuação profissional a partir do <i>habitus</i> e da experiência docente.	SOUZA, C.R.A.	Universidade Federal do Paraná	Mestrado	2015
----	---	---------------	--------------------------------	----------	------

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Após a leitura de alguns textos na íntegra e outros parcialmente, foi feito a síntese dos dados com o intuito de compreender as perspectivas discutidas nos estudos. Assim feito, foram elencados cinco eixos de discussões. Os eixos de discussões são as temáticas principais exploradas nas pesquisas. São eles: eixo 1) caracterização do trabalho dos formadores para o desenvolvimento da formação continuada; eixo 2) influência da formação continuada na prática pedagógica na visão dos formadores; eixo 3) proposição de formação continuada com os formadores; eixo 4) construção da identidade e formação dos formadores; eixo 5) análise da proposta de formação continuada desenvolvida pelos formadores.

O eixo 1 - caracterização do trabalho dos formadores para o desenvolvimento da formação continuada – refere-se as pesquisas que buscavam entender o trabalho, as ações, as práticas, os sentidos e contribuição da atuação desempenhada pelos formadores. Nesta perspectiva estão os estudos dos seguintes autores: Amaral (2019); Côrrea (2016); Frauendorf (2016); Oliveira (2016); Silva (2015); Souza (2015); Tilger (2016).

O eixo 2 - influência da formação continuada na prática pedagógica na visão dos formadores – preocupa-se em perceber o que, como, de que forma a formação continuada interfere na prática pedagógica. Nesta perspectiva estão os estudos dos seguintes autores: Amador (2019); Bolognani (2017).

O eixo 3 - proposição de formação continuada com os formadores – concerne-se as propostas de formação continuada desenvolvidas que descrevem sobre os desdobramentos na formação dos formadores. Nesta perspectiva estão os estudos dos seguintes autores: Amador (2019); Bolognani (2017).

O eixo 4 - construção da identidade e formação dos formadores – atenta-se para a constituição dos formadores no sentido de ocupar o cargo, atuação, percepção de si mesmos e experiências formativas. Nesta perspectiva estão os estudos dos seguintes autores: Barbosa (2018); Magalhães (2016); Gaio (2018); Gomes (2019); Graziola Junior (2016); Malheiro (2017); Martins (2015); Oliveira (2015); Pereira (2017).

O eixo 5 - análise da proposta de formação continuada desenvolvida pelos formadores – foca-se em entender as relações teóricas e práticas no processo de

formação continuada proposto pelos formadores. Nesta perspectiva estão os estudos dos seguintes autores: Barbosa (2016); Deus (2017).

Enfim, percebe-se que o eixo 1 e 4 se sobressaíram no quantitativo de estudos realizados em detrimento aos outros eixos. O eixo 1 com sete pesquisas e o eixo 4 com nove pesquisas. Dessa maneira, pode-se conjecturar que as pesquisas que tratam sobre a identidade, a formação e o trabalho dos formadores tem despertado maior interesse pela comunidade acadêmica.

Conclusões

Este trabalho analisou as perspectivas dos estudos sobre os formadores de professores da formação continuada. Percebeu-se que a preocupação das pesquisas sobre formadores de professores da formação continuada são: na perspectiva de compreender quem são os formadores (se atentando em sua história de vida pessoal e profissional e também nas legislações que regulamentam a função), quais as exigências profissionais da função (as atividades desempenhadas) e a formação dos professores-formadores (como, de que modo e quando se formam).

Um aspecto interessante é sobre os eixos de discussão, pois não são estudados isoladamente, eles transversalizaram as pesquisas, ora de maneira aprofundada, ora de maneira menos aprofundada. O esforço aqui feito foi de sistematizar as discussões mais aprofundadas nas pesquisas. Outro aspecto interessante, é que na maioria das pesquisas os formadores de formação continuada são identificados na figura do coordenador pedagógico e ou professor pedagógico, esse que pode atuar tanto na formação de professores nas escolas quanto em centros de formação. Os pesquisadores os denominavam formadores, mesmo que o coordenador/professor pedagógico não se identificassem como formador. Dentre as pesquisas houve apenas duas com outro tipo de formador, uma com o estudo sobre o formador externo e outra com o formador-mentor.

Referências

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

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação**. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view>. Acesso em fev. de 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAILLANT, D. **Formação de formadores: estado da prática**. Rio de Janeiro: PREAL Brasil, out. 2003.

HQs COM SCRATCH: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO

¹Bárbara Maria Santiago Nunes (Mestranda-PPGECIM).

²Amauri da Silva Barros (Orientador)

1 – Centro de Educação (CEDU); Universidade Federal de Alagoas.

2 – Instituto de Matemática (IM); Universidade Federal de Alagoas.

Palavras-chave: Raciocínio lógico matemático; Scratch; História em quadrinhos.

Este trabalho relata uma experiência de ensino aprendizagem a partir da ferramenta Scratch na disciplina de Raciocínio lógico matemático de uma escola particular da cidade de Maceió/ AL. A atividade foi realizada com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental com 38 sujeitos, onde buscou-se investigar como a ferramenta Scratch contribuiria para potencializar o pensamento lógico matemático, através da construção de HQs, com palavras palíndromas e semi-palíndromas. A pesquisa, de cunho qualitativo, obteve resultados positivos mediante o desenvolvimento procedimental lógico da programação por blocos, da criatividade e motivação.

Introdução

Diante do momento ao qual estamos vivendo atualmente, com as aulas sendo ministradas remotamente devido à pandemia da Covid-19, os professores precisaram se adaptar a uma nova realidade. Frequentemente, os conceitos matemáticos são apresentados de forma transmissiva e sem problematização, deixando os estudantes desmotivados e desinteressados. Moran (2015) destaca que os métodos que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. O que não é a nossa realidade atual.

A proposta da pesquisa surgiu após observação da pesquisadora, que percebeu a desmotivação dos estudantes nas aulas remotas de Raciocínio Lógico Matemático, que tem como proposta trabalhar mediante a resolução de problemas. A partir disso, a pesquisadora decidiu utilizar novas metodologias para o ensino de Raciocínio Lógico Matemático através da ferramenta de programação Scratch, que aborda diversas perspectivas de utilização e seria um método de possibilitar o desenvolvimento do pensamento procedimental e da criatividade, fomentando a atuação ativa dos estudantes dentro do processo.

Trata-se de um *software* de programação visual voltado para a criação de projetos interativos com recursos multimídia, como jogos, histórias animadas, simulações, dentre outros. Podendo ser usado por pessoas de todas as idades, promove um rico ambiente de aprendizagem desenvolvendo o pensamento criativo e sistemático. (Farias; Motta, 2016)

Farias; Motta (2016) destacam que a utilização de um *software* como o Scratch, contribui para formação de cidadãos críticos e capazes, tecnologicamente fluentes

como seres ativos e conscientes dentro de nossa sociedade atual, torna-se cada vez mais imprescindível.

A utilização dos HQs não é novidade nas atividades educacionais. Acontece desde 1950 no Brasil (JÚNIOR, 2015), sendo conhecida até os dias atuais pelo potencial didático que possui em se adequar a um conteúdo, e desenvolver a criatividade e a imaginação, dando suporte as diversas áreas de conhecimento, inclusive na matemática.

[...] os quadrinhos são capazes de apresentar finalidades instrutivas se forem entendidos como um veículo de aprendizagem, pois abordam assuntos e noções diversificados. Seus efeitos e benefícios podem abranger uma variedade múltipla, influenciando a estrutura mental da criança de maneira diferente da que ocorre com os conhecimentos mecânicos, formais e fragmentados, aos quais as crianças são apresentadas e que são desvinculados da realidade delas (MISKULIN; AMORIM; SILVA, 2006).

Nessa perspectiva, a proposta deste estudo é a produção de uma narrativa digital a partir da construção de HQs interativas com a utilização do Scratch; planejar e criar, contextualizar os conceitos prévios com os novos conceitos a serem estudados, fazendo assim com que os sujeitos sejam ativos, criativos, críticos e autônomos (OLIVEIRA; SCHNEIDER, 2018).

Objetivo

O trabalho propõe investigar as contribuições do software Scratch para potencializar o pensamento lógico matemático no processo de aprendizagem, através de uma atividade de construção de uma história em quadrinhos interativa, voltada para o raciocínio analítico crítico por meio de palavras palíndromas e semi-palíndromas.

Metodologia

A pesquisa possui abordagem qualitativa, do tipo interventiva experimental, através da aplicação de uma atividade com duração de um mês, na qual foi solicitada a autoria de histórias em quadrinhos na ferramenta Scratch a partir de palavras palíndromas ou semi-palíndromas aplicadas como conteúdo no horário de aula de Raciocínio lógico Matemático com trinta e oito sujeitos de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular de Maceió/AL.

A proposta apresentada aos sujeitos, foi que a atividade fosse realizada em grupo de até quatro componentes e com a utilização do software Scratch. Inicialmente,

a pesquisadora apresentou aos sujeitos a ferramenta Scratch através de aulas remotas ministradas no *software Microsoft Teams*; foi apresentada a eles todas as funcionalidades e alguns tutoriais necessários para a construção de HQs na ferramenta.

Não havendo dúvidas por parte dos sujeitos em relação a proposta da atividade, a pesquisadora solicitou que, mediante ao objeto de conhecimento denominado palavras Palíndromas e Semi-palíndromas estudado em aula remota, que compõe a perspectiva do raciocínio analítico crítico, os sujeitos criassem uma HQ com tal objeto de conhecimento utilizando o Scratch fazendo-os pensar criticamente. Por fim, após um tempo determinado para a entrega das HQs, os sujeitos apresentaram, em aula remota, suas produções e posteriormente responderam um questionário para obtenção dos resultados.

Resultados

A coleta de dados foi feita por meio do acompanhamento semanal com os grupos diante a proposta da atividade, observação dos trabalhos e questionário com caráter avaliativo pós-atividade. Para tal, foi utilizada análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Ao decorrer do tempo de execução da atividade, os grupos apresentaram algumas dúvidas em relação à programação em blocos do Scratch e algumas configurações de idioma, buscando sanar as dificuldades. A pesquisadora manteve-se em contato com os sujeitos via chat on-line e disponibilizou alguns tutoriais de utilização do Scratch.

Na apresentação dos trabalhos, os sujeitos apresentaram projetos muito bons; verificou-se que dos trinta e oito, aproximadamente, 76% entregaram a atividade e, 24% não realizaram a proposta, afirmando dificuldades em geral.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2020.

Por conseguinte, foi solicitado aos participantes que preenchessem um questionário on-line no *Microsoft Forms* referente a atividade realizada. Em análise, foi possível perceber que quando perguntados se gostariam de aprofundar os conhecimentos sobre os Scratch, 58% responderam que sim; diante disso, percebe-se que causou interesse na forma de programação em blocos. Afinal, tudo que se refere a tecnologia chama atenção dos sujeitos.

Da mesma forma, quando questionados sobre a utilização do Scratch na aula de Raciocínio Lógico Matemático, alguns sujeitos expuseram que: *“Achei interessante a abordagem de um assunto matemático ser representado de uma forma criativa e produtiva”* (S1), *“Bom, a primeira vista eu achei uma ferramenta muito interessante, pois é muito simples de ser usa.”* (S2), e *“Eu gostei muito, achei muito interessante, útil e recreativo também, com o uso simples e prático, mesmo sendo um pouco demorado”* (S3), *“Achei bem legal, é um lugar onde podemos brincar com a criatividade, e é de graça.”* (S4).

Diante dos discursos expostos, ressalta-se a motivação dos sujeitos em participar e conhecer mais sobre programação em blocos aproximando os sujeitos do desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, facilitando a reflexão sobre o conteúdo exposto.

Em relação as dificuldades encontradas na utilização do software, sinalizaram que as mais recorrentes eram referentes à programação e localização dos blocos para montar as cenas da HQ, alguns sujeitos relataram que: *“Às vezes dava alguns bugs, e difícil de encontrar os blocos.”* (S5), *“Primeiro eu tive dificuldade com a parte de programação (o que eu faria para um personagem falar, por exemplo), mas depois eu assisti os tutoriais e fui conseguindo fazer tudo.”* (S6). Dessa forma, verificou-se que a atividade proporcionou também momentos de dúvidas e dificuldade entre os sujeitos.

Conclusões

A pesquisa buscou fornecer resultados referentes à utilização do software Scratch para a potencialização do pensamento lógico, através dos conceitos de palavras palíndromas no 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de Maceió/AL. Diante dessa proposta de atividade, percebeu-se que, além de oportunizar aos sujeitos um contato inicial com lógica de programação, estes foram

estimulados a conhecer as características dos Palíndromos através de pesquisa on-line, planejar, projetar e criar durante o processo de autoria do texto e das cenas de suas HQs, tornando a forma lúdica de aprender mais significativa. Portanto, podemos concluir que, diante dos resultados, a utilização do Scratch potencializa o raciocínio lógico matemático, contribuindo para a aprendizagem e é um forte aliado da prática pedagógica.

Referências

DE OLIVEIRA, Carloney Alves; SCHNEIDER, Henrique Nou. As Narrativas Digitais com o apoio de Infográficos na formação inicial do pedagogo nas aulas de Matemática: Narrar, Informar e Compartilhar. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, v. 11, n. 01, p. 169-186, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/9586>. Acesso em: 10 jul 2020.

DULLIUS, Simone Rosanelli. O ambiente de autoria Scratch e suas possibilidades de apoio ao processo de aprendizagem. 2008. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/espie2007/monografias/SimoneDullius.pdf>. Acesso em: 05 jul 2020.

FARIAS, Airan Priscila de; MOTTA, Marcelo Souza. As competências de aprendizagem para o ensino de matemática no século XXI e o software de programação scratch. XII Encontro Nacional de Educação Matemática, São Paulo, SP. Anais, 2016.

JÚNIOR, Melchior José Tavares. As histórias em quadrinhos (HQ's) na formação dos professores de Ciências e Biologia. *Educação (UFES)*, v. 40, n. 2, p. 439-450, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/reveducacao/article/view/14164>. Acesso em: 05 jul 2020.

MISKULIN, Rosana Giarretta Sguerra; AMORIM, Joni de Almeida; SILVA, Mariana da Rocha Corrêa. Histórias em Quadrinhos na Aprendizagem de Matemática. IX Encontro Gaúcho de Educação Matemática (EGEM'2006), 2006. Disponível em: http://miltonborba.org/CD/Interdisciplinaridade/Encontro_Gaucha_Ed_Matem/cientificos/CC45.pdf. Acesso em: 05 jul 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciênc. educ. (Bauru)* [online]. 2006, vol.12, n.1, pp.117-128. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>. Acesso em: 10 jul 2020.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

O BRINCAR E O INTERAGIR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PÓS-PANDEMIA: REFLEXÕES E AÇÕES PARA O FUTURO DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR

¹Mauri de Abreu Severo (especialista em Gestão Educacional – UFSM/RS); ²Tânia Micheline Miorando (doutorado em Educação – UFSM/RS) (orientadora).

1 – Professor de Educação Infantil na EMEI Dona Cotinha, Júlio de Castilhos/RS, maurideabreu@gmail.com.

2 – Professora Adjunta no Departamento de Educação Especial, Centro de Educação, UFSM, tmiorando@gmail.com.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ludicidade; Brincar.

Introdução

Como podemos preservar a Infância, contribuir para interagir e brincar dentro da escola, pensando em meios eficazes nos dias pós-pandemia? Com esse questionamento inicio minhas reflexões a respeito, pois na condição de Educador Infantil, atuante dentro do ensino público, penso em pautar minhas futuras aulas, espaços e propostas junto com as crianças. Com certeza, não é uma tarefa fácil e o que podíamos chamar de dias “normais”, antes da pandemia do Covid-19, não serão mais os mesmos. Precisamos pensar em como preservar, dar continuidade e contribuir para com as práticas. Por isso, este trabalho quer provocar para que pensemos em como os planejamentos e as ações possam preservar - aquela que é a maior riqueza na Educação Infantil - a ludicidade na Infância.

Entretanto, podemos e devemos pensar em meios e formas que possam auxiliar para que a ludicidade e a forma tão própria e fundamental na Infância, que é a interação, sejam preservadas e difundidas, mesmo que a realidade atual faça com que novas adaptações e regramentos sejam estabelecidos. E para isso é preciso compreender, pensar e agir com todos aqueles que são fundamentais para chegarmos a um agir, que são os professores e gestores, as crianças e os pais ou seus responsáveis, em âmbito escolar, e agora sabemos ainda melhor, também fora dele.

O objetivo que aqui apresento é o de pensar em como estimular a ludicidade, em suas variadas formas, e a interação das crianças, no contexto da Educação Infantil, em espaço escolar, e aliada à realidade do pós-pandemia e suas restrições. Pensando que essa nova integração em um espaço escolar nos primeiros tempos e, quem sabe durante um bom tempo, sejam necessários adequações e diálogos coletivos com o intuito da preservação e não disseminação do popularmente conhecido ‘Coronavírus’, o que podemos fazer?

É preciso entender que tal situação poderá acarretar muitas limitações, seja de forma afetiva quanto interativa e, por isso, torna-se um foco pertinente e fundamental atentarmos para que a ludicidade não se perca ou seja desacreditada em meio a isso. É importante que vejamos ações que sejam para o brincar, o lúdico e o aprender e não evitados em dias de pós-pandemia. Se antes e atualmente, infelizmente, não temos uma real noção da importância do brincar e interagir dentro do espaço escolar infantil, como será o planejamento do professor no futuro, trazendo consigo muitos receios, medos e limitações a serem pensados e cobrados por parte de gestores, educadores e famílias, cujos conhecimentos específicos, também estão à deriva de muitas dúvidas e questionamentos diante dessa realidade que nos é apresentada?

A preservação da infância, no seu ato de brincar, jogar, interagir em meios lúdicos, durante os processos de aprendizados na Educação Infantil é de suma importância, pois estimula a criança em muitas habilidades no seu desenvolvimento. Seguindo essa concepção, Carvalho (1992, p. 14) afirma que:

[...] desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção às atividades vivenciadas naquele instante.

A interação para as crianças também se revela de forma importante e fundamental na infância, pois contribui em seu desenvolvimento tanto biológico, quanto psicológico. Conforme Vigotsky (1998, p. 61), “As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só coloca a infância no centro da pré-história e do desenvolvimento cultural”. Podemos ter uma visão ampla do quão importante se torna a ludicidade e seus envolvimento durante a Educação Infantil.

Entretanto, tal relevância traz à tona a preocupação em viabilizar nos espaços escolares o brincar e a interação na sua plenitude e êxito, em momentos pós-quarentena da pandemia Covid-19. Como podemos ter dimensão de como será o futuro a respeito dessa temática no pós-pandemia? Como iremos estimular espaços e brincadeiras a distância? Como iremos promover uma interação entre todos, justamente na Educação Infantil, onde o contato é tão presente e importante? São

essas questões que trago a tal reflexão e espero desenvolver nesse estudo a ser debatido.

Metodologia

O enfoque da pesquisa foi de caráter qualitativo e como instrumento, utilizamos a observação participante que "se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos" (MINAYO, 2001, p. 59). Acreditamos que a aproximação aos espaços onde tudo acontece suscitam palavras para melhor descrever as realidades que se apresentam.

O trabalho contou com a participação de 06 (seis) docentes da Rede Pública Municipal, no interior do RS. As observações e conversas ocorreram no decorrer dos últimos 04 (quatro) meses, período em que a escola encontra-se sem atendimento presencial e sem a presença dos docentes, exceto em dias agendados para alguma atividade, contando com todos os cuidados de saúde.

As observações e discussões se deram por meio das mídias digitais, diante da condição do distanciamento social, em plataformas como o Google Meet, e-mail ou por redes sociais, como Whatsapp. Os encontros aconteceram, em média, duas vezes por mês. Como recursos, foram utilizados: papel, lápis, caneta, computador, celular e fones de ouvido. As transcrições e caderno de anotações tornaram-se o apoio para a análise do estudo feito.

Resultados Parciais

Este trabalho buscou adentrar na área das reflexões sobre as ações quanto ao futuro do lúdico na Educação Infantil, levantando questões diretamente com os professores sobre suas preocupações em relação aos reflexos das restrições quanto às questões de segurança e prevenção à disseminação da Covid-19. Ao estabelecer o diálogo com os professores, percebeu-se a motivação que os levaram a buscar o diálogo também com as famílias. A isto, compreendo que deve partir daqueles que estão inseridos no contexto da Educação Infantil, os profissionais docentes e gestores, a estabelecerem espaço de diálogo entre si, percebendo a importância de também convidarem as famílias para o diálogo.

Os professores relataram que estão enviando atividades impressas quinzenalmente e a rede colaborativa que se criou tem se mostrado acolhedora e

respeitosa com aqueles que não residem no município. Fortaleceu-se o contato em diálogos pelas redes sociais e reuniões em videoconferência. Alguns professores vão até a escola e respondem dúvidas que vêm das famílias. As atividades estão sendo enviadas para casa apenas para as turmas da pré-escola. Para as turmas de menos idade, estão sendo sugeridas atividades no perfil do Facebook da escola. A limpeza ocorre em menos dias da semana, também respeitando os cuidados com os funcionários da limpeza.

Na conversa com os professores quando se trouxe a preocupação com a ludicidade para o período que estará reaproximando a presencialidade, percebeu-se que a escola busca promover um debate a respeito de opiniões e ações para assim preservar a base da infância dentro do âmbito escolar. O lúdico e a interação, fatores fundamentais para o desenvolvimento das crianças, precisará ter o espaço de experiência. Por isso, os relatos de quem se encontra inserido nesse cotidiano e com quem serão os maiores elos de aprendizados e vivências diárias com as crianças em sala de aula e na escola como um todo, tem respeitado seu espaço de fala.

Conclusões

Muitas questões deste estudo foram fundamentais para levantar questionamentos e ter sempre presente as condições das crianças e seus encantamentos dentro da rotina escolar. Com certeza, não são as únicas dúvidas e indagações que teremos a elaborar, pois o atual momento nos faz multiplicar questões semelhantes a essas: a Educação Infantil deverá voltar ainda este ano, mesmo com tantos casos de infecção e óbitos da Covid-19? Como se dará um possível cenário de retorno? Quanto tempo teremos que nos adaptar e seguir rígidas normas de distanciamento?

Entretanto, como foi visto, há diálogo entre os professores e se encontrará viabilidades diante da situação que estivermos vivendo. A cada dia há momentos em que vamos sendo condicionados e confrontados a um novo aspecto de sobrevivência, convivendo com o vírus da Covid-19. Dentro do espaço escolar e, consequentemente na Educação Infantil, uma palavra definirá o rumo disso tudo: cooperação.

Quando se fala em cooperação, fala-se sobre o diálogo de ideias dentro do corpo docente da unidade escolar e na ajuda e paciência de toda sua comunidade diante de propostas, desafios e obstáculos que poderão se apresentar no ensino. Sem a cooperação e senso de coletividade, nada poderemos fazer e realizar, seja na

escola, em casa ou em comunidade. Por isso, é fundamental que se estabeleça vínculos de ajuda e conscientização dentro desse contexto. Dar continuidade a espaços e propostas que visem a ludicidade, seus encantos e interações, precisa ser pensando nas crianças e no senso fundamental da coletividade. Assim, se poderá readequar a novas normas de convivência e distanciamento, sem afetar ou diminuir a magia e vivacidade que as brincadeiras, jogos, ludicidade e interação a cada criança na plenitude de sua infância.

Referência

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura**: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PRODUÇÃO DE VÍDEO ESTUDANTIL: UMA REALIDADE CRESCENTE NAS ESCOLAS DO RIO GRANDE DO SUL

¹Vânia Dal Pont Pereira da Silva (doutoranda); ²Maristani Polidori Zamperetti (orientador).

1 – Faculdade de Educação; Universidade Federal de Pelotas.

2 – Faculdade de Educação; Universidade Federal de Pelotas.

Palavras-chave: produção de vídeo estudantil; formação de professores; tecnologia.

Resumo

O artigo apresenta e discute resultados de uma pesquisa realizada com professores da rede municipal de ensino do estado do Rio Grande do Sul, sobre a produção de vídeo estudantil e a formação docente. Discute-se o crescimento da produção de vídeo dentro do contexto escolar como possibilidade de aprendizagem e se faz uma aproximação com a realidade vivenciada pelos jovens nas escolas. Observou-se o distanciamento das tecnologias na formação docente e verificou-se que o percurso realizado pelos docentes na produção de vídeo é vivenciado de forma autônoma. Foi possível detectar algumas contribuições da produção de vídeo no âmbito escolar.

Introdução

Em muitas escolas brasileiras, os professores em suas práticas utilizam-se apenas do discurso escrito, quando isso ocorre, deixam de considerar as imagens e o poder que estas podem exercer em suas aulas. Porém, com o avanço da tecnologia, é preciso pensar nos alunos que por outro lado vivenciam uma realidade diferente da que encontram na escola, onde decodificar uma imagem é tão importante quanto decodificar as letras do alfabeto. Conforme afirma Kenski (2004):

As novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade (2004, p. 23).

Assim, a escola vive a dicotomia entre a escrita que as políticas públicas cobram e a realidade que os alunos vivem em relação à utilização da tecnologia. Entre os estímulos ambientais que os jovens estão submetidos, a tecnologia surge com grande impacto, infiltrando-se em todos os setores da vida e fazendo parte do seu cotidiano, influenciando tanto no comportamento imediato, que possibilita criar modismos, quanto nos valores culturais, o qual modifica significativamente a sociedade e seu modo de viver e agir. Como afirma Ferrés (1996, p. 9): “as invenções tecnológicas mudam hábitos, costumes e, convergem em mudanças culturais, que por sua vez geram mudanças na estrutura da sociedade”.

Com a globalização e o avanço tecnológico dos últimos 10 anos, a tecnologia passou a estar presente diariamente na maioria das escolas, e tornou-se parte da constituição e construção de imaginários presentes na cultura de professores e

alunos, que compartilham uma visão de mundo cultural, por meio do aprendizado de valores e sentimentos que estruturam as comunidades contemporâneas.

Objetivo

O objetivo principal deste estudo visa verificar como a produção de vídeo feita por professores e alunos dentro do espaço escolarvem se desenvolvendo nas escolas do Rio Grande do Sul.

Metodologia

Partindo do pressuposto que produzir vídeo faz parte do momento histórico vivido pelos nossos alunos, e que isso faz parte da realidade deles, realizou-se uma pesquisa exploratória, que segundo Gil (2007), permite explorar novos espaços, proporcionando maior familiaridade com o problema.

Assim, foram convidados professores da rede municipal de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, vinculados ao grupo de pesquisa e extensão de Produção de Vídeo Estudantil da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), coordenado pelo Prof. Dr. Josias Pereira pertencente ao Curso de Cinema do Centro de Artes. Solicitou-se à coordenação do grupo o contato de professores que produziam vídeo com seus alunos e que participavam ativamente do grupo de pesquisa.

Somando um total de trinta contatos, pôde-se estabelecer a pesquisa exploratória, que buscou informações sobre o perfil dos participantes, sua relação com a produção de vídeo e sua formação acadêmica. A pesquisa foi desenvolvida no período de 05 de agosto a 05 de setembro de 2019, e contou com a participação voluntária dos professores convidados. Elaborou-se um formulário online no Google, denominado: “Produção de vídeo na formação acadêmica”, que posteriormente, foi enviado por e-mail para os trinta professores indicados pela coordenação do grupo de Produção de Vídeo Estudantil, contendo cinco questões, sendo três abertas e duas de múltipla escolha.

Resultados

Dos dados analisados nas respostas dos professores participantes da pesquisa exploratória, realizada para a escrita deste artigo, emergem dois gráficos que demonstrarão a quantificação dos dados coletados.

Dos trinta professores convidados, doze responderam as questões contidas na pesquisa exploratória. A primeira e a segunda questão foram abertas e abordavam o gênero e o local onde morava o professor respondente. De acordo com a resposta dada notou-se que eram todos do gênero feminino, habitantes de localidades do estado do Rio Grande do Sul, encontrando-se distribuídos nas cidades de: Capão do Leão, Morro Redondo, Rio Grande, Pelotas e São Lourenço do Sul.

A terceira questão (múltipla escolha) buscou conhecer a formação acadêmica das professoras respondentes, de acordo com a resposta, percebeu-se que o maior número de professoras respondentes, são as que possuem especialização totalizando oito professoras, as demais têm outras formações, sendo, duas no curso de mestrado, uma na graduação e uma no curso de doutorado. Nota-se neste dado uma preocupação das professoras com a aquisição de conhecimentos após a graduação, ou seja, se faz presente a formação docente continuada.

Na quarta questão (múltipla escolha) que versava sobre quanto tempo os entrevistados produzem vídeo com seus alunos, todas as professoras responderam ter produzido vídeo com seus alunos durante um intervalo de um a cinco anos. Este fenômeno dado pela produção de vídeo por parte destas professoras teve seu início timidamente, no ano de 2014 (há cinco anos atrás) e hoje em 2020 este número aumentou significativamente.

Diante desta estimativa, pode-se pensar que a produção de vídeo em sala de aula é algo que vem crescendo em nossas escolas e que pode ser capaz de influenciar na produção de conhecimento, ou como defendem, Borba e Villareal (2005) o conhecimento é produzido por um coletivo, composto por seres-humanos-com-mídias, ou seja, o conhecimento se dá pela interação entre os indivíduos e as mídias, ou seja, no momento em que o professor trabalha com esta ferramenta na sala de aula, está popularizando estes artefatos tecnológicos e dando um passo criativo em favor da educação, propiciando aos alunos uma experiência divertida e criativa, onde poderão construir seu aprendizado.

A quinta questão (aberta) foi a seguinte: Se na sua formação acadêmica tivesse aulas de produção de vídeo, você acha que isso poderia ser útil e colaboraria com a utilização desta ferramenta tecnológica no seu dia a dia como professor (a)? Por quê?

Pensando em preservar a identidade das professoras, as falas referentes à questão aberta, serão indicadas pela letra “P”, adicionada a um número.

Na pesquisa exploratória realizada, os professores respondentes foram unânimes em dizer que “sim”, seria importante que em sua formação acadêmica houvessem aulas práticas que versassem sobre a produção de vídeo. A resposta das professoras, demonstram que o fato de ser ofertado na sua formação uma disciplina que contemplasse a produção de vídeo, estas teriam mais segurança e domínio das técnicas, além de orientar os alunos com mais qualidade na produção de seus vídeos.

Também afirmaram em suas respostas que a produção de vídeo pode realizar mudanças nas práticas escolares e possibilitar ao docente conhecer a realidade do aluno, como afirma Pereira (2012) o vídeo quando utilizado em sala de aula, possibilita atividades que envolvem diretamente o cotidiano dos alunos e talvez por isso chame tanto a atenção dos que se encontram envolvidos com essa tecnologia.

Conclusões

Ao relatar que em sua prática pedagógica produzem vídeo com seus alunos, os professores demonstram que esta ação pode ser uma excelente ferramenta para desenvolver atividades de aprendizagem com os mesmos.

Verificou-se que apesar da prática da produção de vídeo ser uma crescente dentro destas escolas gaúchas, encontra-se ainda, muita resistência por parte docente. A causa para isso estar acontecendo pode ser a falta de formação – inicial e continuada, como mencionado no texto. A falta de uma formação contínua inviabiliza o professor de refletir sobre sua prática, e esta falta de reflexão pode fazer com que o professor repita o mesmo planejamento durante anos, não levando em conta as mudanças políticas, sociais e econômicas que o cerca em determinado contexto histórico, não permitindo assim, que a realidade faça parte do dia a dia da sala de aula.

Comprovou-se que a totalidade dos professores considera que em sua formação, seria preciso a existência de uma disciplina que contemplasse a produção de vídeo, pois assim sairiam da graduação com domínio e segurança para utilizarem esta ferramenta com seus alunos.

Referências

BORBA, M. C.; VILLARREAL, M. E. *Humans-With-Media and the Reorganization of Mathematical Thinking: information and communication Technologies, modeling, experimentation and visualization*. v. 39, New York: Springer. 2005.

CBPEV. *Congresso Brasileiro de Produção de Vídeo Estudantil*. 2016. Disponível em: <https://videoestudantil.com.br/livro-cbpve/>. Acesso em: 30 set. 2019.

FERRÉS, J. **Vídeo e educação**. Tradução de Juan AcuñaLlorens. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PEREIRA, J.; JANHKE, G. **Produção de vídeo em escolas: educar com prazer**. Pelotas: ErdFilmes. 2012.

Universidade Federal de Pelotas. **Projeto de Produção de Vídeo Estudantil**. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/producaodevideo/>. Acesso em: 22 ag. 2019.

SABERES PEDAGÓGICOS: MODOS DE NARRAR E PRODUZIR AS CRIANÇAS E A INFÂNCIA¹

Taciana Uecker – Universidade Federal de Santa Maria –UFSM. taci.uecker@gmail.com²
Leandra Bôer Possa- UFSM. leandrapp@gmail.com³

Palavras-chave: Educação Infantil. Produção da Infância. Pareceres Pedagógicos. Professores.

Introdução

Os pareceres pedagógicos compõem a documentação pedagógica na Educação Infantil, neles podem ser encontrados relatos de vivências, fotografias, produções das crianças, planejamentos, que situam a seleção, organização, elaboração de registros e avaliação tanto das crianças como da própria escola. Assim, os pareceres são realizados pelas observações das professoras a partir de saberes pedagógicos que envolvem uma multiplicidade de outros saberes. Os pareceres e esse esquadramento das características singulares e dos modos de como as crianças são narradas produzem e conduzem pelos contextos da família, da escola e da comunidade, um modo de classificação delas a partir de saberes que são tomados como referência para a narrativa. As características e os modos de ser das crianças se conduzem e se constituem em um discurso avaliativo, por meio das descrições, que marca e, por isso, produz cada uma das crianças.

Destacamos e discutimos alguns saberes que tomam centralidade nesta pesquisa: saber biológico - relacionado as características naturalizadas de um modo de crescer e se desenvolver homogeneizador; saber psicopedagógico – ligado às etapas de desenvolvimento como um regime de verdades e a infância de forma romantizada; saber sociocultural – em relação a um conhecimento sociocultural produzido sobre a história e ligado às condições maternas, relacionando a prática das professoras.

Para apontar nosso entendimento sobre saber e a sua produção, nos apoiamos aos escritos de Foucault (2015) e que passamos a entender que os saberes colocados em movimentos nos pareceres pedagógicos, que dizem das crianças se constituem em práticas discursivas que, recorrentes, criam uma imagem normativa do desenvolvimento e da conduta infantil. Esses saberes constituem as práticas, ao

¹ Este texto é construído a partir de um recorte de uma pesquisa maior que teve como objeto de investigação a produção da infância e da criança a partir das práticas discursivas e não discursivas que constituem pareceres pedagógicos representativos das crianças em uma instituição de Educação Infantil.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, UFSM. Professora da Rede Pública Municipal.

³ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, UFSM.

mesmo tempo em que as práticas e registros nos pareceres pedagógicos constituem os saberes que o conjunto de professores da Educação Infantil produzem, através dos pareceres, para dizer da criança e da infância.

Logo, os saberes estão diretamente ligados ao conjunto de enunciados que as professoras utilizam em seu cotidiano, como práticas discursivas, ou seja, esses três saberes em evidência aqui produzem e são criados em práticas discursivas no cotidiano educacional, destacando, que estes saberes não representam a totalidade, mas se coloca em evidência, e também, o que é possível identificar na materialidade deste estudo. A todo momento, se produzem saberes e se propagam outras práticas, que não estão “escondidas” na escola.

É sob a perspectiva de uma posição sujeito-professor estabelecida nas relações de saber e de poder (produzidas como expertises) que, também, se produzem os sujeitos-crianças. Nesse sentido que os pareceres pedagógicos são tomados como discursos, como um conjunto de discursos práticas que produzem a infância e a criança no contexto da Educação Infantil. Isso, porque, são as práticas discursivas nessa instituição que têm inventado, pronunciado, produzido os modos de ser e de se conduzir (FOUCAULT, 2006), tanto dos docentes como das crianças.

Objetivo

Problematizar e identificar os modos que são narradas as crianças através de pareceres pedagógicos e os saberes que movimentam a atuação das professoras para a produção da criança e da infância escolarizada.

Metodologia

Metodologicamente, esta pesquisa tem como inspiração os estudos foucaultianos e autores que também se inspiram na perspectiva pós-estruturalista. Nosso foco de análise, em específico, é parte da documentação pedagógica, de uma escola de Educação Infantil do interior do estado do Rio Grande do Sul. Nela foram reunidas para análise 179 pareceres pedagógicos dos anos de 2015 a 2017, sendo que foi em 2015 que a escola teve seu início de funcionamento. Sendo que, os pareceres são produzidos semestralmente e individualmente para cada criança, os fragmentos do texto produzidos pelas professoras da Educação Infantil, constituídos tanto por atos de fala como de escrita, são considerados como parte de discursos proferidos sobre a criança e a infância, compreendendo seu significado como um

processo de análise de desenvolvimento da criança que relata como cada criança, individualmente, se desenvolve de maneira singular, bem como aponta as características particulares de expressão de aprendizagens e habilidades cognitivas, afetivas, sociais, linguísticas, psicomotoras, bem como a respeito do trabalho desenvolvido pelas professoras e proposta da escola. Para manter o caráter ético da pesquisa, possuímos autorizações para a realização do estudo e utilização dos materiais coletados. Da mesma forma em que não mencionamos as autoras/professoras e crianças dos pareceres pedagógicos.

Resultados e Conclusões

A partir disso, entendemos que os saberes colocados em movimento nos pareceres pedagógicos, que dizem das crianças, se constituem em práticas discursivas que, recorrentes, criam uma imagem normativa do desenvolvimento e da conduta infantil. Mais que isso, esses saberes operam na formação e atuação de sujeitos que ocupam a posição de expertises que se envolvem do discurso e das práticas; e, tomamos os saberes como práticas porque eles são utilizados e operados para designar, representar, avaliar e interpretar cada um dos sujeitos-crianças nas instituições de Educação Infantil.

Percebemos, assim, a produção de uma normatização capaz de apontar o bom aluno, aquele que se aproxima da norma como parâmetro de enunciação da criança. Mas, sobretudo, percebemos, na leitura dos pareceres, como a partir do bom aluno se utilizam de uma legitimação normativa para apontar os desvios e passar a corrigi-los. A existência e produção de gradientes e curvas de normalidade, no contexto das instituições, como prática discursiva legitimada, colocada em funcionamento uma posição que é assumida pelos docentes que avaliam a criança (POSSA, 2013). Ou seja, essas práticas, oferecem uma espécie de controle sobre o que as professoras estão autorizadas a escrever nos pareceres pedagógicos, pois essas práticas discursivas são naturalizadas e se constituem como características de uma homogeneidade possível. Achamos importante destacar aqui, que os saberes das professoras são, mesmo que incipientemente, movidos por pensamentos e olhares multidisciplinares (psiquiatria, medicina, terapia comportamental, fonoaudióloga, física...).

O saber biológico ganha centralidade quando destacamos nos pareceres as fases “limite da idade”; “próprio para a fase etária”; ou, ainda, ideias de que não

chegou a maturidade, percebemos à docência da Educação Infantil como um lugar de espera; de espera para que a criança que esteja com a idade faça o que está previsto, ou ainda, de espera para que a criança atinja a idade para o que está previsto. Uma função docente como tendo a função de lembrar o biológico e o organismo. Já o saber psicopedagógico, compreende a junção do conjunto de noções da psicologia e da pedagogia no contexto da E.M.E.I., em destaque nesta pesquisa, está ligado às etapas de desenvolvimento. Ou seja, as noções da psicologia podem ser identificadas com um regime de verdade, no qual as crianças precisam/devem passar pelas etapas estabelecidas (mesmo de forma implícita) como grade de normalidade nessa sucessão de etapas caracterizadas pelo controle e vigilância das professoras, capazes de, pelas técnicas pedagógicas observar, avaliar e indicar a correção.

Os saberes psicopedagógicos, assim, são questionados nessa analítica, tendo o sentido de pensar sobre o(s) modelo(s) de desenvolvimento que se toma como norma na instituição de Educação Infantil. Na relação de poder interligada a esses saberes, as professoras e esse espaço da instituição têm um lugar estratégico, que possibilita controle, intervenção, vigilância, um espaço de produção de subjetividades e de práticas discursivas sobre a infância de nosso tempo. Nesse sentido, na leitura e reflexão dos pareceres pedagógicos da E.M.E.I., que se constitui na instituição (lócus) desta pesquisa, foi possível identificar inúmeros fragmentos que comprovam esta classificação por etapas:

(...) sua motricidade está de acordo com sua faixa etária (R7); (...) a pintura é adequada para a faixa etária. (R18); (...) está em pleno desenvolvimento e adequado à sua faixa etária. (R40); (...) desenvolve trabalhos compatíveis com a sua faixa etária (...) (R52); No que se refere à aprendizagem é satisfatório para a sua faixa etária. (R68).

Deste modo, as crianças são “colocadas” nessas categorias de faixa etária, até porque a legislação e os documentos orientadores da educação trabalham nesse sentido, mas o que nos importa não é julgar essa classificação e suas nomenclaturas, mas o modelo que ela opera nesse contexto educacional. Assim, parece que caímos em um conceito não claro, em que a criança que está nesse meio irá se desenvolver, como algo característico do ser humano, e que todos sabem sobre as faixas etárias e as suas etapas de desenvolvimento.

E por fim, o saber social-cultural corresponde ao mais invisíveis dos saberes dos pareceres pedagógicos analisados. Destacamos aqui a sociologia, a antropologia, a sociedade, a cultura escolarizada, os modos de pensar a infância, a feminização da

docência, a sociedade contemporânea e a invenção dos sujeitos como risco social. Ao pensar sobre a profissão docente, identificamos que as professoras utilizam de suas experiências enquanto mães e alunas que já viveram esse processo de escolarização para constituírem-se enquanto professoras de Educação Infantil. Esse constituir-se professoras, está relacionado às posições ocupadas, pois “as posições de sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos” (Foucault, 1987, p.59), em que ora são professoras, na instituição escolar, ora, são mães, tias, cuidadoras em suas casas. E se cuidam, saberiam elas “lidar” com as crianças.

Em complementação, Possa (2013) aborda a constituição da posição-sujeito como um modo de constituir-se sujeito. Um processo de subjetivação da docência que implica considerar as formas pelas quais os sujeitos são levados (pelos outros e por si mesmos) a se constituírem nessa posição. Assim, a constituição do sujeito está condicionada às posições sociais por elas ocupadas, ou seja, pensar que a posição que o sujeito ocupa está também relacionada ao seu discurso, tendo em vista que nem sempre a professora é o sujeito que cria o discurso, muitas vezes a mesma só o reproduz.

Referências

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes.1987.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2006.

_____. **A arqueologia do saber**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária,2015.

POSSA, Leandra Bôer. **Formação em educação especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor**. 2013. 240 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2013.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM MATEMÁTICA NA EJA ATRAVÉS DE MAPAS CONCEITUAIS

¹André Ricardo Lucas Vieira (Doutorando-UFS)

1 – Professor do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE), *Campus* Santa Maria, Colegiado de Matemática.

Palavras-chave: Mapa conceitual. Aprendizagem significativa. Matemática

Introdução

Este trabalho emerge de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA da Universidade do Estado da Bahia – UNEB que tem como objeto o estudo dos mapas conceituais como estratégia potencializadora para o ensino e aprendizagem da matemática no contexto específico da Educação de Jovens e Adultos. Neste resumo, é feito um recorte para situar a discussão do mapa conceitual na perspectiva da aprendizagem que o estudante logra quando, no chão da escola, se ancora nas diferentes estratégias de ensino que os professores desenvolvem, no caso do estudo em tela, os mapas conceituais em matemática.

A partir de uma problematização que evidencia a dificuldade que estudantes da EJA tem revelado no que tange à aprendizagem de matemática, esse trabalho se desenvolveu a partir das seguintes questões norteadoras: Como o mapa conceitual possibilita o desenvolvimento de aprendizagem no campo da matemática para estudantes da EJA? Quais sentidos para aprendizagem matemática os estudantes atribuem quando realizam mapas conceituais?

Nesta direção, o objetivo principal da pesquisa é compreender como o mapa conceitual pode se tornar uma estratégia que potencialize a aprendizagem na matemática no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Para dar conta deste objetivo, foi feito um estudo de caso em uma instituição pública da rede estadual, tendo como colaboradores quatro estudantes do tempo formativo III de uma turma do eixo VII, Ensino Médio.

Percorso Metodológico

A pesquisa foi desenvolvida por meio dos pressupostos teóricos do estudo de caso. Segundo Ponte (2006), na Educação Matemática, os estudos de caso têm sido utilizados para investigar questões de aprendizagem dos alunos bem como do conhecimento e das práticas profissionais de docentes. Desta forma, o autor conclui

que os estudos de caso contribuem para um melhor entendimento dos problemas da prática e das instituições educativas, configurando um papel significativo no desenvolvimento do conhecimento em Educação Matemática.

Os dispositivos utilizados para este estudo foram três: a observação, o questionário e as oficinas para produção dos mapas conceituais. A observação se deu em todo o processo, desde o momento de chegada à sala de aula para acompanhar o processo, quanto ao modo como cada estudante respondeu ao questionário, que tinha três questões abertas para que os estudantes narrassem suas experiências com a aprendizagem do mapa conceitual. As oficinas aconteceram em dez encontros com duração de duas horas cada encontro. Os alunos tiveram a possibilidade de estudar o conteúdo Polígonos, por meio de exposição dialogada e diversas atividades desenvolvidas pelo professor, incluindo a construção dos mapas. Neste artigo, tomamos para análise as opiniões dos estudantes no que tange a narração que produziram pelo questionário, pois o objetivo é depreender, aqui, o que os próprios sujeitos trazem no campo do discurso sobre o que significou a aprendizagem de polígonos pela estratégia dos mapas conceituais. O questionário foi composto de três questões discursivas, em que se perguntou: Como você avalia o mapa conceitual para a sua aprendizagem? Em que o mapa conceitual possibilitou/dificultou sua aprendizagem sobre Polígonos? Como foi a experiência de usar o mapa conceitual para aprender matemática?

Mapas Conceituais: Aprendizagem Significativa em Matemática na EJA

Os mapas conceituais foram introduzidos pelo norte americano Joseph Novak, por volta da década de 70. Os mapas conceituais têm sido indicados para uma diversidade de atividades. Por exemplo, como: estratégia de estudo, estratégia de apresentação dos itens curriculares e instrumento para a avaliação de aprendizagem escolar.

Com os mapas conceituais, o indivíduo chega a ter consciência do próprio processo cognitivo. Uma vez que a codificação é um dos componentes das estratégias de aprendizagem, estas podem ser classificadas segundo o critério de níveis de processamento, que por sua vez coincide com os enfoques de aprendizagem mecânica e significativa de Ausubel (2003).

É desse lugar de compreensão de avançar e de aprender significativamente que o estudante Douglas¹ ratificou a concepção de Ausubel (2003) em sua narrativa produzida como resposta ao questionário, argumentando que *durante a construção dos mapas conceituais foi possível perceber a necessidade do aprofundamento do conteúdo para que fosse possível estabelecer relações entre os tópicos* (Douglas, resposta ao questionário, 2019). Assim, o estudante revela que a aprendizagem ocorre numa condição de aprofundamento do conteúdo, sobretudo pelos estabelecimentos de relações conceituais que se processam como elemento básico na construção de mapas conceituais.

Nesse sentido, enquanto estratégia didática para aprendizagem de um novo tópico, a construção de mapas conceituais elucida para o estudante novas formas de produzir reflexões e desenvolver aprendizagens significativas, vez que é capaz de organizar o pensamento em uma estrutura relacional, em que um conceito leva ao outro.

Outro fator comum na definição de mapas cognitivos é a subjetividade do mapa. A organização das ideias indica que a aprendizagem acontece em fase e etapas e que tem conexão relacional com os conhecimentos prévios. Douglas considera relevante o processo de construção dos mapas, pois junto a este desenvolvimento se adjunge a compreensão de que os conteúdos não são soltos e que entre eles há uma relação conectiva, que de alguma maneira, organiza e facilita o processo de aprendizagem. Assim, em sua resposta o estudante considera que:

Foi durante a construção dos mapas conceituais que foi preciso conhecer o conteúdo de forma que pudesse estabelecer ligações entre os tópicos. Portanto, a construção dos mapas conceituais contribuiu de forma significativa para a aprendizagem do conteúdo sobre os Polígonos (Douglas, resposta ao questionário, 2019).

O padrão de sequência de ligações é o elemento chave que toma Douglas para demarcar a condição de que os mapas o possibilitaram desenvolver uma aprendizagem significativa no que se refere ao conteúdo de polígonos. Logo não é o mapa em si que gera a aprendizagem, mas a complexidade que está em torno do processo de construção do mesmo, que envolve condições de reflexão e de desenvolvimento de saberes relativos ao conteúdo estudado. Nesta lógica, e pelo que

¹ Os nomes dos colaboradores são fictícios, conforme preconiza o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, ao qual essa pesquisa foi submetida e aprovada.

sinaliza o participante, o mapa se coloca no cenário de uma estratégia que se potencializa tanto para o ensino como para a aprendizagem.

Getúlio em perspectivas semelhantes considera o mapa como um instrumento que permite uma leitura transversal e organizacional do conteúdo, permitindo-lhe ver o todo aprendido e revisar o conteúdo pela sistematização e síntese. Em sua resposta o estudante nos diz que:

Através dos conceitos de ligação, o sujeito relaciona os elementos e as características do conteúdo. No meu ponto de vista é o que mais contribuiu para a minha aprendizagem. Depois de feito o mapa conceitual é um bom instrumento para revisar conteúdos (Getúlio, resposta ao questionário, 2019).

Ao analisar as respostas, percebe-se que de algum modo os mapas conceituais se inseriram numa dinâmica de aprendizagem ainda não conhecida por estes sujeitos, mas que despertou interesses em querer aprender e nisso ver que há possibilidades de tornar a aprendizagem em matemática algo possível e que contribua com o desenvolvimento cognitivo.

Isso tem uma dimensão significativa e avaliativa do trabalho com matemática, que tem sido alvo de críticas por se desenvolver numa tradição de aulas expositivas em desconsidera, em muitos casos, o contexto de vida dos estudantes, sobretudo o contexto de aprendizagem prévia, necessária ao desenvolvimento da aquisição de novos conteúdos.

O processo de construção da aprendizagem a partir do mapa não é algo linear e que garante sempre que o sujeito aprenda. Há de se considerar a complexidade organizacional de um mapa conceitual e sua natureza epistemológica de organizar o conhecimento a partir das estruturas mentais que cada sujeito utiliza. Antes de aprender significativamente a organizar o seu conhecimento sobre polígonos, Leandro, outro colaborador, enfatiza:

A construção do mapa conceitual exigiu de mim conhecimento sobre o tema. Achei interessante. Apesar disso houve uma certa dificuldade de aprender a construir meu primeiro mapa conceitual, contudo a partir do segundo foi se tornando cada vez mais fácil (Leandro, resposta ao questionário, 2019).

O conhecimento do tema indica que para o estudante conhecer polígono ele precisa conhecer outros conteúdos, a partir dos quais polígonos estabeleça uma hierarquia conceitual no campo da matemática. Esse fato evidencia que a aprendizagem significativa se desenvolve em contextos em que os conhecimentos

prévios sejam uma realidade para o estudante. É preciso saber uma coisa para aprender outra e relacionar com tantas outras que vai se aprendendo ao longo da vida. A ideia de estratégia que desenvolvo nessa pesquisa denota um sentido de que a própria estratégia, no caso do estudo em tela, os mapas conceituais, evidencia para o estudante a necessidade de conhecer previamente alguns conteúdos para possibilitar a aprendizagem de outros. Nesse sentido, a organização da aprendizagem num mapa conceitual requer que o estudante esteja mobilizado para conhecer outros conteúdos, que estejam diretamente relacionados com o que no momento se desenvolve no mapa.

Para Leandro, esse processo vai ficando melhor compreendido e estruturado a partir do momento que ele realiza um segundo mapa. Isso indica que ao se apropriar da estratégia e de como realiza-la, conseqüentemente o que se aprende a partir dela vai ficando, também, mais fácil de ser aprendida e compreendida.

Nesse sentido ao fazer e refazer um mapa conceitual o aluno frequentemente reflete sobre seus processos cognitivos (MOREIRA, 2010). Dessa forma, justifica-se o trabalho com os mapas conceituais, pois os mesmos podem servir como um mecanismo de tomada de consciência, tanto para professores quanto para os alunos, a fim de acompanhar como está se dando a evolução do aprendizado e demonstrar como os conteúdos matemáticos referentes ao componente estão conectados, numa relação de forte dependência, ancorados na teoria da aprendizagem significativa.

Considerações Finais

O estudo possibilitou a compreensão de que a aprendizagem na área de matemática se constitui um desafio para os estudantes da EJA, tanto pela complexidade dos próprios conteúdos relativos ao componente, como pela dificuldade natural de um sujeito que está numa temporalidade formativa não linear. É, portanto, neste contexto, que se pode observar como os mapas conceituais se constituíram enquanto uma estratégia de aprendizagem que favorece aprendizagem significativa para os sujeitos. No caso específico deste recorte, o que permitiu tal conclusão foram as respostas que os estudantes deram no questionário, por meio do qual expressaram os sentidos que cada um imprimiu para evidenciar como a aprendizagem se instaurou como uma possibilidade de entendimento e significação de polígonos por meio dos mapas conceituais.

Pelas questões metodológicas do recorte aqui feito, a análise seguiu-se considerando o conjunto das respostas dadas a cada questão, o que foi possível observar como cada colaborador expressa o lugar da aprendizagem significativa a partir dos mapas. Considerando os qualificadores que aparecem no conjunto das respostas dos estudantes, é possível perceber que há uma valorização no que tange aos qualificadores de natureza positiva para demarcar a aprendizagem de Polígonos a partir dos mapas. Isso indica que os estudantes se apropriaram de conceitos e definições básicas de Polígonos, além da compreensão estrutural desenvolvimento desse conteúdo, de modo a gerar um favorecimento da percepção de que a aprendizagem foi uma constante no que tange ao conhecimento de Polígonos, marcando-a como uma aprendizagem significativa.

Referências

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimento**: uma perspectiva cognitiva. Tradução: Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

MOREIRA, M. A. Aprendizaje Significativo Crítico. **Boletín de Estudios e Investigación**, 2ª ed, nº 6, p. 83-101, 2010.

PONTE, J. P. Estudos de caso em educação matemática. **Bolema**, v. 25, p. 105-132, 2006.

GAMIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA

¹Leila Augusta de Oliveira Barros (mestrado CEDU/PPGECIM-UFAL); ¹Mércia Cristina dos Santos Farias (mestrado CEDU/PPGECIM-UFAL); ²Carloney Alves de Oliveira (orientador CEDU/PPGECIM-UFAL).

1 – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática; Centro de Educação; Universidade Federal de Alagoas.

2 – Professor do Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática; Universidade Federal de Alagoas.

Palavras-chave: formação inicial de professores; anos iniciais; gamificação.

Introdução

A formação inicial de professores dos Anos Iniciais é um marco importante no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem das crianças da educação básica. É essencial que a compreensão e conhecimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) esteja inserida na formação inicial de professores. O uso das TDIC nas práticas pedagógicas, além de estar incorporada, deve trazer ressignificação através de pesquisas e estudos acerca do uso das TDIC na educação, tornando assim a prática inovadora.

Andrade, Viveiro e D'Abreu (2019, p. 197) afirmam que,

Neste sentido estes saberes que podem e devem ser desenvolvidos na formação inicial e que serão úteis na profissão do futuro professor o ajudarão a reduzir o choque com a realidade na transição do ambiente acadêmico da universidade para o da sala de aula, que em geral são bem distintos. Para que o professor consiga fazer esta integração entre a tecnologia e as práticas pedagógicas é necessário também que ele aprenda novas abordagens didáticas.

Com a inserção das TDIC no cotidiano dos estudantes, os chamados nativos digitais, é necessário que o conhecimento e pesquisas sobre este tema estejam presentes durante a formação inicial dos educadores.

Os nativos digitais são indivíduos que nascem inseridos a meios que utilizam das tecnologias digitais em seu cotidiano e possuem facilidade de manuseio e usabilidade. Esses nativos levam seus conhecimentos e habilidades para qualquer ambiente que esteja presente.

Na escola, por exemplo, são sujeitos que apresentam seus dispositivos tecnológicos e dispõe de programas e aplicativos para várias de suas necessidades, seja para entretenimento, diversão, conhecimento, etc.

Os estudantes nativos digitais levam para a escola dinâmicas diferentes de aprender e construir seu conhecimento. Cada vez mais autônomos e cheios de

novidades para a sala de aula, o professor deve estar por dentro do que esses alunos podem levar para sala de aula e atrelar as práticas pedagógicas para que possam aprender de forma dinâmica, prazerosa e engajada.

De acordo com Andretti (2019, p. 19),

Uma das alternativas que vêm sendo defendidas para envolver os nativos digitais é a realização de práticas docentes que coloquem o aluno como protagonista nos processos de ensino e aprendizagem. E uma das opções de tais práticas são aquelas desenvolvidas com as chamadas metodologias ativas de ensino, dentre as quais destacamos a gamificação.

Desta forma, as metodologias digitais, por meio de uma abordagem ativa, pode ser uma das estratégias pedagógicas que destaca o aluno como o centro da aprendizagem e o professor como mediador que busca levar os campos de experiências que os estudantes possuem para dentro da sala de aula, bem como promovem a autonomia para aprendizagem e conhecimento do aluno.

A abordagem ativa utilizada pelo professor mediador, pode ser de várias maneiras, seja com gamificação, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em jogos, computação desplugada, ensino híbrido, sala de aula invertida, etc. Desde que, o estudante seja autônomo e protagonista do seu aprendizado, essas abordagens são válidas para serem atreladas as metodologias ativas.

Para Andretti (2019, p. 25), as metodologias ativas podem ser consideradas como “o processo educacional pode ser resumido como: o professor, no papel de mediador, auxilia o aluno, protagonista de seu conhecimento, por meio do uso de uma abordagem ativa. Por intermédio deste processo, o aluno adquire conhecimento, fazendo uso da prática e da autonomia a ele dada”.

Nesta perspectiva, a gamificação entra como uma abordagem para ensinar e compreender conceitos de maneira divertida e significativa. Através da experiência de jogador, o estudante se mantém engajado e motivado enquanto aprende, ou seja, ao promover momentos de experiências de jogos na sala de aula os alunos aprendem jogando criando uma rede dinâmica de aprendizagem e conhecimento. Segundo Padilha (2018, p. 28), uma possível alternativa para mesclar o aprendizado ao jogo pode ser a utilização de um software educacional a partir da abordagem de dinâmica de jogos, assumindo características de um software educacional gamificado.

A gamificação utiliza de elementos de jogos em contextos não jogos, ou seja, a partir de um problema identificado pode-se utilizar dos elementos de jogos com

objetivo de que o problema seja resolvido de maneira atraente, motivadora e engajadora.

No ensino da matemática, a gamificação não precisa necessariamente utilizar de jogos eletrônicos ou das tecnologias digitais. Desde que os elementos de jogos estejam presentes, pode-se utilizar de materiais concretos elaborados tanto pelo professor quanto pelo estudante, tendo como finalidade trabalhar os conceitos matemáticos.

De acordo com Albuquerque et al. (2006, p. 9)

É ainda de salientar uma outra implicação importante: o ensino da Matemática deve proporcionar não apenas a aprendizagem da Matemática no sentido mais habitual (conhecimento dos factos e procedimentos matemáticos e aquisição de capacidades relativas à sua aplicação na resolução de problemas e realização de investigações e projectos) mas também uma aprendizagem sobre a matemática.

Nesse sentido, buscando responder ao questionamento: como a gamificação pode ser utilizada como metodologia ativa no ensino da matemática na formação inicial de professores que lecionam nos Anos Iniciais? Esse resumo visa apresentar subsídios para a pesquisa acerca do trabalho a ser desenvolvido. A metodologia utilizada será pesquisa de intervenção pedagógica de caráter qualitativa. A partir das contribuições teóricas, os resultados apresentados serão a partir de revisão bibliográfica acerca da gamificação, formação inicial de professores e ensino de matemática nos Anos Iniciais.

Apesar de desafiador, a inserção das TDIC no contexto de ensino e aprendizagem na formação inicial de professores dos anos iniciais da educação básica no ensino de conceitos e habilidades matemática, através das metodologias ativas atreladas a gamificação, é algo que pode ser superado e realizado por meio de estudos, pesquisas e compreensão que os futuros professores irão desenvolver durante sua formação.

Objetivo

Refletir sobre a importância da gamificação na formação inicial dos professores dos Anos Iniciais no Ensino da Matemática.

Metodologia

O presente trabalho baseia-se na análise e investigação de caráter bibliográfico relacionado gamificação como metodologia ativa. Nesse sentido, nossa pesquisa se

baseia em uma discussão teórica acerca da transformação da interação vivenciada pelos alunos, vale destacar que, o princípio da gamificação vai além da noção de jogo digital, ela não se condiciona ao mundo virtual existindo em ambientes não virtuais onde os elementos de jogo são utilizados em contextos de não jogos. Assim, os contextos de não jogos possibilitam a interação dentro do espaço da sala de aula que não possuem recursos tecnológicos inserindo os elementos do jogo no desenvolvimento das atividades.

Diante disso, realizamos primeiramente um levantamento e leitura do material encontrado sobre gamificação e metodologias ativas relacionando com a problemática estabelecida e seu percurso para as possíveis respostas. A seguir apresentaremos uma discussão sobre a temática e como essas metodologias ativas podem ser incorporadas na formação inicial do professor e seu desenvolvimento de atividades nos Anos Iniciais.

Resultados

Antes de adentrarmos na discussão sobre a gamificação como metodologias ativas devemos olhar para a Formação Inicial do professor que exprime um lugar de destaque no processo de compreensão das práticas pedagógicas, entendemos que as Universidades tem papel importante no desenvolvimento da atuação do docente criando um sentido à prática pedagógicas e sua utilização na dinâmica da sala de aula. Vejamos que, o contexto educacional vivenciado pela geração do século XXI é diferente daquele no qual passamos pela escola, por isso a atualização profissional é de suma importância no que diz respeito a reinvenção do local de trabalho e de si próprio.

Como afirma Padilha (2018, p. 40)

Eles precisam vivenciar situações em que as condições de trabalho e contextos profissionais são diferentes do que estão acostumados. Assim, muitas vezes diferentemente do que aprenderam em seu ofício, precisarão assumir diversos desafios intelectuais diante do contexto escolar.

E são esses desafios que propõem as metodologias ativas ampliando o olhar em torno do conhecimento e promovendo a autonomia dos alunos, além disso, nesse contexto o sujeito é protagonista da sua própria aprendizagem estabelecendo sentido do conhecimento com os conhecimentos prévios já adquiridos.

Assim, a metodologia ativa, visando facilitar e auxiliar na construção do conhecimento do aluno, pode ser aplicada em qualquer área do conhecimento e etapa da educação. No ensino da matemática, por exemplo, a aprendizagem de conceitos algébricos, geométricos, resolução de problemas, que são complexos para os estudantes, pode ser compreendida de maneira divertida, dinâmica e engajadora.

Nesse contexto, ao trabalhar com um jogo o professor direciona a autonomia da criança para a solução do problema apresentado, vale ressaltar que, diante desse contexto a posição do professor é de mediador/facilitador o que facilita o protagonismo do sujeito na resolução da atividade. Os jogos possibilitam a utilização da gamificação nos Anos Iniciais sem precisar de aparelhos eletrônicos, os elementos dos jogos já trazem subsídios como por exemplo: pontos, recompensa, progressão entre outros.

Nesse sentido, as formações iniciais e continuadas devem promover aos graduandos e graduados subsídios teóricos e práticos para a utilização das metodologias ativas no ambiente escolar, ampliando o olhar em torno da temática como uma possibilidade do desenvolvimento da aprendizagem significativa, autonomia e protagonismo no processo de aprendizagem.

Conclusões

O presente trabalho abordou os desafios na formação do docente no que diz respeito ao desenvolvimento das metodologias ativas no contexto da sala de aula. Nesse sentido, abordar essas metodologias na formação inicial dos professores promovem o direcionamento no fazer pedagógico vivenciado no cotidiano, cabe aos cursos explorarem diversas abordagens presentes na gamificação demonstrando que os elementos dos jogos impulsionam o desenvolvimento criativo e inovador no processo de resolução dos problemas.

Além disso, ao trabalhar com jogos o professor fornece autonomia e protagonismo para os alunos o que reflete em autoestima elevada e desejo de conhecer as atividades e realizar os desafios. Nesse contexto, a sala de aula se torna dinâmica e instigante demonstrando que o conhecimento não é algo estático e monótono facilitando a aprendizagem significativa nos sujeitos.

Referências

ALBUQUERQUE, Carlos et al. **A matemática na formação inicial de professores**. Associação de Professores de Matemática. 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Lurdes_Serrazina/publication/261214354_A_formacao_matematica_na_formacao_de_professores/links/5d62578ea6fdccc32ccf3a11/A-formacao-matematica-na-formacao-de-professores.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

ANDRADE, Marcelo Esteves de. VIVEIRO, Alessandra Aparecida. D'ABREU, João Vilhete Viega. A formação inicial de professores de física para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). In: JÚNIOR, Gildo Giroto. **[Anais do] IX Seminário Interno do Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (PECIM)** - Unicamp, 21 e 22 de outubro de 2019, p. 194-206. Disponível em: <https://www.pecim.unicamp.br/pf-pecim-site/pf/seminario_interno_2019.pdf#page=194>. Acesso em: 10 jul. de 2020.

ANDREETTI, Thais Cristine. Gamificação nas aulas de matemática por estudantes do oitavo ano do ensino fundamental. **Dissertação de Mestrado** – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2019. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/60053>>. Acesso em: 12 jul. de 2020.

PADILHA, Rafaela. **O desafio da formação docente: potencialidades da gamificação aliada ao GeoGebra**. Caixas do Sul, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/4235>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

APRENDIZAGENS/DESAPRENDIZAGENS: A SÉTIMA ARTE EM EXPERIÊNCIA NA ESCOLA

¹Sabrina Copetti da Costa (IC- discente de IC sem bolsa); ²Valeska Maria Fortes de Oliveira (doutorado em Educação - UFRGS) (orientadora);

1 - Acadêmica de Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Maria, copettidacostasabrina@gmail.com

2 - Professora Adjunta no Departamento de Fundamentos da Educação, Centro de Educação, UFSM, vfortesdeoliveira@gmail.com

Apoio Financeiro: Probic/Fapergs.

Palavras-chave: cinema, educação, escola.

Brincando de Filmar na Escola

O cenário é uma escola municipal de ensino fundamental, na cidade de Santa Maria-RS. Lá vivenciamos muitas aprendizagens/desaprendizagens ao longo dos últimos anos, viabilizadas por uma parceria entre nosso grupo de estudos e pesquisas e a escola por meio de projetos lá desenvolvidos. Acreditamos que a formação de professores acontece junto dos estudos, dos diálogos, com os professores formadores, com as crianças e os professores das escolas.

Desde o ano de 2017 estamos realizando oficinas de cinema com turmas do quinto ano do ensino fundamental da escola parceira. As oficinas surgiram de um convite de uma professora da escola que, ao participar de uma formação de professores organizada pelo Grupo de Pesquisa, teve a iniciativa de pedir para que o grupo desenvolvesse um trabalho com cinema para a sua turma. O desafio foi acolhido com carinho pelo grupo que, desde então, desenvolve a cada ano as oficinas de cinema com os alunos do quinto ano da escola, trabalho esse paralelo à formação junto aos professores, a qual tem como o foco a sétima arte.

No ano de 2019, as oficinas aconteceram por meio de um projeto de extensão, que está em andamento, e tem como objetivo geral desenvolver ações de extensão com alunos e professores que promovam a experiência ético-estética e a ampliação do repertório cultural, através da linguagem cinematográfica, aproximando-se das significações imaginárias dos sujeitos, alicerçados enquanto grupo, na teoria do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis (CASTORIADIS, 1982).

Este trabalho tem por objetivo compartilhar nossas aprendizagens/desaprendizagens com o cinema e a formação de professores vivenciadas nas oficinas, do ano de 2019. Em que pese a importância do trabalho realizado com os docentes da escola, para esse texto, optamos por compartilhar as

experiências vividas nas oficinas com os estudantes. Com relação ao ano de 2020, estamos em processo de construção coletiva de possibilidades de continuidade juntamente com a equipe escolar, a partir do diálogo por meio virtual.

Escrevendo o roteiro: passo a passo dos estudos

Ao longo de todo ano de 2019 realizamos oficinas quinzenais e temáticas com a turma do quinto ano do ensino fundamental contemplando momentos de apreciação e também de criação cinematográfica. Na primeira oficina realizamos uma dinâmica a fim de nos aproximarmos de suas significações imaginárias sobre cinema. Neste mesmo sentido, fizemos uma roda de conversa. No segundo momento, discutimos a origem do cinema a partir da exibição de filme dos Irmãos Lumière. Apresentamos o primeiro filme de todos os tempos e seguimos com a criação de taumatrópios por parte dos alunos. A turma mostrou-se criativa e engajada de maneira especial nessa última atividade.

A segunda oficina teve como temática a criação de roteiros. Num primeiro momento os alunos escreviam palavras sobre o que imaginavam que fosse um roteiro com as quais formaram um cartaz. Então, exibimos um vídeo de uma jovem roteirista falando sobre seu trabalho. A turma manifestou ter gostado desse conteúdo e com as informações do vídeo acrescentamos mais observações sobre a escrita de um roteiro. O repertório foi se ampliando e as crianças escreveram mais palavras no cartaz inicial. Percebemos que eles haviam compreendido o conceito.

Vale destacar que o tema dos roteiros foi inspirado em um projeto que a escola estava desenvolvendo chamado “Mulheres que inspiram”. Os temas do roteiro de cada grupo foram: violência, beleza, trabalho doméstico e paternidade. Temas esses que foram pensados por nós a fim de que houvesse uma integração com o projeto da escola para que nos aproximássemos das significações imaginárias (CASTORIADIS, 1982) dos estudantes sobre esses assuntos. A oficina se mostrou potente pois emergiram diálogos relevantes dentro dos grupos mediados por nós.

Na oficina seguinte fomos com a proposta de filmar os roteiros do encontro anterior bem como apresentar slides sobre planos no cinema e a partir disso refazer as filmagens. Mas, nesse encontro, ficou clara para nós a importância de um planejamento flexível, isso por que a professora da turma não se encontrava na escola

e os roteiros haviam ficado com ela. Repensamos, pois, a proposta e criamos novos roteiros, mais curtos, sobre os mesmos temas da oficina anterior. A partir de roteiros menores, as crianças puderam experimentar outros elementos da sétima arte como a filmagem, os ângulos, a luz, a atuação, pensar o cenário etc. Mostraram grande envolvimento nessa etapa: perguntavam, experimentavam, riam...

Algumas oficinas ocorreram paralelas à formação dos professores da escola também elaborada pelo Grupo de Pesquisa, tendo como temática a sétima arte. Para esses dias de formação optamos por oferecer “Cineclubinhos” nos quais não participaram apenas o quinto ano, mas também os alunos de outras turmas das quais as docentes estavam participando da formação. Foram exibidos filmes e curtas que os alunos relataram não conhecer possibilitando, pois, a ampliação de seus repertórios. Nos espaços de exibição percebemos a dificuldade da escola com relação à disponibilidade de materiais e tecnologias necessárias para o desenvolvimento das propostas. Em alguns momentos, contamos com equipamentos pessoais dos professores ou materiais que levamos do grupo, já que a escola carecia dos mesmos. Dessa forma, tivemos no ano de 2019 tanto o Cineclubinho para várias turmas como também as oficinas para o quinto ano, além da formação com os professores.

Dando seguimento ao projeto com a turma do quinto ano, desenvolvemos oficinas onde abordamos temas como: corte, ordem das cenas, ângulos, intencionalidade de filme, cenário, trilhas sonoras, planos etc. Em uma dessas oficinas abordamos a temática da audiodescrição: encontro de grande envolvimento da turma porque um dos professores regentes é deficiente visual e mobilizou de maneira especial a turma para a proposta, pois, como afirma Hermann:

A experiência estética, um conceito fundamental do campo estético, é aqui aduzida como uma categoria que operacionaliza nosso acesso ao outro, que expõe a alteridade. Está também associada à instigante tese cultural e antropológica de Friedrich Schiller de que a educação estética nos tiraria das fragmentações e empobrecimento espiritual, pois não só a razão pode nos educar, mas também a arte, que aprimora nossos sentidos. (HERMANN, 2014, p. 126)

A última oficina com as crianças também foi adequada à situação que se apresentou. Tivemos problemas com equipamentos da escola e não conseguimos continuar as gravações das audiodescrições. Para que pudéssemos terminar essa etapa, os professores regentes da turma se disponibilizaram em dar continuidade ao

processo em suas aulas durante a semana. Nós, por outro lado, apresentamos para aquele momento uma nova proposta: brincamos e desafiamos as crianças com os TEPOCAS, jogo audiovisual de curtas e pensados na hora. O resultado mostrou o que aprenderam nas oficinas: criaram roteiros, organizaram cenários, pensaram ângulos de filmagem, filmaram etc. Por fim, tivemos um momento de despedida no qual dentre as falas dos estudantes uma nos tocou de maneira mais profunda: “De natal eu queria mais encontros”.

Montando o filme: um roteiro de aprendizados!

A experiência com o cinema junto à turma do quinto ano certamente possibilitou muitas e novas aprendizagens/desaprendizagens para todos. Mas, sem dúvida, ainda mais para nós que oferecemos as oficinas. As atitudes de problematização, tanto nas leituras em grupo quanto nas práticas na escola, abriram fissuras para possíveis desaprendizagens. Foi preciso desaprender o lugar do cinema na escola como um substituto para professores que faltam, como espaço de não-aula e, na melhor das hipóteses, como recurso metodológico para que nossas aprendizagens sobre a potência da sétima arte no espaço escolar fossem possíveis. Ressaltamos que não entendemos desaprender como “deletar” algo da memória, apagar, ignorar ou reprimir. Concordamos com Fresquet quando ela nos esclarece:

Desaprender é algo mais que aprender coisas opostas sobre um mesmo tema, assunto, valor, questão da vida. Desaprender pode até indicar erradamente, a ideia de esquecer o aprendido. Porém, o seu significado e intenção é exatamente o contrário. Tal é a força de irreversibilidade “lembrar” as coisas aprendidas que querem ser desaprendidas. Desaprender é aprender a não querê-las mais para si; a não outorgar-lhes mais o estatuto de verdade, de sentido ou de interesse. Verdade aprendida com outros, desde sempre, adquire valor de inquestionável. Desaprender é animar-se a questionar tais verdades. Desaprender é também, fazer o esforço de conscientizar todo o vivido na contramão, evocando o impacto histórico e emocional que teve aquela aprendizagem que hoje deseja ser modificada. (FRESQUET, 2007, p. 49).

Podemos afirmar que desaprendemos muito sobre cinema na escola. Reconhecemos a riqueza do cinema como recurso metodológico, mas reiteramos que a sétima arte na escola possui um significado que vai muito além desse. Na vivência das oficinas pudemos ver um cinema potente que era lugar de aula, lugar de muitas aprendizagens e, por que não, de desaprendizagens. Desaprendemos velhos padrões

sobre cinema na escola para enfim podermos aprender com um cinema que se faz arte.

Ao longo do ano de 2019 algumas propostas não funcionaram e tiveram de ser repensadas. Algumas vezes tivemos de dar um novo rumo ao planejado ou colocar uma nova sugestão naquele momento mesmo em que estávamos propondo às crianças. Mas como sabiamente nos coloca Alain Bergala,

Na pedagogia, mais do que em outras áreas, é preciso evitar permanentemente tomar como critério “aquilo que funciona”, e que nunca é uma validação suficiente: pois a globalização funciona, o comércio funciona, a mídia funciona, a divisão do trabalho funciona, a demagogia funciona; mas é mesmo isso que queremos transmitir e reproduzir? (BERGALA, 2008, p. 27)

Não desenvolvemos as oficinas com a perspectiva de um cinema que funciona, um cinema método ou um cinema para analisar discursos apenas. Buscamos agir de maneira coerente com nosso entendimento de cinema enquanto arte e, ainda indo ao encontro de Bergala (2008, p. 30) sabemos que “a arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição”. Arte é o que move, o que desorganiza, o que muda, o que toca; é muito mais que funcionar.

As oficinas, pensamos nós, proporcionaram uma experiência de encontro das crianças com o cinema arte, já que acreditamos junto com Bergala que “... a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso” (BERGALA, 2008, p. 31). E em que pese as dificuldades de desenvolver ações nas escolas tendo o cinema na perspectiva da arte, concordamos com Bergala quando ele coloca que “se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum.” (BERGALA, 2008. p. 33). Acreditamos que o encontro aconteceu.

Por fim, um filme que mostra o que fizemos na Escola!

Estar na escola proporcionou que a formação se multiplicasse em sentidos e razões pela docência. As palavras que vêm nos livros e nos textos que estudamos, tomaram vida! A formação se deu com as crianças, com as professoras, com a equipe diretiva, com os colegas que estiveram pensando o projeto, com os professores formadores. Temos imagens e palavras que descrevem ainda melhor os argumentos

para as metodologias, a criação e os movimentos que a Educação nos pede. Ao nosso ver, foi possível provocar movimentos para um imaginário instituinte (CASTORIADIS, 2004) sobre a potência do cinema como dispositivo formativo no espaço escolar.

Ao longo das oficinas nos aproximamos das significações imaginárias (CASTORIADIS, 1982) dos estudantes do quinto ano sobre o cinema dentro e fora da escola. Novas aprendizagens/desaprendizagens aconteceram para eles e para nós. A arte nos proporcionou dialogar com uma nova linguagem: a do cinema! Estamos mais ricos de imagens e de palavras para o cotidiano da escola e as linguagens que precisamos aprender e desaprender. Os autores nos renovaram em possibilidades para experimentações estéticas que se transformaram em planejamentos didáticos, cheios de poesia.

Referências

- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Trad. Mônica Costa Netto, Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CIENAD-LISE-FE/UFRJ: 2008.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do pensável**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- HERMANN, Nadja. **Ética e educação: outra sensibilidade**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Temas & Educação)
- FESQUET, Adriana Mabel. **Imagens do desaprender – uma experiência de aprender com o cinema**: Rio de Janeiro, Booklink, 2007.

ABORDAGEM DA IMAGEM DE ARTHUR BISPO DO ROSÁRIO NO MUSEU PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

¹Tayara Barreto de Souza Celestino (Mestra – Universidade Federal de Sergipe).

1 – Museóloga 1R 0430-I, licenciada em artes visuais, mestra em culturas populares.

Apoio Financeiro: Claretiano – Centro Universitário.

Palavras-chave: Museu. Arthur Bispo do Rosário. Ensino de artes visuais.

Introdução

A segunda metade do século XX marcou o reconhecimento nacional e internacional de Arthur Bispo do Rosário como artista contemporâneo, o que se seguiu de seu falecimento, ocorrido no ano de 1989 na cidade do Rio de Janeiro. Com trabalho acompanhado de perto pelo crítico de arte Frederico Moraes (2013) e com o sucesso em diversas exposições de arte contemporânea dentro e fora do Brasil, o nome do artista se consolidou como uma das principais referências nacionais, razão pela qual foi contemplado no projeto expográfico do Museu da Gente Sergipana.

A imagem de Arthur Bispo do Rosário guarda este potencial, um sujeito negro emigrado de Sergipe para o Rio de Janeiro no fim da primeira década do século XX, a fim de compor os quadros da marinha brasileira. Sergipano exilado, Bispo obteve visibilidade nacional e internacional a partir da década de 1980, quando foi captado por diversas pessoas interessadas na arte contemporânea. Por tal, tornou-se relevante compreender a inserção desta imagem do artista neste museu, já que tal projeto museal se deu mais de vinte anos passados desde seu falecimento, além da distância cronológica em relação às principais aparições do artista.

Apesar da relevante produção cênica existente no Brasil sobre o artista, com dramaturgos nacionais que interpretaram Bispo, sujeito negro e artista, neste artigo delimitamos apenas as fontes de registros diretos que captam o artista enquanto testemunho de sua vida. É caso dos registros de Hugo Denizart (1982) no documentário “prisoneiro da passagem”, produzido a partir da captação de imagens do artista e principalmente de sua produção artística. O psiquiatra Denizart deu voz ao artista neste documentário, captando as explicações dadas para cada criação. Nele, aparece um Arthur Bispo do Rosário muito expansivo, dedicado a explicar sua criação para os presentes, quando ele começa a revelar seu projeto de criação. As lentes de Denizart captam um Bispo falante, com propósitos bem definidos, mas que nem todos eram capazes de compreender, como, aliás, é esperado após o

aviltamento promovido pelas vanguardas modernas, da qual a arte contemporânea é tributária.

Em seguida, destaca-se a produção de Fernando Gabeira (1985) com a série “vídeo-cartas”, quando Bispo reaparece já travestido com seu manto e quando a sociedade carioca já começa a medir o impacto da entrada do artista no cenário da arte nacional e internacional. As vídeo-cartas de Fernando Gabeira foram produzidas neste clima de reconhecimento, quando a narrativa empregada não deixa mais dúvidas sobre a pertinência da criação artística para a arte brasileira. Ambientado na antiga colônia Juliano Moreira, temos acesso ao lugar de moradia dos últimos 25 anos do artista, uma reclusão determinante ao desenvolvimento de suas obras.

No mesmo ambiente da colônia, deu-se a produção de fotografias organizada em 1985 e recentemente contextualizada Walter Firmo (2013), em documentário dirigido pela psicanalista Flávia Corpas. Na produção, as fotografias de Bispo foram retomadas, bem com o projeto de cobertura do trabalho artístico, a ser produzido em parceria com o jornalista José Castello. As falas de Firmo, presentes neste documentário, repõem o lugar de Bispo naquela produção, que seguiu às recomendações do fotógrafo, que conseguiu capaz um artista em performance, anunciando seu manto para todos.

Junto com essas três produções audiovisuais, a maior parte dos documentos relativos à vida do artista foi organizada por Frederico Moraes (2013), que igualmente contribuem na tarefa de articulação destas imagens. O livro apresenta-se como biografia, mas é também um registro documental, no qual o público interessado no artista tem acesso a fotografias, reproduções de prontuários e imagens de criações artísticas, uma reunião de vários momentos de sua vida e comentários sobre as obras de arte.

As imagens sobre Arthur Bispo do Rosário, segundo a organização de Moraes (2013) que também esteve na presença do artista em vida, informam sobre como outros espaços expõem e contam esta história, como faz o Museu da Gente Sergipana. Ao estabelecer essas relações sobre diferentes imagens, foi possível refletir sobre a imagem de Arthur Bispo do Rosário no Museu da Gente Sergipana, delimitando um olhar voltado para as artes visuais na educação básica, destacando a escolha da sala de exposição desse museu, denominada de “os intelectuais e personalidades sergipanas”.

Dando prioridade a imagem de Arthur Bispo do Rosário, que está apresentada através de um módulo digital e sonoro em tamanho real, produzido a partir de uma fotografia que, apropriando-se da tecnologia, deu “vida” ao corpo imagético do artista, pretendendo estabelecer uma interação deste com o público. O museu em questão assumiu um tipo de apresentação do próprio artista, onde ele conta a sua própria história e trajetória, uma realidade inventada pelo museu.

Nessa interação, foi possível identificar a imagem que foi escolhida do artista, as cores que optaram pela construção, a trilha sonora que foi encorpada ao momento de cada integrante apresentado nesta sala. Os registros imagéticos sumariados neste artigo contrastam com a proposta imagética do museu para a apresentação didática e pedagógica do artista sergipano, com acréscimos decisivos para a compreensão e assimilação de quem seria este artista por parte dos visitantes. Neste artigo, delimitou-se a perspectiva da visão das imagens apresentadas para um público iniciante nas artes visuais, como costumam ser os grupos de alunos da educação básica, público recorrente do museu, após as visitas de moradores do estado de Sergipe e de turistas.

Objetivo

O objetivo deste texto consiste em abordar diferenças e semelhanças na imagem do artista Arthur Bispo do Rosário no ambiente do Museu da Gente Sergipana, localizado no estado de Sergipe na perspectiva do ensino das artes visuais. Torna-se relevante tal abordagem, tendo em vista o destaque recente que foi atribuído a este museu como formador de identidades sergipanas, de maneira que o lugar é dotado, atualmente, de um discurso privilegiado sobre a pergunta geral “o que significa ser sergipano”, potencial que já foi ocupado no passado no outros espaços museais como o Museu do Homem Sergipano (MHSE), que teve atividades encerradas pouco antes da inauguração do novo museu, dando espaço ao Museu da Gente Sergipana como novo lugar de exaltação da “sergipanidade”, a partir de diversas apresentações, do povo e suas culturas, das regiões geográficas vinculadas às ideias de litoral, agreste e sertões sergipanos, além de personalidades, dos quais a imagem de Arthur Bispo do Rosário que, neste artigo, articulamos com o ensino de artes visuais para alunos da educação básica em Sergipe, junto com a descrição de imagens elaboradas no museu a respeito do artista, acrescidas de sons e palavras como maneiras de fixar um entendimento sobre quem foi Arthur Bispo do Rosário; um

comparativo da abordagem da imagem contida no museu com os conteúdos audiovisuais que captaram diretamente a figura de Arthur Bispo do Rosário e que foram utilizados pelo museu em sua proposta de caracterização do artista; e a análise das implicações pedagógicas das escolhas do museu em relação ao tema delimitado para o público de artes visuais da educação básica.

Metodologia

Diante da proposta relativa ao emprego de imagens no ensino de artes visuais, seguimos a opção metodológica de intervenção pedagógica proposta por Ana Mae Barbosa que, no livro “A imagem no ensino de arte”, fez menção a diversos elementos que devem estar presentes neste tipo de ensino. A pedagoga apresentou uma “metodologia triangular”, que está contida neste artigo, segundo a qual o ensino de artes precisa vir acompanhado de três elementos indispensáveis. De acordo com Barbosa (1991), são os três elementos que devem acompanhar o ensino de artes visuais: em primeiro lugar, a abordagem histórica, o que significa dizer que nenhum artista ou obra de arte devem ser apresentados aos alunos sem uma visão prévia da inserção de ambos no campo da história da arte. Esta concepção metodológica está transposta para entender o alcance da apresentação da imagem de Arthur bispo do rosário no Museu da Gente Sergipana para os alunos que frequentem o lugar, procurando observar se o espaço dispõe de elementos imagéticos explicativos da obra e vida do artista e como se deu sua entrada no mundo das artes no Brasil e internacionalmente, bem como suas relações com a arte contemporânea.

No segundo momento, a leitura da obra, tendo em vista que, de acordo com Barbosa (1991), a leitura de obras de artes não são atos necessariamente espontâneos, demandando condições necessárias para tal, o que se torna ainda mais necessário em se tratando de ensino na educação básica. No Museu da Gente Sergipana, as apresentações das imagens selecionadas contribuem no entendimento sobre o que se quer dizer sobre o artista, fazendo-se um paralelo com as apresentações de Arthur Bispo do Rosário em outros documentários, sem a mesma intervenção tecnológica encontrada no museu.

Por fim, o fazer artístico, o que significa dizer que interessou saber se a abordagem contida no Museu da Gente Sergipana deixa espaço para que os alunos que o visitem percebam a natureza específica da criação do artista, se as imagens do museu expressam sua originalidade, suas técnicas, sua concepção de arte e seu

processo criativo. Ao atender aos três requisitos apontados por Barbosa (1991), foi possível concluir sobre as implicações pedagógicas de uma decisão partida de um professor ou professora de artes visuais em planejar um ato pedagógico de visita ao Museu da Gente Sergipana para apresentar a seus alunos a vida e obra de Arthur Bispo do Rosário, uma visita que precisa ser recomendada, indicando-se as maneiras como este ambiente traduziu os saberes e as imagens produzidas nas bibliografias anteriormente discutidas neste artigo em relação às formas de exibição deste artista no Museu.

Resultados

Três anos após a fundação, o espaço museal já se tornou destaque nas ações de promoção da cultura sergipana, tal como expresso em artigo publicado pela professora Dra. Janaína Cardoso de Mello (2014), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), ocasião em que foram indicadas as maneiras e atuais práticas de interação do museu com as comemorações e as linguagens empregadas no lugar que foi, segundo o artigo, restaurado, adaptado e agora apropriado para comportar um museu dedicado ao tratamento da temática sergipana, as tradições culturais e artísticas do povo. As investigações de Mello reivindicou um caráter etnográfico do local, quando argumentou sobre se tratar de um lugar de festas, colocando em primeiro plano uma identidade sergipana, a “sergipanidade”, com fortes influências das culturas negras. Neste artigo, também foram expostas falas e narrativas de agentes culturais do estado, como gestores da cultura, secretários estaduais e superintendentes responsáveis pelo fomento da cultura museal. Pretendendo assumir uma visão etnográfica, Mello (2014) transcreveu as falas desses agentes, em que todos articulam a presença de um dos principais museus da cidade aos objetivos da promoção e valorização dos traços culturais específicos do povo sergipano, apresentando um quadro recente, dotado de pertinência a respeito da caracterização do lugar onde investigamos sobre a imagem de Arthur Bispo do Rosário.

O artigo de Mello (2014) destacou a força da etnia negra nas comemorações e ações educativas conduzidas no museu, articulada a uma realidade política de separação administrativa dos territórios da Bahia e Sergipe, ato ocorrido em 1820, após decreto publicado pelo então príncipe regente D. João VI. O estado de Sergipe guarda essas datas como momentos favoráveis à comemoração da “sergipanidade”, correspondendo a 08 de julho, com a assinatura do referido decreto, bem como 24 de

outubro, quando a oligarquia sergipana pode finalmente comemorar a emancipação da Bahia, já no contexto posterior à independência do Brasil. Em ambas as datas, buscou-se a interação dos acontecimentos políticos com os traços culturais encontrados no território, com muita ênfase, de acordo com a etnografia de Mello (2014), para manifestações populares do interior sergipano. É assim que uma lista de atrações foi apresentada no artigo, com batucadas, sambas de coco e personalidades negras, a exemplo da mulher quilombola Dona Nadir, do quilombo Mussuca, situado no município sergipano de Laranjeiras.

Desde então, os temas do museu são apresentados a partir de diversas salas onde se expõe, através de mecanismos tecnológicos e interativos ao seu público visitante, diversificados assuntos sobre a geografia, fauna, flora, lugares históricos e turísticos sergipanos, religiosidades, músicas, culinárias, literaturas e linguagens, artesanato, personalidades artísticas e intelectuais nascidos ou radicados em Sergipe. O museu também possui áreas de lazer, biblioteca, café museu, loja destinada para venda de produtos sergipanos, auditório e estacionamento para visitantes. A respeito de toda a produção, ainda permanece o destaque para uma réplica da obra “Manto da Apresentação”, conforme destacado na Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Manto da Apresentação (réplica) em exibição permanente no Museu da Gente Sergipana



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Diante da Figura 1, em exposição no Museu, qualquer ação pedagógica a ser planejada com alunos em visita deve alertar para o fato de que exibir tal peça não

reforça ausências, isto é, que, ao contrário do que se imagina, não se trata apenas de uma “peça de roupa”, mas de uma obra, reconhecida como produção artística, também presente com destaque na bibliografia consultada. Embora Bispo não mais esteja vivo, seu Manto da Apresentação permanece em destaque, seja no Rio de Janeiro, mas também em Sergipe. Como se trata da exibição de uma réplica idêntica, não há nenhuma diferenciação relevante em relação ao original, explorado em fotos na bibliografia e exposto no Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea (mBrac), no Rio de Janeiro. Todas estas imagens se autorreferenciam, não pela ausência, mas pela presença, isto é, todos estão diante da principal obra deixada pelo artista. A ideia entre todos os que a exibem consiste em trazer um efeito de presença com a peça de Bispo, como foram as aparições presentes em Walter Firmo e Fernando Gabeira, anteriormente citados. Ambos os trabalhos podem ser referenciais para exibição junto aos alunos, após (ou anteriormente) a uma visita planejada ao Museu da Gente Sergipana com foco em Arthur Bispo do Rosário. No lugar investigado, o recurso de exibição do “Manto” está aliado a uma exibição bibliográfica, conforme Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Exibição bibliográfica permanente no Museu da Gente Sergipana

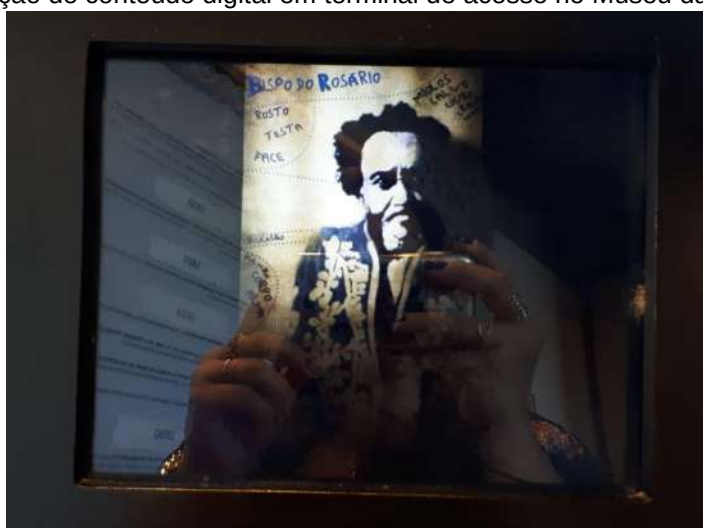


Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Conforme constado em Figura 2, dedicaram-se duas prateleiras de livros em ambiente de descanso (ou pesquisa) para a produção bibliográfica interessada em Arthur Bispo do Rosário. Ao lado de outros trabalhos bibliográficos que expõem “caboclinhos”, “tototós” e “taieiras”, que são componentes da cultura local, destacaram-se as investigações mais recentes de todos esses temas, incluso os produzidos com as assinaturas do museu carioca que leva o nome do artista contemporâneo. Conforme Barbosa (1991), ler obras de arte requerem conhecimentos prévios, então tal situação está sendo oportunizada pelo local

investigado, supondo-se que os visitantes podem acessar a produção bibliográfica exposta, desde que solicitado. Em tempos onde a informação e a comunicação se reproduzem com grande velocidade na internet, aqueles títulos de livros têm potencial gerador de pesquisas em outros espaços, além do museu. Ao mesmo tempo, dá a noção de que o material contido no ambiente, de maneira geral, bem como as exposições específicas, relativa ao artista, lastream-se por conteúdos referendados em produções acadêmicas e pela sociedade. Neste mesmo ambiente, constam terminais de computadores com acesso a conteúdos digitais com imagem e som, dos quais o captado em Figura 3, a seguir:

Figura 3 – Exibição de conteúdo digital em terminal de acesso no Museu da Gente Sergipana



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Em termos de ineditismo, a exibição que captamos com a Figura 3 apresenta-se como a mais inovadora dentre as duas anteriormente analisadas neste artigo. Há um ambiente em que o visitante, aluno(a), professor(a) ou turista, interage com as imagens de Bispo e sons a ele atribuídos, conforme é possível notar na figura que estamos analisando, onde minhas mãos, corpo e equipamento telefônico se confundem com a imagem, ao centro do quadro, de Arthur Bispo do Rosário. Há uma proposta de realismo nesta exibição, comparando-se com os conteúdos visuais produzidos com Bispo em vida, já destacados neste artigo. A prevalência da cor azul nos textos expositivos, junto com a interatividade do toque, quando o visitante aciona o texto que lhe interessa, o qual é seguido de imagens em movimento, sons e notas explicativas, com tal recurso, o Museu da Gente Sergipana obteve um efeito de aproximação entre artista e público mais eficaz até que a simples exposição de qualquer um dos conteúdos de audiovisual listados neste artigo em revisão de

literatura. A interatividade e a força da imagem de Bispo perambulando pela tela faz lembrar seus movimentos com o uso do Manto, apesar da diferença de verossimilhança em sua voz. O Bispo real, retratado nos documentários, tinha voz invariavelmente rápida, acelerada, como se para ele não houvesse tempo disponível, dado o volume que quis dar a sua obra. No museu aqui estudado, as vozes de Bispo alteram-se, ora lenta, ora acelerada, com o simulacro de seu tom de voz, repetindo os nomes constantes nas criações artísticas, com muito destaque para o som que representa sua cidade natal, Japaratuba. Ao ouvir, repetidas vezes, o nome deste município sergipano, localizado numa das divisas entre litoral e sertão, uma abordagem didática tem o potencial de abordar o achado de Luciana Hidalgo (2012), ocorrido na década de 1990 em Sergipe, quando um registro de batismo encontrado na Igreja Nossa Senhora da Saúde, marcou uma identidade de Arthur Bispo do Rosário, até hoje ligada à “sergipanidade” defendida por este museu.

Conclusões

Os espaços dedicados a Arthur Bispo do Rosário no Museu da Gente Sergipana, localizado no estado de Sergipe, articulam a imagem do artista com a afirmação de uma “sergipanidade”, sem deixar de estabelecer as marcas de Bispo como um sergipano de Japaratuba, com uma grande obra, o Manto da Apresentação, além de artista cuja criação vem sendo pesquisada vastamente em Sergipe e no Brasil. Tal imagem dialoga com os conteúdos audiovisuais que captaram o artista em vida, mas inovam mediante uma exposição interativa com novas vozes atribuídas ao artista, imagens e palavras, quando uma voz associada a Bispo toma a cena, mencionando diversos nomes encontrados em suas criações, com destaque para o nome japaratuba.

O ambiente é propício ao desenvolvimento do ensino de artes visuais conforme destacamos com ênfase na educação básica, cumprindo a abordagem triangular proposta por Barbosa (1991). Em todos os espaços que se remete ao artista, encontram-se elementos geradores para o ensino, que podem se desdobrar na continuidade de estudos em outros ambientes, antes ou posteriormente às visitas, seja com a abordagem mediante livros ou de imagens reais do artista, todos estes elementos são indicativos de que se destaca um sergipano de Japaratuba, reforçando o achado investigativo de Luciana Hidalgo (2012). Assim, não apenas os discentes, foco deste artigo, mas também professores, turistas ou sergipanos, podem obter

dados ou apenas serem apresentados ao artista, produzindo novos efeitos, criativos ou pedagógicos, decorrentes desta exposição.

Referência

MORAIS, Frederico. CORPAS, Flávia. *Arthur Bispo do Rosário: Arte Além da Loucura*. Rio de Janeiro: Nau Editora: 2013.

MELLO, Janaina Cardoso de. A festa no museu, o museu em festa: sergipanidade, etnia negra e comemoração no museu da gente sergipana. In: *Anais do XVI encontro regional de história da Anpuh-RJ: saberes e práticas científicas*, Rio de Janeiro, 2014.

HIDALGO, Luciana. *Arthur Bispo do Rosário: o senhor do labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2012.

O PRISIONEIRO da passagem. Direção e fotografia de Hugo Denizart. DVD. (30 min 22 seg), son., color., média-metragem, documentário. 1982.

SÉRIE VÍDEO-CARTAS: O Bispo. Direção de Fernando Gabeira. DVD. (09 min 08 seg), son., color., curta-metragem. 1985.

WALTER FIRMO: Um Olhar Sobre Bispo do Rosário. Direção de Flávia Corpas. DVD. (09 min 39 seg), son., color., 2013.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE O ENFRENTAMENTO DAS ATIVIDADES REMOTAS

¹ Márcia da Silva Santos Portela (mestre PPGEICIM- UFAL); ¹ Matheus Cristian Santos Portela (discente do IC); ² Carloney Alves de Oliveira (orientador).

1 – Universidade Federal de Alagoas.

2 – Professor do Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Alagoas

Resumo: Este trabalho originou-se nos estudos e participações virtuais numa escola da rede pública da cidade de Maceió - AL, tendo um total de 57 profissionais da educação, dentre eles 27 professores atendendo aproximadamente 600 alunos. As modalidades de ensino que escola abrange da Educação Infantil, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e o primeiro segmento da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). Tendo como problema para este estudo o seguinte questionamento “Como os professores da rede pública podem buscar alternativas e estratégias de ensino para manter a interação com seus alunos?”. Teve como objetivo geral: Analisar as vantagens e desvantagens nas atividades remotas com os alunos da rede pública de ensino. Dentre os específicos destacamos as seguintes: (i) identificar quais mídias estão sendo utilizadas pelos professores da rede pública para a interação com os alunos; (ii) descrever alternativas que possibilitem as interações com os alunos diante situações atípicas. O arcabouço metodológico adotado foi um estudo de caso com abordagem qualitativa, os levantamentos foram por meio de reuniões *on-line* com os profissionais da educação da escola e interação com alunos, onde foram tomadas as decisões em conformidade com documentos nacionais e portarias e decretos estaduais e municipais.

Palavras-chave: Atividades Remotas; Mídias; Redes Sociais.

Introdução

Diante a situação atual em que a sociedade vem passando por causa do avanço da pandemia do novo coronavírus, o COVID-19, a suspensão temporária das aulas da rede de ensino fica incerta a volta às aulas presenciais. Surge o seguinte questionamento: “Como os professores da rede pública podem buscar alternativas e estratégias de ensino para manter a interação com seus alunos? Pensando nisso, organizamos as estratégias que estão sendo utilizadas para aulas remotas e como o sistema de ensino pode auxiliar as escolas em momentos de crise.

A partir da adaptação de espaços, ferramentas e práticas educacionais, profissionais da educação em todo o mundo estão trabalhando por uma transformação cada vez mais profunda e efetiva no processo de ensino e aprendizagem.

Após a Organização Mundial de Saúde (OMS) afirmar que o mundo enfrenta uma pandemia causada pelo novo coronavírus, o COVID-19, autoridades de vários países começam a executar medidas que visam à contenção da doença em sua população. A interrupção temporária de aulas presenciais é uma tentativa de minimizar a disseminação da epidemia de coronavírus e reduzir o risco de contágio e proliferação do vírus entre professores e alunos.

Objetivos

Geral – Analisar as vantagens e desvantagens nas atividades remotas com os alunos da rede pública de ensino.

Específicos: (i) Identificar quais mídias estão sendo utilizadas pelos professores da rede pública para a interação de atividades com os alunos; (ii) Descrever alternativas que possibilitem a interação dos alunos diante a situações atípicas.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, onde os professores elaboraram os planos de aulas fazendo uso de algumas mídias digitais para que os alunos pudessem interagir com as atividades propostas, numa abordagem de estudo de caso, pois segundo Yin (2015, p.7) “é apropriada apenas para fase exploratória de uma investigação, que os levantamentos e as histórias são descritas e que os experimentos são as únicas maneiras de fazer investigação explicativas ou causais”.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (2018, p.9).

Estamos vivenciando o momento em o professor no âmbito pedagógico poderá perceber esta competência 5, descrita na BNCC de forma clara e objetiva, durante seu contato com os alunos percorrendo as três etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Salientamos que Educação a distância (EAD) diferencia de Ensino Remoto, segundo **Behar, (2020, p.1)**,

O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar esses conceitos. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porquê do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado.

Foram necessários pensar em atividades pedagógicas mediadas pelo uso da internet, e outros veículos de comunicações em função das restrições impostas pela COVID-19, para minimizar os impactos na aprendizagem advindos do ensino presencial. O currículo da rede pública, a qual fizemos os estudos não foram planejadas para ser aplicado remotamente.

Portanto, os profissionais da educação da escola se organizaram por meio de vídeo chamadas, para conduzir e produzir os materiais para serem interagidos pelos alunos e familiares.

Poucos professores fizeram uso do whatsapp para manter o contato com seus alunos, por outro ângulo a maioria cerca de 80% dos professores não quiseram expor seus contatos telefônicos.

Figura 1 – Criação do grupo *whatsapp*



Fonte: <https://web.whatsapp.com> (2020)

Outra rede em que aconteceu a interação com os alunos e com seus familiares foi o *facebook*, nela foi criada grupos de acordo com as turmas do infantil, 1ª e 5ª anos e EJA, em que consistiu de cada professor postarem atividades de acordo com o cronograma criado pela equipe de coordenação e professores.

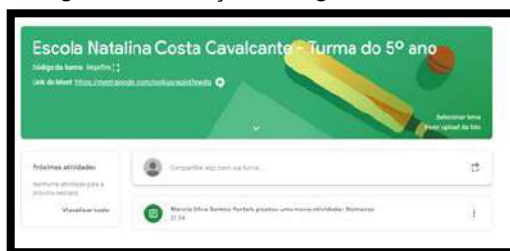
Figura 2 – Criação dos grupo do *facebook*



Fonte: <https://www.facebook.com/natalinacosta.cavalcante> (2020)

Uma professora fez uso deste aplicativo conforme a figura 3 que trata do *classroom*, em que foi direcionado para a turma do 5º ano para que os alunos acessando com o código acompanhassem as atividades propostas.

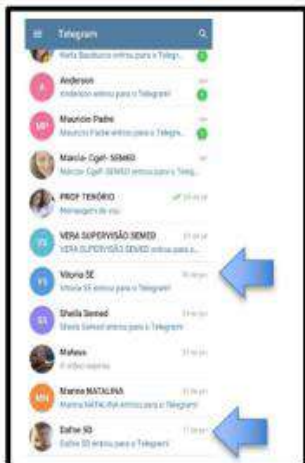
Figura 3 – Criação Google sala de aula



Fonte: <https://classroom.google.com/u/1/c/NzczMTI0NTAxNDda> (2020)

O telegrama é outra opção de interagir, pois o professor não precisa expor o número do seu celular, apenas uma professora tinha este aplicativo no seu celular, assim como dois alunos foram reconhecidos no aparelho da professora.

Figura 3 – Criação Google sala de aula



Fonte: Registro da pesquisa (2020)

A escola fazendo uso do seu e-mail institucional criou um canal do youtube para que os professores por meio de vídeo aula compartilhassem no canal e também no facebook.

Figura 4 – Criação do canal do youtube



Fonte: https://www.youtube.com/channel/UC-3Kj98YT880erCurvWNqKg/videos?view_as=subscriber (2020)

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Maceió em parceria com a rádio difusora do nosso estado, tem um horário reservado para programações educativas do tipo: contação de histórias e áudio-aulas de todos os componentes curriculares atendendo a BNCC.

Figura 5 – Áudio-aulas veiculadas a rádio difusora AM



Fonte: <https://web.whatsapp.com/> (2020)

Em nossa escola três professores estão participando com os seguintes componentes curriculares: Educação Física, Matemática e Educação Infantil. Todos os dias os alunos são informados sobre as programações veiculadas por meio do rádio.

Figura 6 – Modelo de programação das áudio-aulas



Fonte: <https://web.whatsapp.com/> (2020)

Diante o exposto foram descritas mídias e redes sociais diversificadas, para que professores e alunos pudessem interagir de acordo com as suas habilidades, disposição dos equipamentos e acesso à internet.

Resultados

Para a obtenção dos resultados foram atribuídos para os nossos alunos atividades veiculadas às seguintes mídias e redes sociais: *Classroom*, *podcast*, *facebook*, *whatsapp*, telegrama, canal do youtube e rádio.

É notório que as redes de interação que foram mais utilizadas pelos professores e alunos foram: *whatsapp* e *facebook*, pois a devolutiva dos alunos foi por meio de vídeos e deixando seus comentários no *chat*. Vejamos na figura 7, uma das atividades de interação postada do *facebook* da escola.

Figura 7 – Atividade de interação para a turma do 1º ano



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/301015574394904> (2020)

As áudio-aulas foram veiculadas pela rádio local e direcionados para todos os alunos da rede municipal de educação de acordo com os momentos, obedecendo o ano correspondente e o componente curricular.

Vale ressaltar que o ensino remoto trás benefícios, e, com criatividade, podemos enxergar grandes oportunidades, principalmente em momentos de desafios.

O desenvolvimento de um plano de aulas remotas é o momento ideal para colocarmos em prática novas ideias e fomentar as aprendizagens ativas.

Conclusões

Este estudo permitiu aos pesquisadores analisar as vantagens e desvantagens nas atividades remotas com os alunos da rede pública, e dentre elas, podemos destacar as vantagens no que diz respeito as diversas maneiras do professor disponibilizar atividades nas mídias e redes sociais, assim como outro ponto a ser destacado é o professor como o criador do seu material pedagógico e a criatividade para a elaboração das vídeo-aulas e áudio-aulas.

Portanto, como desvantagem é a dificuldades de alguns professores não dominarem as mídias, assim como a maioria dos alunos não possuem aparelhos digitais e não têm acesso a internet comprometendo com isso o envolvimento de um quantitativo significativo do alunado.

Diante o cenário estudado, foram vislumbrados algumas mídias que estão sendo adotados pelos professores da rede pública para a interação com os alunos, e durante o estudo notamos que as mídias utilizadas em sua maioria foram aquelas que permitiam a privacidade do professor, por exemplo o *facebook* e as áudio-aulas.

Nesta perspectiva, é de suma importância descrever alternativas que possibilitem a interação dos alunos diante a situações atípicas, e elencamos neste trabalho algumas possibilidades que servirão para dá continuidade aos estudos e com isso garantir o direito a educação, mesmo com as aulas presenciais se faz necessário trabalhar com as mídias digitais.

Concluimos a nossa pesquisa não dando a resposta ao nosso problema que indaga a seguinte questão “Como os professores da rede pública podem buscar alternativas e estratégias de ensino para manter a interação com seus alunos?”, mas trazer à tona as possibilidades e desafios para que o professor terá para adaptar-se à nova realidade da sociedade.

Enfim, nestes tempos remotos, esperamos que o professor articule em suas práticas pedagógicas possibilidades para se fazer uma releitura das ações didáticas diante as mudanças comportamentais em que estamos passando.

Referências

BEHAR, Patricia Alejandra, professora da Faculdade de Educação e dos programas de pós-graduação em Educação e em Informática na Educação. Artigo: O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 18 jul 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: MEC, 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**. Planejamento e métodos. 5ª ed. São Paulo: 2015.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA: CORRESPONSABILIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

¹Vanessa Campos Ferreira (Pedagogia); ¹Natália Rigueira Fernandes (orientadora); ²Flaviane Ferreira da Silva (coorientadora).

1 - Departamento de Educação; Universidade Federal de Viçosa.

2- Coordenadora Pedagógica da Associação Assistencial e Promocional da Pastoral de Oração de Viçosa – MG.

Palavra-chave: Autonomia; corresponsabilização; formação de professores.

Introdução

O interesse pela temática surgiu durante o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e a oportunidade de estágio de Educação Infantil na Pré-escola em instituição filantrópica da cidade de Viçosa-MG. Essa junção me possibilitou uma importante construção de conhecimentos, uma vez que aliava a teoria à prática, que se configurou como fundamental para minha formação, tanto pessoal como profissional.

Na instituição filantrópica é visível a realização de um trabalho articulado e coeso, feito por toda equipe de profissionais que resulta, por sua vez, em um ensino de qualidade e na formação de cidadãos conscientes. Um dos fatores fundamentais para essa realização é o processo de formação que a instituição proporciona aos educadores, fazendo com que reflitam sobre sua prática e estejam sempre em busca de novos conhecimentos, de modo a desenvolver a corresponsabilização e participação das crianças em seu processo de ensino e aprendizagem.

Diante dessa perspectiva e da necessidade latente de escolas que realmente promovam a autonomia de seus estudantes e contribuam para a formação de seus docentes, este artigo teve como problema de pesquisa o seguinte questionamento: De que forma o trabalho pedagógico realizado pelo coordenador (a) pode promover a autonomia dos sujeitos?

Sabe-se que, atualmente, nas relações educativas a construção da autonomia tem sido alocada para um lugar de menor importância, por questões políticas e legais, a educação tem sofrido uma série de intervenções de organismos internacionais, levando à elaboração de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da própria legislação com um viés economicista. Dessa forma, as práticas educativas, orientadas por uma Pedagogia voltada para resultados e uma maior sistematização do currículo (como tem indicado a Base Nacional Comum Curricular - BNCC) atuam

como limitantes no desenvolvimento de práticas educativas mais lúdicas, participativas e capazes de promover a autonomia dos estudantes. Considerando tal realidade compreende-se que a presente pesquisa e sua pretensão de investigar como o conceito de autonomia pode ser desenvolvido na prática educativa se justificam.

Objetivos

O presente artigo tem como objetivo geral, analisar de que forma a autonomia é promovida nas relações pedagógicas e como se configuram as práticas educativas com crianças, visando o desenvolvimento da autonomia. Para perceber quais aspectos permeiam o desenvolvimento da autonomia, essa pesquisa teve como objetivos específicos:

- Identificar as possibilidades que a formação continuada proporciona ao trabalho docente para construção da autonomia da criança;
- Analisar de que forma o coordenador pedagógico organiza seu trabalho, em torno da garantia da reflexão dos docentes quanto ao desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Metodologia

A pesquisa, de cunho qualitativo, busca analisar e compreender fenômenos sociais, sem preocupação específica em quantificar os resultados, já que “ envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada” (BOGDAN; BIKLEN *apud* LUDKE; ANDRÉ; 1986, p.11).

Foi utilizada, como instrumento metodológico, uma entrevista semiestruturada feita com a coordenadora pedagógica de uma instituição filantrópica da cidade de Viçosa – MG. A pesquisadora optou, também, pela observação participante do planejamento e estudo de grupo da Pré-Escola da instituição, que foi imprescindível para conhecer a dinâmica da instituição. Buscando compreender de que forma o coordenador pedagógico organiza seu trabalho em torno da garantia da reflexão dos docentes e identificar quais são as possibilidades que a formação continuada proporciona ao trabalho docente para construção da autonomia da criança.

Resultados

A pesquisa foi realizada em uma instituição filantrópica da cidade de Viçosa-MG, uma entidade sem fins lucrativos que tem atualmente a Pré-Escola com faixa etária de três, quatro e cinco anos de idade, um Projeto que funciona no contra turno escolar com crianças e adolescentes, entre seis e 14 anos de idade. Possui, ainda, um “Centro de conhecimentos”, através do qual são promovidos diversos cursos para a comunidade do bairro.

Trata-se de uma instituição que trabalha com metodologias ativas, pensando a criança como protagonista no processo ensino aprendizagem e na sua singularidade que deve ser respeitada e tem o foco na teoria das inteligências múltiplas, de Howard Gardner (2000),

A teoria destaca oito tipos de inteligência: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista. Compreender que os estudantes são diferentes e apresentam estilos diferenciados de aprendizagem significa que o ensino pode alcançar um novo patamar educacional, e assim, desenvolver estudantes melhores consigo mesmos, mais competentes e comprometidos com a sociedade (GARDNER, 2000 *apud* SILVA; SILVA, 2018).

Processo de ensino que possibilita que a criança aprenda de forma significativa, de acordo com seus interesses, experiências e decisões.

As discussões apresentadas emergem a partir de uma entrevista semiestruturada realizada com a coordenadora pedagógica do projeto Pré- Escola da instituição, visto sua importância como formadora e articuladora no processo de formação docente para a promoção da autonomia da criança.

Durante a entrevista a coordenadora pedagógica descreveu algumas de suas práticas dentro da instituição. A primeira delas é definida como o diálogo, que, segundo a entrevistada, é um costume muito frequente nas atividades presentes da instituição, essa ação é visível quando realizado a observação nos planejamentos e nos estudo de textos que são relacionados à sua vivência, onde conversam sobre as estudos e projetos que estão desenvolvendo, compartilhando experiências e buscando sempre a compreensão da melhor forma de caminhar para atender ao interesse e necessidades das crianças.

A partir da entrevista realizada com a coordenadora foi possível conhecer algumas alternativas metodológicas que utilizadas na instituição, com a finalidade de favorecer o desenvolvimento da participação ativa e autonomia das crianças, como a Pedagogia de projetos, a avaliação e autoavaliação, grupos de responsabilidades, assembleia estudantil e e outras práticas que possibilitam às crianças a oportunidade de expor suas opiniões, tomar decisões, fazer escolhas para solucionar conflitos, assim com uma ampla construção de saberes.

A “Assembleia estudantil”, um estratégia metodológica participativa, que acontece uma vez ao mês na instituição, é considerada pela coordenadora pedagógica investigada como “o ápice do trabalho da autonomia que proporciona uma construção de conhecimento amplo, possibilitando a formação de um cidadão autônomo, pensante, reflexivo e ativo, além da gestão democrática e participativa na escola e na sociedade. São diversas as práticas desenvolvidas na instituição filantrópica que visam o desenvolvimento integral da criança, mas a coordenadora enfatiza que não é “uma receita de bolo”, porque cada criança é única e o profissional docente deve respeitar essa singularidade e compreender que o processo de formação continuada é fundamental para que realize seu trabalho de forma consciente e reflexiva.

A coordenadora pedagógica relatou que todos profissionais passam por uma formação que acontece semanalmente. Informou que na Educação Infantil ele acontece em dois momentos, atualmente, na quarta-feira, na parte da manhã com as educadoras regentes, a atelierista e a coordenadora, em que estudam temas relacionados à sua prática, já na parte da tarde se reúne com todos os núcleos da instituição para uma “formação mais pessoal, mais humana”.

Compreende-se que quando se tem presente teorias norteadoras para prática educativa e um diálogo constante, articulando a teoria e a prática, contribui-se de maneira satisfatória para o processo de formação docente.

Conclusões

O presente artigo pretendeu analisar de que forma a autonomia é promovida nas relações pedagógicas e como se configuram as práticas educativas com crianças, visando o desenvolvimento da autonomia. Diante disso, ressalta-se que o estudo do referencial teórico sobre o tema possibilitou um olhar reflexivo para a pesquisa de

campo realizada em uma instituição filantrópica da cidade de Viçosa – MG. Deste modo, compreende-se que o processo de formação docente implica na busca permanente de conhecimentos que se relacionem com a realidade da criança e o educador (a), para que se tenha uma prática educativa consciente, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e ativos na construção das suas histórias.

Referências

BONINI, Thais Helena. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: Phorte, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MD1_SA2_ID2456_02092018174456.pdf. Acesso em 18 de outubro de 2019.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: banco de dados. **Pré-Escola Criança Feliz**, 2016.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998

SILVA, A.S.; SILVA, W.G. **Identificação e aplicabilidade das inteligências múltiplas em sala de aula**.

V CONEDU Congresso Nacional de Educação. Revista Realize, São José, 2018. Disponível em:
http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117

ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LICENCIANDOS ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

¹ Célia Polati (discente – Doutorado); ² Elizangela Cely (discente – Doutorado); ³ José Henrique (orientador).

1 – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

2 – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

3 – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Apoio Financeiro: CAPES.

Palavras-chave: Representações sociais; Estágio Supervisionado; Educação Física.

Introdução

Nas últimas duas décadas a formação de professores vem passando por diversas reformulações curriculares que cada vez mais primam pela articulação teoria-prática e iniciação do licenciando em seu futuro lócus de trabalho (BRASIL, 2019). Por conta disto, no meio acadêmico científico vêm se estabelecendo uma agenda de debates e pesquisas a respeito da reformulação de diversos componentes da formação inicial, dentre os quais se encontra o estágio supervisionado (SANTOS, 2003; PIMENTA, LIMA, 2009; BARRETO; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2013; VALSECHI; KLEIMAN, 2014; VEDOVATTO IZA, SOUZA NETO, 2015)

O estágio supervisionado proporciona ao discente a inserção no seu futuro campo de atuação, articulação teoria-prática e reflexão sobre as experiências de campo que conduzem à construção de saberes profissionais (PIMENTA, LIMA, 2009). Porém, embora expresse tamanha importância, este componente curricular ainda é tomado por concepções baseadas no senso comum que norteiam posicionamentos e ações contrárias à sua devida valorização no campo da formação de professores.

No escopo da Teoria das Representações Sociais, as ações de um sujeito, quando carregadas de significações partilhadas por um grupo social, manifestam representações que conciliam visões uniformizadas da realidade, externadas por meio de concepções e posicionamentos perante o elemento representado. Esta teoria preconiza que nem sempre a definição do comportamento de um sujeito ou de um grupo se dá em virtude dos aspectos objetivos do ambiente, mas baseado em suas representações, pois através da intervenção cognitiva os indivíduos interpretam a realidade e guiam suas interações com o meio físico e social, determinando seu comportamento (MOSCOVICI, 2003). Daí a importância de se conhecer e analisar os significados dispensados pelos licenciandos ao estágio supervisionado mediante o desvelamento de suas representações sociais.

Baseado no fato das representações apresentarem contradições que podem ser compreendidas diante do conhecimento de seus elementos estruturais, e que tais elementos, quando centrais definem o significado e organização das representações e quando periféricos permitem adequar a representação às mudanças conjunturais, este estudo preconizou em seu escopo o uso da abordagem estrutural das representações sociais proposto por Abric (2001).

Objetivo

Na intenção de compreender os significados presentes nas concepções e posicionamentos de licenciandos em suas ações no contexto do estágio supervisionado, o objetivo deste estudo foi analisar as representações sociais de licenciandos de Educação Física acerca deste componente curricular.

Metodologia

Para a realização deste estudo adotou-se o método misto que combina técnicas quantitativas e qualitativas na coleta e tratamento dos dados (CRESWELL, 2010). A amostra foi formada por 95 estagiários que concordaram previamente em participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento, sendo 40 do gênero masculino e 55 do gênero feminino, com idade entre 19 e 35 anos, do curso de Licenciatura em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior.

Com base na abordagem estrutural das representações sociais (ABRIC, 2001), a coleta dos dados se deu por meio da técnica de associação livre de palavras, que consiste no registro e hierarquização das cinco primeiras palavras evocadas pelos estagiários em consequência do termo indutor: *Estágio Supervisionado*, seguida de justificativa pela escolha da palavra elencada como mais importante.

Os dados coletados a partir da técnica de associação livre de palavras foram submetidas à análise prototípica com o auxílio do software EVOC (*Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations*), (VERGÈS, 1992 *apud* WACHELKE; WOLTER, 2011), permitindo identificar o provável núcleo central e as periferias estruturantes das representações sociais sobre o estágio supervisionado. As justificativas de importância das evocações foram analisadas mediante a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

Resultados

A estruturação das representações sociais dos licenciandos de Educação Física frente ao estágio supervisionado é apresentada no Quadro 1. Conforme análise prototípica, os elementos foram distribuídos em quatro (4) quadrantes, de acordo com

a proximidade com o provável núcleo central que define a representação social em questão, evidenciando que os licenciandos representam o estágio supervisionado como uma etapa burocrática e cansativa da formação inicial docente, embora expressem nos elementos periféricos seu valor pedagógico e formativo.

Os elementos do provável núcleo central da representação surgiram da combinação entre frequência e ordem das evocações, alocando neste quadrante os elementos *Burocracia*, *Cansativo* e *Escola*. A burocracia presente no estágio supervisionado, embora necessária ao cumprimento de requisitos legais, é interpretada em função da quantidade de documentos e assinaturas e trâmites requeridos para a formalização do estágio. Esta concepção burocrática a respeito do estágio também se fez presente nos estudos desenvolvidos por Valsechi e Kleiman (2014) e Barreto, Oliveira e Araújo (2013), nos quais os licenciandos conceberam este componente curricular como uma obrigação a mais a ser cumprida, reforçando uma visão pouco valorativa do estágio. Ao justificar o elemento *Cansativo*, os licenciandos se reportaram a aspectos relacionados ao regime de horário integral que rege o curso e aos aspectos burocráticos, alegando a necessidade de demandarem muita energia para seu cumprimento, gerando cansaço. Santos (2003) afirma que ao concentrarem energia nos aspectos burocráticos do estágio, os licenciandos acabam configurando-o como uma fase árdua, estressante e até mesmo de pouco valor, e que ao olhar o estágio sob esta ótica, o licenciando revela uma concepção fragmentada da formação docente, o que compromete o reconhecimento deste componente curricular como via de construção de conhecimento. A palavra *Escola*, também presente neste quadrante, se apresenta como a objetivação do lócus do estágio onde ocorre a experiência da docência e propicia ao estagiário o conhecimento do cotidiano escolar, gerando conhecimentos sobre a prática docente (VEDOVATTO IZA, SOUZA NETO, 2015).

Quadro 1. Estrutura das representações sociais sobre o estágio

PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
Frequência Média > 11		OME* < 2,70	Frequência Média > 11		OME > 2,70
Burocracia	19	2,158	aluno	13	2,769
Cansativo	12	2,333	aprendizado	39	2,872
Escola	18	2,611	experiência	33	2,727
			professor	13	3,231
			prática	16	3,000
			reunião	11	3,000
ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
Frequência Média < 11		OME < 2,70	Frequência Média < 11		OME > 2,70
Compromisso	6	1,167	chato	6	2,833
Relatório	8	2,625	conhecimento	9	2,778
responsabilidade	7	2,571	estresse	8	2,875
Vivência	10	2,700	formação	10	3,200
			sábado	7	3,000

*OME: Ordem média de evocação; Fonte: Dados da pesquisa

No quadrante denominado primeira periferia, se concentram os elementos periféricos considerados como importantes e com real probabilidade de migrarem para a centralidade de uma representação. Neste estudo este quadrante foi formado por elementos pertencentes ao campo pedagógico, sobressaindo por suas altas frequências as palavras *Aprendizado* e *Experiência*, indicando que os licenciandos reconhecem o aspecto formativo do estágio, ao mesmo tempo em que indica possibilidades reais das experiências ecológicas vivenciadas no contexto escolar gerarem significações que se sobreponham às relacionadas aos componentes burocráticos do estágio. Nesta periferia se concentram aspectos da prática docente, que são imprescindíveis componentes de aprendizagem profissional (TARDIF, 2010), caracterizando o ECS como um espaço propício à experimentação da prática docente e articulação teórico-prática, permitindo inferir que as representações sociais do estágio supervisionado como campo de construção de conhecimentos da docência rondam o núcleo central da representação social pesquisada.

A zona de contraste comporta elementos evocados pelos licenciandos com pouca frequência, porém prontamente evocados, podendo representar uma espécie de complementação da primeira periferia, ou até mesmo sinalizar representações isoladas de parte dos licenciandos sobre o estágio supervisionado. Neste quadrante se fizeram presentes os elementos *Compromisso*, *Relatório*, *Responsabilidade* e *Vivência*. Chama atenção a justificativa dos licenciandos ao elemento *Compromisso*,

que se remeteu tanto ao comprometimento do estagiário com sua formação, quanto dos professores que os orientam seja nas escolas ou na universidade. Os elementos *Relatório* e *Vivência* apresentam relação direta com o elemento *Experiência* da primeira periferia, no sentido do relatório ser uma via de expressão, reflexão e registro das vivências experienciadas no estágio, contribuindo para a compreensão do cotidiano escolar. Em virtude de seus elementos e significados, este quadrante estabelece relação com o aspecto formativo do estágio expressado na primeira periferia das representações dos licenciandos, uma vez que o contato com a realidade escolar proporciona ao licenciando conhecimentos a respeito da docência, incluindo seus impasses e desafios, compreendidos nos processos formativos (VEDOVATTO IZA, SOUZA NETO, 2015).

A segunda periferia das representações dos licenciandos abrigou elementos referentes tanto à dinâmica implementada ao estágio supervisionado, particulares ao curso de Licenciatura em Educação Física da instituição investigada; quanto ao aspecto formativo e pedagógico do estágio. Neste quadrante se concentram os elementos mais dispersos e por raramente ecoarem no discurso do grupo, são caracterizados como “[...] menos interessantes para a estrutura da representação do grupo social, trazendo aspectos mais particularizados” (WALCHELKE; WOLTER, 2011, p. 523). Diante do exposto infere-se que estes elementos representam significações não partilhadas pelo grupo, mas sim conceituações isoladas decorrentes de vivências, necessidades e anseios individuais de alguns licenciandos, pouco influenciadoras na elaboração das representações sociais dos licenciandos acerca do estágio supervisionado.

Conclusões

No intuito de desvelar as significações implícitas nas concepções e posicionamentos dos estagiários frente às ações necessárias à realização do estágio através da análise das representações sociais de licenciandos de Educação Física acerca do estágio supervisionado, este estudo indicou, por meio de seus resultados, que trâmites burocráticos exigidos para a formalização do estágio supervisionado impactam diretamente nas representações dos estagiários, podendo comprometer a qualidade da formação e a construção de conhecimento destes sujeitos acerca da docência.

Como contribuição para o campo da formação inicial do professor, este estudo aponta para a necessidade de maior aproximação entre universidade e escola, de

implementação de uma cultura mais acolhedora no estágio supervisionado, e de se considerar e refletir sobre a forma como a burocracia necessária para a formalização do estágio influencia o posicionamento dos estagiários, necessitando buscar estratégias para amenizar este impacto de forma que os elementos pedagógicos se sobreponham aos burocráticos e afirmem o valor formativo desta atividade curricular.

Quanto a limitações, é importante salientar que este estudo não almejou a generalização das representações desveladas a todo e qualquer licenciando da instituição investigada, visto que o meio social e os grupos de pertença são essenciais na construção das representações sociais. Reconhece-se que ainda há muito a ser pesquisado e desvelado nesta seara para que a formação inicial docente, especialmente o componente estágio supervisionado, seja de fato mais profícuo e condizente com as necessidades teórico-práticas de um futuro professor.

Considerando as contribuições e limitações deste estudo sugere-se a realização de mais pesquisas no escopo das representações sociais que envolvam os demais agentes atuantes no contexto do estágio supervisionado, que atuem diretamente na formação do futuro professor no intuito de obter maior conhecimento da pertinência dos contextos formativos e como estes influenciam os estagiários.

Referência

- ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. Cap. 8, p. 155-172..
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, E. S.; OLIVEIRA, M. M.; ARAÚJO, M. L. F. Pontos positivos e negativos do estágio supervisionado na perspectiva dos licenciandos em ciências biológicas. In: *IX CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS*, Número Extra, 297-301 – UFRPE, 2013. Disponível em: <<https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/296527/385468>>. Acesso em: 15 jun. 2020
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jul. 2020.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução: Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, H. M. O estágio curricular na formação de professores: uma experiência em construção. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: 2003, p. 1-6.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- VALSECHI, M. C.; KLEIMAN, A. B. O estágio supervisionado e a voz social do estagiário. *Raído*, Dourados, v.8, n.15, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3146/1752>>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- VEDOVATTO IZA, D. F.; SOUZA NETO, S. *Por uma revolução na prática de ensino: o estágio curricular supervisionado*. Curitiba: CRV, 2015.
- WACHELKE, J.; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521-526, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n4/17.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

AVALIAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA SEXUAL: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Maura M Castelli BULZONI¹(Doutoranda); Rita de Kássia Cândido CARNEIRO² (Doutoranda); Andreza Marques de Castro LEÃO³ (Orientadora)

Introdução

Pensar numa educação que contemple a prevenção da violência sexual infantil pode ser um grande desafio para as escolas, mas faz-se necessário para que se construa uma sociedade pautada em Direitos Humanos.

Quando nos referimos às crianças, sabemos que a escola precisa adentrar sobre os diversos assuntos, formando e transformando vidas e práticas culturais.

Neste sentido, falar com as crianças sobre os cuidados com o corpo, pode auxiliar no autoconhecimento e criação do próprio limite. Algumas questões devem ser discutidas na escola e na família para que os pequenos saibam, por exemplo, quem pode dar banho neles/as, o que são partes íntimas e porque precisam guardar essas partes. Esse tipo de diálogo favorece o desenvolvimento dos conceitos de privacidade e intimidade.

Pessoas que sofrem violência sexual, por exemplo, são “invadidas” em sua privacidade/ intimidade e quando isso ocorre na infância, em geral, os abusadores são pessoas do próprio meio social das vítimas. Se a criança souber identificar o que está acontecendo, essa ação pode auxiliar no processo autoprotetivo.

Nesta perspectiva, debruçar-se num trabalho preventivo é uma importante iniciativa para a promoção de uma sociedade menos violenta, mas exige um novo posicionamento e relações transformadas dentro da escola. A sociedade ainda tem muito preconceito sobre temas relacionados à sexualidade e estes acabam sendo silenciados. Os professores precisam dialogar com as crianças sobre temas relacionados ao corpo, pensamentos e opiniões acerca da sexualidade e combate à violência, mas em muitos casos, não sabem como iniciar essa conversa. Então como fazer?

¹ Programa de Pós Graduação em Educação Escolar- Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” - Unesp-Araraquara-SP”.

² Programa de Pós Graduação em Educação Escolar- Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” - Unesp-Araraquara-SP

³ Docente do Departamento de Psicologia da Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Sexual e Educação Escolar na “Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho” UNESP-Araraquara SP

Essa questão nos levou a pensar em estratégias para que os professores em sala de aula quebrem os “tabus”, falando e ouvindo as opiniões, visto que a escola precisa abordar temas de autoconhecimento, sensibilidade e formas de prevenção de violências. Assim sendo, convidamos cinco professoras em escola municipal do interior de São Paulo, de classes de primeiro ano, para desenvolverem sequências didáticas acerca da temática perpetrada pelas pesquisadoras, somente duas aceitaram, e uma deu a devolutiva do questionário. Esse dado nos demonstra o quanto ainda há resistência para o desenvolvimento deste tipo de trabalho nas escolas. Durante a apresentação das sequências didáticas os professores ressaltaram a importância do trabalho, mas pareceram temerosos, principalmente em se tratando das opiniões dos pais.

Com o intuito de contribuirmos com a prática do professor de sala, criamos sequências didáticas que visam contemplar os temas relacionados à prevenção da violência sexual infantil e criação de repertório autoprotetivo.

Objetivos

Descrever a realização de uma proposta de sequência didática que foi perpetrada pelas pesquisadoras acerca do tema de “prevenção da violência sexual” realizada na turma de primeiro ano de uma escola no interior do Estado de São Paulo e expor a devolutiva da professora, por meio da resposta de um questionário.

Metodologia

A sequência didática é uma estratégia eficiente para desenvolver a aprendizagem dos/as alunos/as. Sequências didáticas são atividades planejadas voltadas para um mesmo conteúdo, vertendo para um único objetivo. Planejar atividades em várias disciplinas, com os conteúdos relacionados ao autoconhecimento foi o objetivo principal dessa pesquisa.

Dentre os conteúdos elencados, podemos citar: conhecimento do corpo e os cuidados /alertas sobre a prevenção da violência sexual. Com isso, convidamos professores/as de cinco salas de primeiros anos de uma escola municipal do interior paulista a aplicarem com seus alunos/as a sequência didática. Duas professoras

tiveram interesse, mas somente uma nos deu a devolutiva, portanto os resultados que apresentaremos baseiam-se nas respostas desta professora.

A sequência didática propunha cinco encontros, com atividades lúdicas e experiências acerca do autoconhecimento. O primeiro momento com os alunos foi realizado pelas pesquisadoras, buscando abrir caminhos para o diálogo e favorecer o trabalho da professora, que viria posteriormente. Nessa aula, a professora também pode se aproximar do conteúdo, pois com um fantoche, foram lançados questionamentos às crianças acerca de toques bons e ruins, pessoas de confiança, busca por apoio em caso de toques ruins. De acordo com os autores (LEÃO; RIBEIRO, 2013, p.4) “[...] o professor é o principal profissional para a implantação da educação sexual desde que receba uma formação para tal”.

Faremos uma breve apresentação da sequência didática, contemplando as atividades desenvolvidas em sala de aula.

No 1º encontro, a professora recitou o poema: Como meu corpo é? Depois, numa roda de conversa com os alunos/as, ela discutiu o tema: privacidade e intimidade, utilizando os brinquedos como exemplo, que só podem ser emprestados se a criança quiser, ninguém pode obrigá-lo/a. Essa analogia contribuiu para a compreensão de que nosso corpo também deve ser privado, guardado, somente pessoa/s de confiança pode/m ajudar na hora do banho, pessoas que respeitam e que não fazem mal à criança.

Por último, neste encontro, foi solicitado aos alunos/as que desenhassem os corpos de meninos e de meninas, contendo todas as partes físicas, incluindo as partes íntimas. Para o desenvolvimento da atividade, a professora conversou acerca das diferenças e sobre a importância do cuidar e de proteger o seu próprio corpo.

Para o 2º encontro, a atividade foi a construção de bonecos de massinha, representando o corpo e, após, a professora questionou os alunos: por que rimos quando falamos das partes íntimas? Conversou com os alunos que falar sobre nosso corpo deve ser algo normal, todos têm partes íntimas e elas devem ser respeitadas. Conversou sobre os cuidados de usarem os banheiros, discutir sobre as diferenças que existem entre o uso dos banheiros dos meninos e das meninas/ os, os cuidados de higiene que devem ter, quem poderá auxiliar na limpeza das partes íntimas. Abordou também a importância de aprenderem a tomar banho e limpar as partes íntimas sozinhas (o quanto antes).

No 3º encontro, as crianças recitaram a poesia: segredo, segredinho, segredão. Depois, por meio de conversa com os alunos/as a professora questionou sobre segredos bons e ruins, partindo das perguntas: O que é um segredinho bom? O que pode ser um segredão ruim? O que poderia ser feito se alguém os forçasse a guardar um segredo ruim? Se alguém tocasse nas suas partes íntimas, o que fariam? Se alguém oferecesse doce ou brinquedo em troca de um segredo, o que fariam? Se alguém fizesse algo ruim, como pedir ajuda? Para quem?

No final do encontro, as crianças construíram um cartaz listando os “segredos bons”.

Para o 4º encontro, a atividade visava criar vínculo por meio de conversas com os alunos/as e problematizar a questão da pessoa de confiança.

A dinâmica consistiu em dividir a turma em dois grupos de alunos/as para construírem uma lista de características de uma pessoa de confiança. Cada aluno/a pode nomear pelo menos um adulto de confiança e seu grau de parentesco. Essa pessoa seria alguém escolhido para contar até mesmo os segredões ruins.

No 5º encontro, o intento foi verificar se as crianças haviam compreendido os conceitos trabalhados; para isso, foi feita a “brincadeira do banho- com bonecas e bonecos”, que proporcionou o seguinte diálogo: quem pode dar banho? Quem pode limpar? Quem pode ver as bonecas sem roupa?

Resultados

Neste processo de elaboração e implementação das sequências didáticas, a opinião do/a professor/a foi de suma importância, mesmo porque muitos relatam que se sentem inseguros para desenvolverem atividades acerca do corpo e da violência sexual infantil. Na prática é importante que o/a professor/a construa uma relação de segurança com os alunos.

O discurso que tem como pressuposto que a criança é inocente, assexuada e imatura para falar sobre sexualidade acaba por dificultar o diálogo das/os professoras/es com as crianças, sob o pretexto de que elas não têm nada a dizer, ouvir, ou saber sobre o assunto, justificando, assim, a omissão dessas/es profissionais em assumir a educação para a sexualidade na infância. (Spaziani e Maia, p.62, 2015)

Podemos afirmar que muitos profissionais apresentam dificuldades, receios, medos especialmente em se tratando da opinião dos familiares. Na prática, a

professora Adriana nos mostra como se sentiu: “Fiquei receosa quanto a alguns pais que não gostam de tratar de assuntos relacionados à pesquisa com seus filhos. Tive receio que entendessem mal”.

Sabemos que a escola ainda se rende mediante aos tabus do sexo e sexualidade, mas em se tratando da educação sexual nas escolas, ela faz-se necessária, pois “crianças bem informadas e esclarecidas” protegem-se mais da violência sexual (SPAZIANI E MAIA, 2015).

Quando questionada sobre a importância de trabalhar a educação sexual com as crianças, a professora Adriana, considerou muito relevante e disse ainda que “os alunos participaram bastante e senti que eles confiaram em mim”. Spaziani e Maia (2015) corroboram que [...] a educação para a sexualidade no contexto escolar visa dar voz às crianças [...].

Enfim, quisemos ouvir a professora sobre críticas e elogios acerca das atividades, ela respondeu “Gostei muito de participar da pesquisa, principalmente dos debates, porque aprendi muito.”

Conclusão

Neste estudo, procuramos relatar o trabalho desenvolvido numa escola municipal do interior paulista, em sala de primeiro ano, enfocando a importância de abordarmos o conhecimento do corpo, identificação de toques bons e ruins, além da construção do conceito da “pessoa de confiança”, para que as crianças construam repertórios autoprotetivos em suas vidas.

Assim, defendemos que cabe às instituições educacionais proporcionarem aos professores condições para que tenham formações nos momentos pedagógicos e/ ou de reflexão acerca de tais temáticas.

A formação continuada é de extrema relevância para que os profissionais possam desenvolver melhor tais temas, problematizar as atividades e reelaborar as propostas coletivamente, no entanto, as sequências didáticas representaram um passo significativo na sensibilização desta docente de primeiro ano. Em seu relato, percebemos a importância que ela atribuiu ao trabalho.

Dialogar sobre temas referentes à sexualidade humana em sala de aula, para além dos tabus, pode tornar significativa a prática escolar, neste sentido, defendemos

aqui que a escola precisa falar abertamente sobre os perigos acerca da violência sexual infantil.

Em linhas gerais, ressaltamos a hipótese inicial de que essa temática deve fazer parte do cotidiano escolar e dos conteúdos programáticos, com a finalidade de que sejam tratados de forma natural e até mesmo lúdica.

Referências

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (VENTURI, Gustavo, org.). MEC, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

LEÃO, A.M.C. Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da Unesp-Araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos. 2009. Tese (Doutorado em Educação escolar)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

NUNES, C.; SILVA, E. Sexualidade e educação: elementos teóricos e marcos historiográficos da educação sexual no Brasil. In: LOMBARDI, J.C. (Orgs.). Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores associados, 1999. p. 161- 177.

LEÃO, A. M.C; RIBEIRO, P. R. M. Curso de formação inicial em sexualidade: relato de uma proposta interventiva. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 8, n. 3, p. 609-638, 2013, p4. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/125364>>.

SPAZIANI, R.B; MAIA, A C. B. Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância: concepções de professoras. Ver. Psicopedagogia. 2015; 32 (97):61-71.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM NOVO OLHAR FRENTE À LEI FEDERAL Nº 13.663/18

¹Alexandre Zacaria Sebaje; ²Lúcio Jorge Hammes; ³Maribel Nunes da Motta.

1- Mestre em Educação; Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA; Jaguarão, RS, Brasil; azsebaje@gmail.com.

2- Doutor em Educação; Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA; Jaguarão, RS, Brasil; luciojh@gmail.com.

3- Mestra em Educação; Instituto Federal Sul-rio-grandense – IFSul; Pelotas, RS, Brasil; maribelmotta01@gmail.com.

Palavras-chave: Formação de Professores; Cultura de paz; Conflito.

Introdução

Com o advento da Lei Federal nº 13.663/18, que alterou o Art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2018), os estabelecimentos de ensino passaram, também, a ter o compromisso de estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz e viabilizar a conscientização, a prevenção e o combate a todos os tipos de violência.

Art. 1º- O caput do art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido dos seguintes incisos:

“Art. 12

(...)

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas;

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.”
(BRASIL, 2018, p.1)

Diante da nova disposição é imperioso que os professores tenham conhecimento em relação ao exposto nos novos incisos, principalmente no que diz respeito as definições de “Cultura de Paz” e “Violência”, para que possam assim trabalhar com tais conceitos dentro da escola. Portanto, a presente pesquisa tem como objetivo principal contribuir para o debate e a percepção dos professores no que se refere às novas incumbências impostas pela lei

Dessa forma, foi realizada uma intervenção junto a uma escola estadual de ensino médio de Pelotas/RS. Os participantes da pesquisa foram quatorze alunos do primeiro ano do ensino médio do referido educandário. Os dados do presente estudo foram levantados a partir de um relatório crítico-reflexivo, de autoria de Sebaje (2020), submetido à aprovação da banca examinadora, como requisito para o título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Unipampa - Campus Jaguarão/RS.

Objetivos

A presente pesquisa tem como objetivo principal contribuir para o debate e a percepção dos professores no que se refere às novas incumbências impostas pela lei em questão e, como secundários, investigar a efetividade da nova lei e verificar a percepção dos sujeitos da pesquisa naquilo que diz respeito à cultura de paz e conflito.

Metodologia

O *lócus* da investigação é uma escola de Ensino Médio de Pelotas pertencente à Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil.

A população do estudo são 14 alunos, com idades entre 17 e 34 anos, do primeiro ano de ensino médio noturno. Os sujeitos foram selecionados para fazerem parte da pesquisa por pertencerem à turma, de acordo com a direção da escola, de maior incidência de conflitos, bem como por meio de uma exposição oral por parte do pesquisador a respeito da intervenção.

A intervenção foi realizada no segundo semestre de 2019 e se deu por meio de quatro encontros presenciais. Nos mesmos, o pesquisador colocou em prática os dispositivos da nova lei, ou seja, buscou promover a Cultura de Paz, bem como trabalhar, por meio da mediação pacífica de conflito, com a conscientização, a prevenção e o combate à violência. Dessa forma, a intervenção teve como objetivos discutir a respeito das diversas formas de violência, diferenciar violência de conflito, dialogar a respeito da paz e as bases da cultura de paz e conhecer e vivenciar a mediação pacífica de conflitos.

Os dados foram coletados através de questionários com perguntas abertas, um respondido no início e o outro ao término da intervenção. A seguir, os mesmos foram categorizados com base na pertinência e na adequação em relação aos objetivos da pesquisa. Para Moraes (1999) a categorização:

É um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos focalizando em problemas de linguagem. Cada conjunto de categorias, entretanto, deve fundamentar-se em apenas um destes critérios (MORAES, 1999, p. 06).

Dessa forma, o presente estudo tem uma abordagem metodológica qualitativa a partir de dois questionários com perguntas abertas a respeito da cultura de paz e do conflito. No intuito de contemplar o objetivo da presente pesquisa, elegeu-se a referida abordagem para o desenvolvimento da presente pesquisa, a qual, segundo Minayo (1994),

(...) responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO 1994, p. 21-22)

Portanto, podemos afirmar que a presente pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, a qual se utilizou da análise de conteúdo como metodologia de tratamento dos dados.

Conforme Bardin (2011, p.44) a metodologia análise de conteúdo consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e que tem como finalidade a realização de inferências”.

Cabe frisar que a análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico.

Resultados

De posse dos dados coletados, passamos a categorização das unidades de análise. A intenção foi investigar a efetividade da lei e verificar se houve evolução na percepção dos participantes em relação aos conceitos de Cultura de Paz e Conflito.

Sendo assim, foram criadas duas categorias com os seus respectivos indicadores. Na categoria “Cultura de Paz” os indicadores foram criados com base em Callado (2004, p.28).

Quadro 1 – Comparativo entre Cultura de Paz e Cultura Tradicional conforme Callado (2004).

Cultura Tradicional (Paz Negativa)	Cultura de Paz (Paz Positiva)
Paz definida como ausência de guerras e violência direta.	Paz definida como ausência de todo tipo de violência (direta ou estrutural) e como presença de justiça social.
Paz limitada as relações nacionais e internacionais, cuja manutenção depende dos Estados.	Paz abrange todos os âmbitos da vida, incluídos o pessoal e o interpessoal. A responsabilidade é de todos.
Paz como um fim, uma meta a que se tende e que nunca se alcança plenamente.	Paz como processo contínuo e permanente.

O fim justifica os meios, podendo-se justificar a violência para garantir a paz.	Os meios não justificam os fins, assim como a violência não é considerada um meio para se alcançar a paz.
Paz como ideal utópico e inalcançável, depende de fatores externos a ela.	Paz como processo contínuo e acessível por meio de ações de cooperação, mútuo entendimento, dentre outras posturas que assentam as bases das relações interpessoais e intergrupais.
Conflito concebido como algo negativo.	A forma de regular o conflito torna a situação positiva (mediação/regulação) ou negativa (violência).
Conflitos devem ser evitados.	Conflitos devem ser manifestados e regulados, sem se recorrer à violência (ação pacífica).

Fonte: Callado, 2004, p.28

Também, utilizamos como indicador da categoria “Cultura de Paz” o conceito dado pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; No pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; No compromisso com a solução pacífica dos conflitos; Nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio-ambiente para as gerações presentes e futuras; No respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens; No respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz (ONU, 1999, p.2-3).

Desta forma, compreendemos que Cultura de Paz é um conjunto de valores baseados, dentre outros, no respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência por meio da educação e do diálogo. Por tanto, Cultura de Paz só é possível com a presença de justiça social, solidariedade, cooperação e respeito.

Para a análise da categoria “Conflito” foram elaborados os indicadores a partir das definições de Chrispino e Guimarães:

Conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito. Desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal (...) ou interpessoal. (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002, p. 16)

O conflito é um elemento conatural da vida pessoal; não é necessariamente negativo, dependendo do modo como é enfrentado, gerido e resolvido, seguramente causa sofrimento, mas pode ser ocasião de crescimento e mudança, pessoal e coletiva. Para isso é necessário reconhecer os conflitos e não removê-los, ou fazê-los emergir, quando são latentes, mas constituem um problema real ao menos para uma das partes. Também a paz não é ausência de conflitos, nem apenas ausência de guerra, mas ausência da

violência em todas as suas formas (PACE e DINTORNI apud GUIMARÃES, 2005, p. 70).

Conflito, portanto, é toda opinião divergente, natural e inerente ao homem. Além disso, pode ser positivo ou negativo conforme o seu tratamento. Se levar a violência será sempre negativo, se levar ao crescimento pessoal e/ou social torna-se positivo.

Passamos, a seguir, as análises dos instrumentos com bases nas categorias e indicadores mencionados.

Quadro 2 – Descrição quantitativa das ocorrências, Questionário Inicial, relacionadas à categoria “Cultura de Paz” e seus respectivos indicadores.

Categoria 1: “Cultura de Paz”	Indicadores	Alunos (14)
Conhece	- Presença de justiça social, solidariedade, cooperação e respeito. - Solução pacífica dos conflitos.	--
Desconhece	- Uso do advérbio de negação	13
Conhece em parte	- Evitar conflitos. - Não violência	01
TOTAL		14

Fonte: Elaborado para esta análise a partir da pesquisa desenvolvida na escola.

Quadro 3 – Descrição quantitativa das ocorrências, Questionário Final, relacionadas à categoria “Cultura de Paz” e seus respectivos indicadores.

Categoria 1: “Cultura de Paz”	Indicadores	Alunos (14)
Conhece	- Presença de justiça social, solidariedade, cooperação, igualdade e respeito. - Solução pacífica dos conflitos.	10
Desconhece	- Uso do advérbio de negação (não). - Uso do advérbio de tempo (nunca, jamais).	01
Conhece em parte	- Evitar conflitos. - Não violência	03
TOTAL		14

Fonte: Elaborado para esta análise a partir da pesquisa desenvolvida na escola.

Os dados do o quadro 2, em relação a categoria “Cultura de Paz”, mostram que nenhum dos participantes tinha conhecimento em relação ao conceito e apenas

um o conhecia em parte. O advérbio de negação (não) teve treze ocorrências. No entanto, após a intervenção, quadro 3, dez sujeitos expressaram conhecimento em relação à Cultura de Paz. Os indicadores que mais apareceram nas respostas foram: cultura de igualdade, de respeito e presença de justiça social.

Dessa forma, constatamos que houve aquisição de aprendizagem e aumento de percepção dos sujeitos em relação à categoria, visto que há nas respostas a presença da justiça social, a não violência e o respeito à diversidade. Respostas estas que estão de acordo com o conceito dado pela ONU.

Quadro 4 – Descrição quantitativa das ocorrências, Questionário Inicial, relacionadas à categoria “Conflito” e seus respectivos indicadores.

Categoria 2: “Conflito”	Indicadores	Alunos (14)
Conhece	- Inerente e natural. - Positivo e negativo.	--
Desconhece	- Uso do advérbio de negação	04
Conhece em parte	- Ocorrências de léxicos como: violência, briga, discórdia, discussão e agressão.	10
TOTAL		14

Fonte: Elaborado para esta análise a partir da pesquisa desenvolvida na escola.

Quadro 5 – Descrição quantitativa das ocorrências, Questionário Final, relacionadas à categoria “Conflito” e seus respectivos indicadores.

Categoria 2: “Conflito”	Indicadores	Alunos (14)
Conhece	- Inerente e natural. - Positivo e negativo.	09
Desconhece	- Uso do advérbio de negação	--
Conhece em parte	- Ocorrências de léxicos como: violência, briga, discórdia, discussão e agressão.	05
TOTAL		14

Fonte: Elaborado para esta análise a partir da pesquisa desenvolvida na escola.

No que se refere à categoria “Conflito” constatamos, conforme quadro 4, que a maioria dos sujeitos conheciam em parte o significado do vocábulo, visto que citaram apenas o sentido negativo do léxico, ou seja, como sinônimo de violência. No entanto, de acordo com o quadro 5, nove dos participantes demonstraram ter adquirido aprendizado após a intervenção.

Percebemos, portanto, que após a intervenção grande parte dos participantes passou a ver conflito como algo tanto negativo quanto positivo e perceberam, ainda, que dependendo do modo como é enfrentado pode trazer crescimento pessoal e coletivo.

Portanto, ficou constatado que nenhum dos participantes conhecia o conceito das categorias analisadas. Porém, com a realização da intervenção ocorreu considerável aprendizagem, visto que em relação à categoria “Cultura de Paz”, 70% dos sujeitos adquiriram conhecimento. Já em relação a “Conflito” 65% dos pesquisados demonstraram aprendizado. A análise e a comparação entre os questionários revelam o quanto foi importante a intervenção para os participantes e, por consequência, para a comunidade escolar.

Conclusões

Para Freire (1993), a formação é algo permanente assim como o homem é incompleto em sua finitude. Portanto, consciente de sua incompletude ele deve buscar sempre o novo conhecimento, ou seja, deve sempre buscar refazer-se.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993, p. 20).

Sendo assim, tanto a educação quanto o homem são seres inacabados, ou seja, sempre estão subordinados ao conhecimento que não se limita de forma alguma.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. É nesse sentido que o professor autoritário, que por isso afoga a liberdade do educando, amesquinando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 2000, p.66-67).

Dessa forma, a formação continuada pode e deve ser entendida como parte fundamental do desenvolvimento profissional e deve acontecer ao longo da atuação docente, possibilitando um novo sentido à prática pedagógica.

A formação continuada está diretamente ligada ao papel do professor; às possibilidades de transformação de suas práticas pedagógicas e nas possíveis mudanças do contexto escolar. No entanto, para que o educador possa trabalhar com questões relacionadas à cultura de paz e conflito, objetos do presente estudo, é fundamental a formação continuada para que possam realmente pôr em prática tais conceitos.

Os dados desta pesquisa indicam a importância de incluir cursos de formação e capacitação de professores, a fim de inspirar discussões e construções de saberes no que se refere aos novos dispositivos expressos pela lei. Além disso, são fundamentais cursos que possibilitem a formação de professores mediadores de conflito, visto que a mediação é um dos principais instrumentos de promoção da Cultura de Paz.

A presente pesquisa e a intervenção desenvolvida na escola revelam que os objetivos propostos foram alcançados, pois a mesma contribui para o debate e a percepção dos professores no que se refere às novas incumbências impostas pela lei em questão. Por fim, restou constatado que a lei se trabalhada com conhecimento e se o educador conseguir mobilizar o educando tornar-se-á efetiva, ou seja, é capaz de promover a paz e prevenir a violência.

[...] o exercício da docência exige mais do que possuir conhecimento e saber aplicar técnicas pedagógicas. A condução de um grupo de alunos e desenvolvimento do trabalho pedagógico exige do professor capacidade de conhecer, aplicar, ressignificar conhecimento como também organizar e mobilizar os discentes para que aprendam. (NOGARO; NOGARO, 2012, p. 114).

Conclui-se, portanto, que os educadores precisam mais do que apenas teorias e métodos, pois a vivência tanto deles quanto dos educandos está em constante movimento. Tudo está inacabado. Implementemos teorias e conhecimentos, mas que nunca nos falte amor. Que nunca falte nas escolas o espaço para a vida, visto que isto é fundamental para a construção do conhecimento e do cidadão.

Referências

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm>. Acesso em: 19 de set. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 jun. 2018.

CALLADO, Carlos Velazquez. **Educação para a Paz**: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos. Santos/SP: Editora Projeto Cooperação Ltda, 2004.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel Santos Pereira. **Políticas Educacionais de redução da violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

----- . **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP. 2000.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz**: sentidos e dilemas. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 20/08/2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NOGARO, A.; NOGARO, I. **Primeira Infância**: espaço e tempo de educar na autora da vida. Erechim: Edifapes, 2012.

ONU, **Declaração e Plano de Ação Sobre uma Cultura de Paz**. Resolução A/ RES/ 53/ 243, de 06 de outubro de 1999 da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br>. Acesso em: 15 set. 2018.

SEBAJE, Alexandre Zacaria. **A Mediação Pacífica de Conflitos e a Promoção da Cultura de Paz em uma Escola Pública Estadual de Pelotas**. 2020. 148f. Relatório crítico-reflexivo (Mestrado em Educação) - Escola de Educação, Universidade Federal do Pampa, Jaguarão/RS.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA TECNOLOGIA: UMA REFLEXÃO DOCENTE PARA TEMPOS DE PANDEMIA

¹Gisele Xavier (Doutoranda-CEFET RJ); ²Alcina Testa Braz da Silva (orientadora).

1 – Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Educação (PPCTE); Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

2 – Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Educação (PPCTE); Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

Palavras-chave: Representações Sociais; Tecnologia; Docência, Pandemia.

Introdução

A sociedade contemporânea vive um momento onde as pessoas vivenciam cotidianamente processos autorais (RÜDIGER, 2016). Já se houve o tempo onde a população era apenas de expectadores, mas com a possibilidade desencadeada pelas tecnológicas e a grande potência da internet essa mudança veio gradativamente acontecendo (SILVA, 2007).

Para se pensar em educação não há como não considerar as mudanças sociais, o meio e os sujeitos. Nessa perspectiva Candau (1999, p. 112) acrescenta que “educar para a cidadania é educar para a democracia que dê provas de sua credibilidade de intervenção na questão social e cultural”. Pensar à docência requer resgatar a função da escola, enquanto formadora de cidadãos críticos e participativos. E também levar em consideração o seu entorno e os processos representacionais envolvidos.

No entanto, o que vemos são alunos imersos na tecnologia e professores que pouco ou nada utilizam. Se essa já era uma questão discutida pela academia, professores e pesquisadores. O que dizer agora onde o mundo foi obrigado a modificar suas práticas em decorrência do Covid 19 (Novo Corona vírus)? E as instituições escolares recorreram a tecnologia e a internet para continuarem suas atividades de forma emergencial. Quais as representações da tecnologia? O que ela pode contribuir para se pensar na docência em tempos de Pandemia?

A maneira como a sociedade veio se organizando com o avanço da tecnologia modificou as práticas cotidianas. Marco Silva (2007) destaca essa metamorfose como transição da lógica para a interatividade. Mas, embora as tecnologias apresentem um potencial e possam auxiliar e contribuir nos processos educacionais, elas não devem ser exaltadas (BARRETO, 2012). É necessário refletir sobre as razões de oferta e seleção, bem como, estar claro os elementos pelos quais a tecnologia foi pensada e configurada para compor o cenário (BARRETO, 2012).

O que ressalta a relevância desta temática, ainda mais nesse momento de pandemia mundial, onde todos de uma hora para outra modificaram suas rotinas profissionais e acadêmicas. Uma grade parcela sem nenhum preparo e/ou suporte viram nas tecnologias a possibilidade de continuar seus trabalhos. Como o professor pode por meio das tecnologias potencializar o processo de ensino? Para se pensar em algo é necessário conhecê-lo.

Em virtude do que foi exposto e entendendo que para que um objeto seja significativo é necessária sua relevância para que as interações sociais viabilizem a promoção de processos cognitivos. Consideramos “esta totalidade significativa que, em relação com a ação, encontra-se no centro da investigação científica, a qual atribui como tarefa descrevê-la, analisá-la, explicá-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamento” (JODELET, 2001, p. 21). O que apoia e justifica-se a adoção do objeto tecnologia para refletir à docência em tempos de pandemia.

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici auxilia para entender como os sujeitos (professores) pensam a respeito do objeto tecnologia. Já que as Representações Sociais (RS) procuram entender “como se formam os conhecimentos, como pensamos, com que pensamos, a partir do que pensamos” (GUARESCHI, 2007, p. 30).

As RS circulam no cotidiano, na vida diária, aparecem nos comportamentos, nos discursos. Estão vinculadas as práticas sociais, configuram e se formam nos contextos (JOVCHELOVITCH, 2008). Logo, compreender que a representação é social, é também buscar estudar o contexto onde ela se configura, se forma.

Em muitos momentos por falta de conhecimento a respeito de algo tomamos alguns posicionamentos. Moscovici (2009) relata que a RS é justamente essa busca de compreender o que não é familiar (desconhecido), em algo próximo (familiar / conhecido). O autor destaca que o algo novo (não familiar) se trata do objeto, podendo ele ser um conhecimento, um instrumento, ciência que está diante de um indivíduo. Nesse processo de aproximação, o sujeito busca entender o objeto e também interagir, para tomar seus posicionamentos frente a ele (GOUVEIA, 2019).

Nesse processo, o indivíduo passa as informações por um filtro, que são os valores, os preconceitos, as crenças que o sujeito considera importante a respeito do objeto (GOUVEIRA, 2019). É nesse sentido, que por meio da Teoria das Representações Sociais (TRS) buscamos compreender como o objeto de representação (tecnologia) é compreendido, explicado (representado) pelos

professores participantes. O que é interessante, pois com base na TRS é possível perceber o quanto a RS de um objeto influencia a prática, isto é, a maneira de agir do sujeito em relação ao objeto (MOSCOVICI, 2012).

Objetivo

- ✓ Analisar as representações sociais em torno do objeto tecnologia.

Metodologia

A metodologia de análise que o artigo se alicerça é a análise de conteúdo, análise categorial temática de Bardin (1977). Que orienta a organizar o material, explorar as decisões tomadas com base na elucidação de categorias, codificação, e, tratamento qualitativo e quantitativo dos dados da pesquisa.

Minayo (1992, p. 61) ressalta a necessidade de “uma base teórica para podermos olhar os dados dentro de um quadro de referências que nos permite ir além do que simplesmente nos está sendo mostrado”. Logo, a pesquisa apoia-se no referencial da Teoria das Representações Sociais buscando desvelar a subjetividade do grupo a respeito do objeto tecnologia, buscando compreender a complexidade das relações envolvidas.

Os dados da pesquisa são oriundos de um grupo focal presencial, realizado com os participantes do curso de extensão sobre: Abordagens Pedagógicas Online. O curso foi oferecido na modalidade EaD pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), via plataforma *Moodle*¹. Aconteceu no segundo semestre de 2018 com a duração de 8 semanas, com carga horária de 40h. Os sujeitos são professores de biologia, física, química e matemática do ensino fundamental e ensino médio.

O material audiovisual do grupo focal foi transcrito. Como critérios para classificação e agregação foram adotados o critério semântico (categorias temáticas). E o critério léxico, conforme o sentido, proximidade e equivalência. Para realização das análises e criação da rede semântica foi utilizado o suporte do *software* ATLAS ti². Veja a seguir as categorias elaboradas com base no texto transcrito do grupo focal:

Quadro 1: Categorias de análise

¹ *Moodle* - *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, plataforma aberta que aglutina diversas funcionalidades.

² *Software* que possibilita a escolha de categorias e o estabelecimento de relações entre elas (MUHR, 1991)

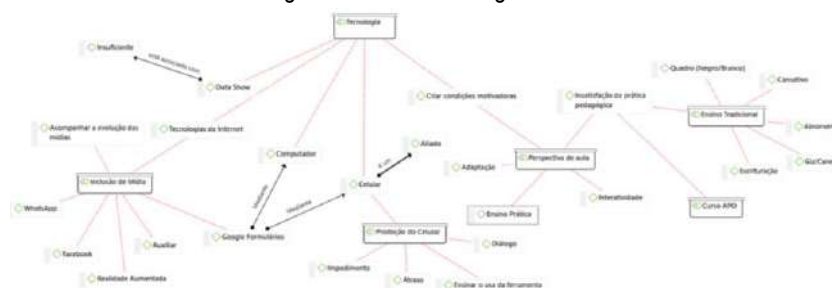
Categorias	Características
Ensino Tradicional	Agrupa palavras ou sentenças relativas à tendência pedagógica tradicional.
Perspectiva de Aula	Agrupa palavras ou sentenças relativas à perspectiva de aula que se tem ou quer desenvolver.
Inclusão de mídias	Agrupa palavras ou sentenças que estão ligadas a utilização das mídias em sala de aula.
Proibição do celular	Agrupa palavras ou sentenças referentes a empecilhos para utilização do celular em sala de aula.

Fonte: Construído pela autora – Extraído da análise da transcrição do grupo focal.

Resultados

Com o suporte do software ATLAS ti. para análise categorial temática foi criada a rede semântica de tecnologia. Confira abaixo a figura gerada:

Figura 1: Rede Tecnologia



Fonte: Elaboração própria a partir de print de tela no *software* ATLAS ti.

Olhar para essa rede neste recorte é muito importante, pois na ocasião esta foi uma marca representacional trazida pelos professores participantes. Especialmente, quando faziam alusão a prática pedagógica e/ou dialogavam sobre a motivação em participar do curso de extensão, lócus desta pesquisa.

O que reafirma a reflexão sobre as representações sociais trazida por Moscovici (2009, p. 69) ao mencionar que “o conflito ocupa o lugar de outro tipo de relação e está sempre implícito em toda descrição de pares contrastantes”. Nesse sentido, Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 138) complementam que os professores quando “buscam novas metodologias de aula, procuram também a discussão de seus papéis como professores e da maneira como se relacionam com seus alunos em aula, como motivá-los”. O que vai de encontro ao observado por meio da rede acima, quando os professores trazem a questão de CRIAR CONDIÇÕES MOTIVADORAS ligado a questão da PERSPECTIVA DE AULA, INSATISFAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA e ENSINO TRADICIONAL. O que torna possível compreender que para os sujeitos da pesquisa a tecnologia se apresenta como um recurso que pode possibilitar a criação de ambiências de aprendizagem motivadoras.

Uma outra questão interessante é ao retratar alguns artefatos tecnológicos, como o DATA SHOW como um recurso para tentar fugir do tradicional. Mas, destacam a questão do INSUFICIENTE. Uma discussão que corrobora com as reflexões de Barreto (2012) ao chamar a atenção que a apresenta apenas da tecnologia não potencializa. É necessário que a tecnologia seja pensada e planejada para o desenvolvimento prático em prol do saber.

Essa observação indica que pode haver uma distorção¹ em relação ao objeto, pois para o grupo o DATA SHOW possuía valores representacionais ressaltados (JODELET, 2001). Mas ao ter contato com o objeto na formação da representação, a representação foi modificada com base no referencial que possuíam, e uma nova representação passou a existir (MOSCOVICI, 2009).

Em relação ao recurso CELULAR uma marca representacional muito interessante é descarem a questão da PROIBIÇÃO DO CELULAR (categoria), ligado aos vocábulos ATRASO e IMPEDIMENTO. Um recurso que é proibido em algumas escolas e que neste momento tem sido visto como uma ferramenta indispensável para a manutenção do vínculo e atividades educativos. Nesse sentido, o CELULAR apresenta uma representação dual, positivada pelos professores, mas que encontra empecilhos para utilização na educação formal.

Uma questão que merece destaque e, é super atual é a ACOMPANHAR A EVOLUÇÃO DAS MÍDIAS. O que mostra interesse dos professores em mudar. Isso é bom, pois a educação não deve se desvincular do social (Candau, 2006). Nesse sentido, os professores ressaltam recursos como: WHATSAPP, REALIDADE AUMENTADA, FACEBOOK e o GOOGLE FORMULÁRIOS.

Conclusões

Os dados deste artigo revelam que as representações sociais que os professores participantes da pesquisa apresentam a respeito da tecnologia apresenta uma dimensão positivada, distorcida para alguns recursos tecnológicos e com dualidade para outros, como pode ser observado a partir do organograma abaixo:

Figura 2: Elementos presentes na representação social de tecnologia

¹ “Todos os atributos do objeto representado estão presentes, porém se encontram acentuados ou minimizados de maneira específica. Assim, são produzidas transformações na avaliação das qualidades de um objeto, de um ato, para reduzir uma dissonância cognitiva” (JODELET, 2001, p. 16).

A representação social da tecnologia é positivada

- Distorção de ferramentas tecnológicas: data show.
- Dualidade para o uso do celular

Fonte: Elaboração própria.

Um assunto extremamente importante, incluindo a atual situação. Como Barreto (2012) esclarece as tecnologias se apresentam de uma forma contraditória: enaltecida ou reduzida. Algumas pessoas a recorrem como uma solução para todos os problemas de aprendizagem, e por outro utilizam de forma intensiva e exclusiva. No entanto, ao ter contato com o universo da representação do objeto distorcido, os sujeitos observam que a tecnologia apenas não é suficiente (MOSCOVICI, 2012). Sendo necessário observá-la e planejá-la articulando-a outros elementos.

Uma outra questão é o fato da dualidade do celular. No presencial o celular é visto como um impedimento, mas em tempos de pandemia essa questão tem sido revista por todos. E para muitos alunos é o único meio de manterem seus vínculos (profissionais e acadêmicos). Uma reflexão interessante, já que faz parte da proposta da Base Nacional Comum Curricular ponderar a intencionalidade da cultura digital.

Logo, para que as mudanças no trabalho pedagógico aconteçam é fundamental ressignificar as práticas pedagógicas, o discurso em prol da democratização das informações e da acessibilidade (BARRETO, 2012). De forma que a escola reflita em que sentido está investindo, e, como o conhecimento está sendo produzido. O que avança no sentido da tecnologia apenas como uma ferramenta.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Paris: Presses universitaires de France, 1977.
- BARRETO, R. G. *A contextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente*. Educação & Sociedade, v. 33, n.121, pp. 985-1002, 2012.
- CANDAU, V. L. *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.
- GOUVEIA, D. S. M. *As tecnologias na contemporaneidade e a qualidade do ensino de ciências na educação de jovens e adultos: o olhar da teoria das representações sociais*. 2019. Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, RJ. 2019.
- GUARESCHI, P. A. *Psicologia Social e Representações Sociais: avanços e novas articulações*. In: VERONESE, M. V.; GUARESCHI, P. A. (Orgs.). *Psicologia do cotidiano: Representações Sociais em ação*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 17-40.
- JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- JOVCHELOVITCH, S. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOSCOVICI, S. *A Psicanálise, sua imagem e seu público*; tradução de Sonia Fuhrmann. – Petrópolis: Vozes, 2012.
- MUHR, T. *ATLAS/ti: a prototype for the support of text interpretation*. Qualitative Sociology, v. 14, n.4, p. 349-371, 1991.
- RÜDIGER, F. *As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

SILVA, M.; CLARO, TATIANA. A docência online e a Pedagogia da transmissão. **Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 33, n.2, maio/ago. 2007.

CULTURA VISUAL E ENSINO DE ARTES VISUAIS – UMA PESQUISA SOBRE A DOCÊNCIA

¹Veronica de Lima; ²Alessandra Gurgel Pontes; ³Maristani Polidori Zamperetti 2 (Orientadora).

1 -Graduanda em Artes Visuais-Licenciatura; Bolsista (PBIP-AF); Centro de Artes; Universidade Federal de Pelotas;

2 - Alessandra Gurgel Pontes – Mestre em Educação; Bolsista PROBIC; Centro de Artes; Universidade Federal de Pelotas;

3 -Doutora e Mestra em Educação; Professora Associada; Centro de Artes; Universidade Federal de Pelotas.

Apoio Financeiro: FAPERGS, UFPEL.

Palavras-chave: Cultura visual, ensino da arte, imagens, docência.

Introdução

A realização deste artigo se deu a partir do projeto de pesquisa “Cultura Visual no Ensino de Artes Visuais – sentidos, práticas e experiências docentes”, vinculado ao Centro de Artes e ao Programa de Pós-Graduação (PPGE/FaE) da Universidade Federal de Pelotas. O projeto que ocorre desde 2016 pretende identificar de que maneira professores da área de Artes Visuais, atuantes na rede de ensino de Pelotas, compreendem a Cultura Visual contemporânea em suas práticas de ensino e em suas experiências e vivências pessoais.

A importância do tema se constitui pelo fato de que necessitamos discutir e compreender as imagens na sociedade contemporânea, sendo que elas se fazem presentes de diversas maneiras em nosso cotidiano, seja por meio de redes sociais, propagandas, programas televisivos, revistas, jornais e em diversas plataformas, desempenhando um papel atuante e importante em nosso dia a dia. Assim, entendemos a necessidade de interpretá-las e analisá-las criticamente e não apenas consumi-las sem reflexão, para que possamos identificar que mensagens carregam. De tal modo, a pesquisa tem o caráter de averiguar a maneira como professoras/es da área de Artes Visuais conduzem suas práticas e quais relações estabelecem com a cultura visual.

Nossos estudos pretendem discutir as questões que fazem parte da formação de professoras/es da área de Artes Visuais e se baseiam em teóricos da cultura visual como Fernando Hernández (2007) e Raimundo Martins (2009, 2011, 2016). Os estudos realizados foram utilizados para embasar as discussões acerca de abordagens e métodos de estudos a partir de imagens em práticas educativas em escolas.

Cultura Visual

Os estudos acadêmicos relacionados a área da cultura visual aparecem nos finais dos anos 80, denominados como: Estudos Visuais, Cultura Visual ou Estudos da Cultura Visual, este último buscava entender a produção visual como uma prática social, cultural e política. Este campo de investigação estuda diversas áreas além das Artes Visuais, como a Antropologia, a História da Arte, Sociologia, Comunicação, Psicologia, entre outras especialidades.

Na área das Artes Visuais em que a cultura visual é o foco de nossos estudos, elas vão além das visualidades artísticas procurando investigar também as imagens produzidas pelas mídias e todas as provenientes da vida cotidiana. Desta forma, a cultura visual aborda “[...] espaços e maneiras como a cultura se torna visível e o visível se torna cultura. [...] (MARTINS, 2005, p. 135).

Fernando Hernández salienta em seu livro *Catadores da Cultura Visual* (2007) que a expressão cultura visual se refere a

[...] uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. Desse ponto de vista, quando me refiro neste livro à Cultura Visual, estou falando do movimento cultura que orienta a reflexão e as práticas relacionadas as maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intra subjetivas de ver o mundo e si mesmo (HERNÁNDEZ, 2007, p. 22).

As visualidades dentro do campo de estudos da Cultura Visual, são construções operantes nos modos como cada pessoa ou um grupo interpreta determinados artefatos, partindo de formações, de seus repertórios pessoais, e suas subjetividades, desta forma, cada um vai ver e compreender as imagens, e fazer a leitura das mesmas. Assim, se torna necessário apreender e interpretar criticamente todas as visualidades presentes na contemporaneidade.

Neste sentido, a escola se torna agente fundamental e motivador para a mudança educativa, pois veicula possibilidades de interpretação imagética e pode, por meio dos discursos inerentes às visualidades, transformar, modificar ou questionar formas preestabelecidas, presentes no cotidiano de seus alunos. Assim, compreendemos que através das práticas educativas em Artes Visuais tal relação possa ser determinada e compreendida pelos professores deste campo.

Metodologia

A pesquisa realizada é de cunho qualitativo, se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, através de um roteiro com sete perguntas preestabelecidas e uma última em aberto, que ficaria a critério do entrevistador, de acordo com a necessidade de um complemento às respostas. As entrevistas aconteceram com quatro professoras formados na área Artes Visuais, atuantes na rede de ensino de Pelotas no Rio Grande do Sul, a partir de gravações que foram transcritas posteriormente.

Neste artigo iremos analisar apenas uma pergunta e as respostas da entrevista realizada com três professoras, para que possamos compreender como elas entendem e relacionam o grande número de imagens disponíveis na atualidade, com suas práticas docentes no ensino da arte.

Resultados

Através das respostas das entrevistadas, as quais iremos denominar de professora A, B e C, iremos embasar nosso estudo, o qual se deu a partir da seguinte questão: O que você pensa sobre as imagens do cotidiano, que estão disponíveis na mídia, nas propagandas e em outras formas de exposição?

A professora A, responde da seguinte maneira:

É um outro recurso que a gente pode utilizar, porque as vezes as pessoas ficam muito presas só em imagem de obra de arte, e não, a arte não é só isso. Quando eu trabalho arte, eu falo em imagem e signo, quando eles questionam a importância da arte, a maioria acha que é uma coisa de pouca importância. E eu digo, vocês estão rodeados de imagens. O homem permeou toda a história dele através da imagem, e continua, a internet está aí, e reforça isso, é um outro tipo de linguagem, mas que ainda está preso a imagem.

Ao analisarmos as respostas da professora “A”, observamos que ela interpreta a imagem como um agente importante para formação humana e como elas transformam nossas compreensões simbólicas, modos de olhar, fazer e ser. Suas respostas conduzem nosso entendimento a respeito da cultura visual como algo que pertence ao processo das transformações que aconteceriam não apenas por obras de arte, mas a partir de diferentes tipos de visualidades, sendo consideradas imagens e artefatos de diferentes culturas. De tal modo, podemos perceber que a cultura visual é de certo modo interpretada como uma parte que estrutura a história humana e está

presente nas práticas pedagógicas do campo de Artes Visuais estabelecendo sentido para compreensão do mundo contemporâneo.

Já as professoras B e C, tem uma visão mais negativa sobre a quantidade de imagens que estão a nossa disposição na atualidade; segundo a professora B, a quantidade de imagens ocasiona: “[...] uma poluição visual, muitas vezes, porque tu és bombardeado muito por imagens o tempo todo, então acaba sendo meio saturado”.

Sobre essa visão, entendemos que a grande quantidade de imagens que nos abordam diariamente causa uma sobrecarga, no entanto compreendemos que elas são expressivas propagadoras de culturas e significados, que afetam principalmente crianças e adolescentes, e que, portanto, se faz necessária a discussão das mesmas em sala de aula, justamente pelo papel que essas imagens exercem sobre os sujeitos sociais.

E a professora C, argumenta que:

[...] hoje em dia se tem muito recurso em termos de mídia, mas mal aproveitado, muito apelativo então. Mas tu sabendo garimpar tu consegues pegar coisas boas que sirvam tanto para as crianças [...]. Eu acho que é tudo tendencioso. Tem que dar uma garimpada.

Apesar de uma visão crítica sobre a quantidade de imagens dispostas na mídia com conteúdo apelativo e tendencioso, a professora C percebe que sabendo escolher imagens, elas podem contribuir para o processo educativo.

Conclusões

Mediante o exposto, observamos que o ensino da Cultura Visual nas escolas ainda é introdutório, pois é possível perceber um conhecimento superficial por parte das professoras entrevistadas. Diante disso, ressaltamos a necessidade de discussões que abranjam o ensino sobre Cultura Visual não apenas como objeto de estudos acadêmicos ou conteúdo para as escolas, mas em uma proporção maior, analisando e estudando os efeitos que ela tem sobre a sociedade contemporânea e na formação de professores.

Tendo em vista a importância do “visual” na atualidade, vemos o quão as imagens são cada vez mais presentes em nosso cotidiano, imagens essas que tem muita influência sobre nossa capacidade de opinião e sobre nossas escolhas, então como defende Hernández, se faz necessário um alfabetismo visual crítico, tanto para alunos quanto para seus educadores.

Uma consequência deste reposicionamento em relação a diferentes práticas educativas (não somente na Escola) é que nos leva a propor a necessidade de ajudar crianças e jovens e também aos educadores, a irem mais além da tradicional obsessão por ensinar a ver e a promover experiências artísticas. Em um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnologias da representação (as artes visuais atuam como tais), nossa finalidade educativa deveria ser a de facilitar experiências reflexivas críticas (HERNÁNDEZ, 2007, p. 25).

Deste modo, entendemos a necessidade de revisar os estudos relacionados a visão e visualidades, divulgando-os, irá permitir que tanto alunos quanto professores, percebam o quanto as representações visuais influenciam em suas formas culturais e de socialização, e assim criar um posicionamento crítico sobre elas.

Durante os estudos realizados a partir da pesquisa, foi possível perceber que essas práticas ainda não acontecem em algumas escolas, sendo assim destacamos novamente a importância da inclusão e estudos relacionados a Cultura Visual desde a formação de professores do campo de Artes Visuais, para que os mesmos percebam as aulas de Arte como o lugar propício para que haja essas mediações e discussões, fazendo com que crianças, jovens e adultos, incluindo educadores, pensem criticamente e reflitam sobre o que lhes é apresentado, havendo uma interlocução entre a arte, sociedade, imagem e as culturas contemporâneas.

Referências

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: editora Mediação, 2007.

MARTINS, R. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. In: OLIVEIRA, M.; HERNÁNDEZ, F. (orgs.). **A formação do professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: editora UFSM, 2005.p.133-145.

POÉTICAS EM JOGO NAS TRAMAS DE SER ARTISTA PROFESSOR

¹Cândice Moura Lorenzoni (doutorado em Educação – UFSM);

1 – Professora Adjunta no Departamento de Artes Cênicas, Centro de Artes e Letras, UFSM, candicelorenzoni@yahoo.com.br.

Palavras-chave: negrito; centralizado; fonte.

O INÍCIO DA JORNADA

Como professores de Ensino Superior, das áreas do teatro e do cinema, que possuem uma produção artística fora do âmbito acadêmico percebem os saberes da arte em relação aos saberes necessários para a atuação em sala de aula?

Esta é a questão que foi disparadora para a elaboração da tese de doutorado na área de Educação, concluída em 2018. O impulso inicial é minha experiência de artista professora, que transita entre o teatro e o cinema, que também produz fora da universidade e busca reflexão sobre possíveis conexões entre os fazeres artísticos e os fazeres docentes, e considero que esses movimentos acontecem nos diferentes espaços que ao meu ver são espaços de atuação-formação: o palco, a sala de aula e o set de filmagem.

Isto posto abriu-se a possibilidade de pensar que o artista professor possui uma poética constituída a partir da interface entre a arte e a docência. Neste contexto, entrelacei conceitos do teatro, cinema e educação. Do campo do teatro, trouxe acontecimento (DUBATTI, 2009), trabalho sobre si mesmo e adaptação, ambos de (STANISLAVSKI, 2010), balizadores da tese, bem como terminologias próprias do cinema, como: enquadramento, elipse, planos e *flashback* (AUMONT, 2008), eleitos por desejar criar relações com alguns conceitos do campo educacional. Dentre eles, trabalho sobre si mesmo (FERRY, 2004) e o conceito de personalidade (NÓVOA, 2009), combinados com alguns aspectos da teoria do imaginário social (CASTORIADIS, 1982). A intenção foi estabelecer diálogos e olhá-los como mobilizadores do pensamento da artista professora nestes espaços de atuação-formação, revendo trajetórias, poéticas, bem como os co-autores, artistas professores que participaram da pesquisa.

Coloquei-me em ação e exercício de criar espaços para que os conceitos concernentes ao teatro e ao cinema possam vazar para a formação e o desenvolvimento profissional desses artistas professores. Experimentar aproximações que possibilitem que eles se misturem, dialoguem, tencionem, para que dessas relações possam emergir outros sentidos, provocar outros pensamentos ou

reformular os que já tenham seus lugares consolidados. Criar outras tramas, produzir movimentos de pensamento a partir de uma formação provocada pela arte.

TRAÇAR OS OBJETIVOS

Como objetivos da pesquisa, os chamei de planos, fazendo uma alusão ao cinema apresento o objetivo como plano geral: conhecer como se constitui a poética de artistas professores de teatro e cinema que produzem fora da universidade na interface entre arte e docência.

TRAVESSIAS DE UM CAMINHO METODOLÓGICO

Após a escolha dos colaboradores, um professor da área do teatro e outro da área do cinema, arrisquei-me na criação de um jogo como dispositivo metodológico a fim de provocar as narrativas de formação. Os elementos que fazem parte do jogo são: um pano preto, fazendo uma referência ao fundo de um palco italiano, uma caixa contendo palavras dispositivo (composição, desafio, tramas, ?, formação, desenvolvimento profissional, espaço acadêmico, aula, cinema/teatro, ser professor, ser artista). Uma caixa com composições de palavras (artista professor/professor artista; conceito ou elemento do teatro/cinema e a docência, últimas produções fora da universidade e história de vida; professor poética artista; saberes/fazeres artísticos e saberes/fazeres docentes), um dado de oito faces, imagens selecionadas de um jogo de tabuleiro e imagens de formação solicitadas aos co-criadores.

As imagens são dispostas sobre um pano preto, a fim de que estas ganhem destaque. A partir disso, o jogo acontece pela movimentação do dado que indica o número de imagens que o jogador irá escolher para desenvolver sua narrativa, motivado também pelos papéis que contém palavras que se encontram nas caixas.

O jogo inicia com o jogador convidado. Este retira do recipiente um papel que contém palavras. Lê e joga o dado que indicará o número de imagens que poderá escolher para falar sobre o tema proposto. Logo após a jogadora pesquisadora joga o dado e faz o mesmo procedimento. As imagens manuseadas deverão voltar para a mesa para que tenham a possibilidade de serem utilizadas novamente. Ou seja, a mesma imagem poderá servir a vários enunciados.

A proposta também é que cada jogador desse um nome para o jogo a partir da vivência com o mesmo. Dessa forma, o jogo foi batizado pelo professor de teatro de TramaDrama e pelo professor de cinema de Reencontro.

Para a análise posterior e no intuito me aproximar dos objetivos e as histórias de vida, me pareceu o método mais coerente, pois, aproximar-me das trajetórias, favorece uma retrospectiva, mobilização de acontecimentos passados, na qual o indivíduo constrói sua própria formação com base no balanço que faz de sua vida. Para Losada (2006, p. 34) “há sempre um passado, que é recriado a partir do presente. A relação com esse passado faz parte da instituição da sociedade: os conteúdos dessa tradição são recriados (reinterpretados?) segundo as significações imaginárias do presente”. Essas ações e conhecimentos são particulares dos sujeitos, mas segundo Castoriadis (1982) ecoam como sintomas coletivos da sociedade. As escolhas feitas para o percurso metodológico encontraram-se em conformidade com questões que surgiram a partir das narrativas dos artistas professores, pois, ao narrar-se abre a possibilidade de: “reconstruir, (res)significar, por meio das imagens orais, das imagens escritas, fotográficas, trajetórias de vida pessoais e profissionais” (OLIVEIRA, 2006, p. 171).

Isso levou-me a uma análise por meio da abordagem hermenêutica. Para Delory-Momberger (2014, p. 54), “a narrativa (auto)biográfica instala uma hermenêutica da ‘história de vida’, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo”. Esse pensamento se completa quando reitera sobre a natureza hermenêutica que constitui um trabalho feito sobre a reflexividade biográfica, pois o hermeneuta vislumbra no texto uma totalidade onde relaciona cada uma de suas partes. Ao representar para si sua vida, o autobiógrafo o faz como uma totalidade o que lhe proporciona entrelaçar com momentos de sua existência.

ALGUNS ACHADOS DESSA TRAVESSIA

A interface da arte e da docência, foco desta pesquisa, constitui-se, como formação, por isso é possível pensar sobre as aproximações de conceitos que fiz, que não operam como conceitos aplicáveis, mas podem arejar pensamentos sobre a formação e a docência, a fim de instaurar algo novo, constituindo uma fusão de horizontes. Penso que as incertezas do trabalho artístico e do trabalho docente são muito semelhantes. Sobre os professores articularem os conhecimentos da arte com a prática em sala de aula, percebi isso como um fluxo constante nas narrativas. Embora o artista professor do teatro afirme que, em aula, o professor não cria artisticamente, percebo a docência em jogo com a arte, onde não se trata de

resultados, mas sempre em processo, o qual artista e professor são sujeitos da experiência.

Quanto ao professor, produzir fora da universidade, é um fazer que se relaciona com outras camadas da profissão que talvez não sejam trazidas para a instituição. Como por exemplo, outros encontros com profissionais da área que não estão nas instituições. Percebo ainda que isso permite aproximações que movimentam o artista professor, como uma enredamento de mundos. Isso pode abrir um espaço de intermediação entre esses contextos artísticos com a academia e os estudantes, pois abre janelas para os estudantes, por meio de sua prática que é trazida para dentro da instituição. Isso ficou marcado na fala dos professores em vários momentos, pois eles trazem em suas narrativas a possibilidade de criar na instituição.

A partir destes apontamentos afirmo que o que teatro e a docência me mostram, me fazem vivenciar, é a singularidade do instante. Uma partícula de vivido que ao se tornar concreto se torna irrepetível. Ao refletir sobre isso arrisco afirmar que a ação de narrar-se permite que os artistas professores percebam os movimentos que articulam maneiras de acionar poéticas que os fazem vivenciar a singularidade dos instantes vividos que são concretos e repetíveis. Ao me deparar com a ideia de poética de meus parceiros de jogo, noto que está ligado a modos de ser professor. Para o artista professor de cinema, 'lapidar-se', para o do teatro, 'quebrar e reconstruir'. Para mim, penso como uma aprendizagem da docência, possível a partir do trabalho sobre si, que ganha sentidos quando se coloca em relação ao outro, com o outro que participa do processo.

Então, a aula que delineio como um espaço de atuação-formação pode ser passível de encontro, a partir do olhar para o outro, a partir de uma escuta que pode ser articulada pela poética do professor.

Ao observar a minha travessia, vejo a necessidade que tenho de estar em criação e, junto às narrativas dos artistas professores, posso afirmar que a criação atribui outras colorações à docência, e isso pode constituir poéticas nos modos de ser professor. Isso se dá também pelos afetos, como falou um dos professores. E como eu também me percebi a partir disso. Pelo convívio, em adaptação nos espaços de atuação-formação. Entendo, neste momento, que a própria tese criou uma região de experiência.

Referências

AUMONT, J. MICHEL, M. *Dicionário teórico e crítico do cinema*. Lisboa, Portugal: Texto e Grafia, 2008.

- AUMONT, J. **O cinema e a encenação**. Lisboa, Portugal: Edições Texto Grafia, 2006.
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- DELORY-MOMBERGER, C. M. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2014.
- DUBATTI, Jorge. **Concepciones de Teatro**: poéticas teatrales y bases epistemológicas. Buenos Aires: Colihue, 2009.
- FERRY, Gilíes. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático, 2004.
- LOSADA, M.R. **O Imaginário Radical de Castoriadis**: Seus pressupostos. In: AZEVEDO P. (Org.). **Imaginário e Educação**: reflexões teóricas e aplicações. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.
- NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa. Portugal; EDUCA, 2009.
- OLIVEIRA, V.F. de. **Narrativas e saberes docentes**. In: Narrativas e saberes docentes. Ijuí: Ed. Unijui, 2006.
- STANISLAVSKI, K. **El trabajodelactor sobre si mismo**: enelprocesocreador dela vivencia. Barcelona, Espanha: Alba Editorial, 2010.

A ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA: ÊNFASE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

¹Helena Silva de Oliveira

²Maria Betanea Platzer

1 - Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara - UNIARA - Araraquara - São Paulo - Brasil – <http://lattes.cnpq.br/2834513581254197> e-mail: helensoliveira@hotmail.com

2- Docente do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara - UNIARA - Araraquara - São Paulo - Brasil – <http://lattes.cnpq.br/1517203251145236> e-mail: beplatzer@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho se constitui parte da dissertação de Mestrado na área de Educação, cujo objetivo foi investigar a modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos - EJA -, focando na relação professor-aluno e suas contribuições no processo de ensino e nas aprendizagens pelos educandos. Com base em documentos legais e em estudos que se debruçam sobre a presente temática, sobretudo, na abordagem freireana de educação, esta pesquisa de natureza qualitativa foi realizada em uma escola pública municipal, localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, que atende alunos da EJA e que cursam uma sala de 5ª série (segundo segmento), no período noturno. Aplicamos questionário para 16 alunos e 05 professores responsáveis pela turma. Em seguida, visando a aprofundarmos as discussões, realizamos entrevista semiestruturada com 04 alunos e 02 professores. Com base nos resultados alcançados, verificamos que os alunos, em sua maioria, buscam a escola para satisfazer necessidades particulares, para se integrar à sociedade letrada da qual fazem parte por direito, mas da qual não podem participar em sua totalidade pelo fato de não dominarem a leitura e escrita. Os relatos apontam a trajetória escolar dos alunos da EJA, evidenciando as dificuldades no percurso escolar, familiar, a inserção no mercado de trabalho ainda de forma precoce, o local de moradia, às vezes, muito distante da escola e há casos quando a mulher deixa de estudar para cuidar dos filhos menores. Os dados coletados revelam a importância do acolhimento, da relação professor-aluno para a continuidade dos estudos, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem. Verificamos que a ausência do acolhimento e a pouca socialização presente na escola contribuem para o insucesso no ensino e aprendizagem, resultando, muitas vezes, na evasão escolar. As respostas de alunos e professores confirmam que a interrupção da trajetória escolar produz nos alunos da EJA, muitas vezes, um comportamento de timidez e o medo da participação em sala de aula; assim, faz-se necessário trabalhar o resgate da autoestima e a construção da confiança. Observamos que a relação professor-aluno efetiva e contínua permite que o aluno se aproxime mais do professor, ficando evidente que essa relação favorece o processo de ensino e aprendizagem, com maiores garantias de êxito.

Introdução

No contexto da sociedade atual, verificamos pessoas jovens e adultas em busca de maior escolarização, com o ingresso à escola ou o retorno à instituição depois de muito tempo fora dela. A procura pela escolarização permite, entre outras possibilidades, o acesso aos conhecimentos fundamentais para a inserção no mercado de trabalho e o fortalecimento da autoestima frente às tomadas de decisões. Segundo Charlot (2001, p.18):

A questão da relação com o saber é também aquela das formas de existência do saber. Isso quer dizer, sobretudo, que a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o (s) saber (es), mas é também um lugar que induz a relação (s) com o (s) saber (es).

A compreensão dessa realidade levou Paulo Freire, ainda nos anos de 1960, a reconhecer o analfabetismo como uma questão não somente pedagógica, mas também social e política. É a mesma sabedoria que Freire (1996) nos mostra que educar a favor dos pobres é educar para a transformação da sociedade.

A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância (FREIRE, 1996, p.19).

Os jovens e adultos não escolarizados possuem uma característica comum, que é a baixa autoestima, marca da exclusão escolar.

Para Santos (2003, p.74):

Os jovens e adultos pouco escolarizados trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas do fracasso escolar, como resultado de reprovações, do não aprenderem. A não aprendizagem, em muitos casos, decorreu de um ato de violência, porque o aluno não atendeu às expectativas da escola. Muitos foram excluídos da escola pela evasão (outro reflexo do poder da escola, do poder social): outros a deixaram em razão do trabalho infantil precoce, na luta pela sobrevivência (também vítimas do poder econômico).

Sabemos que o sucesso escolar produz autoestima e um grande efeito de segurança no aluno. Nas salas de Educação de Jovens e Adultos - EJA - essas marcas se evidenciam cada vez mais, resultando em timidez, quando o aluno, por exemplo, não pergunta quando não sabe, com vergonha de ser excluído. O papel do professor é de suma importância e determinante para construir com o aluno o estreitamento de vínculos para seu sucesso pessoal. Para tanto, torna-se fundamental termos conhecimento dos direitos legais que possuem os alunos da EJA.

A promulgação da Constituição Federal de 1988, foi um marco importante para a EJA no Brasil porque significou a ampliação do dever do Estado em relação à garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive “aos que a ele não tiveram acesso na idade própria” (artigo 208), determinando que o mínimo de 50% dos recursos vinculados à educação (dos três níveis de governo) fosse aplicado em prol da eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental, dentro de dez anos (artigo 60 das Disposições Transitórias), conforme examina Beisiegel (1997).

Foi no capítulo IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - n.9.394/96 - que a EJA apareceu como modalidade de ensino. No que se refere ao Capítulo II, Da Educação Básica, a Seção V é dedicada à Educação de Jovens e Adultos:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. (BRASIL, 1996).

Embora essa modalidade de ensino seja ofertada de forma gratuita e garantida pela legislação não quer dizer que atenda às exigências de forma específica.

Com base na legislação sobre a EJA, há novos caminhos a serem percorridos quanto ao atendimento dessa modalidade de ensino, permitindo o acesso à educação e priorizando a formação integral voltada para o desenvolvimento de capacidades e competências adequadas, formando cidadãos democráticos.

Objetivos

Diante desse contexto, tivemos como objetivo central da pesquisa que se configura como parte da dissertação de Mestrado, investigar práticas de ensino e aprendizagem na EJA, em especial, a relação professor e aluno com intuito de refletir sobre caminhos que favoreçam aprendizagens significativas aos educandos.

Consideramos de suma importância as contribuições de Paulo Freire para melhoria das ações dos educadores que atuam nas salas de aula da EJA; portanto, as ações desenvolvidas com relação ao tema proposto, objeto desta pesquisa, tem como base especialmente as ideias apresentadas pelo autor.

Destacamos, nesse contexto, que a unidade escolar deve propor medidas direcionadas à redução da vulnerabilidade social dos jovens e adultos excluídos dos processos de escolarização contínua, com acolhimento, solidariedade e a valorização da autoestima do educando, respeitando sua aprendizagem anterior e sua experiência de vida. Importante destacar:

Reconhecer a diversidade e buscar formas de acolhimento requer, por parte da equipe escolar, disponibilidade, informações, discussões, reflexões e algumas vezes ajuda externa de outros profissionais. O acolhimento ao aluno envolve tanto a valorização dos conhecimentos e da forma de expressão de cada um como seu processo de socialização levando em conta, nas situações de ensino e aprendizagem, dúvidas e inquietações, realidades socioculturais, jornada de trabalho e condições emocionais decorrentes de exclusão escolar (BRASIL, 2002, p.88).

Esta breve análise nos permite refletir sobre a problemática do relacionamento entre professor e aluno na EJA, em que dados reforçam que se o aluno não for acolhido desiste da escola ou não desenvolve a aprendizagem necessária para o seguimento de seus objetivos. O prazer pelo aprender não é uma atividade espontânea, considerando que cabe ao professor dar voz aos alunos, respeitando suas limitações.

Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando dos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem

escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições precise de falar a ele. (FREIRE, 1996, p. 128).

Partimos do princípio de que o processo de ensino e aprendizagem na EJA deve ser de forma diferenciada com acolhimento e solidariedade, não tratando os alunos como crianças que frequentam o ensino fundamental regular, e deve estar relacionado à conscientização e à participação, visto que alunos e professores fazem parte de um processo dialógico.

Segundo Gadotti (1999, p.2), "[...] o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida".

Desde as discussões propostas por Paulo Freire caminhamos para uma educação democrática e libertadora, comprometida com a solidariedade, acolhimento e respeito ao outro às aprendizagens anteriores.

Caminhos metodológicos

Aplicamos questionário para 16 alunos e 05 professores responsáveis pela turma. Em seguida, visando a aprofundarmos as discussões, realizamos entrevista semiestrutura com 04 alunos e 02 professores.

Analisamos autores que tratam sobre o tema de ensino e aprendizagem na EJA, focando na relação-professor aluno, em especial as contribuições de Paulo Freire, considerando a relevância desse estudioso no cenário da educação brasileira. Assim, é de suma importância a contribuição das obras desse educador para melhoria das ações dos educadores que atuam nas salas de aula da EJA, em específico, em uma sala de 5º série/6ºano no período noturno, foco central de nosso trabalho.

Utilizamos como abordagem central da pesquisa as contribuições de Ludke e André (1986, p.18), ao relatarem que o estudo qualitativo é aquele que: "[...] se desenvolve numa situação natural, é profícuo em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada."

Destacamos que todos os participantes assinaram assinando o Termo de Consentimento, além de informarmos o caráter voluntário de participação e o total sigilo da identidade.

Resultados: Vozes de alunos e professoras da EJA-alguns apontamentos

Os relatos apontam a trajetória escolar dos alunos da EJA, evidenciando as dificuldades no percurso escolar, familiar, a inserção no mercado de trabalho ainda de forma precoce, o local de moradia, às vezes, muito distante da escola e há casos quando a mulher deixa de estudar para cuidar dos filhos menores. Os dados coletados revelam a importância do acolhimento, da relação professor-aluno para a continuidade dos estudos, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem.

As respostas de alunos e professores confirmam que a interrupção da trajetória escolar produz nos alunos da EJA, muitas vezes, um comportamento de timidez e o medo da participação em sala de aula; assim, faz-se necessário trabalhar o resgate da autoestima e a construção da confiança. Observamos que a relação professor-aluno efetiva e contínua permite que o aluno se aproxime mais do professor, ficando evidente que essa relação favorece o processo de ensino e aprendizagem, com maiores garantias de êxito.

De acordo com a legislação apontada para EJA, de uma forma geral, apesar dos avanços realizados, as deficiências do sistema escolar brasileiro ainda produzem grandes contingentes de pessoas com escolaridade insuficiente, lançando no horizonte a necessidade de construir um sistema educacional que melhore a qualidade do ensino oferecido em todas as modalidades, contemplando a EJA e orientando as políticas para a superação das desigualdades educacionais e sociais (BRASIL 2009).

Infelizmente, as metas do PNE estão ainda longe de serem alcançadas e a importância do documento como norte das políticas nem sempre é plenamente assumida pelos poderes executivos. Os limites impostos pela exclusão da EJA do Fundef só seriam revertidos a partir de 2007, quando o legislativo aprovou Emenda Constitucional transformando o Fundef em Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, abarcando também a educação infantil, o ensino médio e a EJA, que antes estavam excluídos desse mecanismo de financiamento (BRASIL, 2009, p. 87).

Nesse contexto, faz-se necessário o cumprimento dessa legislação e que os jovens e adultos possam ter uma educação escolar de qualidade e claramente orientada para a promoção da justiça social, do desenvolvimento sustentável e da solidariedade; aliada a políticas públicas que promovam o acesso ao conhecimento e a aprendizagem ao longo da vida, centrando nos grupos menos privilegiados.

Consideramos de suma importância as contribuições de Paulo Freire para melhoria das ações dos educadores que atuam nas salas de aula da EJA; portanto, as ações desenvolvidas com relação ao tema proposto, objeto desta pesquisa, tem como base especialmente as ideias apresentadas pelo autor.

Destacamos, nesse contexto, que a unidade escolar deve propor medidas direcionadas à redução da vulnerabilidade social dos jovens e adultos excluídos dos processos de escolarização contínua, com acolhimento, solidariedade e a valorização da autoestima do educando, respeitando sua aprendizagem anterior e sua experiência de vida. Importante destacar:

Reconhecer a diversidade e buscar formas de acolhimento requer, por parte da equipe escolar, disponibilidade, informações, discussões, reflexões e algumas vezes ajuda externa de outros profissionais. O acolhimento ao aluno envolve tanto a valorização dos conhecimentos e da forma de expressão de cada um como seu processo de socialização levando em conta, nas situações de ensino e aprendizagem, dúvidas e inquietações, realidades socioculturais, jornada de trabalho e condições emocionais decorrentes de exclusão escolar (BRASIL, 2002, p. 88).

Os homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola pertencem a uma mesma classe social: são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência: aluguel, água, luz, alimentação, remédios para os filhos (quando os têm) A relação professor-aluno é fundamental para facilitar o ensino e aprendizagem dos alunos.

Os dados coletados por meio do questionário e entrevista semiestruturada com alunos e professores permitem inúmeras reflexões. Entre elas, destacamos a exclusão escolar vivenciada pelos alunos da EJA durante sua trajetória de vida, a visão ainda assistencialista da EJA, para suprir carências do ensino regular, evidenciando pelos alunos uma autodesvalorização pela ausência de escolarização e com isso de conhecimentos válidos.

O aluno retorna à escola depois de um dia de trabalho, trazendo em suas histórias a exclusão de não ter tido a oportunidade de continuar os estudos, ou ter sido excluído do ensino regular. Ser escolarizado é a condição básica para participar da sociedade de forma autônoma, e de manter o acesso aos bens culturais, sociais e exercer o direito como um todo. A interrupção da trajetória escolar produz nos alunos da EJA, muitas vezes, um comportamento de timidez, e o medo da participação em sala de aula, portanto se faz necessário trabalhar o resgate da autoestima e a construção da confiança em suas falas, presentes nos relatos dos alunos. Isso ficou

evidente nos relatos que apresentam e até mesmo no receio de escrever suas ideias no questionário que lhes foi solicitado.

Os professores não possuem formação específica em EJA, participam de cursos oferecidos pela Secretaria Municipal da Educação no município em que atuam, e nos momentos de formação na unidade escolar nos encontros de HTPC-Horário de Trabalho Pedagógico, os professores se encontram para aprender sobre EJA.

Há professores também que revelam afirmações da carência dos alunos e o papel da escola no sentido de supri-las. Ainda, ressaltamos, pelos dados coletados, a importância da afetividade na relação professor e aluno para o processo de ensino e aprendizagem e a valorização dos saberes dos alunos pelos docentes. Nesse cenário, verificamos pelas vozes dos docentes uma EJA com possibilidades de avanços, visto que valorizam esse espaço de formação de seus educandos. Ainda, pontuam a importância da relação professor-aluno de forma significativa para, assim, contribuir com o processo de ensino e aprendizagem no contexto dessa modalidade de ensino.

Conclusões

Esta pesquisa nos permite refletir o quanto a EJA precisa de pessoas engajadas no trabalho, na luta pelos direitos daqueles que procuram por uma educação de qualidade. A pesquisa traz dados que poderão ser utilizados nos projetos, como forma de atualização e espaço para as vozes de alunos e professores manifestadas nesta pesquisa.

Assim, como produto desta pesquisa, se faz necessária a viabilização de cursos de formação para os educadores da EJA, focalizando nas vozes dos alunos e professores, com base nos relatos deste trabalho.

Com base neste estudo, verificamos a necessidade de reflexão e de medidas que sejam realmente eficazes para que a relação professor-aluno na EJA possa contribuir com o ensino e aprendizagem dos alunos inseridos nesta modalidade e não tão somente na 5ª série/6º ano.

Referências

BEISIEGEL, C. R. *Questões de atualidade na educação popular*. Caxambu, ANPED, 1999.

BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Palácio do Planalto- Presidência da República, 1988.
Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 03 ag. 2018.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Congresso Nacional.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 03 ag. 2018.

BRASIL. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**. Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série). 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf Acesso em 16 ag.2019

BRASIL. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. VI Confintea. Ministério da Educação – MEC Diretoria de Políticas da Educação de Jovens e Adultos – DPEJA/SECAD-Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_nacional_preparatorioVI_CONFINTEA.pdf. Acesso em 17 set. 2018.

CHARLOT. B. **Os jovens e os saberes**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

DEBESSE, M. A. **A adolescência**. Lisboa: Publicação Europa-América, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SANTOS, B. de S. **Democratizar a democracia**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira. 2003.

“MÚSICA, MAESTRO!”: UM LIVRO DIGITAL MULTIMÍDIA INTERATIVO PARA APRESENTAR OS INSTRUMENTOS DA ORQUESTRA SINFÔNICA AOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1 – Gislene Victoria Silva (Doutoranda em Mídia e Tecnologia no programa de Pós Graduação da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação Faac, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP).

2 - Vânia Cristina Pires Nogueira Valente (Orientadora no Programa de Pós Graduação em Mídia e Tecnologia da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação Faac da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP)

Palavras-chave: Ensino da Música, Instrumentos da Orquestra, Ludicidade, Educação Básica.

Introdução

O resumo expandido discorre sobre a pesquisa de doutorado do Programa de Pós Graduação em Mídia e Tecnologia da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (Faac) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Considerando que o ensino da música no Brasil sofre com a inconstância na grade curricular devido às mudanças nas LDBs e, que atualmente trabalha com professores polivalentes, especialista em uma linguagem da Arte, mas trabalhando com as quatro linguagens (Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança e Música), mediante a constatação, propôs-se desenvolver um recurso tecnológico midiático diferenciado, que apresente a narrativa do audiovisual com a interatividade local. Desta forma, a narrativa audiovisual é base de conteúdos e a interatividade ocorre de maneira lúdica, por meio de puzzles: “Música, Maestro!” É um livro multimídia digital interativo no qual se apresenta os instrumentos da orquestra sinfônica, as famílias instrumentais, a orquestra e o maestro com textos instrucionais, imagens, sons dos instrumentos, brincadeiras e apreciação de uma obra sinfônica para alunos de quarto e quinto anos do ensino fundamental, podendo ser facilmente trabalhado por professores polivalentes na Educação Básica.

Esta pesquisa é extensão de duas especializações, uma em Educação Escolar e outra em Arte, do *Máster en Educación* na Universidad de Jaén- Espanha e Mestrado e atual Doutorado cursados no Programa de Pós Graduação em Mídia e Tecnologia da Faac/ UNESP. No decorrer deste percurso acadêmico estudou-se o contexto histórico do ensino da música no Brasil desde a chegada dos jesuítas, explorou-se o ensino da música no Séc. XX com os moldes do canto orfeônico, as Leis de Diretrizes de Bases (LDB 4.024/1961, LDB 5.692/1971 e LDB 9.694/1996), os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999), a Lei 11.769/2008 que alterou a LDB 9.392/96, tornando a música componente curricular obrigatório. Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019 p. 19) no qual orienta a: “Selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de

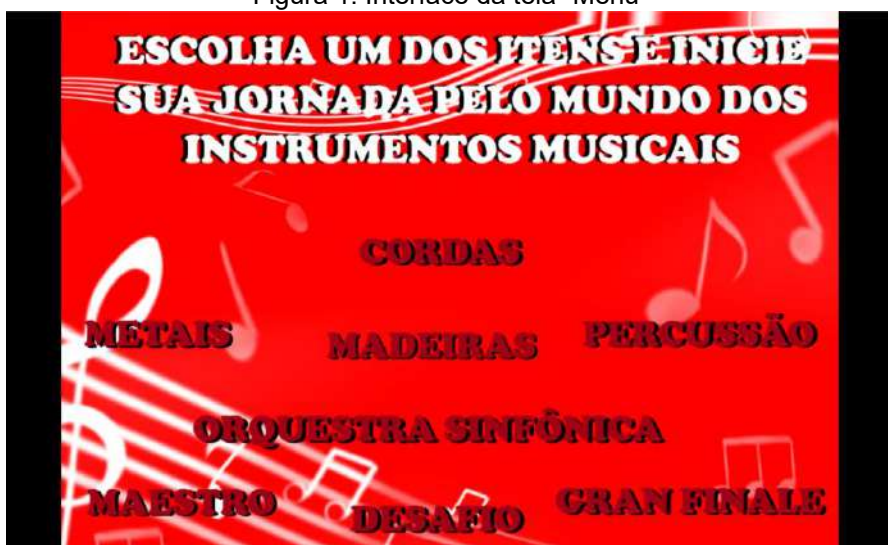
ensinar e aprender”, alertando sobre a importância da produção de materiais de apoio para alunos e orientação aos docentes.

Para utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) existem vários caminhos e recursos. Prensky (2012, p. 23) defende a aprendizagem baseada em jogos (Digital Game- Based Learning), pois “acredita que “está de acordo com as necessidades e os estilos de aprendizagem da geração atual e das futuras gerações”, que é divertida e motivadora, é versátil e pode se adaptar a todos os conteúdos curriculares. Os jogos de aprendizagem contém informações e, se trabalhados corretamente, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades, proporciona o envolvimento com os conteúdos de maneira interativa e prazerosa (PRENSKY, 2012).

Andersen (2013) aborda a importância da incorporação dos recursos tecnológicos na educação para garantir a qualidade e a democratização do ensino para romper as barreiras do ensino tradicional, incentivar e facilitar a aprendizagem. Para Andersen (2013, p. 25): “a elaboração de projetos de ensino que envolvam produções multimídia é uma estratégia sem igual”. A linguagem multimídia reúne uma combinação de sistemas semióticos verbais e multissensoriais em meio digitais. Por todos os potenciais de ensino optou-se em desenvolver o software educacional em formato de livro multimídia interativo, com a ludicidade dos games e os conteúdos pedagógicos do livro didático.

“Música, Maestro!” tem como objetivo pedagógico apresentar os instrumentos da orquestra sinfônica nas famílias das cordas, madeiras, metais e percussão para alunos do quarto e quinto anos do Ensino Fundamental de forma lúdica e interativa, com pequenos textos instrucionais, imagens e sons reais dos instrumentos musicais e ainda, a apreciação de uma obra executada por orquestra sinfônica. A narrativa foi desenvolvida em oito capítulos sendo: Cordas, Madeiras, Metais, Percussão, Orquestra Sinfônica, Maestro, Desafio e Gran Finale, no qual o leitor poderá navegar de maneira não linear, bem como ler, navegar e realizar as atividades lúdicas aos poucos, como em qualquer livro de apoio ao aprendizado. Segundo Novak, (2008, p. 139): “Existem vários elementos narrativos que são específicos dos games, muitos dos quais diferem dos elementos narrativos tradicionais. Esses elementos incluem a interatividade, a não linearidade, o controle do jogador e a imersão”. Figura 1:

Figura 1: Interface da tela “Menu”



Fonte: Acervo da equipe de produção do software, 2020.

O software utilizado foi o *Engine Construct 2*, programado para PC Windows com interatividade local, sabendo-se que o sinal da internet costuma ser falho nas instituições públicas, foi melhor optar para um recurso que funcione Off-Line para não prejudicar a dinâmica da navegação.

A ludicidade de “Música, Maestro!” foi realizada em forma de Puzzles como: quebra cabeças, palavras cruzadas, caça palavras, ligar o nome ao instrumento, ligar o instrumento ao áudio, jogo da memória, atividades para nomear o instrumento e organizar os instrumentos do agudo ao grave. Figura 2:

Figura 2: Interface da Família das cordas



Fonte: Acervo da equipe de produção do software, 2020.

Para os alunos que ainda não possuem a competência ou fluência leitora, considerando a realidade da escola pública, quer seja por não alfabetização na idade

certa, dislexia, progressão continuada ou inclusão, o livro multimídia preparou a acessibilidade por meio de áudio com locução como ferramenta de auxílio ao leitor.

No caso dos alunos de altas habilidades, as narrativas transmidia são um componente de contribuição as expectativas superiores de aprendizagem, no qual o aluno poderá saber mais, com textos informativos sobre os instrumentos e virtuosos instrumentistas.

Para a avaliação da aprendizagem preparou-se o “Desafio” com puzzles para: arrastar os instrumentos organizando os naipes das distintas famílias instrumentais (cordas, madeiras, metais e percussão) em atividades envolvendo cada família instrumental e a formação dos naipes na orquestra, entre outros. Para apreciação de uma obra sinfônica preparou-se o “Gran Finale”, para ao final das leituras das famílias instrumentais, da orquestra e do maestro e do desafio, o aluno apreciar a performance do conjunto por uma obra executada pela Orquestra Sinfônica Brasileira, com a Reisado/Batuque/Dança de negros do compositor Lorenzo Fernandez.

Objetivo

O objetivo desta pesquisa foi desenvolver um livro multimídia digital interativo para apresentar os instrumentos da orquestra sinfônica aos alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. E os objetivos específicos foram buscar parcerias para o desenvolvimento do software, pois o mesmo necessita de formação de equipe multidisciplinar com designers e programadores; garantir a usabilidade do produto em PCs Windows com a interatividade local; aplicar o produto em grupos de especialistas; oferecer material de apoio ao ensino de música na Educação Básica.

Metodologia

Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e experimental. Para isso foi necessário realizar a Revisão Bibliográfica sistemática dos tópicos: demanda na área, objetos de ensino disponíveis nos repositórios do MEC. O desenvolvimento do Game Design Document (GDD), com todos os elementos conceituais para desenvolvimentos do software como definição da narrativa, do roteiro, das imagens, sons e puzzles. Buscou-se parcerias para o desenvolvimento do software, pois o mesmo necessita de formação de equipe multidisciplinar com designers e programadores. Produziu-se o código do livro multimídia interativo – Música, Maestro!

Para a validação do software utilizou-se o método de Dephi ou técnica de Delfos que possibilitam uma pesquisa de prospecção. De acordo com Costa (2018): “O método é uma técnica de previsão, projetada para conhecer com antecipação a probabilidade de eventos futuros. É uma técnica de solicitação e coleta sistemática da opinião de especialistas em um determinado assunto”. Nesta pesquisa optou-se por uma validação heurística segmentada por especialistas da Educação, da Arte, da Educação Musical, de Design, programadores e profissionais de jogos, com elementos da funcionalidade, usabilidade e conteúdos pedagógicos.

Resultados

A temática da pesquisa vem se aprofundando no decorrer da trajetória acadêmica desde as especializações em Educação Escolar e em Arte, no *Máster en Educación* e no Mestrado em Mídia e Tecnologia. Em todo percurso acadêmico o foco foi o Ensino da Música na Educação Básica. No entanto, no Mestrado em Mídia e Tecnologia explorou-se os recursos tecnológicos como audiovisuais e jogos digitais de aprendizagem disponíveis no MEC para o ensino da música nas escolas em apoio aos professores polivalentes. Naquele momento exploramos 36 jogos da ferramenta JClic para trabalhar a música na escola, no entanto os jogos do JClic em Espanhol e nos dialetos Catalão, Galego e Euskara. Em Língua Portuguesa, havia nos repositórios do MEC apenas o “Zorelha”, um objeto digital para aprendizagem para trabalhar a percepção auditiva. Portanto, ao partir para o Doutorado em Mídia e Tecnologia havia uma longa trajetória de pesquisa que favoreceu a criação do livro multimídia interativo “Música, Maestro!”.

A pesquisa de doutorado encontra-se em fase de conclusão da programação do software para prosseguir com a validação heurística segmentada por especialistas conforme mencionado na metodologia, visando à análise dos conteúdos pedagógicos, a possibilidade de aplicação por professores polivalentes, garantindo os elementos da usabilidade, e critérios para produção de games como regras claras, foco na experiência do aluno, uma estrutura balanceada, com interface autoexplicativa, que favoreça a ludicidade e o fluxo do aluno durante a experiência.

Considerações Finais

A Educação contemporânea explora diferentes ambientes instrucionais possibilitados pela inserção das TDICs, audiovisuais, da interatividade, dos jogos

digitais de aprendizagem, dos recursos multimídia que trazem consigo experiências multissensoriais e motivam o desenvolvimento da aprendizagem no âmbito escolar.

O ensino da música na Educação Básica, na maioria das escolas, é desenvolvido por professores polivalentes, especialista em uma das linguagens da Arte, mas que na sua prática é desafiado a trabalhar as demais linguagens para cumprir os conteúdos curriculares.

O ideal seria que as escolas trabalhassem com professores especialistas em música, com salas ambiente e recursos como instrumentos musicais para o desenvolvimento da aprendizagem musical nas escolas. Fatores que dependem de mudanças nas leis e de investimentos de políticas públicas.

É certo que o aprendizado ocorre com a sequência de diversas situações de aprendizagem ao longo da formação escolar. “Música, Maestro!” é uma ferramenta de apoio ao ensino da música na escola que oportunizar situações de aprendizagem diferenciadas, lúdicas e multissensoriais no qual os alunos explorem os instrumentos e a música sinfônica, vindo ao encontro dos interesses das gerações atuais que são atraídas para as tecnologias digitais e games. Espera-se que contribua para o aprendizado dos estudantes e que possa ser facilmente trabalhado por professores polivalentes na Educação Básica.

A validação do software realizada por especialistas corrobora para que no futuro, com o retorno das aulas presenciais a pesquisa possa ser aplicada com estudantes do Ensino Fundamental, anos iniciais, e realizar também a validação do software de acordo com as técnicas de análise da Experiência do Usuário.

Referências

ANDERSEN, Elenice Maria Larroza (ORG). O uso de Multimídia digital no ensino. Por quê? Para quê? In: **Multimídia Digital na Escola**. São Paulo: Paulinas, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em dez. de 2019.

COSTA, Maria Murrieta. As bibliotecas brasileiras em 2018: resultados da técnica de delfos. In: **Perspectiva em Ciência da Informação**. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/1363>>. Acesso em jul. de 2020.

NOVAK, Jeannie. **Desenvolvimento de games**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais**. Tradução de Eric Yamagute. São Paulo: SENAC, 2012.

SILVA, Gislene Victoria. **Tecnologias Midiáticas como Estratégia de Apoio ao Ensino da Música na Educação Básica**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, SP, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150339>>. Acesso em jul. de 2020.

FAZENDO DRAMA NA PANDEMIA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO REMOTA

¹Leticia Beatriz Utzig (IC- discente de IC sem bolsa); ²Douglas Vicente Leopold (IC- discente de IC sem bolsa); ³Cândice Moura Lorenzoni (doutorado em Educação – UFSM); ⁴Camila Borges dos Santos

1 - Acadêmica do Curso de Licenciatura em Teatro; Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, leticiautzig06@gmail.com.

2 - Acadêmico do Curso de Licenciatura em Teatro; Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, douglasleopold13@gmail.com.

3 – Professora Adjunta no Departamento de Artes Cênicas, Centro de Artes e Letras, UFSM, candicelorenzoni@yahoo.com.br.

4 – Professora Substituta no Departamento de Artes Cênicas, Centro de Artes e Letras, UFSM, camilaborgessm@gmail.com.

Palavras-chave: formação de professores; processo de drama; pandemia covid-19.

Atenção: abrir as câmeras! Vamos começar uma nova aula!

Este trabalho quer mostrar o processo de formação de professores no Curso de Licenciatura em Teatro a partir do protagonismo dos licenciandos em práticas de exercícios propostos na disciplina de Fundamentos da Educação Especial. Os encontros foram virtuais, dado o distanciamento social a que estivemos respeitando, no primeiro semestre de 2020. O objetivo do trabalho é mostrar e problematizar a formação dos professores em Teatro a partir da linguagem tecnológica em aprendizados frente à necessidade de distanciamento social. Esta disciplina iniciou-se em meio à suspensão das aulas presenciais, portanto, até o presente momento, está sendo realizada apenas por procedimentos remotos.

Pensar a formação de professores fundamentado nos saberes docentes (TARDIF, 2012) é compreender que não podemos atualizar procedimentos que vivenciamos na escola ou trazer algumas adaptações para o nosso tempo; é repensar os processos metodológicos a partir do que aprendemos até agora em como ver a escola de hoje. Há muito falamos que as tecnologias estão efetivamente presentes nas salas de aula, como mais um dos recursos que precisamos aprender como uma linguagem. Ousamos falar das tecnologias digitais como se estivéssemos predizendo um futuro distante (SIBILIA, 2012) e como se dependesse de nossas escolhas por aulas que não prescindissem da presencialidade. Tanto mais no Teatro, não pensamos que seríamos jogados por um vírus a planejar práticas corporais que visam uma relação entre os participantes, tendo uma tela entre o professor e os estudantes.

Neste semestre, junto de colegas do curso de Música, História e Química, o Teatro também foi chamado a problematizar sua formação para outros cenários e distanciamentos, o que contribuiu ainda mais para a pluralidade de saberes, olhares e vivências. Os cenários trocavam a cada dia que as notícias estavam sendo

atualizadas: tudo se transformava em um paradoxo pensar as práticas do Teatro que não tivessem a aproximação, o toque e a troca de energia. Mas aqui discutimos um futuro que se descortinou, abrindo-se imediatamente para cenas de uma preparação que está acontecendo enquanto o espetáculo já está sendo apresentado.

Repassando o roteiro: passo a passo, os cuidados para a formação docente

O estudo que aqui problematizamos tomou tramas metodológicas de investigação qualitativa, em uma observação participante (ANGROSINO, 2009). Nossa atuação como docentes em formação inicial do curso de Teatro levou-nos a protagonizarmos o convite aos colegas a estudos em formatos não de atualização de práticas, mas repensadas criativamente para uma linguagem que passa a ser efetivamente um outro formato. E ao que vivenciamos, trouxemos em discussões sobre o contexto e as práticas necessárias à realidade que experimentamos, participando e pensando a formação. Por isso, a observação participante (MOREIRA, 2002) conta com, além do relato, o estudo de nossas percepções sobre o que experimentamos.

Dividimos as aulas de Fundamentos da Educação Especial em duas partes, sendo a primeira caracterizada por atividades a serem realizadas pela plataforma Moodle, canal de comunicação para acadêmicos e docentes da Universidade, destinada à realização de atividades remotas. Devido a pouca participação dos alunos, ocorreu a sugestão de encontros semanais por meio da plataforma Google Meet, na qual poderíamos ter um contato mais dinâmico, pois elegemos a estrutura de roda de conversa.

A partir do compartilhamento de vivências entre discentes e a professora, abordando assuntos relacionados à docência e à Educação Especial, em conjunto, propusemos que uma das atividades a ser avaliada na disciplina fosse a condução de um encontro por parte dos professores em formação inicial, experimentando-se no protagonismo de mediar um encontro. Decidimos que em cada aula um de nós (ou uma dupla) seria o mediador, tendo a tarefa de exercitar-se como futuro professor, propondo a discussão de algum tema, trazendo convidados ou escolhendo materiais específicos como base para a provocação das conversas, estimulando, dessa maneira, a autonomia e a ampliação de repertório da turma.

As cortinas tornam-se câmeras: experimentando o Drama no ambiente virtual

Nós, licenciandos em Teatro, recorrendo ao repertório em teatro e docência, pensamos em experimentar um projeto de Processo de Drama (*Process Drama*), prática teatral elaborada pela inglesa Dorothy Heathcote na década de 1950 (CABRAL, PEREIRA, 2017), adaptado, neste caso, para um encontro de duas horas em um ambiente virtual. Entendemos a necessidade do distanciamento social e, ao mesmo tempo, buscamos investigar como essa proposta poderia funcionar (ou não) através de uma câmera, uma vez que nunca havíamos realizado essa prática de outra forma que não a presencial.

A prática teatral do processo de Drama, ou apenas Drama, se caracteriza por ser “centrada na apropriação e atualização de textos, imagens, temas que pode incluir associações com objetos, ambientação cênica ou espaços diferenciados que venham a favorecer ou facilitar o desenvolvimento de um processo dramático” (CABRAL, PEREIRA, 2017, p. 287). Ela se estrutura em episódios verticalizados, ou seja, cada encontro/aula se dá por um episódio diferente, respeitando os acontecimentos e decisões tomadas nos episódios anteriores. Assim, precisávamos pensar em um pré-texto, material disparador da criação, que pudesse instigar a turma e as estratégias que utilizaríamos para a introdução deste pré-texto e para o desenvolvimento do episódio (CABRAL, PEREIRA, 2017).

A partir da aproximação de uma das proponentes do processo pela contação de histórias e tentando encontrar um ponto de interesse em comum entre os colegas, decidimos que o pré-texto a ser trabalhado seriam os lamentos de uma princesa em tempos de pandemia que já havia lido todos os livros de sua biblioteca pessoal e, impossibilitada de sair de casa devido o isolamento, buscava conhecer outras histórias. Apresentamos este pré-texto à turma, utilizando a estratégia da professora-personagem, em que a condutora continuaria mediando a prática, porém, apresentando-se como uma outra figura, neste caso, a da princesa Bela, da história A Bela e a Fera.

Antes de criar qualquer estrutura para a realização do processo, precisávamos entender o que seria possível ou não de ser feito, pensando no contexto da turma e no ambiente em que trabalharíamos. É importante no processo de Drama, bem como na prática da docência, conhecer o contexto dos participantes. Dessa forma, optamos pelo universo das histórias, pois acreditamos que todos têm histórias para contar.

Optamos por práticas que focassem no uso da palavra e visassem o compartilhamento de memórias e histórias, como o jogo Construindo uma história (SPOLIN, 2001, sp) e uma adaptação do jogo de tabuleiro *DixIt*.

O conjunto dos cuidados se ativeram sobre o fato de nos preocuparmos com a possibilidade de um desconforto ou resistência por parte dos colegas frente a jogos e exercícios que necessitassem uma maior movimentação corporal ou à utilização de um espaço alternativo, uma vez que não nos conhecíamos a ponto de saber das condições de cada um em suas casas para as práticas teatrais que estávamos propondo.

Os participantes, aos poucos, foram se apropriando do contexto dramático que se estabelecia, apesar de um *delay* para responder. As provocações os levaram a contar histórias que marcaram suas vidas, dialogar com a professora-personagem e participar ativamente dos jogos teatrais propostos pelos mediadores. Na adaptação do jogo *DixIt*, utilizamos a opção de apresentação, compartilhando a tela de um dos mediadores e, possibilitando, desse modo, que todos tivessem acesso às imagens necessárias para a prática. Neste exercício, estímulos de palavras relacionadas ao tema da educação e da formação de professores, associadas com diversas imagens, fomentaram discussões e apontaram para a percepção de um grupo plural, assim como em uma sala de aula, no qual cada sujeito compartilha seu olhar singular sobre as temáticas abordadas.

No jogo de criação de uma história, amparados pela ferramenta de chat do Google Meet, cada participante colocou sua criatividade, imaginação e atenção em exercício para compor uma história a partir de palavras aleatórias que os demais jogadores enviavam. Diferente do primeiro jogo, neste percebemos a maior importância de uma boa conexão com a internet, uma vez que os jogadores precisavam ouvir atentos para poderem continuar a história de onde ela havia parado, além da necessidade de acesso ao *chat*.

Um jogo ainda sem fim: percepções sobre as práticas propostas

Associando o contexto da necessidade de distanciamento social a que essa pandemia nos impôs ao processo de formação de professores de Teatro, podemos afirmar que a adaptação e atualização de práticas teatrais se tornam estritamente necessárias e não se diferenciam tanto do contexto de sala de aula presencial, pois

entendemos que os sujeitos com os quais trabalharemos nunca serão iguais uns aos outros. Pensar sobre essas questões, especialmente em uma disciplina que nos amplia o olhar para pessoas com deficiência ou necessidades especiais de aprendizado, é imprescindível e nos coloca em desafios constantes, essenciais para a prática da docência.

A utilização das mídias virtuais não precisa tornar-se um obstáculo para a formação de professores em Teatro, mas precisa ser vista como um novo caminho a ser trilhado e aberto através da pesquisa e da experimentação, buscando uma ampliação de ambientes nos quais o Teatro se mostre nas mais variadas linguagens que pode vir a ser desenvolvida, bem como atingir com maior alcance as vivências entre os sujeitos vindos dos mais diversos lugares.

Atuar e aprender em espaços totalmente virtuais e distanciados de experimentações presenciais com as práticas tem nos inquietado muito, mas o desconforto nos empurra a pensar sobre o propósito de uma formação que se reconheça em aprendizagens por meios tecnológicos digitais. O exercício e as discussões para a formação de professores nesses espaços dizem de uma formação que vive seu tempo e aprende a ler as condições temporais de seu tempo.

Nossa formação é como um processo de Drama, no qual somos postos à prova todos os dias, em novos episódios, a lidar com situações, muitas vezes, inesperadas, que nos fazem buscar as mais diversas alternativas para resolvê-las. Nossa capacidade de enxergar e explorar as potencialidades de momentos como o que estamos passando deve ser um treinamento diário, pois, como no Drama, estamos constantemente em estado de jogo.

Referência

- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- CABRAL, Biange; PEREIRA, Diego. **O espaço de jogo no Contexto do Drama**. In: Revista Urdimento, v.1, n.28, p. 285-301, julho de 2017.
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SPOLIN, Viola. (2001). **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO PANDÊMICO

¹ Brena Kesia da Silva Braga (Discente da UERN); ² Taisa do Carmo Oliveira (Discente da UERN); ³ Maria Cleonice Soares (Orientador).

1 – Departamento de Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

RESUMO:

O presente estudo aborda a relevância do brincar e da brincadeira na educação infantil no contexto pandêmico da Covid-19, em que a ansiedade pode aflorar em crianças neste nível escolar devido à pouca interatividade com outras crianças e pelo distanciamento social. Nesta etapa da educação básica se faz presente a importância da interação social com a escola, professores e família. Buscando assim, o desenvolvimento pessoal/humano, emocional, motor e cognitivo das crianças. Objetivamos discutir o brincar e brincadeira como recurso didático-pedagógico para o desenvolvimento das funções psicomotoras, afetivas e sociais e enfrentamento da ansiedade das crianças no período de distanciamento social. Nesse contexto de distanciamento social, as crianças podem apresentar problemas como a ansiedade pela falta de contato social, mudança na rotina, principalmente, escolar e falta de contato com outras pessoas. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, por meio eletrônico buscando agregar algumas perspectivas que venham a contribuir com o tema de forma qualitativa, bem como a nossa experiência dentro do corpo familiar. Os resultados demonstram que o momento tem sido negativo em relação ao desenvolvimento da autonomia e socialização das crianças. Contrariamente a isso, o brincar tem sido como uma válvula de escape, no qual permite que a criança consiga desenvolver suas funções motoras e cognitivas e controlar a ansiedade pela falta de contato social.

Palavras-chave: Pandemia; Ansiedade; Interação Social; Brincadeira.

Introdução

Os avanços tecnológicos, no decorrer do tempo, não livraram a população mundial do contexto pandêmico da Covid-19, doença que se alastrou pelo mundo no início do ano de 2020 e mudou completamente o cotidiano das pessoas, devido ao rápido contágio e sua potencialidade mortal. O mundo todo tem adotado medidas de isolamento e distanciamento social para conter o vírus e/ou desacelerar o contágio. Escolas, universidades, e estabelecimentos comerciais não essenciais foram fechados por tempo indeterminado.

Nesse contexto, a educação brasileira vem sofrendo gradativamente devido a situação atual ao qual nos encontramos, todos foram surpreendidos com a pandemia que está alastrando o país e o mundo. Devido esse fato todas as pessoas são obrigadas a manter o isolamento social e isso impossibilita o contato direto entre as pessoas, a exceção de quem trabalha em setores essenciais que não puderam fechar, mesmo assim, funcionários e trabalhadores destes setores devem manter medidas de distanciamento. As instituições escolares, como os demais âmbitos não essenciais e de alto risco de contágio pela aglomeração que ocasiona, fecharam as portas e isso influenciou a vida dos cidadãos, principalmente, das crianças.

O convívio social é importante ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Porém, o momento é de cautela e cuidado para não expor as crianças, jovens, adultos e principalmente idosos ao risco.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Art. 29). “ A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Em relevância do que está previsto na LDB é um direito da criança o seu total desenvolvimento como pessoa. Desse modo, a circunstância de vivência atual não tem sido fácil para os adultos, de tal modo tem sido limitante para as crianças podendo até causar ansiedade alterando o estado emocional dos/as pequenos/as.

Portanto, objetivamos discutir o brinquedo e brincadeira como recurso didático-pedagógico para o desenvolvimento das funções psicomotoras, afetivas e sociais e enfrentamento da ansiedade das crianças no período de distanciamento social. A ansiedade é um dos problemas ocasionado pelo contexto da pandemia pois impossibilita manter a rotina cotidiana, de sair de seus lares, ir à escola, de brincar e interagir com seus colegas e visitar familiares e amigos.

Seguindo esse pressuposto esperamos abranger de forma circunstancial a importância do brincar na vida das crianças que se encontram ansiosas devido ao momento que nos encontramos, assim como, a educação e a afetividade são propulsores que andam juntos em prol do bem-estar dos nossos/as pequenos/as sob a circunstância pandêmica atual.

Metodologia

Para a elaboração deste, utilizamos de pesquisa bibliográfica, de acordo com Pradanov (2016, p. 54) “[...]objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa[...]”. Foi realizado uma pesquisa qualitativa com escrita seletiva e reflexiva sobre o tema, somando o conhecimento de vivência no contexto familiar.

A pesquisa foi realizada a partir de buscas no *google* acadêmico, na revista gazeta médica científica da cuf. Encontramos os estudos de Castillo (2000) que fala sobre um conceito de ansiedade em adultos e crianças, Gonçalves (2020) que aborda o psicossocial no contexto pandêmico e Vygotsky (1991) que debate sobre o brinquedo e a brincadeira que ajuda no desenvolvimento de crianças.

Resultados

Ao longo da nossa existência passamos por inúmeras transformações e isso acarreta na construção do ser social que necessita transitar pelos campos que permeiam a sociedade em si, assim como, a interação entre seres.

Segundo Gonçalves (2020), a abrangência evolucionista e desenvolvimentista nos colocam em constante atualização com o nosso aparelho psíquico (cérebro), isso de certa maneira serve para nos nortear acerca da relevância das relações de proximidade e conforto. Assim, torna-se necessário e desde o início de nossas vidas a interação social, ou seja, o ser humano nasce para interagir e vivenciar trocas de conhecimento e aprendizado simultâneos.

A criança necessita se relacionar com outras crianças e adultos para desenvolver suas funções motoras, afetivas e cognitivas. Nesse contexto, a brincadeira e o brinquedo surgem como elementos de recriação das situações cotidianas, onde ela assimila e aprender a conviver em sociedade, ou seja, "[...]o brinquedo preenche necessidades da criança, nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar [...]" (VIGOTSKI, 1991, p. 62)

Vale ressaltar o que está previsto na Lei nº 9.394 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2018) no que diz respeito as crianças que fazem parte da etapa da educação básica. É direito das crianças ter uma educação que possibilite seu desenvolvimento integral até seus 5 (cinco) anos de idade, em dimensões psicológicas, intelectuais e sociais. Dessa forma, tudo que a escola possa fazer para ajudar e complementar os efeitos da família e do corpo social, deve fazer neste momento.

É primordial a troca de experiências e vivências nas relações com o outro e com tudo a nossa volta, ou seja, o que era normal e costumeiro (cultura) se tornou, por hora, perigoso. Logo, a melhor medida para amenizar a ansiedade e o estresse causado em nossas crianças é a proximidade com os familiares.

O afeto, a atenção, o cuidado e o brincar são fatores que precisam ser explorados. Ao praticar tais momentos de afetividade e brincadeira a criança passa a se sentir insegura e o medo diminui, pois ela reinicia sua interação necessária com os pais dentro do seu contexto familiar. Por outro lado, essa interação também precisa ser trabalhada com os colegas e professores pelo meio mais seguro, sendo, no momento, os recursos digitais. Longe de serem o melhor meio, os recursos tecnológicos têm sido aliados neste processo.

No tocante as adaptações, que tens sido várias observamos aqui a questão da ansiedade segundo Castillo (2000) p. 20:

Ansiedade é um sentimento vago e desagradável de medo, apreensão, caracterizado por tensão ou desconforto derivado de antecipação de perigo, de algo desconhecido ou estranho. Em crianças, o desenvolvimento emocional influi sobre as causas e a maneira como se manifestam os medos e as preocupações tanto normais quanto patológicos. Diferentemente dos adultos, crianças podem não reconhecer seus medos como exagerados ou irracionais, especialmente as menores.

Vale fazer relação ao pressuposto citado anteriormente, sobre o que é o sentimento de ansiedade que pode ser desencadeada por diversos fatores, temos como enfoque o isolamento social que é uma situação na qual precisamos passar contra nossa própria vontade. Dessa forma, os pais têm orientado seus filhos sobre o mesmo, ocasionando assim o sentimento de medo nas crianças. E por passarem muito tempo sem manter contado com a escola, colegas, podem ficar ociosas.

Em relevância a relação interpessoal que ajuda no desenvolvimento dos pequenos, se faz necessário o brincar dentro do âmbito familiar que tem sido como uma válvula de escape nesse momento. Na brincadeira lúdica, a criança se desenvolve como um ser reflexivo, passa a esvaziar a carga emocional negativa. Dessa forma, passando assim que os/as pequenos/as fiquem seguros/as de si e das pessoas que estão ao seu redor, atravessando da fase ruim para a boa. (Vygotsky, 1991)

Os profissionais da educação infantil, tem sido de suma importância para ajudar nesse momento, por meio das tecnologias digitais, entram na casa do educando trazendo atividades lúdicas, brincadeiras e mostrando tipos de brinquedos que os familiares podem estar usando e construindo, de acordo com a singularidade e especificidade de cada um. Sendo assim, o brincar tem mantido as crianças do nosso país e do mundo, conservando as emoções e a mente em harmonia.

Conclusões

Considerando as atuais circunstâncias que a população se encontra em meio a repercussão global da pandemia do Covid-19 e os impactos que esta desencadeia nos mais vulneráveis (crianças, idosos e pessoas com comorbidades) e de forma geral em toda a população, consideramos pertinente pensar sobre o desenvolvimento das funções psicomotoras, afetivas e cognitivas das crianças em fase de desenvolvimento.

O cuidado com os/as pequenos/as deve ser redobrado, afins de transmitir-lhes boas sensações e estimulando emoções favoráveis para não ocasionar o estresse, e consequentemente, a ansiedade.

Percebemos que a brincadeira, além de trabalhar a motricidade da criança também mobiliza suas emoções e criatividade. É importante considerar que ao realizar as atividades escolares por meios tecnológicos, a criança fica muito tempo imóvel, não vivenciando a interação com outras crianças. Por isso, é relevante que os professores proponham e os pais e responsáveis realizem atividades lúdicas em casa como forma de movimentar as crianças e estimular o seu desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo.

Portanto, é notória a importância do brinquedo no desenvolvimento da criança, no qual permite que o indivíduo desenvolva em seus estágios. Agindo assim como um propulsor na construção da pessoa que pensa, interage com o meio (ambiente), trabalhando o desenvolver criativo, cognitivo, motor e afetivo ao longo do processo incessante de transformações. Dessa forma, contribuindo para a diminuição da ansiedade ocasionada pelo contexto da pandemia causada pela Covid-19.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 julho de 2020.

CASTILLO, Ana Regina. GL et al. **Transtornos de ansiedade**. Rev. Bras. Psiquiatr. São Paulo, v. 22, supl. 2, p. 20-23, dezembro de 2000. Disponível em <<https://www.scielo.br/rbp/v22s2/3791.pdf>>. Acesso em 17 julho de 2020.

GONÇALVES, M.; OLIVEIRA, M.; PINHEIRO, A. **Do Isolamento Social ao Crescimento Pessoal**: Reflexões Sobre o Impacto Psicossocial da Pandemia. Gazeta Médica, v. 7, n. 2, 29 jun. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991. 4ª ed.

TECNOLOGIAS INOVADORAS, NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

²Romário Pereira Carvalho, ²Odair Ledo Neves

1- Especialista em Educação do Campo (IF BAIANO). Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: romarioeducampo@gmail.com

2- Mestre em Educação do Campo (UFRB). Licenciado em Letras (UnB). Licenciado em Pedagogia pela (UNEB). E-mail: odairln@yahoo.com.br

Palavras-Chave: Tecnologias. Práticas Pedagógicas. Educação do Campo.

Introdução

O presente trabalho socializa o Projeto “Tecnologias inovadoras, novas práticas pedagógicas na educação do campo” realizado em uma escola da rede municipal de Serra do Ramalho-BA, com a participação de dezesseis professores. Desenvolvendo oficinas e aulas práticas, fazendo uso de computadores, diversos softwares e internet, tendo como objetivo, possibilitar ao professor do campo compreender diferentes formas de utilizar ferramentas tecnológicas articuladas aos componentes curriculares.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) adentram o século XXI como possibilidade de inovação, pois cada vez mais se ver necessário a inserção delas como recursos que complementam a prática pedagógica do professor do campo, tornando se um profissional atualizado, inovador e engajado nas novas discussões midiáticas.

A inserção das novas tecnologias no ambiente educacional torna cada vez mais visível o quanto as atividades realizadas com recursos tecnológicos complementam e dinamizam as aulas, ajudando os alunos a compreenderem os conteúdos propostos no momento de explanação. As TICs inseridas no cotidiano da escola do campo tornam-se ferramentas pedagógicas de deixam a aula mais dinâmica e desenvolve a interação entre os estudantes.

Nesse sentido, para o uso as TICs, os professores ainda precisam utilizar/aprender e compreender as novas tecnologias como um instrumento aliado do ensino, que pode auxiliá-lo no desenvolvimento das aulas. Assim, este projeto visa incentivar a escola do campo e professores a fazer uso das novas ferramentas tecnológicas de forma pedagógica, por meio da formação de professores.

Objetivo

Esta formação teve como objetivo incentivar e desenvolver com os professores práticas da Educação do Campo por meio do uso da TICs no município de Serra do Ramalho-BA.

Metodologia

A formação de professores foi dividida em três fases, os primeiros encontros, aconteceu por meio de aulas práticas no laboratório de informática de uma escola do município de Serra do Ramalho, nos meses de setembro e outubro de 2019, perfazendo uma carga horária de 30 horas. Fizemos uso do microsoft office word para as digitações e edições de textos e criação de histórias em quadrinhos. Utilizamos também o microsoft office powerpoint para criação de slides e animações.

O software atube catcher para baixar vídeos e uma breve discussão sobre seu complemento e inovação nas aulas. Compreendemos e utilizamos o dooling e google earth contemplando os componentes de linguagens e Humanas, e, para finalizar buscamos acessar e google sala de aula, mostrando todo o processo pedagógico e discutindo a fase final do projeto.

Reativamos a discussões sobre o google sala de aula, que aconteceu de forma online, pelo site, estando disponível no ambiente virtual, um artigo com a tematica “A importância da Tecnologia na Educação da Escola do Campo” de Leal e Mengarelli, os professores fizeram a leitura e responderam a um questionário no Ambiente Vitural de Aprendizagem.

No último encontro, fizemos uma roda de conversa com todos os dezesseis professores participantes, discutimos sobre o texto postado no AVA, um momento em que todos puderam expor seus anseios, dúvidas e sugestões sobre as tecnologias na Educação do Campo.

Cabe ressaltar, que a formação foi realizada com destaque para uma abordagem de caráter qualitativo, pois, esta valoriza os aspectos subjacentes da investigação envolvendo seres humanos e seus espaços de construção da existência, prevalecendo um contato direto com o ambiente a ser pesquisado. Neste sentido,

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Esta supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regras através do trabalho intensivo de campo (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.11).

Desta forma, pudemos entender que a abordagem qualitativa nos orienta ao trabalho intensivo de campo, apontando o ambiente natural da pesquisa como

principal instrumento para a fonte de coleta de dados, além de possibilitar trabalhar com valores e subjetividades.

Resultados e Discussão

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade atual, protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas (CALDART, 2012). Assim, por meio das oficinas, buscamos entender como ocorre a inserção das TICs na prática pedagógica do professor e sua compreensão sobre os desafios ainda existentes para a utilização destas ferramentas no processo de ensino/aprendizagem na escola do campo. Durante as oficinas realizamos entrevista que tornou perceptível o entendimento sobre TICs:

No momento atual as tecnologias é o veículo mais rápido de inovação no mundo, para nós da escola, fomos pego de surpresa, muitas das vezes não conseguimos acompanhar tantos avanços do mundo globalizado, então, é interessante para nos professores, aprendermos, produzirmos, analisamos, obtemos muito mais informação do mundo e de forma geral (Maria, entrevista 2019).

As professoras enfatizaram que as TIC são meios, ferramentas que facilitam a comunicação ou mesmo um veículo de rapidez, que conecta as comunidades, o mundo em geral e, que os professores, as vezes não conseguem acompanhar as evoluções constantes.

Figura 1- Formação tecnológica do professor



Fonte: Registro do pesquisador

As tecnologias servem para contribuir, produzir, criar, inovar, neste contexto, é cada vez mais evidente que as TICs dinamizam o conhecimento que é transmitido no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma a formação tecnológica do professor é de suma importância,

As tecnologias são muito importantes para o crescimento e desenvolvimento do aluno e para inovação do professor, nos leva a buscar novas informações novas metodologias de como inovar nossas aulas, o mundo do aluno hoje é

totalmente envolvido por tecnologias, o telefone móvel maioria das crianças tem em casa e vêem televisão, computador e tablets, então, o professor não está se qualificando e não inserir isso no mundo do aluno, seria realmente a gente está regredindo (Pedro, entrevista 2019).

Os recursos tecnológicos servem para despertar a atenção dos alunos, tornando ferramenta dinamizadora, interessante e atrativa no processo de ensino aprendizagem, motivando os alunos a aprender com uso de tecnologias educacionais, como nos fala a professora “Por serem recursos que despertam a atenção do aluno, tornam-se um processo mais interessante e interativo no aprendizado do aluno” (Joana, entrevista 2019).

Figura 2 – Oficina: TICs na educação do campo



Fonte: Registro do pesquisador

Na aplicação da oficina houve atividades lúdicas e explanação sobre o processo histórico das tecnologias no mundo, até adentrar ao espaço da sala de aula por meio de vídeos e slides, motivando a participarem e a conhecerem sobre a história das tecnologias. Observamos, neste processo, a empolgação e envolvimento produzidos pela atividade. Sobre a prática utilizada, a professora (Lúcia, 2019) salientou,

Faço uso de tecnologias em sala de aula na medida do possível, dentro da minha realidade e na possibilidade que a escola me oferece, eu tento introduzir no cotidiano do aluno, mas não são todas as ferramentas que nós professores temos habilidades para manusear (Lúcia, professora entrevistada, 2019).

A intencionalidade das oficinas foi incentivar/motivar os professores a conhecer/produzir slides, textos, fazer constantemente o download de vídeos e plataformas de aprendizagens para complementação das aulas, buscando novas metodologias para que o ambiente educacional se torne cada vez mais interessante e significativo para o aluno.

As tecnologias no momento contemporâneo são ferramentas que se mostram como novidades no ambiente escolar, que deixa de ser um espaço de repetição de conceitos do passado, e se torna inovador.

Um dos objetivos da inserção das NTIC na escola é, com certeza, a novidade que essas ferramentas trazem para o acréscimo das informações ministradas pelo educador, desmistificando a escola como lugar monótono e passando a ter o ensino interessante e com intuito de preparar seu aluno para o futuro (COSTA, 2014, p.77).

Nesse sentido, as tecnologias educativas vieram favorecer, contribuir e auxiliar o professor no processo de ensino, pois essas novas ferramentas fazem com que o educador tenha mais recurso para trabalhar as aulas e deixá-las interessantes, prazerosas e interativas (COSTA, 2014). A escola de modo geral é cheia de desafios, mesmo assim é importante inovar em suas práticas pedagógicas, fazer uso de ferramentas atrativas que preparam o aluno para vida, possibilitando aulas dinâmicas e reflexivas.

Conclusão

O estudo realizado possibilitou perceber que a Educação do Campo passou por várias reformulações devido às grandes manifestações dos movimentos sociais, evidenciando o direito a educação/ escola, aprender no lugar em que vive, fortalecendo as raízes campesinas. O campo está rompendo com a visão de atraso, mostrando-se o lugar de evolução, modernidade e da tecnologia. Por meio de formações e oficinas os professores do campo estão buscando cada vez mais inovar suas práticas pedagógicas, fazendo a inserção de novas tecnologias, fazendo inovações para receber e preparar o aluno para a vida social contemporânea. Portanto, o professor precisa cada vez mais se mostrar engajado para a sociedade da informação, que se transforma constantemente.

Referências

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

COSTA, Ivanilson. **Novas tecnologias e aprendizagem**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. - **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU. 1986.

UMA BREVE REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LITERATURA A PARTIR DE PENSADORES TEÓRICOS

¹Viviana Freitas Araújo (Especialização FAVENI); ²Thaís Faustino Bezerra (Graduanda URCA); ³José Freitas Araújo (Graduando URCA).

1 – Grupo Educacional FAVENI.

2 – Departamento de Ciências Biológicas; Universidade Regional do Cariri.

3 – Departamento de Letras; Universidade Regional do Cariri.

Palavras-chave: Literatura; Formação continuada; Professor.

Introdução

Partindo dos pressupostos literários de (Iracema - José de Alencar), (O cortiço - Aluísio Azevedo), (Dom Casmurro - Machado de Assis) e (Triste fim de Policarpo Quaresma - Lima Barreto), grandes obras da literatura brasileira, e que hoje constituem-se como desafios de trabalho em sala de aula, faz-se necessária metodologias dinâmicas para despertar nos educandos o interesse por essas leituras.

Neste contexto, a formação continuada do professor de literatura é extremamente importante, porque a literatura funciona como uma abertura à novas ideias que proporcionam reflexões sobre fatos históricos, dentre outras instâncias do cotidiano. Diante disso, os alunos têm que tomar conhecimento dessa importância que tem a arte literária, através de práticas modernas e que sejam mediadas pelo docente da disciplina de literatura. Lajolo (1994, p. 105) afirma que: “A literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados”.

Por diversos fatores, temos, hoje em dia, uma sociedade diversificada formada por uma grande parte de pessoas que nunca leram os livros mencionados (ou outros títulos). Acreditamos que a partir destas obras, os alunos podem desenvolver um senso crítico, se entenderem o papel da leitura na formação do homem e como esses livros retratam certas situações que dialogam com nossa vida, sejam antigas ou atuais. Nesse compêndio, Lajolo (1994, p. 15) assevera: “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas”.

Objetivo

Nosso objetivo maior neste trabalho é refletir sobre a formação continuada do professor de literatura, apresentando autores colaborativos para auxiliar o processo formativo profissional.

Metodologia

Este trabalho é do tipo levantamento bibliográfico, feito a partir da análise de ideias semelhantes ao propósito do presente artigo, concomitante à contextualização de conhecimentos informativos sobre a literatura.

Resultados

Com base nas informações iniciais, foram selecionados autores relevantes que discutem sobre a formação continuada e são essenciais para somar ao professor de literatura. Como pode ser visto no quadro abaixo:

“o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo” (TARDIF, 2008, p. 241).	“numa disciplina, aprender é conhecer. Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo” (TARDIF, 2008, p. 271).
“selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e alunos devem executar, replanejar o trabalho frente às novas situações que aparecem no decorrer das aulas” (LIBÂNEO, 2013, p. 247).	“[...] globalizada da função social de cada ato de ensino, sempre confrontada e reconstruída pela própria prática e pelo trato com os problemas concretos dos contextos sociais em que se desenvolvem, poderia ser a chave de toque que acionaria uma nova postura metodológica.” (GATTI, 1997, p. 57).

O quadro exposto exhibe alguns teóricos que norteiam a formação continuada e são essenciais para o conhecimento do professor de literatura, para quem os mesmos podem ser grande fonte de conhecimento vindo a somar em sua formação pelo fato de possibilitar novas reflexões na disciplina de literatura.

Conclusão

Diante disso, nossas impressões revelam que a formação continuada merece ser estudada de maneira aprofundada pelos professores de literatura, pois, além de trazer relevantes posicionamentos teóricos, influenciam positivamente na aquisição de informações relevantes para a prática educativa escolar e que os professores de literatura podem usar para auxiliar na formação, bem como na aprendizagem dos alunos.

Referências

FUKS, Rebeca. **Os 11 melhores livros da literatura brasileira que você precisa conhecer**. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/melhores-livros-literatura-brasileira/>. Acesso: 19/07/2020.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Editora Autores, 1997.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS: INSERÇÃO COMPLEMENTAR DO ENSINO DE LIBRAS PARA PROFESSORES

Wanessa Suely Cardoso Rodrigues (Discente-Bolsista PROEX)¹

José Orlando Ferreira de Miranda Júnior (Orientador)²

Sílvia de Lima Batista (Mestranda)³

RESUMO

A pesquisa é feita através de ações do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação de Surdos-GEPPES, que realiza vários projetos na área da educação de surdos, juntamente com a Faculdade de Linguagem da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/ Cametá, que a partir do segundo semestre do ano de 2019 propôs a realização do projeto intitulado: Carto(grafias) da Educação de Surdos: Espaços para a Diferença na Escola. A pesquisa surgiu em torno da problemática: De que maneira a aplicação de estratégias inclusivas, inserção de Libras como formação complementar influenciará para um ambiente escolar inclusivo? O objetivo é propor ações através do projeto para um ensino eficaz e diversificado para a como formação complementar, geração de novos saberes através da Língua de Sinais. A pesquisa faz uso da metodologia cartográfica, que possibilita o pesquisador inventar suas próprias regras e caminhos na medida em que estabelece seu contato no território da pesquisa. Com embasamento teórico em: Figueiredo (2002), Passos (2015), Silva (2001), Skliar (2016 e 2019), que desenvolvem estudos sobre educação de surdos e educação inclusiva. As metas através da inserção do Projeto na escola Santa Terezinha são criar espaços de inclusão, deste modo, promoveram-se formações para professores por meio de oficinas de Libras; como também de debates, dinâmicas e palestras que contribuíram para o desenvolvimento da Educação de Surdos na região do baixo Tocantins, no município de Cametá no Pará.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Inclusão. Libras. Professores. Formação.

Introdução

Este estudo propôs perceber quais são as práticas existentes no ambiente escolar, para a efetiva inclusão da língua de sinais como formação complementar para professores da E.M.E.I.F Santa Terezinha, pois os processos de inclusão acontecem como uma descoberta, a cada momento de evidenciamento de direitos que asseguram a comunidade surda e podem ser cumpridos de forma que o incluir torne-se uma prática cotidiana, e que permiti aos professores uma busca por formações continuadas que ajudem em sua prática escolar. Conforme as palavras de Carlos Skliar (2016):

A diferença como significação política é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante (SKLIAR 2016, p. 06).

¹ Graduanda em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Bolsista PROEX do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação de Surdos – (GEPEES)-Projeto Carto(grafias) da Educação de Surdos: Espaços para a Diferença na Escola. E-mail: wanessacardoso98@gmail.com

² Mestre em Educação e Cultura pela UFPA, docente da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Coordenador do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação de Surdos – (GEPEES). E-mail: jorlando@ymail.com

³ Graduada em Pedagogia Campus Universitário do Tocantins Cametá-Estudante de Especialização em Libras e Metodologias de Ensino para Alunos Surdos Faculdade de Letras- Língua Portuguesa** pesquisadora do no Grupo Universitário do Tocantins Cametá de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Surdos- GEPEES, do Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Mestranda no curso de Pós-Graduação em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará. E-mail: silviadelima307@gmail.com

Partindo deste pressuposto, a comunidade surda perpassa por uma continuidade de lutas, para o reconhecimento das políticas que firmem seu espaço com o direito aos estudos e formação, para serem pessoas independentes e capazes de ter acesso a tudo que rodeia-os como ser humano autônomo, e precisa-se de formações não somente para os alunos com surdez, mas para todos os que rodeiam, como os professores, pois o ensino não se faz justo com barreiras de comunicação.

A (Libras) Língua de Sinais foi reconhecida como língua oficial do país Brasil no ano de 2002, na Lei nº 10. 436, de 24 de abril, regulamentada através do decreto 5.626 em 2005, e é umas das possibilidades do incluir, devido a comunidade ter a sua língua de sinais como a comunicação e o expressar do seu pensamento, pois devido a impossibilidade sonora, a língua de sinais é eficaz para a liberdade de expressão de opinião, religião, direito à saúde, à educação e ao trabalho.

Continuamos a pensar sobre a igualdade e inclusão no ambiente escolar, que, entretanto, são práticas de inclusão em poucos casos praticadas. Com isto, os objetivos foram contribuir para o conhecimento sobre a língua de sinais e sobre a surdez para os professores da E.M.E.I.F Santa Terezinha, possibilitando interação e vivência dos alunos com surdez com os professores ouvintes ao ambiente escolar.

OS TRÂMITES DA PESQUISA

Foi importante para o Grupo de Estudos, Pesquisa em Educação de Surdos – GEPEES, entender a necessidade da elaboração do projeto na E.M.E.I.F Santa Terezinha, que se vincula um incluir com formações de libras para professores, assim foi possível que professores entendessem a importância do projeto, e assim participassem da formação que o projeto conseguiu realizar, com palestras, dinâmicas e rodas de conversa sobre a língua de Sinais.

Todo o percurso da pesquisa, desde o processo de investigação, até ao acontecimento da prática das ações, só foi possível através do método cartográfico que pressupõe no dizer de Passos (2015):

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de

método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metáhódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas¹. A reversão, então, afirma um *hódos-metá*. A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados (PASSOS, 2015, p. 17).

Desde a iniciação do projeto, houve respeito através dos aspectos éticos e da metodologia cartográfica que possibilitou que o pesquisador pudesse intervir de acordo com o desenvolvimento da pesquisa. A educação de surdos está no caminho para a construção de melhores metodologias de ensino, e cada aluno se difere em seu nível de aprendizado, e a metodologia cartográfica possibilitou que houvesse o contato com o objeto e através dele se buscasse as melhores ações.

OS ELEMENTOS RELEVANTES DA PESQUISA

A imagem (01), a seguir, mostra a primeira formação com os professores que puderam aprender o alfabeto em libras e participaram de uma dinâmica de apresentação que devia acontecer sem o uso da língua portuguesa e língua de sinais e conseguiram entender que não é necessário o uso das línguas para ter uma aproximação com o aluno surdo.

**IMAGEM (01) FORMAÇÃO DE LIBRAS PARA OS
PROFESSORES DA E. M. E. I. F SANTA TEREZINHA**



FONTE: Acervo do projeto Carto(grafias) da Educação de Surdos: Espaços para a Diferença na Escola (2019)

Neste mesmo dia, os funcionários assistiram um vídeo de um professor com surdo e perceberam que o conhecimento sobre a capacidade de uma pessoa com surdez era algo desconhecido, e algumas ideias arcaicas ainda era usual, como o entendimento de libras como uma linguagem. E neste percurso, entenderam a complexidade da língua de sinais que é de fato uma língua.

A timidez dos professores foi aos poucos sendo diluída, quando assistiram um vídeo intitulado “a voz do surdo”, de um professor que relata sua experiência enquanto sujeito e profissional com surdez. Algumas ideias arcaicas que existiam na escola acerca da surdez foram quebradas assim como a nomenclatura surdo-mudo, linguagem de sinais e o desconhecimento de profissionais que detêm surdez. Por meio dessa formação, houve-se muitas reflexões positivas sobre a surdez e novas experiências de formação foram apreendidas durante o evento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se sempre políticas que sejam reconhecidas por outros, como através de intérpretes ou ações de extensão que ajudem o aluno com surdez, mas enquanto profissional dentro do ambiente escolar as reações são muitas vezes pacíficas, não se busca práticas e desenvolvimento para que o espaço de diferença seja colocado em prática através dos próprios professores, a inclusão não acontece somente através de intérpretes, mas de ações e buscas por melhorias através de nós mesmos.

O Projeto Carto(grafias) da Educação de Surdos: Espaços para a Diferença percebe a inclusão como um desafio que provoca mudanças na escola, redefinindo novas alternativas pedagógicas, que favoreçam a todos os alunos, o que implica na atualização e desenvolvimento de conceitos e em práticas escolares compatíveis com esse grande desafio.

Referências

FIGUEIREDO, José F. J. Q. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas** – 2ª Edição Revista e Ampliada – Goiânia: Editora da UFG, 2002.

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

PASSOS. KASTRUP. ESCÓSSIA, Eduardo. Virgínia. Lilliana. **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa- Intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2015

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção dos sentidos na escrita do aluno surdo.** 4ª Edição- São Paulo, 2015.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2019.

SKLIAR, Carlos. **A surdez; um olhar sobre as diferenças.** 8ª Edição. Porto Alegre: mediação, 2016.

Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011. 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.

ASSESSING THE EFFECTS OF GAMIFICATION IN THE CLASSROOM: A LONGITUDINAL STUDY ON INTRINSIC MOTIVATION, SOCIAL COMPARISON, SATISFACTION, EFFORT, AND ACADEMIC PERFORMANCE

Lucas Tosi Dias de Souza (Mestrado – Centro Paula Souza)

Palavras-chave: gamificação; motivação intrínseca; metodologias ativas.

Introdução

Considerada uma “tendência educacional”, segundo o Horizon Report de 2015, a gamificação (tradução livre do termo em inglês *gamification*) vem evoluindo desde o início do século XX, quando empresas da então União Soviética implementaram sistemas baseados em pontuações e recompensas para aumentar sua produtividade. Entretanto, é a partir do grande avanço tecnológico ocorrido nas décadas de 80 e 90 que o conceito se popularizou e suas aplicações ficaram mais palpáveis.

Um dos fatores que colabora para essa expansão é a presença massiva dos games em nosso cotidiano: uma pesquisa apresentada pelo *NPD Group*¹ em 2015 revelou que 82% da população brasileira entre 13 e 59 anos utiliza jogos digitais em pelo menos uma plataforma (celular, videogame ou computador). Esse cenário justifica o crescente número estudos que se propõem a adaptar a linguagem dos jogos para outras *interfaces*, especialmente educacionais.

É a partir de 2008 que o termo gamificação passa a ser definido formalmente como o uso de elementos do design de jogos fora do ambiente dos jogos (DETERDING, 2011). Suas aplicações podem ocorrer de formas variadas, desde a criação de sistemas de pontuações e recompensas, bem como o uso de narrativas que criam cenários específicos ou até mesmo estimulando à competição entre os alunos. Um dos principais objetivos da gamificação, independente do formato, é motivar os alunos a se interessarem pelo conteúdo ou possibilitar com que se divirtam com tarefas que seriam repetitivas e cansativas (HANUS; FOX, 2015).

Na produção científica acerca da temática, é nítida a tentativa de correlacionar a gamificação à motivação intrínseca e extrínseca para aprender. A partir de pesquisa realizada em artigos no portal CAPES/MEC, de 23 artigos selecionados que versam sobre gamificação em português, apenas 2 deles não fazem nenhuma referência ao termo “motivação”. Dentre os outros 21 (91,3%) que fazem essa correlação, há artigos que repetem o termo (ou algum derivado dele) mais de 30 vezes. Desta forma, fica

¹ RILEY, D. New Report from The NPD Group Provides In-Depth View of Brazil's Gaming Population. **The NPD Group**, Nova Iorque, 12/10/2015. Disponível em: <<https://www.npd.com/wps/portal/npd/us/news/press-releases/2015/new-report-from-the-npd-group-provides-in-depth-view-of-brazils-gaming-population/>>. Acesso em: 28/07/2018.

clara a hipótese dos pesquisadores de que uma das características mais marcantes da gamificação é seu impacto na motivação intrínseca dos alunos (HUOTARI; HAMARI, 2012).

No entanto, pesquisas mais recentes demonstram que as amostras de estudos empíricos realizados sobre gamificação ainda são muito limitadas, podendo conter erros metodológicos como a falta de grupos de comparação, tratamento incorreto das informações ou até mesmo a ausência de testes específicos que validem a pesquisa. Portanto, mesmo com a popularização dos usos da gamificação, sua eficácia ainda não pode ser comprovada (HANUS; FOX, 2015).

Objetivo

A pesquisa objetiva demonstrar as limitações e incoerências de pesquisas empíricas previamente realizadas sobre a gamificação, propondo-se a analisar seus efeitos educacionais em um cenário real e de longo prazo. Para tanto, os pesquisadores recrutaram um total de 80 alunos de um mesmo curso que foram divididos em duas turmas ministradas pelo mesmo professor ao longo de um semestre. Para uma das turmas, o semestre foi composto de uma experiência gamificada: competição por pontos, recompensas e ranqueamento, enquanto a outra turma participou de um semestre não gamificado.

Ambas tiveram acesso aos mesmos materiais, exercícios, leituras e provas, a única diferença é que em uma das turmas foram introduzidos elementos característicos das estratégias de gamificação. Segundo os autores, ao final do semestre seria possível comparar a motivação, as variáveis psicológicas e comportamentais de cada uma das turmas.

Metodologia

Os autores iniciaram a pesquisa a partir de um questionário entregue a ambas as turmas na primeira semana de aula, que foi repetido a cada 4 semanas, totalizando 4 questionários ao longo do semestre. Para a turma gamificada, o objetivo era aumentar o nível de engajamento com o material do curso através de pontuações. Por exemplo, para um aluno ganhar uma medalha ele precisaria jogar um vídeo game, escrever uma crítica sobre o jogo e compartilhar com a turma. Outras formas de se conquistar pontos consistiam em ir à biblioteca e estudar em grupos; entregar

trabalhos antes do prazo; não cometer erros de formatação ou gramática nos exercícios etc.

Além da pontuação, os alunos também tinham a opção de ganhar “moedas” para a turma. Esse sistema era menos trabalhoso do que o anterior e era obtido através da participação em sala, seja contribuindo de forma produtiva nos debates, seja compartilhando artigos e sites pertinentes ao que estava sendo estudado. As “moedas” eram opcionais e utilizadas para adquirir pequenos benefícios, diferentemente do sistema de pontuação que era obrigatório e foi utilizado para realizar a comparação entre as turmas. Todos os alunos tinham acesso ao quadro de pontuações que era atualizado constantemente a partir dos feitos de cada estudante e, aos três primeiros colocados, eram atribuídas medalhas de ouro, prata e bronze, respectivamente.

Os questionários entregues ao longo do semestre foram compostos de escalas de avaliação da motivação intrínseca (RYAN; KOESTNER; DECI, 1991); pesquisa de satisfação com a turma; pesquisa de esforço coletivo; escala de empoderamento do aprendiz (WEBER; MARTIN; CAYANUS, 2005); escala de comparação social (GIBBONS; BUUNK, 1999), além das notas obtidas em duas avaliações realizadas no meio e no final do semestre.

Resultados

Os autores levantaram seis hipóteses antes do início da pesquisa. A hipótese 1 previa que ao longo do tempo os alunos do curso gamificado se comparariam mais entre si. A hipótese foi considerada como parcialmente verdadeira pois somente a partir do terceiro questionário que os alunos da turma gamificada passaram a se comparar mais do que os da turma não gamificada.

A hipótese 2 previa que os alunos da turma gamificada teriam menos motivação intrínseca do que os alunos da turma controle. No primeiro questionário não houve diferenças significativas na motivação entre as turmas, entretanto a partir do segundo questionário a motivação da turma controle aumentou significativamente e foi mantida no questionário de número três. Já na turma gamificada, houve uma queda brusca na motivação dos alunos a partir do segundo questionário, mantendo-se igual no terceiro questionário. Desta forma, como manteve-se muito abaixo da motivação da turma controle, a hipótese 2 foi validada.

Já na hipótese 3 os autores acreditavam que a satisfação dos alunos com o curso seria menor na turma gamificada. Essa hipótese também se mostrou verdadeira, considerando que a partir do segundo questionário a satisfação do grupo controle manteve-se estável enquanto no grupo gamificado a satisfação diminuiu ao longo do semestre. A hipótese 4 previa que a dedicação dos alunos da turma gamificada seria menor do que a dos alunos da turma controle, porém se mostrou falsa visto que em ambas as turmas a percepção dos alunos era de estarem se esforçando cada vez mais.

A hipótese 5 previa que o empoderamento/confiança dos alunos da turma gamificada seriam menores do que a turma controle. Essa hipótese se mostrou parcialmente verdadeira visto que mesmo havendo menor confiança nos alunos da turma gamificada, a diferença entre os grupos não era significativa. Na hipótese 6 os autores previram que a motivação intrínseca impactaria nas notas das provas finais de cada um dos grupos. Os resultados para essa hipótese não puderam ser comprovados, visto que independentemente da turma, as notas estavam mais correlacionadas com a motivação individual do que com o formato (gamificado ou não-gamificado). Entretanto, os autores afirmam que é possível que o formato do curso afete as notas indiretamente através da diminuição da motivação intrínseca comprovada na hipótese 2.

Conclusões

Ainda são escassos estudos que comprovem a efetividade da gamificação em ambientes educacionais por longos períodos e que considerem seus aspectos motivacionais, psicológicos e comportamentais (HANUS; FOX, 2015). É possível afirmar que os objetivos da pesquisa foram alcançados, visto que os autores comprovaram suas hipóteses de que a gamificação, por si só, não é suficiente para motivar intrinsecamente o aluno, pelo contrário, pode ter um efeito desmotivador quando aplicada a longo prazo.

O artigo apresentado trata de um aspecto específico da gamificação: sistemas de pontuação, ranqueamentos e competições. Entretanto, sabe-se que os games não se limitam a essas características e podem contribuir de diversas maneiras dentro das salas de aula, sendo responsáveis também por aumentar o aprendizado e propiciar experiências mais significativas (DE-MARCOS ET AL., 2014; GEE, 2007).

A conclusão dos autores é bastante pertinente quanto ao futuro da gamificação, visto que sugerem que outras pesquisas investiguem os usos da gamificação de forma criteriosa e minuciosa, não apenas de forma ampla e genérica como é tratada hoje. Segundo os autores, ao isolarmos as mecânicas específicas do games será possível entender o efeito de cada situação e criar uma estratégia gamificada ideal ao ambiente no qual o professor está inserido.

A utilização de mecânicas como pontuações e ranqueamento pode ter um impacto negativo na motivação intrínseca dos alunos, por isso é preciso olhar para aspectos positivos que os games podem trazer para a sala de aula, como a cooperação e narrativas interessantes. Os autores também indicam que a pesquisa foi realizada em uma sala de aula tradicional, o que pode não ser o ideal para experiências gamificadas que geralmente são beneficiadas ao serem realizadas em computadores ou em ambientes virtuais.

Referências

- DETERDING, S. Situated Motivational Affordances of Game Elements: a Conceptual Model. In: WORKSHOP ON GAMIFICATION: USING GAME DESIGN ELEMENTS IN NONGAMING CONTEXTS, 2011, Vancouver, Canadá. Proceedings... Vancouver, 2011. p. 1-4. Disponível em: <<http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/09-Deterding.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- DE-MARCOS, L.; DOMÍNGUEZ, A.; SAENZ-DE-NAVARRETE, J.; PAGÉS, C. An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning. Computers & Education. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>>. Acesso em: 19 jul. 2020.
- GEE, J. What video games have to teach us about learning and literacy: Revised and updated edition. New York, NY: Macmillan. 2007.
- GIBBONS, F.; BUUNK, B. Individual differences in social comparison: the development of a scale of social comparison orientation. Journal of Personality & Social Psychology. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.76.1.129>>. Acesso em: 17 jul. 2020.
- HANUS, M.; FOX, J. Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. Computers & Education. Vol. 80, pp. 152-161, jan. 2015. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131514002000>>. Acesso em: 19 jul. 2020.
- HUOTARI, K.; HAMARI, J. Defining Gamification: a Service Marketing Perspective. Proceeding of the 16th International Academic MindTrek Conference, 17-22. 2012. Disponível em: <<https://dl.acm.org/citation.cfm?id=2393137>>. Acesso em: 17 jul. 2020.
- RYAN, R.; KOESTNER, R.; DECI, E. Ego-involved persistence: when free-choice behavior is not intrinsically motivated. Motivation & Emotion. 1991. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00995170>>. Acesso em: 19 jul. 2020.
- WEBER, K., MARTIN, M. M., & CAYANUS, J. L. Student interest: a two-study re-examination of the concept. Communication Quarterly, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/01463370500055996>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

CONTRIBUIÇÕES CURRICULARES DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA EJA

¹Rafaella Gregório de Souza (mestranda-PPGECIM); ¹Janecléia Ribeiro Neves (mestranda-PPGECIM); ¹Lyvia Barreto Santos (mestranda-PPGECIM);

1 – Mestrado Profissional de Ensino de Ciências e Matemática - PPGECIM; Universidade Federal de Alagoas.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Alfabetização Científica; Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

A Alfabetização Científica está relacionada diretamente à qualidade do ensino, objetivando a formação integral das pessoas, para que possam tomar decisões referentes às necessidades humanas básicas: saúde, alimentação, saneamento básico, entre outras. (BRITO, 2014).

Para que este processo educacional seja incorporado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) o currículo deve ser pensado especificamente para esse público diverso; levando em consideração a necessidade de relacionar o conhecimento escolar científico com o cotidiano destes alunos que, em sua maioria, são oriundos de classe baixa, jovens trabalhadores da agricultura que não tiveram a oportunidade de estudar com a idade certa, ou até mesmo de acompanhar o processo de aprendizagem na sala regular, e que buscam a ascensão educacional e profissional.

Pensando desta forma, expomos aqui, sobre os processos teóricos e práticos de alfabetização científica no ensino de Ciências, bem como, as considerações sobre as necessidades próprias destes jovens, adultos e idosos que por vários motivos não tiveram oportunidades da escolarização na idade prevista (MALUCELLI e COSTA, 2004).

Objetivo

Diante do exposto, objetivou-se realizar uma abordagem teórica e reflexiva sobre a Alfabetização Científica no ensino de Ciências na EJA e suas contribuições na formação educacional destes estudantes.

Metodologia

Esse trabalho possui caminhos metodológicos exploratórios de revisão sistemática de literatura. O universo da pesquisa corresponde um levantamento

bibliográfico de pesquisas relacionadas à temática. Esta análise delimitou-se com pesquisas nacionais no campo da Alfabetização Científica, o ensino de Ciências e a modalidade EJA.

Nessa perspectiva, o procedimento usado para a realização deste trabalho foi através das diretrizes propostas por Kitchenham (2004), para o desenvolvimento dos estudos, no qual foi feito em fases: Planejamento, articulando a questão da pesquisa (QP), a *string* de busca, os critérios inclusão e exclusão, como também, a base de pesquisa e análise dos resultados. Para isso, foi escolhido a plataforma Scientific Electronic Library Online (SCiELO), como critério de inclusão pela quantidade de materiais disponível nesta plataforma.

Resultados

Com isso, dentre os estudos selecionados, encontra-se os trabalhos de Brito (2014), que traz uma abordagem sobre os resultados do ensino por investigação, uma metodologia a ser usada no ensino de ciências, que pode ser refletida para a EJA, com o objetivo de proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa e com práticas investigativas, que contribuem para a alfabetização científica dos alunos, durante a formação escolar.

Para tanto, a Alfabetização Científica está relacionada diretamente à qualidade deste ensino, objetivando a formação integral das pessoas, para que possam tomar decisões referentes às necessidades humanas básicas: saúde, alimentação, saneamento básico, entre outras. Essa visão da Alfabetização Científica é fundamentada na mudança dos hábitos e investimento na qualidade de vida de todo cidadão. (BRITO, 2014).

Nessa perspectiva, o ensino de Ciências, possibilita os alunos a encontrar respostas sobre questões da realidade, que envolvem temas e conteúdos voltados a vida e ao meio que estes estudantes se encontram, estimulando o raciocínio, criticidade e emancipação dos sujeitos (MALUCELLI, 2004).

O estudo de Silva e Lorenzetti (2018), traz os recursos usados no ensino de ciências dentre eles, os mapas conceituais, este, importante ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem de ciências, tem como objetivo, contribuir para a elaboração das metodologias diferenciadas na construção do conhecimento dos educandos, proporcionando uma aprendizagem eficaz com práticas investigativas,

que contribuem para a alfabetização científica dos alunos, durante a formação escolar na disciplina de ciências.

Assim, o professor de ciências, na EJA, deve levar em consideração toda a vivência de mundo destes sujeitos, estes que retornam aos estudos depois de muitas desistências, experiências de reprovações. Para que eles compreendam melhor seu ambiente, sistema e realidade, em especial, sua realidade de trabalho (LEAL, 2005).

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos, precisa desse olhar diferenciado, na qual deve ser respeitado os saberes prévios dos educandos e sua vida, pois é através desse conhecimento, que o ensino de ciências precisa ser desenvolvido com base nessa característica. Considerando que a escola é um espaço de formação cidadã e tem como finalidade, formar sujeitos autônomos, capazes e aptos para se posicionarem perante as decisões do dia a dia.

A esses dados, a sala de aula é vista como um ambiente de diálogo, de interiorização, como transformadora num espaço que ocorre a troca de experiências, valorizando sempre os saberes prévios dos educandos da EJA, a partir da sua realidade vivencial, social, familiar e profissional.

Conclusões

Diante dos resultados, acredita-se que as evidências de estudos sobre a Alfabetização Científica no Ensino de Ciências, proporcionam a âmbito local e geral, para futuras pesquisas no campo educacional da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, contribuindo na formação pedagógica dos sujeitos envolvidos.

Diante dos resultados, acredita-se que a literatura traz um embasamento para os estudos, a respeito da Alfabetização Científica no Ensino de Ciência, partindo de um âmbito local ou global, para pesquisas futuras no campo educacional da modalidade EJA, podendo vir a contribuir para formação pedagógica dos sujeitos envolvidos.

Referências

BRITO, Liliane Oliveira de et al. *Ensino de ciências por investigação: uma estratégia pedagógica para promoção da alfabetização científica nos primeiros anos do Ensino Fundamental*. 2014.

LEAL, Telma Ferras. *Desafios da educação de Jovens e Adultos: construindo práticas de alfabetização*/ Telma Ferraz Leal; Eliana Borges Correia de Albuquerque (org.) – 1ª ed.; 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LORENZETTI, Leonir et al. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. 2000.

MALUCELLI; COSTA. **Inovações Metodológicas e Instrumentais para o ensino de Ciências Exatas e Biológicas**. Curitiba: IBEPEx, 2004.

SASSERON, Lúcia Helena; DE CARVALHO, Ana Maria Pessoa. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. *Investigações em ensino de ciências*, 2016, 13.3: 333-352.

SASSERON, Lúcia Helena; DE CARVALHO, Ana Maria Pessoa. **Almejando a alfabetização científica no Ensino Fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo**. *Investigações em ensino de ciências*, 2016, 13.3: 333-352.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMA ASSOCIADA A CULTURA MAKER PARA TRABALHAR NÚMEROS E QUANTIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

¹Jaciara de Abreu Santos

1 – Professora dos anos iniciais do ensino fundamental no município de São José da Tapera, AL e professora de educação infantil no município de Poço das Trincheiras, AL. Pedagoga pela Universidade Estadual de Alagoas e Especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

Palavras-chave: Aprendizagem baseada em problemas; cultura maker; educação infantil.

Introdução

A aprendizagem matemática foi ao longo do tempo geradora de medo entre os alunos, pois, seu aprendizado, culturalmente, presumia alto desempenho intelectual por parte do aluno, e capacidade de memorização. Dessa forma, transformou-se em uma disciplina escolar de poder para a minoria que conseguia compreender e obter bom desempenho ao final de cada etapa escolar e decepção e a falsa ideia de incapacidade intelectual para uma parte que não conseguia compreendê-la, a fim de realizar seus cálculos, ou mesmo entender seu uso social.

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, traz para nós professores muitos desafios: o primeiro recai sobre o início do desenvolvimento da criança como sujeito, dada sua idade e o segundo refere-se ao desenvolvimento de metodologias que façam com que a criança possa compreender os temas desenvolvidos dentro da sala de aula, que transcenda as metodologias tradicionais/mecânicas e que estejam de acordo com os eixos estruturante da educação infantil postos pela BNCC e seus objetivos de aprendizagem.

Nesse sentido, as noções matemáticas de números e quantidades são desafiantes dentro da educação infantil, pois a criança está em processo inicial de desenvolvimento, não conseguindo ainda contextualizar os saberes escolares, fazendo jus a uma metodologia que faça com que a criança possa refletir, tornando-a participante e protagonista (alunos ativos e participativos na construção das ideias matemáticas) no processo de conhecimento.

Diante desses desafios, problematiza-se como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) associada a cultura maker, como base recursal, pode contribuir para a construção do conceito de números e quantidades na educação infantil, de forma que possam ir além da mera atividade reprodutivista com uso de números e quantidades e possam compreender e fazer uso prático/social?

Esse questionamento surge, pois, ao longo de 09 anos como professora da educação básica, sendo 05 deles, especificamente com a educação infantil, percebo que as crianças, em sua maioria, não conseguem desenvolver o conceito de números e quantidades no âmbito da educação infantil, o fazem de forma automática/mecânica sem compreender o que tais conceitos representam, tampouco seus usos sociais. A partir disso, a premissa torna-se ainda mais conflitante diante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tem como eixo estruturante para as práticas pedagógicas, as interações e as brincadeiras, abandonando o método tradicional e com objetivos de aprendizagem para serem alcançados pelas crianças dentro de grupo etários, garantindo seus direitos de aprendizagens.

Diante desse cenário, este estudo se justifica e faz-se relevante na busca por metodologias que proporcionem melhor interação e desenvolvimentos da criança pequena e que possam diante do cenário posto pela BNCC, aprender a matemática na educação infantil, respeitando os direitos de aprendizagem e alcançando o que os objetivos da aprendizagem esperam da criança, nessa etapa.

Objetivos

Objetivo geral: analisar como a aprendizagem baseada em problemas associada aos recursos makers pode contribuir para a construção do conceito de números e quantidades pelas crianças da educação infantil, alcançando os objetivos de aprendizagem da BNCC e seus eixos estruturante.

Objetivos Específicos:

- Investigar como a aprendizagem baseada em problemas contribui metodologicamente para a construção do conceito de números e quantidades;
- Relacionar a aprendizagem baseada em problemas e a cultura maker como subsídio de recurso pedagógico;
- Analisar as estratégias de resolução de problemas usadas pelas crianças para conceituar números e quantidades usando recursos makers;
- Construir um caderno didático-pedagógico pautado na metodologia da Aprendizagem Baseada em Problema (ABP) e nas práticas desenvolvidas durante o estudo.

Metodologia

A construção desse estudo dar-se-á por meio de pesquisa qualitativa, visto que a importância da pesquisa qualitativa está no fato que o pesquisador busca interpretar as características do fenômeno de forma mais aprofundada, analisando tempo, cultura, ou seja os fenômenos sociais, pois “as tentativas de compreender a conduta humana, isolada do contexto no qual se manifesta criam situações artificiais que falsificam a realidade, levam a engano, a elaborar postulados não adequados, à interpretações equivocadas (TRIVIÑOS, 1987, p.122)”. Para além disso, a pesquisa qualitativa pode fazer o pesquisador descobrir em meio a exploração do campo de pesquisa descobrir novos fenômenos envoltos ao objeto pesquisado (FLICK, 2013)

Abordagem da Pesquisa

A coleta de dados desse estudo utilizará como método de coleta de dados a pesquisa-intervenção, uma vez que será feita uma intervenção numa realidade social, onde haverá envolvimento do sujeito pesquisador desde o diagnóstico e o planejamento, até o desenvolvimento da pesquisa buscando construir novos fundamentos para trabalhar o objeto pesquisado.

Nesse sentido, a pesquisa-intervenção, como partes da pesquisas participativas, não é apenas mais um processo de conhecimento sobre um objeto investigado para o pesquisador, a mesma se constrói como um processo de conhecimento e aprendizagem que vai aplicar mudanças para ambos os lados (FLICK, 2013).

Lócus da Pesquisa

A pesquisa ocorrerá em uma escola municipal que atua apenas com educação infantil no Povoado Quandu, zona rural do município de Poço das Trincheiras, Médio Sertão de Alagoas. A escolha da instituição se deu pelo pesquisador atuar na instituição há quase 5 anos e contar com o apoio da equipe gestora para realização da pesquisa.

Participantes da Pesquisa

Os dados desse estudo serão coletados em uma turma de Educação Infantil, pré-escolar, denominada a partir da BNCC como grupo etário crianças pequenas (4

anos a 5 anos e 11 meses), sendo que o grupo envolvido na pesquisa, são crianças de uma única turma, todos com 5 anos de idade.

Coleta de dados

A coleta dos dados que serão analisados nessa pesquisa ocorrerão em três momento:

- Primeiro momento: Levantamento de dados para perceber o conhecimento que as crianças têm acerca de números e quantidades. Para essa percepção será aplicada uma atividade diagnóstica em grupo com 4 componentes. Esses grupos terão os mesmos componentes durante todo o estudo.
- Segundo momento: Aplicação de atividades/estratégias didáticas baseadas na ABP. Essas atividades serão desenvolvidas em grupos (com quatro componentes que já foram determinados no primeiro momento). Para resolução, as crianças serão mediadas pela professora/pesquisadora e utilizarão para a busca de soluções recursos makers/ matérias concretos reciclados (papelão, tampinhas, caixinhas diversas, rolo de papel, garrafas pet) e poderão criar, com ações como: cortar, colar, juntar, retirar, dividir e empilhar, de forma que montem estratégias e cheguem a resolução do problema proposto pela professora/pesquisadora.

Essas atividades serão aplicadas durante 09 encontros, de forma que, buscar-se-á a cada 03 encontros desenvolver habilidades que alcance um dos três objetivos propostos pela BNCC. Durante a aplicação a professora/pesquisadora fará uso da observação e registro por meio de um diário de bordo.

- Três primeiros encontros: Atividades que a criança seja estimulada a: Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes;
- Três segundos encontros: Atividades que a criança seja estimulada a: Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência;
- Três últimos encontros: Atividades que a criança seja estimulada a: Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

Terceiro momento: Reaplicação da atividade diagnóstica aos grupos para análise do conhecimento de números e quantidades após as etapas do desenvolvimentos das estratégias com ABP e recursos makers.

Análise de dados

Para analisar como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) associada ao uso de recursos makers podem contribuir para a construção do conceito de números em quantidades com crianças pequenas na educação infantil será levado em consideração:

- Evolução entre os diagnósticos de cada grupo;
- Egocentrismo e colaboração durante os dois diagnósticos;
- Estratégias usadas pelos grupos durante a resolução das atividades de ABP e a criatividade maker.

Resultados

Tendo em vista que essa é uma pesquisa em andamento, desejamos investigar e formular processos e estruturas didáticas voltadas para o desenvolvimento de números e quantidade na educação infantil com suporte da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) associada a cultura maker como recurso pedagógico. Para análise dos resultados usar-se-á para interpretação dos dados fontes teóricas a partir de Piaget e Kammi (1984) no que se refere a construção do número e quantidades pela criança, assim como Polya (1995), Barrows (1986), Kalantzis (2008) sobre ABP, Anderson (2012), Almeida (2020) sobre cultura maker e outras fontes que serão estudadas ao longo da pesquisa.

Conclusões

Ao final do estudo se quer compreender como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) tendo como base recursal makers, contribuem para o desenvolvimento de números em quantidades pelas crianças pequenas, frente as estratégias utilizadas pelas crianças. Para além disso, pretende-se construir um caderno didático-pedagógico a partir das bases teóricas e dispondo das práticas realizadas durante o período da coleta de dados em sala, o material servirá apoio para professores da educação infantil que atuam com o grupo etário crianças pequenas.

Referências

ALMEIDA, M. N. **ESPAÇOS MAKERS COMO POTENCIALIZADORES DA CRIATIVIDADE, LUDICIDADE E COMPARTILHAMENTO DE IDEIAS NO CONTEXTO ACADÊMICO**. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29768> >. Acesso em 03 de julho de 2020.

AMÂNCIO, J. R. S.; OLIVEIRA, C. A. **"APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP) NO ENSINO DE GEOMETRIA**. Anais do XIII ENEM (2019). Disponível em: <<https://sbemmatogrosso.com.br/eventos/index.php/enem/2019/paper/view/1869/1269>>. Acesso em 03 de julho de 2020.

ANDERSON, C. **Makers: A nova revolução industrial**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 01 de julho de 2020.

BROCKVELD, M. V. V.; TEIXEIRA, C. S.; SILVA, M. R. A Cultura Maker em prol da inovação: boas práticas voltadas a sistemas educacionais. Disponível em: <<http://via.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/11/maker.pdf>>. Acesso em: 03 de julho de 2020.

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

GAMBOA, S. A. S. **Pesquisa qualitativa**: superando tecnicismos e superando tecnicismos e falsos dualismos falsos dualismos falsos dualismos. Disponível em: <<https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/735/586>>. Acesso em: 03 de julho de 2020.

KALANTZIS, A. C. **Aprendizagem baseada em problema em uma plataforma de ensino a distância com apoio dos estilos de aprendizagem: uma análise do aproveitamento dos estudantes de engenharia**. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18157/tde-05112008-145409/pt-br.php>>. Acesso em: 02 de julho de 2020.

KAMII, C. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Campinas: Papirus, 1984.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1WnVgL2RNprDEc_34jIuvSCSflxGpY8xO/view>. Acesso em: 04 de julho de 2020.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**: um novo aspecto de método matemático. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. **Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>>. Acesso em: 28 de junho de 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA.

¹Cristiane Johann Evangelista (doutora - UNIFESSPA); ²Dilson Henrique Ramos Evangelista (doutor - UNIFESSPA)

1 – Departamento de Ciências Exatas; Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

2 – Departamento de Ciências Exatas; Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Introdução

As demandas do mundo contemporâneo fazem com que a sociedade necessite de cidadãos criativos, participativos, capazes de compreender, criticar e utilizar novas idéias e tecnologias, que saibam resolver problemas e produzir novos conhecimentos. Desta forma, a educação tem um papel importante e torna-se fundamental formar professores que estejam comprometidos e preparados para ajudar os alunos a alcançar seu potencial crítico e criativo, atendendo às exigências sociais e tecnológicas atuais.

A formação inicial de professores deve ser organizada de modo que os futuros professores possam investigar sua própria prática e tenham a possibilidade de alcançar a ousadia criativa que, segundo D'Ambrosio e Lopes (2015, p. 12) está relacionada com o “prazer da descoberta, do confronto com o novo e a liberdade de trilhar caminhos que ainda não foram percorridos ou de alterar o trajeto durante o percurso”.

Para esclarecer o que entendemos como ousadia criativa ou insubordinação criativa e para descrever as suas potencialidades recorreremos a pesquisas de D'Ambrosio e Lopes (2015, p. 29), que a compreendem “como uma ação de oposição e, geralmente, em desafio à autoridade estabelecida, quando esta se contrapõe ao bem do outro, mesmo que não intencional, por meio de determinações incoerentes, excludentes e/ou discriminatórias”. A insubordinação criativa é desencadeada quando é necessário “agir contra procedimentos ou diretrizes estabelecidas. (Idem). Dessa forma, ser “subversivamente responsável requer assumir-se como ser inconcluso, que toma a curiosidade como alicerce da produção de conhecimento e faz de seu inacabamento um permanente movimento de busca” (D'AMBROSIO; LOPES, 2014, p. 29).

Do mesmo modo, vários estudos acerca da temática compreendem que embora a ousadia criativa seja um requisito para o exercício da docência de modo fomentar a formação integral do indivíduo, muitos professores de Matemática

permanecem priorizando uma “abordagem apenas técnica, com uma perspectiva que restringe a Matemática a si mesma”. (D’AMBROSIO; LOPES, 2015, p. 12).

Para contrapor-se a essa realidade, é preciso que os cursos de formação inicial de professores de Matemática atentem em proporcionar capacitação que possibilite aos acadêmicos desenvolverem uma postura reflexiva sobre si e sobre contexto em que estão inseridos, perspicácia para identificar situações que se contrapõem aos princípios éticos, morais e de justiça social e, ainda, criatividade e ousadia para tomar decisões. (D’AMBROSIO; LOPES, 2015).

Dessa forma, pesquisar a insubordinação criativa torna-se importante pela potencialidade de fornecer subsídios para repensar ações que visem contribuir para uma melhora na formação inicial dos professores de Matemática. A reflexão sobre insubordinação criativa pode potencializar também ações que visem transformações na formação continuada de professores, no currículo e no ensino de Matemática.

Nesta pesquisa, pretendemos discutir os resultados obtidos sobre a ousadia criativa de acadêmicos da Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Enquanto formadores de professores convidamos os estagiários a reinventarem-se pela perspectiva da insubordinação criativa, na busca de tornarem-se investigadores responsáveis pela formação dos alunos e da sua própria formação.

Objetivo

Neste contexto, o estudo objetivou investigar as situações vivenciadas pelos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática que evidenciem insubordinação criativa no contexto de Estágio Supervisionado.

Metodologia

No sentido de atingir o objetivo que norteia este estudo, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa na modalidade estudo de caso. Segundo Lüdke e André (1986, p.17) o estudo de caso “é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo [...] pode ser similar a outros, mas é, ao mesmo tempo, distinto, pois tem um interesse próprio, singular.” Para os autores supracitados, os estudos de caso visam à descoberta, preocupam-se com a interpretação do contexto em que os fatos ocorrem, buscam retratar a realidade, usam uma variedade de fontes de informações, permitem generalizações naturalísticas,

procuram representar diferentes pontos de vista da situação e utilizam uma linguagem mais acessível do que outros relatórios de pesquisa.

Nossa análise realizada a partir da ideia de insubordinação criativa compreende elementos percebidos na observação participativa, questionário, diário de campo dos pesquisadores e produção dos cursistas.

Resultados

Nas aulas de estágio supervisionado desencadeamos discussões sobre a complexidade educativa, a importância do professor, seu papel na docência como mediador no processo de ensino e aprendizagem de matemática, a abertura para desenvolver atividades investigativas que pudessem potencializar a criatividade e criticidade, a disponibilidade para ouvir o aluno e a “sensibilidade para perceber e respeitar o processo de desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos” (D’AMBROSIO; LOPES, 2015, p. 4).

Desafiamos os estagiários a exercer uma prática docente reflexiva buscando insubordinações criativas em suas práticas pedagógicas com o objetivo de transgredirem pensamentos deterministas do tipo “em matemática não é possível inovar”, “não temos tempo a perder”, “precisamos integralizar o conteúdo”. Eles não deveriam resignar-se e aceitar imposições ou o fracasso dos pensamentos deterministas, mas sim buscar inovar, fazer diferente do estabelecido, desacomodar-se, aventurar-se.

Nesse sentido, convidamos os estagiários a desencadear transformação nas suas práticas pedagógicas, se reinventarem e, no processo permitirem-se atos de insubordinação criativa que poderiam ocorrer em momentos de diálogo, no intuito de ouvir e dar atenção ao aluno. Esses momentos se mostraram propícios para ousarem criar novas formas de entender e proceder com a Matemática, pois seus relatos revelaram que decidiram alterar o calendário das aulas para atender as dificuldades dos alunos e dar atenção especial aos alunos que apresentavam dúvidas recorrentes. Tinham o desejo de cumprir o calendário previamente estabelecido, mas mesmo em meio às pressões diárias para avançar o conteúdo, priorizaram a necessidade dos alunos. Para intervir na realidade, D’Ambrosio e Lopes (2015) entende que é preciso abandonar algumas exigências burocráticas do sistema, ou seja, insubordinar o sistema, em prol das necessidades dos sujeitos e dos contextos. Essas autoras

também nos advertem a evitar atitudes de conformismo com o processo imposto por diretrizes das políticas públicas e de entidades educacionais.

Os estagiários demonstraram autonomia nas decisões quanto ao planejamento das aulas. Em meio à pressão dos professores de terminar um conteúdo em determinado tempo, eles ousaram transgredir o calendário escolar tradicional. Ao refletirem sobre a necessidade de mais esclarecimentos e para sanar dúvidas dos alunos decidiram estender o calendário estipulado pelos professores titulares que insistiam na aplicação de avaliações e encerramento do conteúdo. Nesse sentido, Megid (2015) afirma que o professor deve tomar cuidado para que as pressões advindas do currículo não desestabilizem seus desejos de ensinar de forma inovadora e planejada.

As decisões tomadas pelos estagiários nos levam de encontro ao pensamento de Alarcão (2001, p. 5)

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (ALARCÃO, 2001, p. 5).

Os relatórios dos estagiários demonstraram que eles tiveram uma postura aberta e flexível na elaboração de atividades investigativas adaptadas do material de estudo, priorizando métodos diferenciados de avaliação. Os estagiários relataram que os professores que eles admiravam sempre seguiram o livro texto e se importavam com a obtenção de boas notas nas avaliações, mas eles realizaram atos de subversão responsável ao diferenciarem-se. Como propõe D'Ambrosio e Lopes (2015, p. 13-14) ações de insubordinação criativa são necessários “para criar novas práticas em Educação Matemática, já que esta tem sido irresponsável atendendo exclusivamente ao objetivo de melhorar o desempenho de alunos em testes padronizados ao invés de envolvê-los em reflexões necessárias para realizar o objetivo maior da Educação que é o preparo humano para participar na criação de um mundo melhor”.

Nossa análise também evidenciou uma subversão responsável na atitude autoformativa dos acadêmicos que estudaram de forma autônoma, buscando outros materiais além do livro texto que deveriam seguir, conforme determinação do professor titular. Essa insubordinação criativa ocorreu porque a “[...] formação envolve um duplo processo: o da autoformação dos professores, a partir da reelaboração

constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares em que atuam” (PIMENTA, 2012, p. 33).

Observamos que apenas um estagiário seguiu a norma estabelecida pelo professor titular resistente a novas metodologias de ensino. Apesar de esse acadêmico utilizar diversos materiais de estudo e planejar suas atividades, decidiu não construir material manipulativo e aplicar atividades lúdicas em sua sala de aula. Todos os demais estagiários inovaram perante as propostas didáticas ao realizarem ao menos uma atividade lúdica em que os alunos pudessem interagir, criticar, produzir conhecimento matemático e desenvolver seu potencial ativo e criativo. Ao sentirem preocupação com as dificuldades dos alunos decidiram transgredir a norma de seguir o livro texto. Com efeito, D’Ambrosio e Lopes (2015, p. 8) consideram que a insubordinação criativa ocorre a partir “da nossa leitura crítica sobre: as diretrizes estabelecidas pelas políticas públicas; a desprofissionalização do professor; o confronto com os dilemas e as dificuldades de nossos alunos; e os contextos diferenciados e diversos de nossas salas de aula”.

Uma característica importante a ser levada em consideração é que os estagiários decidiram ousar porque se preocuparam em sanar dúvidas dos alunos, estavam interessados na sua aprendizagem. D’Ambrósio e Lopes (2015, p. 2) apontam que “a premissa de atrever-se a criar e ousar na ação docente decorre do desejo de promover uma aprendizagem na qual os estudantes atribuam significados ao conhecimento matemático”.

A partir disso, podemos entender o professor como elemento de destaque na criação do ambiente escolar: ele é responsável por propor e organizar tarefas, coordenar o desenvolvimento das atividades investigativas com os alunos. De acordo com Lopes e D’Ambrósio (2015) o professor define seu caminho e decide suas ações de acordo com sua personalidade, seus afetos, crenças e expectativas. Durante as leituras dos questionários e relatos dos acadêmicos ficou evidente que a sensibilidade para perceber a necessidade dos seus alunos influenciou suas ações de seguir ou não o currículo prescrito. Concordamos que “a atuação docente dependerá de sua sensibilidade para perceber e respeitar o processo de desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos” (D’AMBROSIO; LOPES, 2015, p. 4).

Apesar de elencarem diversos impedimentos como estrutura organizacional e política, desvalorização docente, falta de recursos, salas lotadas, imposição de

currículo e a postura fechada e inflexível do professor titular, desejavam ousar para formar cidadãos capazes de inovar criativamente. Trabalharam com jogos, com investigações e explorações do cotidiano rompendo com o que estava determinado no currículo. Isso se constituiu “como um ato de insubordinação criativa, pois os educadores matemáticos assumiriam a imprevisibilidade presente no processo de construção de conhecimento e se dedicariam a ouvir o seu aluno, o seu sujeito, os seus colegas, ao invés de dar ouvido às diretrizes pré-estabelecidas pelas instituições” (D'AMBROSIO; LOPES. 2015, p. 13)

Durante o desenvolvimento das atividades investigativas, o aluno tem a oportunidade de questionar, interagir com os colegas, criticar e elaborar seu próprio raciocínio. Dessa forma, os estagiários desenvolveram “uma educação matemática que não torne opaca a introdução dos alunos ao pensamento matemático, mas que os leve a reconhecer suas próprias capacidades matemáticas” (SKOVSMOSE, 2008, p. 38-39).

Apontamos que os relatórios e as questões levantadas pelos estagiários demonstram sua preocupação em relação aos instrumentos de avaliação, a atribuição de notas, sem considerar a individualidade dos alunos, o contexto sociocultural, as emoções e anseios dos educandos. Os acadêmicos precisaram decidir como agiriam em relação à avaliação e ousaram utilizar instrumentos diferenciados, evidenciando outra insubordinação criativa. Megid (2015) defende que devemos incentivar ações que promovam manifestações criativas no interior das escolas, avaliações diferenciadas, novas práticas docentes que extrapolem as repetições e práticas engessadas, diálogo e reflexões sobre o trabalho pedagógico para estabelecer novas relações no processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Nesse sentido, a formação de professores deveria privilegiar atividades que potencializem a insubordinação criativa dos futuros professores de Matemática, para romper o pragmatismo pedagógico (FREIRE, 1996) e propiciar visões múltiplas sobre o que é o fazer matemático.

Com base na análise dos dizeres e fazeres dos estagiários, concluímos que os alunos escolheram ser pessoas mais ousadas, fugir do que lhes foi imposto e dos obstáculos e entraves burocráticos que surgiram na escola; não esquecendo como pontua Brião (2015) de respeitar sempre as opiniões alheias.

Conclusões

A pesquisa teve o objetivo de investigar as situações vivenciadas pelos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática que evidenciaram insubordinação criativa no contexto de Estágio Supervisionado.

Com a análise dos relatórios de estágio, do questionário, das discussões em aulas de estágio e observação da prática dos acadêmicos explicitamos momentos em que agiram com ousadia criativa.

As leituras e discussões com os acadêmicos na disciplina de estágio supervisionado desencadearam um processo reflexivo da sua própria prática, que se mostrou precursor da insubordinação criativa, tendo em vista que ousaram fazer diferente mesmo diante dos desafios impostos pelo currículo, da complexidade das tarefas educativas, do desestímulo à docência, das dificuldades e atitudes negativas dos alunos em relação à Matemática.

Diante dos resultados, faz-se urgente a discussão voltada para ações que potencializem a insubordinação criativa em diversos momentos da formação inicial de professores de Matemática, além do contexto de estágio supervisionado, incentivando os acadêmicos a serem protagonistas do seu aprendizado por meio de construção de competências de crítica e de argumentação, que os levem a um processo de aprender a aprender com autonomia e ousadia criativa.

Referências

- BRIÃO, Gabriela Félix. Algumas insubordinações criativas presentes na prática de uma professora de Matemática. In: D'AMBRÓSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. **Ousadia Criativa nas Práticas de Educadores Matemáticos**, Campinas, SP, Mercado das Letras, 2015.
- D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Org.). **Trajetórias profissionais de educadoras matemáticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
- D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 51, p. 1-17, abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2015000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jun. 2020.
- D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Org.). **Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015c.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LOPES, Celi Espasandin; D'AMBROSIO, Beatriz Silva. Insubordinação criativa de educadoras matemáticas evidenciadas em suas narrativas. In: **CONFERENCIA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA**, 14, 2015, Chiapas, México. Proceedings of the CIAEM-IACME. Chiapas, 2015, p. 1 - 12. Disponível em <http://xiv.ciaem-redumate.org/index.php/xiv_ciaem/xiv_ciaem/paper/viewFile/391/189> Acesso em 12 jun. 2020.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade. Insubordinação criativa consentida e esperada na formação de professores dos anos iniciais. In: D'AMBRÓSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. **Ousadia Criativa nas Práticas de Educadores Matemáticos**, Campinas, SP, Mercado das Letras, 2015.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- SKOVSMOSE, O. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Tradução: Orlando de Andrade Figueiredo, Jonei Cerqueira Barbosa. Campinas, SP: Papius, 2008.

REINVENÇÃO OU READAPTAÇÃO? EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

¹Bianka de Abreu Severo (Mestranda em Educação); ¹Maristela Silveira Pujol (Mestra em Educação).

1 – Universidade Federal de Santa Maria

Apoio Financeiro: sem apoio financeiro.

Palavras-chave: Educação Infantil; Pandemia.

PRIMEIRAS PALAVRAS...

Diante da pandemia de COVID-19, desde março de 2020 as escolas vêm experimentando novas formas de exercer seu papel sem o ensino presencial. Na Educação Infantil (EI), o desafio é ainda maior porque a educação de bebês, crianças bem pequenas e pequenas ocorre pelos encontros, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009a). Além disso, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), o ensino remoto não é permitido nesta etapa da Educação Básica devido a inadequação aos seis primeiros anos de vida. Para falar deste momento, professores, gestores e funcionários da EI vem convocando a palavra reinvenção. Frente a isso, temos nos questionado porquê dessa escolha. Será que o contexto atual está provocando a reinvenção no modo de ser e fazer educação para as infâncias?

Mesmo em meio a crise sanitária, há uma grande pressão dos sistemas de ensino para o cumprimento do currículo e do calendário escolar instituído. Por isso, se exige uma performance cada vez maior, causando um elevado desgaste tanto em professores, quanto em crianças e familiares. Nesta nova realidade, prioritariamente as tecnologias surgem como alternativas, seja para dar continuidade a educação através do ensino remoto ou para manter os vínculos entre escola e comunidade. Porém, em quais condições estes sujeitos vivem? Todos possuem recursos materiais e acesso à internet? Todos recebem formação para operar as tecnologias? Todos têm moradia e alimentação? Todos conseguem conciliar a vida particular com este novo meio de comunicação? Essas questões merecem destaque, pois aqui nos referimos ao modo como as desigualdades impactam a educação durante a pandemia.

Nesse novo modo de se colocar diante do atual panorama sanitário, pensemos nas crianças, tendo em vista, que devido ao distanciamento social, os espaços de interação passaram a ser outros, restritos ao núcleo familiar ou mediados pelas tecnologias, implicando em uma nova rotina do brincar, do relacionar-se consigo e, com o outro. Como elas estão driblando a vontade de viver como antes? Enquanto há

tensões para a adaptação do dito “normal”, ao que vivemos hoje, aprender a aprender é a emergência que nos desafia a pensar dentro do novo formato outras relações possíveis entre as crianças e o mundo que a cerca. Reinventar ou readaptar? Pensando nisso, buscamos neste artigo refletir a nova realidade trazida pela pandemia na Educação Infantil.

O CAMINHO INVESTIGATIVO

No intuito de discorrer sobre as experiências vividas no processo delineado pela educação, com olhar voltado à EI, recorreremos à metodologia da pesquisa Narrativa. Corroboramos com Clandinin e Connelly (2015, p.48), que consideram a narrativa “o melhor modo de representar e entender a experiência”, algo que nos conduziu a essa escrita. As reflexões apresentadas no decorrer deste artigo advêm das experiências e memórias de duas docentes, sendo uma oriunda da rede pública municipal e outra da rede privada. As narrativas partem do ato de pensar como o momento vivido atravessa diferentes realidades.

REFLEXÕES SOBRE A NOVA REALIDADE

Temos visto uma grande tentativa de transposição do ensino presencial para o ensino remoto em toda Educação Básica. A escola, tal como foi instituída, parece só se justificar por conteúdos, competências, habilidades, e em 200 dias letivos e 800 horas aulas (BRASIL, 1996; BRASIL, 2018). Na EI, este panorama apresentou alguns retrocessos. O olhar sensível para as experiências, que estávamos construindo, deu lugar a intensa preocupação com a avaliação do produto, desde as folhas estruturadas até as aulas síncronas. Já a antecipação da reabertura das escolas é tensionada como o meio para que as famílias sem rede de apoio possam retornar ao trabalho. Sob a roupagem de novos recursos, observamos a reprodução de antigas práticas de escolarização precoce e assistencialista.

Na contramão dos retrocessos, algumas escolas reforçaram a fundamentalidade da EI para a vida social das crianças. Os exemplos mostram a manutenção da relação com a comunidade pelo apoio às necessidades básicas, como alimentação, bem como o estreitamento das relações professores-crianças e crianças-crianças com as tecnologias. Se as especificidades da EI, como o educar e o cuidar, e seus eixos estruturantes, como as interações e brincadeira (BRASIL, 2009a), só podem acontecer pelos encontros, pois o fechamento temporário das

escolas não significa seu desaparecimento da vida das crianças. Percebemos que propor novas formas de estar junto em tempos de pandemia é questionar coletivamente o que pode a escola, tendo em vista que até os aspectos da gestão supostamente administrativos devem ser orientadas por uma proposta pedagógica que defenda as infâncias (BRASIL, 2009b).

Um novo currículo se faz necessário? Temos nos feito esta pergunta antes da pandemia e neste momento ela é ainda mais urgente. Porém, sua urgência não deve ser o motivo para arranjos emergenciais, pois “[...] o currículo se constrói no encontro e no diálogo entre crianças, famílias, profissionais e docentes” (BRASIL, 2009b, p. 79). O compromisso com a educação das crianças está nas ações cotidianas em que os professores e as crianças vão dotando de sentido e significado tudo o que está ao redor (BRASIL, 2009b). Ao referenciar-se nas práticas sociais e nas linguagens, o currículo de EI só pode ser concebido nos seus aspectos dinâmico e coletivo. Logo, reinventar é parte do processo curricular.

Mesmo com o otimismo da inserção das tecnologias na educação, as crianças têm atuado de modo passivo, consumindo conteúdos produzidos por outros. Conforme a discussão de Ostetto (2000) sobre os planejamentos hegemônicos na EI, é possível estabelecer pontos em comum entre eles, como o controle do professor e a passividade das crianças, alguns mais e outros menos alinhados aos interesses das crianças. Enquanto a maior parte da sociedade entende que “transmitir” e “receber” conhecimento é o que faz da escola um espaço educativo, a EI herdou a tarefa de desconstruir esse modelo de escola, aluno e pedagógico (CORSINO, 2006). Nesse sentido, algumas escolas têm sublinhado a responsabilidade com a co-protagonização das crianças também no mundo virtual (OSTETTO, 2000).

Após a pandemia, como acolheremos à todos? Que sentidos daremos ao estar junto no espaço escolar? As discussões apontam para um retorno que certifique a participação segura e autônoma em todas as atividades do cotidiano, porque essas atividades constituem o pedagógico (OSTETTO, 2000). Os toques, gestos, sabores, olhares e palavras pertencem ao projeto de escola para as crianças. Isso requer a garantia de experiências diversas e enriquecedoras na vida coletiva dentro e fora da escola, em um ambiente de bem-estar (BRASIL, 2009b). Educar a primeira infância

não se limita a figura docente e as crianças dentro de uma sala de aula, mas se faz nos encontros com os pares¹, os professores e o mundo.

CONSIDERAÇÕES

Em decorrência a pandemia que nos assola, as reflexões apresentadas nesta escrita sinalizam a necessidade de revisarmos as iniciativas que predominam no atual contexto. A escola não pode se eximir de seu compromisso social, deixando de conceber as crianças como sujeitos participam da sua própria educação, agentes sociais (CORSARO, 2011). Cabe privilegiar a escuta das crianças e de suas famílias, visto que este é o principal verbo para pensar e direcionar a prática educativa (OSTETTO, 2000). Como está sendo para cada um enfrentar a crise? Como as crianças estão elaborando questões sobre si e sobre essa experiência?

Diante do apresentado, as situações vividas nos provocam a olhar para a EI posta, instituída, naturalizada. Os movimentos feitos durante a pandemia revelam a preocupação majoritária com a manutenção ou até mesmo ao retrocesso as formas de educar cristalizadas. Por outro lado, são as escolas que questionam o dito “normal” que tem se autorizado a priorizar o fortalecimento de vínculos, reforçando o valor educativo e social dos encontros. Mais do que reinvenção, a pandemia expôs as desigualdades, visto que até o acesso aos novos recursos tecnológicos ainda é privilégio de poucas crianças e professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/UFRGS, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2 ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

¹ “Pares” é definido por Corsaro (2011) como grupo de crianças que interagem cotidianamente.

Segundo o autor, as crianças não apenas recebem a cultura dos adultos, como também constroem as culturas de pares na relação com outras crianças. A cultura de pares contribui para outras culturas infantis e para as culturas dos adultos, sendo influenciada e influenciando: a isso chamamos de reprodução interpretativa.

CORSINO, P. O cotidiano na Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. **O cotidiano na Educação Infantil**. Brasília: MEC/TV Escola, 2006. p. 03-13.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

PARFOR, CRIANÇA, SOCIEDADE E CULTURA: ESTUDOS INTEGRADORES EM JAPURÁ-AM

^{1 2} Fernanda Pinto de Aragão Quintino (doutoranda em educação); ²Rosimario de Aragão Quintino (mestrado-UNEB);

¹Arminda Rachel Botelho Mourão (orientadora).

1 – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); Universidade Federal do Amazonas.

2 – Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas.

Palavras-chave: Japurá. Atividades Integradoras. Infância.

Introdução

A Atividade Integradora é uma ferramenta no processo ensino aprendizagem do curso de Pedagogia Parfor em resposta à recomendação das diretrizes curriculares nacionais para a pedagogia, as práticas docentes recomendadas pela teoria, bem como os pilares da educação para o século XXI, ou seja, aprender a conviver, aprender a aprender, aprender a conhecer e aprender a ser.

Fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura expresso no Art. 5º sobre o que se espera do egresso do curso de Pedagogia, a Atividade Integradora quer ser uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem buscando responder “às imaturidades” dos estudantes universitários.

As problemáticas, os conteúdos, as análises micro e macro, as reflexões e discussões desencadeadas durante o desenvolvimento da disciplina “Criança, Sociedade e Cultura”, realizada no ano de 2018 no município de Japurá, interior do Amazonas, parecem conduzir naturalmente à necessidade de uma abordagem objetiva das condições de existência das crianças (das infâncias) no contexto social e cultural em que elas vivem, dentro das especificidades locais. Isso se deve ao fato de que toda discussão teórica nasce e conduz a uma prática social que, neste caso, consiste em conhecer, promover e garantir os direitos das crianças e adolescentes brasileiras.

Realizamos como Atividade Integradora da disciplina mencionada uma mesa redonda com o tema “A criança na sociedade jupuraense e a tutela dos seus direitos”, de modo que os alunos pudessem ouvir, questionar e participar de uma discussão com agentes que representam o poder do Estado no que se refere à proteção à criança.

Objetivo

O objetivo dessa atividade foi refletir a condição da “infância” no município de Japurá, destacando a importância da tutela de seus direitos assegurados na legislação brasileira. Também buscamos fazer o levantamento dos principais problemas e desafios que afetam a infância no município de Japurá; Conhecer as estratégias de enfrentamento, levadas a termo pelo Conselho Tutelar das diversas formas de violência contra crianças e adolescentes; Discutir as possibilidades de ampliação da rede de proteção e garantia de direitos da criança e do adolescente; Identificar o papel da escola na promoção de uma “cultura de direitos” e do respeito à infância.

Metodologia

Realizamos uma mesa redonda com gestores de escolas públicas do Município de Japurá e um representante do Conselho Tutelar que palestraram sobre a realidade da infância. Durante a semana os alunos redigiram um convite que foi entregue a diversas pessoas que estavam a frente de órgãos que lidam com crianças e adolescentes, como enfermeiras e médicos, assistentes sociais, conselheiros tutelares, gestores de escolas e creches, policiais e guardas municipais. Contudo, no dia da atividade apenas duas gestoras de escolas públicas da cidade e um representante do Conselho Tutelar compareceram.

A população da cidade também foi convidada a participar dessa atividade, contudo apenas alguns familiares dos alunos compareceram.

Os alunos se reuniram para elaborar perguntas que seriam direcionadas aos palestrantes e no dia da realização do evento também fizeram perguntas aos palestrantes. A mesa redonda ocorreu na Câmara Municipal de Vereadores da cidade, iniciando às 18h00 e indo até às 21h00, totalizando 10 horas de atividades, entre a elaboração dos convites, a distribuição, a elaboração de perguntas e a execução da mesa. Dos 32 alunos matriculados, 23 estiveram presentes, ou seja, o total de alunos frequentantes do curso, uma vez que 09 anos são desistentes.

Resultados

Acreditamos que a execução da mesa redonda serviu para que fossem falados abertamente sobre as “feridas abertas” da cidade, no tocante a infância. Os principais problemas e desafios que afetam a infância foram abordados e os alunos tiveram a oportunidade de ouvir relatos sobre violências cometidas contra crianças e

adolescentes na cidade, sobre crimes cometidos por crianças e adolescentes. Conheceram também estratégias de enfrentamento desenvolvidas pelo Conselho Tutela nas diversas formas de violência contra crianças e adolescentes e foi revelado o descaso do Poder Público com a infância e adolescência da cidade.

O representante do Conselho Tutelar relatou que o município relatou que não tem um espaço para recolher crianças em situação de vulnerabilidade, não dispõe de abrigo e nem sede própria, isso tudo somado a falta de delegado (a), de policiais, de promotores e juízes, essas lacunas cruéis criam uma certeza de impunidade no município, expondo as crianças e adolescentes a crimes que nunca serão investigados, a explorações que nunca terão fim e ao aliciamento para o tráfico de drogas que é intenso na cidade que faz fronteira com a Colômbia.

Conclusões

Os alunos foram levados a refletir sobre o papel da escola na promoção de uma cultura de direitos a partir do respeito à infância e de uma educação mais humana e emancipadora. Avaliamos como positiva a participação da turma, uma vez que todos ficaram até o final das discussões e se envolveram com os questionamentos. Acreditamos que esse é o papel da universidade, levar os alunos a compreender racionalmente a sua realidade e intervir de maneira eficaz e consciente, levando as aprendizagens da academia para a comunidade.

Referências

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia. Brasília: MEC/SESu, 1999.

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

A REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO COMO PROJETO DO CAPITAL

¹Claudia Cristiane Andrade Barros (mestranda –PPGED/UESB); ²Berta Leni Costa Cardoso (orientadora)

1 – Secretaria Estadual de Educação da Bahia; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED/UESB

2 – Departamento de Educação; Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED/UESB

Palavras-chave: Reforma empresarial; educação; projeto do capital; trabalho docente

Introdução

A implantação de um projeto do capital para a educação tem provocado mudanças no papel do Estado. Uma das grandes mudanças refere-se a passagem do Estado provedor para regulador, que audita, fiscaliza e avalia e a cada dia que passa se ajusta aos ditames neoliberais. (BALL, 2010)

A partir dessas mudanças, alguns passos foram dados para uma reforma na educação de cunho empresarial e com o objetivo de pensar a escola como uma empresa e a educação como uma mercadoria. O serviço social passa então a ser uma área em expansão na qual lucros consideráveis podem ser obtidos. E assim a educação passa a ser uma oportunidade de negócios.

Pensar na Reforma Empresarial da Educação leva a observar as condições de trabalho do profissional docente e implica compreender que essas condições são determinadas pela organização do trabalho no sistema capitalista.

Nesse contexto, este resumo traz à discussão tal reforma e suas implicações no sistema educacional brasileiro.

Objetivo

Este estudo tem como objetivo central analisar as mudanças que a Reforma Empresarial da Educação poderá promover no sistema educacional brasileiro, além de refletir como a educação marcada pelo capitalismo pode se transformar em uma mercadoria. Considera-se que o processo em curso irá refletir de forma direta no trabalho do profissional docente que tende a sofrer com a mudança de significado da sua profissão.

Metodologia

Para tecermos a discussão que aqui trazemos nos aportamos em referências bibliográficas de bases científicas como revisão sistemática de livros, como A Reforma Empresarial da Educação e documentos produzidos tanto pelo Banco Mundial (BM), quanto por instituições que compõem o movimento Todos pela Educação. A seleção dos títulos se deu por contemplar a temática e permitir fazer um contraponto entre as diferentes visões. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico de natureza qualitativa, sobre a Reforma Empresarial da Educação e as transformações na sua qualidade da educação e do trabalho docente, decorrentes desse projeto do capital. De acordo Bocatto (2006) a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Dentre os aportes estudados destaca-se os estudos realizados por Freitas (2018), Martins (2016) e Ball (2010) que tratam das origens, dos fundamentos, dos reformadores e da privatização da educação, além da precarização do trabalho docente.

Resultados

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) em seu artigo 205, traz o acesso a educação como dever do Estado, da família e da sociedade:

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Além disso, a carta maior (BRASIL, 1988) inclui entre os princípios orientadores da oferta de ensino no país, a "igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a garantia de padrão de qualidade" (art 206, § I e VII).

Para além das investidas do Banco Mundial (2017), a Frente Parlamentar Evangélica, ministros dessa área ideológica e a ONG Todos Pela Educação, produziram documentos com a finalidade de fortalecer o projeto do capital para a educação no intuito de promover um verdadeiro desmonte no sistema. (MARTINS, 2016)

Após um período de estabilidade econômica, altas taxas de crescimento e redução da pobreza, atualmente o Brasil enfrenta desafios para lidar com as questões econômicas, e adotou a lógica de que investimentos na educação passam a ser considerados como gastos na educação. (Um ajuste justo, 2017).

Em meio às transformações ocorridas no bojo do sistema, implantando o gerencialismo, muda-se então a configuração do trabalho docente prezando pela alta performance, a intensificação do trabalho e, conseqüentemente, gerando a precarização, valorizando o notório saber e provocando um verdadeiro desmonte na carreira do profissional docente, o que pode ser considerado a contrarreforma trabalhista.

O processo da Reforma Empresarial da Educação no Brasil iniciou no final da década de 1990, no governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, com a implantação de processos de avaliação de larga escala na educação, a partir de 2003 mediante uma coalizão de centro-direita, então se apresenta que governa a proposta e um capitalismo neodesenvolvimentista, cedendo o lugar para o neoliberalismo. (BERRINGER, 2015)

Fica claro a saída do desenvolvimentismo e a chegada com força do liberalismo econômico na política brasileira. Cresce então o Movimento Brasil Livre (MBL) do Movimento Escola Sem Partido. Cresce também o debate sobre as referências nacionais curriculares, que já foram debatidos nos anos 90, e atualmente com o novo nome BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que pede mais padronização, testes e responsabilização na educação (SAHLBERG, 2011) atropelando a diversidade, operando de forma supranacional (CHAUI, 2018).

Nesse contexto, neoliberal, ocorre a implementação de uma série de reformas que desarticula a luta dos trabalhadores e precariza as formas de trabalho e com isso fortalece os empresários da Educação. Advém com isso a diminuição do poder do estado, prevalecendo a questão econômica, dando ganho aos empresários e também à questão ideológica que, com seus discursos, dão corpo a defesa da liberdade para o individualismo construir sua trajetória a partir do esforço pessoal e do mérito, esquecendo apenas de oferecer condições para que se consiga o sucesso.

A partir dessa visão se propõe a reforma da educação, ou seja, pensar a escola como uma empresa devendo acabar com as escolas de baixa qualidade e alunos e professores de menor qualidade, padronizando o processo educativo. Assim a educação passa a estar nas mãos de empresários, vista como um serviço e não mais

um direito. Incorporada à lógica privatista, ocorre a reforma empresarial e só a partir do conhecimento dos objetos que estão por trás desse processo, que é a destruição da escola pública, é que se torna possível impedir essa reforma. No Brasil essas ideias se apresentam de várias formas, uma delas se destaca com um movimento pretensamente apolítico com o nome “Todos Pela Educação” (MARTINS, 2016).

Chamar a reforma empresarial de *nova gestão pública* nada mais é que uma tentativa de diminuir e esconder os reais motivos que fomentam esse movimento, que é a agenda neoliberal do livre mercado, vestindo a roupagem da qualidade da *educação para todos* e assim destruindo o sistema público de educação pois não existe meia privatização ou *quase-mercado*.

Termos como qualidade na educação fatores como alinhamento de conteúdos, residência para professores a título de experiências, cumprimento de metas, elevação de notas, bônus para professor, testes, competição, mérito, oportunidade, empreendedorismo. E todos eles fazem parte dessa política neoliberal que nada mais é que uma função entre liberalismo econômico e autoritarismo social.

O que vale no sistema capitalista é a perpetuação do domínio do capital como um modo de produção sociometabólico, conforme postula Mészáros (2005), cujo propósito é o de não fornecer conhecimento a uma classe pobre que só dispõe da própria força do trabalho que ao ser expropriada contribui para o crescimento da riqueza de poucos.

Conclusões

Dado o exposto, é urgente uma reformulação significativa da Educação aliada à transformação do quadro social, apesar de que isso não é tarefa simples, pois a educação é falha não porque é fraca, mas porque esse é um projeto de governo. Seria no mínimo absurdo pensar em algo que contemplasse a dominação do proletariado sobre a classe dominante, o mesmo vale para a hegemonia impensada do trabalho sobre o capital.

O que se pode perceber é que nessa luta por melhora nos índices, e nas avaliações externas a cobrança se tornam tão grandes que podem levar os professores a trair seu dever ético, alterando resultados a fim de satisfazer o sistema, o controle do processo de avaliação. Consequentemente, há uma precarização do trabalho docente, o qual se torna praticamente o único responsável pelo fracasso dos

alunos. Somente por meio do conhecimento dos objetos que estão por trás desse processo que é a destruição da escola pública é que se torna possível impedir essa reforma.

A educação para além do capital entra como alternativa para romper com a lógica capitalista por meio da força poderosa da razão e do esclarecimento. Assim, mediante a mais ampla concepção de educação, torna-se possível romper essa lógica perversa do capital e alcançar o êxito e a esperança em dias melhores. A transformação social emancipadora e a educação devem caminhar juntas rumo a uma mudança progressiva. As duas tem êxito ou falham, portanto, cabe a todos a sua manutenção e não a sua queda, pois os riscos são elevados para se contemplar a hipótese do fracasso.

Referências

- ANDES-SN, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Projeto do capital para a educação: Análise e ações para a luta**. Volume 2, Brasília, 2019.
- BALL, Stephen J. Performatividade e fabricação na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, V.2, n.32, p.37-55, maio/ago. 2010.
- BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Brasil-Revisão das despesas públicas**, v. 1, 2017.
- BERRINGER, T. **A burguesia brasileira e a política externa nos governos FHC e Lula**. Curitiba: Appris. 2015.
- BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p265-274, 2006.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.
- CHAUÍ, M. **Seminário internacional ameaças a democracia e à ordem multipolar**. Fundação Perseu Abramo. 2018.
- FREITAS, L.C. de (ORG). **A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias**, 1ª Edição, São Paulo, Expressão Popular, 2018.
- MARTINS, E. M. **Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. RJ: Editora Lamparina. 2016.
- MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editora, 2005.
- SAHLBERG, P. **The fourth way os Finland**. J. Educ. Change, 12(2), 173-185. 2011.

Eixo Temático: Gestão da Educação

PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: PRODUÇÃO TÉCNICA E ELABORAÇÃO DE RELATO TECNOLÓGICO

¹Michel Mott Machado; ²Marco Aurélio Sanches Fittipaldi.

1 – Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional; Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa; Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

2 – Faculdade de Tecnologia de Itaquaquecetuba; Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

Palavras-chave: produção técnica; organizações; relato tecnológico; educação profissional tecnológica; cursos superiores de tecnologia.

Introdução

Nota-se que a partir de um certo imaginário social, sobretudo em tempos de crise, pode ressurgir ou ampliar-se a cobrança pelo retorno do financiamento público de pesquisa sem levar em consideração, contudo, os caminhos complexos e interligados que a produção da ciência segue (MARQUES, 2016). Assim, entre outros aspectos, pensa-se ser necessário diminuir o descompasso e incompreensões entre os acadêmicos-cientistas e alguns setores da sociedade, ou ainda, realizar uma “aproximação entre gregos e troianos”.

Nessa direção, tomando-se a área do conhecimento da administração como exemplo, nota-se preocupações sobre gestores e acadêmicos habitarem universos paralelos, de modo que urge a necessidade destes atores se unirem e fomentarem esforços conjuntos, tendo por foco a solução de problemas reais (WOOD JR.; CALDAS; SOUZA, 2018).

Nesse esforço de reflexão, argumenta-se que a produção técnica se mostra pertinente e relevante como estratégia ativa de aprendizagem no ensino superior tecnológico, principalmente devido as suas características de aplicação do conhecimento na solução de problemas reais, perspectiva que se alinha ao entendimento formal do que seja um curso superior de tecnologia (CST) (BRASIL, 2016). Além disso, defende-se que a produção técnica, na forma aqui pensada, aproxima-se da aprendizagem baseada em problemas (PBL) (FREZATTI *et al.*, 2018; CORTELAZZO *et al.*, 2018).

Objetivo

O objetivo deste trabalho é o de discutir sobre a prática de orientação de produção técnica em organizações e a elaboração de relato tecnológico, no âmbito de

um CST do eixo tecnológico de gestão e negócios, em uma das Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatecs).

Metodologia

Entre 2017 e 2019, a partir da experiência direta de um dos autores deste artigo (como professor-orientador), e indireta do outro autor (como disseminador da prática, interlocutor e participante nas bancas de defesa das alunas orientadas), realizou-se uma investigação descritiva de natureza qualitativa.

Resultados

Do ponto de vista organizacional, têm-se: 1. Empresa Z Brasil (nome fictício), atua no segmento de higiene pessoal, é líder de mercado e está presente no Brasil desde 1996. O problema encontrado pela estudante, a qual trabalha no setor de qualidade, foi o seguinte: como o suporte da qualidade pode reduzir o volume de rejeitos provenientes dos produtos acabados não conforme? Padronização, conformidade e mapeamento de processo, foram os principais conteúdos mobilizados no âmbito do componente curricular (gestão de processos). A solução aplicada foi treinar os operadores de máquina; verificar as partes da máquina que afetavam a performance do produto e avaliar os certificados de qualidade do fornecedor da matéria prima específica, além de desenvolver um método de análise interno para validação, pois os certificados recebidos dos fornecedores eram averiguados e não validados com análises internas. Como resultados obtidos com a intervenção realizada, verificou-se reduções de: 100% de rejeitos de unidades (produto) por rasgo, 100% de perdas financeiras da empresa decorrentes das unidades rejeitadas por rasgo, bem como 74% na quantidade de reclamações de consumidores por rasgo (SAMPAIO; FITTIPALDI, 2018); 2. Pizzaria FCM, que atua no ramo alimentício há 13 anos, no município de Itaquaquecetuba-SP. Foi definido como problema: como solucionar as falhas no processo produtivo de forma a alavancar as vendas no mercado em que atua? O objetivo do trabalho foi o de melhorar a qualidade do produto de modo a solucionar os problemas de conformidade. Os principais conteúdos mobilizados no âmbito do principal componente curricular (gestão de processos), foram: BPM - *Business Process Management* (Gestão de Processo de Negócio), padronização e mapeamento de processo. A solução aplicada foi a reestruturação no processo, com a modificação de algumas fases e o acréscimo de uma nova; foi

implantada ficha técnica para diferentes ingredientes de acordo com a sua utilização; mudança de *layout*; padronização da massa com uso de máquina de abrir massa e da quantidade de insumos para fazer a pizza, além da troca do forno de lenha para gás. Como resultados obtidos com a intervenção realizada, verificou-se: redução de 92,5% em cancelamentos de pedidos, redução de 96,7% de desperdício de produto acabado, redução de 80 segundos no tempo de cocção, aumento de 16,8% da receita e de 6% de lucro (FARIA; FITTIPALDI, 2019).

A fim de se chegar às soluções para os problemas reais das organizações Z Brasil e Pizzaria FCM, foi necessário mobilizar diferentes áreas do saber, disciplinas, conteúdos, técnicas etc., de forma a atuar de maneira interdisciplinar com vistas à solução dos problemas organizacionais.

Sobre as implicações da prática da produção técnica e elaboração de artigo tecnológico, de acordo com o proposto por Biancolino *et al.* (2012), têm-se que ao vivenciar na prática um problema organizacional, requereu-se das estudantes a mobilização de conhecimentos prévios, assim como o desenvolvimento de habilidades e a construção de novos saberes na tentativa de resolver os problemas apresentados, de modo a configurar uma aprendizagem ativa, conforme indicado por Barbosa e Moura (2013).

Ao aplicar as soluções iniciais e constatar que algumas não eram viáveis, as estudantes se viram obrigadas a refletir sobre o problema e buscar a necessária ajuda do orientador, além de profissionais das áreas envolvidas, nas respectivas organizações. Ao articular os conceitos elaborados no cotidiano com os científicos, assim como o papel da mediação do professor-orientador, foi possível construir os conhecimentos necessários à resolução dos problemas práticos/reais. Assim, orientador e orientandas, passaram a se tornar parceiros de trabalho, em um processo que se poderia chamar de pedagogia ativa, portanto, dentro de um ambiente ativo de ensino-aprendizagem (CORTELAZZO *et al.*, 2018).

Dessa forma, pode-se perceber que o processo de ensino-aprendizagem ultrapassou as paredes da sala de aula e tornou-se mais experimental, voltado às necessidades reais das organizações, em um processo concomitantemente prático e reflexivo, portanto, muito além do “ouvir” e “memorizar”, posto que ensejou atividades mentais de mais alto nível (BARBOSA; MOURA, 2013). Destaca-se como dificuldade, a inexperiência das estudantes para a elaboração do relato tecnológico, devido ao seu formato diferenciado dos trabalhos até então elaborados por elas.

Quanto as consequências para o professor-orientador, num primeiro momento, têm-se que os problemas apresentados pelas orientandas, além de suas respectivas possíveis soluções, permitiu identificar o que elas já conheciam e o que poderiam atingir com mediações adequadas. Dessa maneira, foi possível intervir com vistas a promover a aprendizagem. Ademais, procurou-se utilizar uma metodologia na qual assumiu-se o que elas já conseguiam fazer sozinhas, além de adicionar o que poderiam fazer se tivessem o auxílio de alguém mais experiente, inclusive outros profissionais nas organizações investigadas. Aliás, o potencial de aprendizado no local de trabalho, em comunidades de prática/profissionais, é algo que poderia/deveria ser mais explorado no processo educativo, principalmente na formação do tecnólogo.

Os relatos tecnológicos produzidos pelas estudantes, com a devida orientação do professor, foram utilizados posteriormente como um recurso mediador disponibilizado aos demais estudantes, virtualmente antes da aula, para que previamente o estudassem e entrassem em contato com o conteúdo. Na sequência, os estudantes puderam debatê-los em sala, tirar as dúvidas e fazer atividades em grupo a partir de estudo de casos (GOMES, 2012; CORTELAZZO *et al.*, 2018). Desta forma, o relato tecnológico passou a ser empregado, também, por meio da sala de aula invertida, sendo uma maneira de introduzir o novo conteúdo e de possibilitar aos estudantes caminharem por si, de acordo com seu ritmo, além de contarem com a mediação do professor para aprofundar o conhecimento durante a aula ao articular teorias, conceitos etc., o que propiciou uma interação professor-estudantes mais eficaz, com melhora no processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda, sob a perspectiva do professor, foram encontradas algumas dificuldades na prática em foco, quais sejam: (i) dificuldade para entender os problemas apresentados pelas orientandas, especialmente por ser uma abordagem de ensino-pesquisa implantada há pouco tempo na unidade escolar (faculdade); (ii) fraca interlocução com os maioria dos professores, pois ainda não conhecem com profundidade sobre o desenvolvimento da produção técnica e a concepção e formato de relato tecnológico, de modo que tendem a não adotar este tipo de prática para a orientação do trabalho final de graduação e/ou para uso nas aulas.

No que diz respeito ao desenvolvimento do componente curricular (disciplina), o uso do relato tecnológico na aula invertida parece ter contribuído para que os estudantes compreendessem melhor os conteúdos abordados, de modo que a aula se tornou mais dinâmica e atrativa, a partir da criação de uma interação mais intensa

e de melhor qualidade entre professor-estudantes e dos estudantes entre si. Também, notou-se o despertar da atenção e interesse dos estudantes para a utilização dos conhecimentos científicos e tecnológicos à solução de problemas de forma prática e fundamentadas em disciplinas aplicadas. Como indicador de aceitação da prática, verificou-se o aumento da procura de estudantes que desejavam realizar os seus trabalhos de graduação nesse formato.

Conclusões

O trabalho contribui à disseminação da produção técnica em organizações e da elaboração de relato tecnológico, como uma prática pertinente e relevante de ensino e aprendizagem no âmbito do ensino superior tecnológico.

Reforça-se a ideia da utilização de metodologias e estratégias que tenham por foco a mobilização e a aplicação do conhecimento a processos, produtos e serviços, bem como à inovação científico-tecnológica e social, como especialmente apropriados à formação do tecnólogo. Portanto, enquanto princípio educativo, enxerga-se a prática de produção técnica nas organizações (de diversos tipos), como potencialmente frutífera ao processo formativo dos tecnólogos, de modo que estes futuros profissionais possam vir a contribuir com maior impacto ao desenvolvimento econômico e social.

A comunidade acadêmica brasileira em administração, certamente está interessada nas repercussões oriundas das produções técnicas nas organizações, notadamente pelo impacto organizacional das intervenções, o que se poderá saber por meio da publicação dos relatos tecnológicos.

Referências

BARBOSA, E.F.; MOURA, D.G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, mai./ago. 2013.

BIANCOLINO, C.A.; KNISS, C.T.; MACCARI, E.A.; RABECHINI JR., R. Protocolo para elaboração de relatos de produção técnica. **Revista de Gestão e Projetos – GeP**, v.3, n.2, p. 294-307, mai./ago. 2012.

BRASIL. Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia - CNCST 2016. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04/06/2020.

CORTELAZZO, A.L.; FIALA, D.A.S.; PIVA JÚNIOR, D.; PANISSON, L.; JUNQUEIRA, M.R.; RODRIGUES, B. **Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem**: para refinar seu cardápio metodológico. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

FARIA, F.C.; FITTIPALDI, M.A.S. *Business Process Management (BPM) como ferramenta de alavancagem comercial*. XXII SemeAd – Seminários em Administração FEA/USP, São Paulo – SP, 2019.

FREZATTI, F.; MARTINS, D.B.; MUCCI, D.M.; LOPES, P.A. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL)**: uma solução para a aprendizagem na área de negócios. São Paulo: Atlas, 2018.

GOMES, J.S. **O método de estudo de caso aplicado à gestão e negócios**: textos e casos. São Paulo: Atlas, 2012.

MARQUES, F. Os impactos do investimento. **Revista Pesquisa FAPESP**, n. 246, p. 16-23, Ago/2016. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2016/08/19/folheie-a-edicao-246/>. Acesso em: 04/06/2020.

SAMPAIO, J.N.; FITTIPALDI, M.A.S. O estudo da qualidade como suporte para redução de rejeitos. **XXI SemeAd – Seminários em Administração FEA/USP**, São Paulo – SP, 2018.

WOOD JR., T.; CALDAS, M.; SOUZA, R. Aproximando gregos e troianos. **GV-Executivo**, v.17, n.2, p. 12-15, mar/abr 2018.

O CENÁRIO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BAYEUX – PB DIANTE DA NOVA REALIDADE (IN) POSTA PELA PANDEMIA

¹José Rogério da Silva (CAE-BY);

1 – Coordenação Administrativa de Ensino, Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Bayeux – Paraíba.

Palavras-chave: Pandemia. Ensino Remoto. Bayeux – PB

De cunho qualitativa, nossa pesquisa investiga os desafios enfrentando por estudantes e professores do município paraibano de Bayeux, durante o regime especial de ensino, em consequência da pandemia de COVID-19. Abordamos o cenário nacional, ao passo que conhecemos mais de perto o contexto socioeconômico e outros aspectos locais. Fazemos uma descrição do planejamento adotado pela Secretaria Municipal de Educação afim de assegurar a continuação do ano letivo. Para melhor compreender o processo entrevistamos quatro técnicos educacionais responsáveis pelos anos iniciais do Ensino Fundamental, escopo de nossa pesquisa. Diante do resultado obtido, discutimos as problemáticas e as soluções encontradas. Traçamos um panorama de como professores e estudantes foram afetados no processo de ensino e aprendizagem. Visualizou-se que em decorrência das questões sociais, econômicas e culturais dos alunos, também influenciam diretamente na participação das atividades não presencias, seja pela ausência de tecnologia, seja por questões outras. Constatamos que muitos dos desafios postos, são de há muito estabelecidos, apenas sublinhados pela crise sanitária mundial. Apresentamos e discutimos os resultados de um mês de atividades não presencias e como todo o arcabouço da atual conjuntura podem e certamente acarretarão profundas consequências na aprendizagem dos estudantes, com prejuízos incalculáveis a vida escolar.

Introdução

Em meio ao distanciamento social, imposto pela pandemia do agente patogênico coronavírus (COVID-19), escolas do Brasil foram se reelaborando, para continuar a garantir o ensino neste cenário extraordinário, mas inevitável.

Diante desse cenário buscamos compreender os desafios e práticas da Rede Municipal de Bayeux - PB, com escopo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inicialmente procuramos conhecer o contexto socioeconômico do município e medidas adotadas pela equipe pedagógica em preparação para a oferta do ensino remoto, referenciado pela equipe como atividades não presencias. Escutamos ainda quatro técnicos educacionais, suas percepções e leitura da realidade (in) posta pela pandemia. Por fim, um breve relato do caminho percorrido, das estratégias adotadas, dos obstáculos enfrentados e dos primeiros resultados obtidos.

A pandemia do COVID-19, nos remete à muitas reflexões: da importância do papel social da escola, da relevância do trabalho docente, das desigualdades sociais presentes dentro de um mesmo espaço escolar, do quanto é importante a relação interpessoal, o papel da tecnologia na vida contemporânea.

Objetivo

Conhecer e refletir acerca dos desafios enfrentados por estudantes, professores e profissionais da rede municipal de Bayeux – Paraíba, durante a

implantação do regime especial de ensino, em virtude da pandemia de COVID – 19 e como esses desafios foram superados e quais as percepções dos envolvidos sujeitos envolvidos no processo.

Metodologia

Constitui-se pesquisa de cunho qualitativo. O uso de entrevistas como sendo indispensável para que exista um enriquecimento dos dados estudados, pois, para Severino (2007), trata-se uma técnica que tem por finalidade colher subsídios sobre uma matéria específica. Adotamos ainda o **estudo de caso**, pois este apresenta características fundamentais que são destacadas por Lüdke e André (1986, p. 18): “Os estudos de caso visam à descoberta. os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação”.

Resultados

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que dos 28 mil domicílios ocupados na cidade, pelo menos 9,3 mil estão situados em comunidades (favelas) , número que corresponde a cerca de 33,1% dos imóveis, com essa taxa também é a 4ª maior do país, entre os municípios que têm de 50 mil a 100 mil habitantes (IBGE, 2018). Estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e do Branco do Nordeste apontam que no ano de 2020 pelo 70,65% da população de Bayeux – PB estaria em situação de vulneráveis à pobreza.

Nesse arcabouço, encontram-se um alunado de 3.895 estudantes, distribuído em 33 turmas do 1º ano, 35 turmas do 2º ano, 39 turmas do 3º ano, 32 turmas do 4º ano e 36 turmas do 5º ano, perfazendo um total de 165 turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, distribuídos em 25 unidades escolares, onde efetivamente estão designados para as turmas um total de 165 professores, conforme as informações de março de 2020 (Bayeux, 2020).

Diante da implantação das aulas não presenciais, vejamos fragmentos da entrevista dos quatro profissionais. Vale salientar que estes, elaboram juntamente com as escolas as estratégias de atividades não presenciais e deram suporte e orientação pedagógica.

Respostas a pergunta: Quais as maiores dificuldades a equipe técnica da Secretaria encontraram, no início das atividades, e como buscaram soluções ou alternativas?

Técnico 3: Muitas dificuldades, mas não dava mais para parar, era trocar o pneu com o carro andando. Me lembro principalmente das resistências dos professores, isso foi muito difícil para equipe, o professor é peça fundamental, sem ele não teria ensino remoto. Daí passamos a conversar com esse professor remotamente e em particular, e descobrimos que não se tratava de falta de compromisso ou desinteresse para com o estudante, na verdade era um conjunto de fatores: medo do novo, medo da exposição, insegurança na elaboração de atividades, não saber manusear um computador, apego ao livro didático, elaborar material autoral. Após fazermos essa contação uma técnica sugeriu fazer planos de aulas que expressem o que nós estávamos propondo, algo simples, porém significativo, que explorasse competências e habilidades, principalmente as socioemocionais. Foram madrugadas e mais madrugadas em uma semana tínhamos um plano quinzenal para as turmas do 1º ao 5º, postamos no grupo e foi um sucesso, foi aí que a equipe começou a vencer a resistências, já não éramos a equipe que estava ali para fiscalizar e cobrar trabalho, agora nós éramos os parceiros, os colegas, todos de mãos dadas em um projeto único.

Técnico 4: Para além dos problemas internos, os que mais me inquietaram eram os externos, aqueles que nós não tínhamos como chegar perto, conversar e sensibilizar, que estavam além de nosso alcance e até mesmo compreensão. Nestes incluo o acesso à tecnologia, as vezes o estudante ou responsável tinha o celular, mas não tinha internet, quando tinham os dois, não tinha participação ou tempo para auxiliar a criança. Isso era angustiante, pois tínhamos a compreensão que ninguém deveria ficar de fora do processo. Foi aí que compreendemos que não tínhamos como atingir 100% do alunado, isso não acontece nem modo tradicional. Focamos no que estava dando certo, e persistimos em buscar quem ainda estava de fora. Daí decidimos viver uma semana por vez, toda semana nos reuníamos com os responsáveis pelas escolas, escutávamos, sugeríamos e juntos recalculávamos a rota, aí o percurso começou a ficar mais fácil e até mesmo prazeroso.

Ponto de consenso entre os técnicos é montar uma estratégia que seja exequível, que atinja o maior número de estudantes, pautado na realidade das escolas municipais, planejar isso coletivamente, a base do consenso. Isso foi muito importante

para envolver a todos antes das atividades chegarem até os alunos, “[...]sempre que se buscam determinados fins, relacionam-se alguns meios necessários para atingi-los. Isto de certa forma é planejamento” (DALMÁS, 1994, P. 23). Assim, entendemos que, para que haja planejamento são necessárias ações organizadas entre si, às quais correspondem ao desejo de alcançar resultados satisfatórios em relação aos objetivos traçados. Esse planejamento envolve motivar as equipes escolares em participarem e mobilizarem os estudantes a se engajarem no ensino não presencial.

Outro fator apontado como desafiados no início do regime especial de ensino, foi o acesso dos estudantes e suas famílias a equipamentos eletrônicos e a rede mundial de computadores, muitos deles pela situação econômica onde estão inseridas as escolas municipais de Bayeux – PB.

Um desafio apontado pelos técnicos da secretaria de educação, é a adaptação dos professores, frente a nova realidade. De repente, não mais que de repente, os professores são chamados a realizar seus trabalhos de uma forma totalmente inédita. Muitos desses professores não dominam a tecnologia e não tem a sua disposição equipamento (computadores, notebooks, celulares). Vivemos na era da tecnologia, essa máxima parece valer do portão da escola para fora, pois na realidade:

não basta ter acesso ao computador conectado à internet. É preciso, além de ter acesso aos meios digitais e sua infraestrutura, vivenciar a cultura digital com autoria criadora e cidadã. Saber buscar e tratar a informação em rede, transformar informação em conhecimento, comunicar-se em rede, produzir textos em várias linguagens e suportes são saberes fundamentais para a integração e autoria na cibercultura. (SANTOS, 2014, p.83)

Para além dos desafios tecnólogos, surge outra questão crucial, apontada na fala dos técnicos entrevistados. Para o sucesso dessa empreitada entre ambiente real e virtual, torna-se fundamental que o professor estabeleça vínculos com os alunos para que as atividades não presenciais, funcione de maneira efetiva, com diálogo, empatia, cooperação e colaboração. É o que podemos chamar de “Estar Junto Virtualmente”, pois sabemos que:

A docência não é um trabalho cujo objeto é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. (TARDIF; LESSARD, 2008, p.35)

No que diz respeito a realização das atividades não presenciais, o maior problema narrado pelos entrevistados é o acesso dos estudantes, por meio eletrônico, as atividades ofertadas pelas escolas.

No que se refere ao acesso à internet, no Brasil, dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram, 126,9 milhões de brasileiros acessam regularmente a internet, aproximadamente 70% da população brasileira. A pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), referentes a informações do ano de 2018, mostra que cerca de 46,5 milhões de domicílios têm acesso a internet no Brasil, ou seja, 67% de todas as casas no país têm acesso a rede. Realidade condizente com a do município de Bayeux – PB.

Assim, os primeiros resultados da Rede Municipal de Ensino de Bayeux – PB, de 05 de maio de maio à 05 de junho de 2020, podemos considerar como positivos, mesmo diante de tantas dificuldades de toda ordem, 58% dos estudantes conseguem ter participação ativa das atividades virtualmente. Diante dos esforços dos profissionais da educação 31,5% participam do ensino remoto por meio de atividades impressas e ainda 10,5% não tem participação alguma no processo, ficam a margem por fatores diversos (BAYEUX, 2020).

Considerações

Ao analisarmos especificamente o processo de ensino remoto no Município de Bayeux – PB, chegamos a algumas conclusões relevantes. Dentre as quais pode se observar que as questões sociais, econômicas e culturais dos alunos, também influenciam diretamente na participação das atividades não presencias, seja pela ausências de tecnologia, seja pela falta de interesse ou apoio dos pais ou responsáveis que não têm preparação pedagógicas para acompanhar o desempenho educacional dos pupilos. Com profundas consequências na aprendizagem dos estudantes, com prejuízos incalculáveis a vida escolar.

Assim, com a ausência do poder público no fomento de acesso à tecnologia (hardware ou software) a população, como a de Bayeux – PB, de baixa e até mesmo em vulnerabilidade social, os efeitos da pandemia apenas realçou uma realidade de há muito já existente.

Diante do averiguado, fortalece nossa crença de que a escola, como instituição social, tem um papel fundamental na vida da sociedade, principalmente agora diante desta pandemia. Ela deve oferecer opções que ajudem os estudantes a compreenderem o momento que estão vivendo, ressignificando os espaços de aprendizagens e a vida em sociedade.

A nossa análise é preliminar ainda estamos no pico da pandemia no Brasil, mais do que resposta. Na realidade nosso estudo fomentou mais perguntas e questionamentos. O cenário é de incertezas e insegurança para qualquer afirmação.

Referências

BAYEUX, S. M. E. (10 de abril de 2020). **Plano De Trabalho - Atividades Não Presenciais** - 2020. Documento. Bayeux, Paraíba, Brasil.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento Participativo na Escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso: White Books, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

Pesquisas citadas:

Censo da Educação Superior 2018 – MEC/INEP – (<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>) Pesquisa “O que os jovens brasileiros pensam sobre Ciência e Tecnologia?” (2019) – INCT (www.inct.cnpq.br)

Pesquisa TIC Educação 2018 – Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação (<https://cetic.br/pesquisa/educacao/>) V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018 (<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>)

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: COMO AS CRIANÇAS ESTÃO INCLUÍDAS?

¹Marcos de Souza Machado (especialista)

1 – Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Feira de Santana

Palavras-chave: Educação Infantil; Projeto Político Pedagógico; Gestão democrática.

1. INTRODUÇÃO

O exercício da democracia e da participação dos sujeitos estão previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96. Isto inclui os gestores, por óbvio, os professores, os pais e, também, os estudantes. Independentemente do nível da educação – seja ele superior ou básico. Este treinamento para o exercício da cidadania deve ser estimulado. Para colocá-lo em primeiro plano, *participar* tornou-se um direito de aprendizagem (BRASIL, 2017). Nesse sentido, cultivar a participação das crianças – mesmo as pequenas – na escola é um dever dos gestores e professores. No bojo da organização institucional, o Projeto Político Pedagógico – PPP é um instrumento legal de participação destes sujeitos na dinâmica da escola. De acordo com Libâneo (2013), o PPP

é a concretização do processo de planejamento. Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. De certo modo, o projeto pedagógico-curricular¹ é tanto a expressão da cultura da escola (cultura organizacional) como sua recriação e desenvolvimento. Expressa a cultura da escola porque ele está assentado nas crianças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram. Ao mesmo tempo, é um conjunto de princípios e práticas que reflete e recria essa cultura, projetando a cultura organizacional que se deseja visando a intervenção e transformação da realidade (p. 126-127).

Quais as implicações da participação das crianças na elaboração do PPP? Por que há tanta resistência em inserir as crianças neste processo? Como seria um PPP no qual as crianças fossem as protagonistas de sua elaboração? Qual o papel do coordenador pedagógico na garantia da participação das crianças? Estas e outras inquietações são problematizadas a partir de pressupostos teóricos no campo da gestão democrática com a participação das crianças da Educação Infantil na elaboração do PPP. Para isso, busquei referências em autores conceituados no assunto, bem como PPPs de escolas, públicas e/ou privadas, disponibilizados na

¹ O professor Libâneo utiliza a expressão projeto pedagógico-curricular, que, em linhas gerais, pode ser compreendido como o PPP.

internet. A escolha deste espaço de busca se fez necessário porque, embora os documentos legais de escolas públicas têm como premissa básica a transparência e publicidade, não são facilmente encontrados.

Para fins de organização, falarei inicialmente sobre a concepção da infância à luz dos estudos mais recentes da sociologia, especialmente a cultura lúdica, a autonomia da criança e do modo como ela produz cultura. Serão apontados elementos para valorizar a participação das crianças na elaboração dos PPPs, respaldados nos documentos oficiais que versam sobre a gestão democrática. Por fim, tratarei formas de escuta, registro e interpretação das falas das crianças, durante o processo, visando a participação efetiva no PPP.

2. GESTÃO DEMOCRÁTICA E INFÂNCIA

A democracia é um conceito instituído no período conhecido por Redemocratização do Brasil. À época, o país vivia uma ditadura militar, na qual expressões de liberdade eram violadas. A figura autoritária, dotada de poder e validada pelo Estado, era quem determinava os caminhos e possibilidades, interferindo nas ações pedagógicas de maneira direta, fazendo valer no campo da educação o que Saviani (2011) chama de visão tecnicista. Em outras palavras, havia uma reprodução, fiel e inalienável, dos valores e preceitos que o Estado determinava, a partir de uma perspectiva ideológica, fortemente vinculada ao militarismo. Esses valores, à época, tinham por objetivo uma sociedade produtivista, centrada no desenvolvimento eminentemente econômico do país.

Somente “a partir da segunda metade dos anos de 1970, adentrando pelos anos de 1980, essa orientação esteve na mira das tendências críticas, mas manteve-se como referência da política educacional” (SAVIANI, 2011, p. 365). Houve, então, ensaios críticos que provocaram a construção do Projeto Darcy Ribeiro, transformando-se, em seguida, na LDBEN 9.394 de 1996. Essas críticas surgiram pois o país vivia de forma intensa a chamada pedagogia tecnicista, contrária a uma proposta mais livre, como existiu durante a pedagogia nova. Mas qual a diferença básica entre ambas as propostas?

[...] enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que os professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão (SAVIANI, 2011, p. 382).

Fica evidente no período que não era mais possível aceitar uma proposta pedagógica que retirasse a autonomia da clientela que vive na escola. A busca por concepções que permitissem o diálogo e a liberdade de escolha dos profissionais da educação, e dos próprios estudantes era fundamental naquele momento. Assim,

tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública (PARO, 2016, p. 57).

Na educação, esse incentivo pode, e deve, ser oferecido às crianças desde pequenas. A defesa se deve ao fato de nos questionarmos se elas podem participar da gestão democrática da escola, desde que consideradas as suas especificidades.

2.1. QUEM PODE PARTICIPAR DA GESTÃO DEMOCRÁTICA?

A Constituição Federal (CF), no Art. 206, Inciso VI, prevê que a educação terá a forma da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). A LDBEN 9394/96 complementa afirmando que a gestão democrática deverá estar pautada nos documentos oficiais dos sistemas de ensino. Além disso, no

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, grifo meu).

Destaque para o Inciso II do Art. 14 da LDBEN quando exorta a participação da comunidade escolar como um princípio a ser seguido no âmbito da gestão democrática. Por comunidade escolar, subentende-se os alunos, os pais, os professores, os gestores, os funcionários e a comunidade onde a escola se situa.

Mas por que falo tanto da gestão democrática se nosso enfoque é o coordenador pedagógico? É porque ele é um dos membros da equipe gestora da escola. Seu papel é fundamental porque constitui o elo entre o PPP da escola com a comunidade escolar, isto é, docentes, pais, alunos e direção da escola. Assim sendo, ele é o articulador entre a elaboração do PPP e sua implementação e execução no cotidiano escolar.

Discutiremos brevemente a seguir acerca do papel do coordenador pedagógico nos Centros de Educação Infantil (CEI), buscando compreender sobre o modo como pode articular a participação das crianças no PPP.

2.1.1. O papel do coordenador pedagógico

A escola tem uma dinâmica peculiar, o que inclui a especificidade do trabalho desenvolvido na Educação Infantil. E o coordenador pedagógico precisa olhar com atenção para essa dinâmica, a fim de fazê-la funcionar adequadamente, articulando os saberes e práticas dos profissionais, considerando as diversas características existentes neste espaço educacional. O coordenador pedagógico tem por objetivo articular, organizar e envolver os participantes do processo pedagógico na instituição. É ele quem orienta as ações a serem desenvolvidas na escola, com o objetivo de lograr êxito na execução do PPP.

2.2. CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: A CRIANÇA HOJE

De acordo com Ariès (2014), a criança, até o começo do século XIX, era vista como um adulto em miniatura. O advento da Psicologia ajudou a compreender como as crianças aprendem do ponto de vista psíquico. Até este momento, elas eram vistas como uma página em branco, sobre as quais os adultos deveriam intervir e preencher com as informações dispostas no mundo. Compreende-se que a criança tem grande capacidade imaginativa. Mas este imaginário, no período em que Freud o estudou (no começo do século XX), teve uma característica de defasagem, falta. Sobre este assunto, o professor Sarmiento (2003, p. 2) assevera que

o imaginário é concebido como a expressão de um *déficit* – as crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objectivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços racionais com a realidade. Esta ideia do *déficit* é inerente à negatividade na definição da criança, que constitui um pressuposto epistémico na construção social da infância pela modernidade.

Todavia, não é mais aceitável pensar nessa criança como alguém que não fala, não trabalha, não tem direitos políticos, como bem elucida Sarmiento (2003). Urge refletir que a criança, na atualidade, é um sujeito dotado de direitos, pode (e deve) falar o que pensa, deve se expressar e merece a atenção de quem com ela estiver trabalhando. Em outras palavras, no contexto escolar, é preciso compreender que a escola só existe porque existem crianças e, como portadoras de direitos e produtoras de culturas, precisam ser levadas em consideração.

As crianças sofrem interferências da cultura dos adultos, mas ela é, também, produtora de cultura. Isso fica evidenciado quando

a 'marca' da geração torna-se patente em todas as culturas infantis como denominador comum, traço distintivo que se inscreve nos elementos

simbólicos e materiais para além de toda a heterogeneidade, assinalando o lugar da infância na produção cultural (SARMENTO, 2003, p. 4).

É a partir dessas marcas produzidas que as crianças transformam e modificam os marcadores históricos que lhes foram impregnados. É um processo constante de composição, decomposição e recomposição da cultura. É um duplo movimento: interno, quando ela internaliza a cultura na qual está inserida, e externa, à medida em que a transforma e externaliza, através da fala, das perguntas *nonsense* (na visão do adulto, ao menos), na forma de outras expressões. Isto posto, é nesse movimento, interno e externo, que está a chave para a justificativa da participação das crianças na elaboração dos PPPs. Isto porque este documento, assim como todas as ações práticas executadas na escola visam a formação de sujeitos éticos, cidadãos críticos e conscientes de seus direitos. E a escola é um campo importante para o exercício e a constituição desses sujeitos.

A seguir, trataremos da questão metodológica que norteia este trabalho, com o objetivo de orientar como pode-se inserir a participação das crianças pequenas na elaboração do PPP da escola.

3. METODOLOGICAMENTE FALANDO

Para abordar o papel do coordenador pedagógico para a garantia da efetivação do direito das crianças em participar da elaboração do PPP, além de textos teóricos acerca do tema, buscamos avaliar PPPs de instituições de Educação infantil, públicas ou privadas, a fim de verificarmos se há a participação das crianças – no caso destas instituições, as crianças têm entre um e cinco anos de idade. Para isso, inseri em buscadores na internet, de forma aleatória, terminologias como PPP e Educação Infantil, PPP Educação Infantil, entre outros. Os resultados obtidos não foram significativos no que diz respeito à quantidade. Como o propósito desta pesquisa não é quantificar, selecionei apenas os cinco primeiros resultados de cada expressão.

A análise se deu a partir da busca pelos conceitos acerca da infância, assim como elementos que enxerguem a criança como sujeito ativo, produtor de cultura e que, por isso, participe dos processos escolares, inclusive da construção do PPP da instituição que a abriga. Buscou-se, ainda, verificar se há previsão da participação das crianças nas estratégias de ação para a elaboração dos PPPs, através de produções autorais, tais como textos, falas, escritos, desenhos. A seguir, apresento os resultados dessas buscas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A observação da presença de terminologias e expressões recorrentes nos textos oficiais e teóricos relacionados à infância e à educação de crianças pequenas e bem pequenas permite compreender que o papel do coordenador pedagógico fica em segundo plano, ao menos no que diz respeito a organização e articulação dos envolvidos na construção do PPP. A partir de elementos constituintes do PPP, como o plano estratégico ou mesmo marcas que se mostrem ser uma participação ativa da criança, não conseguimos perceber tais marcadores quando nos debruçamos para observar detidamente a elaboração do PPP. Isso fica evidenciado quando sequer nota-se uma citação ou texto produzido, oral ou escrito, pelas próprias crianças.

Embora existam linhas de estudos relacionados à defesa de escritas de crianças de entre quatro e cinco anos, a linguagem oral ainda precisa ser fortalecida nesta etapa do desenvolvimento e merece atenção prioritária em relação à escrita. Assim, é possível utilizar-se de exercícios de produção textual oral, visando o registro de impressões das crianças sobre elas próprias, sobre a escola, sobre as relações com os colegas, com os profissionais envolvidos no cuidar e educar, bem como com a gestão. Esses dados podem ser úteis para a elaboração do PPP.

Caso a instituição utilize em sua prática cotidiana elementos dos estudos que se alinham à presença da escrita de texto por parte das crianças pequenas, poderá empregar deste método durante a elaboração do PPP. Neste caso, a orientação é para que tente ao máximo reproduzir fielmente o que fora elaborado, pois até mesmo a linha, o traço, o tamanho das letras podem interferir na absorção do leitor do PPP – até porque é um documento que, espera-se, seja lido pela comunidade a ele vinculada.

Aas crianças se expressam através da imaginação, afinal

O imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo (SARMENTO, 2003, p. 03).

Isto significa que, quando não for possível a participação escrita – o que deve ocorrer nas crianças menores, com dois, três anos –, o coordenador poderá dispor de outras formas de expressão. Nesta etapa, as crianças costumam aceitar desafios de expressão por desenhos ou a construção de objetos que representem o que lhes pedem. Nos dados pesquisados, encontramos alguns desenhos feitos pelas crianças acerca da escola, o que representam para elas, entre outras coisas. Isto ajuda ao

coordenador pedagógico, em conjunto com o corpo docente que está em contato direto com a criança, interpretar e compreender a visão que ela apresenta sobre a instituição.

É possível, ainda, realizar experimentações de exercícios de cidadania com as crianças maiores, como conselhos e assembleias de sala, visando dialogar sobre algum problema ou situação ocorrida ou prestes a ocorrer no cotidiano da turma. Essas expressões podem ser capturadas e registradas para, posteriormente, serem analisadas e, possivelmente, inseridas no PPP. Desta forma, a equipe efetivará não só um direito de *expressão* das crianças (BRASIL, 2017), como o registro dessa participação.

5. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A democracia é um direito em vigor no Brasil. E como tal, as mais variadas instâncias da sociedade, especialmente nos serviços públicos, devem estimular seu exercício e aplicação. Assim, a escola é um espaço privilegiado para ensinar e exercitar este direito a que todos os cidadãos têm por imposição legal. O coordenador pedagógico tem papel fundamental, pois é ele quem se preocupará em inserir as crianças durante o processo de elaboração do PPP.

Os dados apresentados permitem concluir que o papel do coordenador pedagógico enquanto articulador das ações concernentes ao fazer pedagógico do professor, bem como de toda a instituição escolar, é fundamental e podemos compreender que a participação da criança somente ocorrerá mediante uma mudança conceitual e prática dos atores envolvidos na escola. Os coordenadores pedagógicos têm papel preponderante na formação dos professores para prepará-los para essa escuta ativa, bem como garantir que as crianças participem, senão de todo, ao menos de parte do processo de elaboração do PPP, tendo suas produções registradas e expressas no documento.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. 2. ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola*: teoria e prática. 6 ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SARMENTO. Imaginário e culturas da infância. **Revista Cadernos de Educação**. Pelotas. n. 21. 18p. 2003. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: 13 abr 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

ANÁLISE DE MODELOS EDUCACIONAIS E ATRAVESSAMENTOS POLÍTICOS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR

¹Rafaella Andrade Vivenzio (UFU); ¹Deniel Gomes Frutuoso (UFU)

1 - Trabalho de Graduação; Instituto de Psicologia; Universidade Federal de Uberlândia;

Palavras-chave: Educação alternativa; Gestão Escolar; Psicologia Escolar;

Introdução

Quando um olhar é lançado para o processo de escolarização do Brasil, é revelado uma carência no acesso ao ensino para toda a população, altos índices de analfabetismo e intensa dificuldade de desenvolvimento da condição humana de acordo com os recursos que são disponibilizados (TANAMACHI & MEIRA, 2003). De acordo com SOUZA (2010) podemos compreender a escola como produtora e produto das relações histórico-sociais e, no processo histórico brasileiro, nota-se que a educação e formação de indivíduos conscientes não foi prioridade. Além da imposição cultural trazida pela colonização, observou-se, também, a tentativa de dominação intelectual baseada em um sistema educacional rígido e opressor. Com o engendrar dos séculos, a ideologia neoliberal deu continuidade a passagem de informações com a finalidade pragmática que visa a manutenção do poder das classes dominantes, sendo atravessada, assim, por muitos interesses individuais e de grupos, do Estado e outras condições políticas. Sendo assim, é necessário discutir também sobre o papel que a Psicologia teve no cenário educacional e como este pode ser repensado nos dias atuais, uma vez que com a renovação dos rumos da Psicologia como ciência buscou edificar concepções críticas da atuação profissional no campo da educação (SOUZA, 2010).

Objetivo

Buscando compreender melhor os modelos de escolas que já existiram no país, o presente estudo tem como objetivo realizar uma análise crítica dos chamados “Ginásios Vocacionais” e dos atravessamentos políticos que permeiam o âmbito educacional.

Metodologia

Extraíndo-se de uma visão da Psicologia Histórico-Cultural, analisou-se as desenvolturas da educação e da aprendizagem no documentário intitulado “Vocacional: Uma aventura humana”, produzido em 2011 sob direção de Toni Venturi,

e que apresenta os Ginásios vocacionais do estado de São Paulo, atuando nas cidades de Americana, Batatais, Barretos, São Caetano do Sul e São Paulo, entre 1962 e 1969, até serem extintos pela ditadura militar.

Resultados

O curta-metragem investigado apresenta relatos de ex-alunos, professores e outros colaboradores, através disso, traz uma leitura do que foram os ginásios vocacionais e os motivos pelos quais podemos considerá-los um modelo questionador e que buscavam o verdadeiro sentido do conhecimento humanizado. Analisando tal contexto sociopolítico, entende-se que era impossível que a busca pela formação do pensamento crítico, que vai muito além de decorar fórmulas como na educação tradicional, sobrevivesse ao cenário de repressão e vigilância, tendo em vista os desafios que os modelos emancipatórios enfrentam para conseguir o seu espaço. O ambiente dos ginásios eram descritos como lugares de compartilhamento dos saberes e de socialização, onde se podia argumentar e ter acesso a pluralidade de ideias existentes a fim de expandir o conhecimento sobre a sociedade e o mundo. Os valores compartilhados pautavam na coletividade e na humanização, buscando autonomia do aprendiz e projetos inovadores de aprendizagem. Sabe-se, que eram ambientes de interação social incomum, já que no mesmo espaço havia alunos provindos de classes mais abastadas, mas também classes menos privilegiadas, todos com uma possibilidade de formação escolar igualitária e não taxativa. Foi dessa forma que, o modelo revolucionário e questionador dos ginásios despertaram a preocupação em um sistema de governo que precisava da dominação para auto afirmação e manutenção da ideologia dominante, provocando intensos conflitos e empecilhos para que se extinguissem tais escolas cujo pensamento crítico era valorizado acima da classe, raça, origem ou qualquer outra forma de classificação taxativa. A realidade apresentada expõe as dificuldades de se inovar os processos educacionais em um país marcado pela dominação e jogos de interesse de uma pequena parcela que, para se manter no poder, precisa de um povo alienado e conformado. Ainda nos dias de hoje, quando nos deparamos com movimentos políticos como o “Escola sem partido” percebemos a presença da afirmação de teses ultraconservadoras no plano sociopolítico e a junção da política com moralismo fundamentalista religioso (PENNA, 2017) que nos afastam da valorização da reflexão crítica acerca do contexto vivido. Quando existem ataques as disciplinas como Filosofia e Sociologia e o favorecimento

de disciplinas objetivas e utilitárias, desconfia-se de um favoritismo pela manutenção da estrutura social atual que demarca a desigualdade entre as classes.

Conclusão

Frente ao cenário analisado, tem-se, portanto, a necessidade do engajamento do Psicólogo Escolar com questões políticas que direcionam as práticas no âmbito escolar. Sendo a escola diretamente marcada pelo contexto histórico-cultural, é importante lançar um olhar crítico sobre as relações pois, se hoje podemos analisar os modelos tradicionais da desta ciência e fazer com que práticas mais éticas e humanizadoras sejam produzidas, é porque existiram e ainda existem resistência e empenho de profissionais comprometidos com o bem-estar e justiça social. Desse modo, tem-se a necessidade de incluir discussões reflexivas pautadas na criação, manutenção e reformulação, quando necessário, das políticas públicas e estas que possam permitir compreender a complexidade do fenômeno educativo a fim de diminuir a distância entre as práticas e as ações, além de construir um cenário mais preocupado com a construção da cidadania.

Referências

- PENNA, F. A. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G (Org.). Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, pp. 35-48.
- SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e políticas públicas em educação: desafios contemporâneos. 23 ed. nº 83. Brasília: Em aberto, 2010, pp. 129-149.
- TANAMACHI, E. R., & MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: MEIRA, M. E. M. & ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). Psicologia Escolar: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. pp.11-62.
- VYGOTSKY, L. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VOCACIONAL - UMA AVENTURA HUMANA. Direção: Toni Venturi, Produção: Mamute Filmes e SescTV. São Paulo: Olhar Imaginário, 2011. DVD.

EVASÃO E REPETÊNCIA ESCOLAR: COMPREENSÃO DOS FENÔMENOS.

¹ Valéria Rodrigues Silveira (Discente do PPGEdu – UNIPAMPA); ¹ Lúcio Jorge Hammes (Docente do PPGEdu – UNIPAMPA)

¹ – PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação; Mestrado Profissional em Educação; Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão.

Introdução

As temáticas evasão e repetência escolar normalmente são desenvolvidas na intenção de analisar as causas e as consequências desses processos, buscando desvendar métodos que possibilitem amenizar ou até mesmo reverter esse cenário escolar.

As pesquisas mostram que os segmentos responsáveis pela educação e do papel de cada pode revelar os fatores que levam à evasão e à repetência escolar. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, a educação é edificada em um processo de cooperação entre a família e o Estado, estimulando o pleno desenvolvimento do educando, tornando-o qualificado para o trabalho e para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996), mostrando que a educação é um trabalho em conjunto, tendo, por conseguinte, inúmeros os fatores que influenciam os processos educativos.

Para Arroyo (2003) a ação educativa escolar ou extra-escolar se perde e desvirtua ao desmerecer seus agentes e seus processos, pois “a teoria pedagógica se revitaliza sempre que se reencontra com os sujeitos da própria ação educativa” (ARROYO, 2003, p. 32). Evidencia que a prática pedagógica se faz com todos os atores: alunos, professores, escola, família e sociedade.

Nessa perspectiva, sugere-se que sejam estipulados os papéis de cada um dos agentes envolvidos na educação, principalmente dos educadores e educandos, como se dá o diálogo entre eles, o envolvimento e comprometimento das partes. Por isso, Freire (1987) afirma que a pedagogia dialógica deve partir da realidade em que o educando está inserido, considerando os aspectos sociais, econômicos e culturais, para que o ele se sinta agregado ao cenário escolar e, a partir disso, arquitetar o conhecimento e aprimorar experiências baseadas em um ensino realista.

Seguindo essa ótica, a evasão e a repetência escolar poderiam ser resultado de aspectos internos da escola que refletem no ensino e na aprendizagem e de aspectos inerentes ao educando que refletem no seu perfil, interferindo direta ou indiretamente na sua exclusão, o que poderá acarretar na repetência e/ou evasão escolar.

A evasão escolar é constada em todos os níveis da educação. É de natureza complexa e de múltiplas faces, podendo ser ligada a razões sociais, econômicas, culturais, internas e externas à escola. Como exemplo, a necessidade de atuar no sustento familiar, a criminalização, o desinteresse do aluno por aprender, a defasagem da estrutura escolar, o não envolvimento da família no processo de ensino e aprendizagem, a precarização do trabalho docente e consequente descaso com a educação, entre tantos outros exemplos pontuais para designar os motivos que levam à evasão escolar. Neste trabalho serão tratadas, a repetência e a evasão, como análogas, sendo uma a contrapartida da outra.

A íntima relação da evasão e da reprovação no desempenho escolar é nítida, as altas taxas de repetência levam ao aumento das taxas de evasão, vistas como a causa da distorção idade-série, segundo Souza *et al.* (2012), o que pode gerar um sentimento de deslocamento por parte do aluno repetente, que perde o interesse nos estudos, impulsionando um possível abandono escolar.

Trazemos para o debate uma pesquisa em andamento que proõem uma pesquisa-ação a ser desenvolvida no Curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pampa. Esta pesquisa-ação é constituída pelo estudo e análise dos fatores que levam os alunos do período noturno, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, da E. E. E. F. Dr. Dionísio de Magalhães, no município de Arroio Grande à evasão e repetência escolar.

Objetivo

O objetivo desta pesquisa é investigar as causas que levam os alunos do noturno, do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental, da E.E.E.F. Dr. Dionísio de Magalhães, no município de Arroio Grande à evasão e repetência escolar, intervindo para reverter o quadro negativo e criar um novo olhar sobre esse velho problema, para minimizar e reverter esse quadro do cenário escolar.

Metodologia

A presente pesquisa-ação busca analisar os fatores e as causas que levam os alunos do noturno, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, da E.E.E.F. Dr. Dionísio de Magalhães, no município de Arroio Grande, à evasão e à repetência escolar. Posteriormente, junto a equipe diretiva, pedagógica e corpo docente, construir uma

proposta metodológica específica, de qualidade e que valoriza os alunos do noturno com suas características e peculiaridades.

Dentro da temática evasão e repetência, será realizada uma análise com base no histórico escolar dos alunos, para identificar os índices de aprovação e reprovação por área do conhecimento; nos instrumentos avaliativos aplicados pelos docentes; em entrevistas realizadas com a comunidade escolar, incluindo a equipe pedagógica, diretiva, familiares e discentes.

Após diagnosticar as principais causas da evasão e repetências dos alunos, é proposta uma intervenção, formulada em conjunto com a equipe pedagógica e diretiva da escola, que será mais adequada para a estes alunos, com mais potencial para ser eficiente e eficaz na consolidação do ensino e aprendizagem.

Com relação ao papel da escola no processo de ensino e aprendizagem para promover a permanência e êxito dos educandos, nos questionamos com Arroyo (2003, p. 33), quando questiona: “Como pensar currículos, conteúdos e metodologias, como formular políticas e planejar programas educativos sem incorporar os estreitos vínculos entre as condições em que os educandos reproduzem suas existências e seus aprendizados humanos?”

O processo educativo não deveria exteriorizar a contextualização a que os educandos estão submetidos. A real conjuntura social, cultural e econômica deve ser requisito para a organização do espaço escolar e da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem (ARROYO, 2003). A estruturação deve contar com todos os agentes envolvidos na educação, partindo da realidade sustentada pelo educando e ampliando suas percepções para com a educação.

Resultados

Com base na proposta de investigação de como se dá o processo de ensino-aprendizagem e as relações na E.E.E.F. Dr. Dionísio de Magalhães, no município de Arroio Grande, com os alunos do noturno, do 6º ao 9º ano. Com as intervenções esperamos que se oportuniza melhor conhecimento de teorias sobre repetência e evasão, propondo ações para a aquisição de conhecimentos e manter os alunos, contribuindo com a aprovação e o sucesso dos alunos. A proposta é que este estudos se realizem com a comunidade escolar, ressaltando aos professores trabalharem conteúdos contextualizados com a realidade do aluno, deseja-se que esses educadores e gestores compreendem as relações que envolvem esse processo.

A proposta da pesquisa é que desperte à comunidade escolar para que a Escola construa, juntamente com o corpo docente, uma proposta metodológica de qualidade que valorize os alunos do noturno com suas características e peculiaridades próprias, objetivando assim, uma aprovação com eficiência, onde o processo ensino-aprendizagem se efetive com sucesso.

Conclusão

Com o desenvolvimento da pesquisa objetivamos acessar conhecimentos e teorias que ilustram perspectiva sobre a evasão e a repetência escolar, respalda a sistematização de ações diagnósticas para posterior pesquisa que gere o delineamento de uma metodologia específica para um determinado objeto de estudo. Dessa forma buscamos contribuir com a escola poderá estruturar metodologias eficientes que corroborem com a aprovação e o sucesso dos seus alunos.

A partir das pesquisas, , baseadas em estudos realizados com a comunidade escolar, é possível indicar aos professores que desenvolvam conteúdos contextualizados, a partir da situação do aluno, sempre em sintonia com esses educadores e gestores, buscando compreendam as relações que envolvem o processo. A perspectiva é que a escola construa, juntamente com o corpo docente, uma proposta metodológica de qualidade que valorize os alunos com suas características e peculiaridades próprias, e com os familiares, uma tática de envolvimento na educação e motivação do educando, objetivando assim, uma aprovação com eficiência, onde o processo ensino e aprendizagem se concretizem.

A esperança da comunidade escolar é que a educação contribua para a melhoria da qualidade de vida. Um dos desafios da escola é compactuar com os elementos do cotidiano dos educandos, suas realidades sociais, econômicas, culturais e familiares, e incorporar no processo de ensino e aprendizagem para que o educando se sinta parte atuante desse processo.

Arroyo (1997) critica os agentes da educação ao admitir que os lados tentem se eximir da responsabilidade, acarretando-a as outras vertentes, sendo a escola, família e sociedade. Dessa forma, todos os agentes da escola devem assumir o o processo de evasão e repetência, assumindo seu fracasso pelos agentes por ele mencionados.

Caberá então, à instituição escolar, à família e à sociedade utilizar os recursos dos quais disponham para garantir a permanência e o sucesso dos alunos e traçar os

objetivos e metas de ensino a respeito do aprendizado e do método que será aplicado para solucionar esses velhos problemas.

Referências

ARROYO, Miguel. Escola coerente à Escola possível. São Paulo: Loyola, 1997 (Coleção Educação Popular – nº 8).

_____. Pedagogia em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun., 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

SOUZA, A. P. de et al... Fatores associados ao fluxo escolar no ingresso e ao longo do ensino médio no Brasil. Pesquisa e Planejamento Econômico, Brasília, v.42, n.1, p.5-39, abr. 2012.

NÍVEL DE CONHECIMENTO EM SISTEMA DE GESTÃO DA QUALIDADE ISO 9001 DE ESTUDANTES DE PÓS GRADUAÇÃO LATO SENSU ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

¹Valdecil de Souza (Mestrando Universidade Cruzeiro do Sul SP); ²Alex Paubel Junger (Doutor Universidade Cruzeiro do Sul SP);

Palavras-chave: ISO 9001; Sistema de Gestão da Qualidade; Docência do ensino Superior; IES.

Introdução

O presente artigo descreve uma pesquisa acerca do nível de conhecimento em Sistemas de Gestão da Qualidade ISO 9001 nas Organizações Educacionais de estudantes do curso de pós-graduação Lato Senso Especialização em Docência do Ensino Superior em um Centro Universitário na região de Sorocaba São Paulo, na qual se pode identificar que o nível de conhecimento é baixo.

Objetivo

O objetivo foi identificar o nível de conhecimento em Sistemas de Gestão da Qualidade ISO 9001 nas organizações educacionais dos estudantes de Docência do Ensino superior que em sua maioria já atua como professor nos diversos níveis escolares, do ensino básico ao ensino superior e tem potencial para se tornarem gestores educacionais.

Metodologia

O artigo foi elaborado com base em uma pesquisa exploratória, descritiva, aplicando se questionário em sala de aula com os estudantes do último modulo do curso de pós-graduação Lato Senso Especialização em docência do ensino superior.

Resultados

A tabulação dos dados foi estratificada por sexo, área de formação inicial, experiência formal na área da educação, o resultado demonstra que a amostra pesquisada, em sua maioria 94,44 % não conhece nenhum sistema de Gestão da Qualidade na área educacional e confundem Sistema de Gestão da Qualidade com Sistemas de avaliação, tais como, ENEM, ENADE e outros. Esse resultado pode ser fruto da baixa disseminação do conceito de gestão da qualidade na área educacional,

evidenciado pela baixíssima adesão das Instituições Organizacionais em certificações como a ISO 9001. Para ilustrar a afirmação, segundo levantamento realizado no portal do Inmetro 2014, a quantidade IES (Instituição de Ensino Superior) no Brasil era de 2638 e oficialmente, menos de 0,4 % tem certificação de sistema da qualidade ISO 9001.

Referência

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR ISO 9000:2005 – Sistemas de Gestão da Qualidade - Fundamentos e Vocabulário. Rio de Janeiro, ABNT, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR ISO 9001:2008 – Sistemas de Gestão da Qualidade - Requisitos. Rio de Janeiro, ABNT, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 15419 - Sistemas de Gestão da Qualidade – Diretrizes para a aplicação da ABNT NBR ISO 9001: 2000 nas organizações educacionais. Rio de Janeiro, ABNT, 2006.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

RAMOS, Cosete. Pedagogia da qualidade total/ Cosete Ramos- Rio de Janeiro: Qualimark Ed, 1994

SENAI. Apostila Ferramentas da Qualidade SENAI São Paulo – 2012

SOUZA, Valdecil. Desmistificando a ISO da Educação . Sistemas de Gestão da Qualidade nas Organizações Educacionais. 1ª Edição, 2014 Editora Schoba – Salto SP

GESTÃO DEMOCRÁTICA E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL MUNICIPAL: UM ESTUDO DESCRITIVO SOBRE A CIDADE DE LINS/SP

¹ Patricia Crema Violato Guidetti (SME/Lins); ² Paulo Roberto Prado Constantino (CEETEPS)

1 – Supervisão de ensino - Prefeitura Municipal de Lins / Secretaria Municipal de Educação (SME/Lins)

2 – Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (UEPEP/CEETEPS)

Palavras-chave: Gestão democrática. Legislação educacional. Gestão de sistemas educacionais. Lins [município].

Resumo: Pretendeu-se analisar a legislação educacional do município de Lins, contemplando aspectos da gestão democrática em uma rede municipal. Primeiramente, realizamos uma contextualização histórica do município em relação a política educacional do país. Paralelamente, identificamos como foi institucionalizada a educação municipal. Por meio de pesquisa documental, de natureza descritiva, procurou-se mapear os princípios democráticos de gestão escolar nos textos legais. O estudo pode colaborar com as políticas e a administração escolar no município de Lins, fazendo um retrospecto das ações já realizadas no processo de fortalecimento da gestão das unidades e do sistema local; mas também permitiu reflexões que podem nortear uma efetiva democratização educacional em outros contextos, com o apoio dos mecanismos de participação organizada da sociedade.

Introdução

O trabalho tem por objetivo analisar a legislação educacional do município de Lins, São Paulo, contemplando aspectos e princípios da gestão democrática em um sistema educacional municipal. Por meio de pesquisa documental, de natureza descritiva, procuramos identificar os princípios democráticos de gestão nos textos legais em vigência, fazendo um retrospecto das ações já realizadas no processo de fortalecimento da gestão das unidades escolares e do sistema local; e permitindo balizar os próximos passos para uma efetiva democratização educacional, com o apoio dos mecanismos de participação organizada da sociedade. Além disso, apresenta-se uma perspectiva de reflexão sobre a gestão democrática em outros sistemas municipais de educação.

Com a autonomia dada pela Constituição Federal de 1988, movimento correspondente seria verificado no município de Lins, com a especificação de uma organização formal da educação municipal, com a implantação progressiva de um sistema. No contexto focalizado, o município possui 99 anos de emancipação política, e sempre se destacou no cenário educacional, sendo conhecido como a 'Cidade das Escolas', com oferta desde a Educação Infantil até a Universidade, passando pela educação profissional, de forma pública e particular. Em atuação junto à Secretaria Municipal de Educação, acompanhamos o processo de constituição e fortalecimento do Sistema Municipal de Educação nos últimos 23 anos, o que nos motivou à realização desta pesquisa documental sobre o processo.

Objetivo

Analisar a legislação educacional do município de Lins, São Paulo, contemplando aspectos e princípios da gestão democrática em um sistema educacional municipal.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa documental com tratamento descritivo (GIL, 2002), onde se buscou levantar a legislação educacional do município de Lins/SP, verificando se a mesma contemplava aspectos da gestão democrática na educação municipal. Envolveu uma busca pelos arquivos históricos da educação municipal, colocando-a em paralelo à legislação nacional e estadual, com a intenção de contextualizar a educação local no cenário político e normativo do país e do Estado de São Paulo. Parte deste material veio dos arquivos físicos da prefeitura e outra estaria disponível *online*.

Para contextualizar este estudo, realizado entre 2018 e 2019, informe-se que o município de Lins tem 99 anos de emancipação política e uma estrutura administrativa configurada em 24 unidades escolares. Toda a legislação municipal consultada para a elaboração deste artigo está disponível no site da Prefeitura Municipal de Educação, em *links* específicos sobre legislação; da Câmara Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Educação. Demais obras e textos de referência foram obtidos em repositórios digitais qualificados e *websites* governamentais.

Resultados

Atuando diretamente na educação pública municipal nas últimas décadas, surgiu nosso interesse em verificar como se encontrava a legislação do município. Durante o processo de pesquisa, constatou-se que somente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, os registros legais relacionados à gestão democrática foram sendo consolidados na rede municipal de Lins, em ocorrência análoga aos outros estados e municípios do país, que seriam – em maior ou menor profusão – estimulados pelo texto da Carta Magna.

No quadro abaixo, identificamos parte da legislação encontrada nos arquivos, somente aquelas que mencionavam explicitamente a gestão democrática das escolas

e do sistema educacional local. Destacamos, em cada documento, onde se encontram os dispositivos que valorizam a participação da sociedade no processo educativo:

Quadro 1: Referências da legislação do Município de Lins onde se encontram menções sobre 'gestão democrática'

DOCUMENTO	LOCALIZAÇÃO NO TEXTO LEGAL
Lei nº 3.001, de 05 de abril de 1990 – Lei Orgânica Municipal	Artigo 225, inciso III
LC nº 522, de 18 de outubro de 1999 Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação e dá providências correlatas.	Artigo 5º e Artigo 7º
Lei nº 4969, de 03 de julho de 2007 - Dispõe sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino de Lins e dá outras providências	Artigo 2º; Artigo 9º; Artigo 14, incisos I, VI, IX; Artigo 20, § 1º; Artigo 21 e Artigo 22
Lei nº 6.232, de 28 de outubro de 2015 – Institui o Plano Municipal de Educação e dá outras providências correlatas	Art. 9º, III; Art. 10 - Meta 1 – Estratégia 1.15 Meta 2 – Estratégia 2.8 Meta 7 – Estratégia 7.22 Meta 19 – Estratégias 19.1, 19.2, 19.3, 19.4, 19.5, 19.6, 19.7, 19.8, 19.9
Decreto nº 10.670, de 15 de setembro de 2015 - Aprova o Regimento Escolar das Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Lins	Artigo 8º, inciso III; Artigo 11; Título II, capítulos I, II, III
Decreto nº 10.692, de 20 de outubro de 2015 - Aprova o Regimento Escolar das Escolas de Educação Infantil – Pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Lins	Artigo 8º, inciso III; Artigo 11; Título II, capítulos I, II, III
Decreto nº 10.532, de 19 de março de 2015 - Aprova o Regimento Escolar do Centro de Educação Popular "Paulo Freire" da Rede Municipal de Ensino de Lins	Artigo 9º, inciso III, Título II, capítulos I, II, III
Decreto nº 11.417, de 19 de junho de 2018 - Aprova o Regimento Escolar das Escolas de Educação Infantil – Creche da Rede Municipal de Ensino de Lins	Artigo 11; Título II, capítulos I, II, III

Fonte: (AUTORES, 2020), baseados em documentos de Lins (1990; 1999; 2007; 2015b; 2015c; 2015d; 2015e)

A gestão democrática, nos documentos acima citados, tinha por finalidade possibilitar à escola maior grau de autonomia, de forma a garantir o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assegurando também o padrão adequado de qualidade do ensino ministrado (LINS, 2018; 2015a; 2015b; 2015c; 2015d, 2015e).

Encontramos ainda nos textos legais, indicações de que a gestão democrática, para alcançar a sua finalidade e se fortalecer à serviço da comunidade, deveria ser feita mediante: a) participação efetiva na formulação, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico das escolas; b) participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos consultivos e decisórios, através Conselho de Escola, dos Conselhos de Classe e Ano/Ciclo, da Associação da Comunidade Escolar [ACE] e do Grêmio Estudantil, quando couber; c) autonomia na gestão pedagógica, administrativa e financeira pelas unidades, através da elaboração, execução e

avaliação do respectivo plano de aplicação; d) transparência em todos os procedimentos escolares, bem como responsabilidade e o zelo comum na manutenção, no uso, aplicação e distribuição adequada dos recursos públicos; e) valorização da escola enquanto espaço privilegiado da execução do processo educacional (LINS, 2018; 2015b; 2015c; 2015d, 2015f).

Para aprimorar o processo de construção da autonomia, os textos legais ainda prestigiavam fortemente as instituições escolares auxiliares, que são a Associação da Comunidade Escolar e o Grêmio Estudantil [no Ensino Fundamental], instituições que deveriam colaborar na integração escola-família-comunidade e no aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem. Os colegiados, como o Conselho de Escola e Conselhos de Classe e Ano/Ciclo, previstos na legislação municipal, também colaborariam com o processo democrático de gestão escolar. O Conselho de Escola, por ser composto por representantes da comunidade escolar, tornaria-se o mecanismo mais importante da ação democrática da escola, tendo o papel de acompanhar a vida pedagógica, administrativa e financeira da escola, desempenhando as funções consultiva, deliberativa, fiscalizadora, mobilizadora e executora dentro dos estabelecimentos de ensino. As leis ainda trazem os objetivos, atribuições e a forma de estruturação do Conselho de Escola.

Na Lei Orgânica do município de Lins (LINS, 1990), a gestão democrática vinha recomendada para ser desenvolvida tanto nas escolas quanto nos órgãos de decisão ligados ao Sistema Municipal, sendo que nas duas situações estava prevista a participação de estudantes, professores, pais e da comunidade organizada em suas entidades representativas.

O artigo 2º da Lei 4969/2007 (LINS, 2007), colocava como um dos objetivos do Sistema Municipal de Educação a garantia da participação da comunidade nas ações educacionais. Na continuação do texto, destacava três participações da sociedade de forma muito importante no processo democrático da educação: no artigo 9, o Conselho Municipal de Educação; nos artigos 14, 21 e 22, pelo Conselho de Escola, e no artigo 20, na elaboração do Plano Municipal de Educação.

Os regimentos das escolas municipais, em todos os segmentos [infantil, fundamental, educação de jovens e adultos], discorriam sobre a gestão democrática, a fim de reforçar a autonomia destas unidades, indicando como, com quem e porque a participação coletiva deveria ocorrer. Destacava a importância da participação e do papel do gestor, em estimular a participação de todos os envolvidos no processo

educacional, seja por meio de instituições auxiliares ou colegiados. O Conselho de Escola, como órgão colegiado na Unidade Escolar, tornava-se o centro de participação democrática na ponta do processo educativo (p.ex.: LINS, 2015e; LINS 2018).

Finalmente, quanto ao Plano Municipal de Educação, apresentou-se alinhado aos planos decenais estadual e federal, contemplando estratégias que corroboravam com a gestão democrática na educação local, como nos exemplos:

- Metas 1 “Educação Infantil” e 2 “Ensino Fundamental”, com o incentivo e fortalecimento das relações entre escolas e famílias;
- Meta 7 “Qualidade da Educação Básica”, na integração da família e sociedade civil, com propósito de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e ampliando o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas;
- Meta 19 “Gestão Democrática”, em que todas as estratégias retomam os pontos tratados nos demais documentos, como o conselho escolar, os grêmios estudantis e associação de pais; fortalecimento do Conselho de Educação; a capacitação dos membros dos vários colegiados ligados à educação e dos gestores de educação; e construção do Projeto Político Pedagógico (LINS, 2015e).

Constatamos que a preocupação do município com a gestão democrática se manteve acesa desde os anos de 1990 em diante, se mantendo em sintonia com a prescrição legal dada pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), e das leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e os Planos Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e Estadual de São Paulo (ALESP, 2016).

Conclusões

Constatou-se o registro legal no município das questões ligadas à educação democrática e a gestão compartilhada, intensificada nas duas últimas décadas, pela sequência cronológica dos atos legais mapeados. Em todos os documentos normativos do município encontramos alguma indicação ou recomendação quanto à gestão democrática, entendida como um modelo participativo que contempla toda a comunidade escolar e a sociedade em sua esfera ampliada.

O processo democrático da educação municipal iniciou-se na Lei Orgânica do Município (LINS, 1990). A partir deste marco, criou-se o Conselho Municipal de Educação e investiu-se na estrutura gestora da Secretaria Municipal de Educação e também das Unidades Escolares. Com este tripé, criou-se o Sistema Municipal de

Ensino e, posteriormente, foram editados os Regimentos Escolares dos segmentos atendidos pela municipalidade: Educação Infantil – modalidades creche e pré-escola, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Todos os regimentos verificados reforçavam as questões de autonomia e da necessidade de uma gestão democrática e participativa, repassando ao Conselho de Escola os mecanismos de participação efetiva da sociedade no processo educacional. Esta sequência de atos, nos pareceu uma planificação adequada para a implantação deste tipo de política pública, que poderia ser estendida a outros municípios. Esta perspectiva colaboraria na superação das imponentes dificuldades enfrentadas na implantação dos sistemas educacionais em território nacional, como nos lembrava Demerval Saviani (SAVIANI, 2014).

O Plano Municipal de Educação, editado em 2015, sendo a última lei relevante publicada sobre a temática na cidade, também contemplou o assunto estudado e estava devidamente alinhado aos pressupostos dos Planos decenais Nacional (BRASIL, 2014) e Estadual de São Paulo (ALESP, 2016).

Por certo, a previsão legal não é a única garantia de uma gestão democrática. É imprescindível a construção da consciência e responsabilidade social sobre o papel de todos os envolvidos na promoção da aprendizagem e formação dos alunos. Estudos mais amplos e aprofundados ainda poderão ser desenvolvidos, com foco nas relações entre os dispositivos legais e as efetivas práticas nas escolas municipais. Considerando-se que o respaldo legal é muito importante e necessário, ele deve vir acompanhado de autonomia aos gestores, participação coletiva nas tomadas de decisões, responsabilidade e transparência dos sistemas municipais – condições básicas para uma gestão democrática na educação.

Referências

ALESP. Lei 16.279, de 08 de julho de 2016. Plano Estadual de Educação de S. Paulo e dá outras providências. *Diário Oficial*. 8 de julho de 2016. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm>. Acesso em: 03 mar. 2020.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LINS. *Decreto nº 10.527/2015* - Nomeia membros para comporem a Comissão Coordenadora para preparação das discussões objetivando a elaboração do Plano Municipal da Educação e dá providências. Câmara Municipal de Lins. Disponível em: <<https://smeeventos.wixsite.com/secretariadeeducacao/doc-diversos>>. 2015a. Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. *Decreto nº 10.532/2015* - Aprova o Regimento Escolar do Centro de Educação Popular "Paulo Freire" da Rede Municipal de Ensino de Lins. Lins (SP), 2015b. Disponível em: <<https://smeeventos.wixsite.com/secretariadeeducacao/doc-diversos>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. *Decreto nº 10.670/2015* - Aprova o Regimento Escolar das Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Lins. Lins (SP), 2015c. Disponível em: <<https://smeeventos.wixsite.com/secretariadeeducacao/doc-diversos>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. *Decreto nº 10.692/2015* - Aprova o Regimento Escolar das Escolas de Educação Infantil – Pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Lins. Lins (SP), 2015d. Disponível em: <<https://smeeventos.wixsite.com/secretariadeeducacao/doc-diversos>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. *Decreto nº 11.417/2018* - Aprova o Regimento Escolar das Escolas de Educação Infantil – Creche da Rede Municipal de Ensino de Lins. Lins (SP), 2018. Disponível em: <<https://smeeventos.wixsite.com/secretariadeeducacao/doc-diversos>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. *Lei nº 3.001/1990* – Lei Orgânica Municipal. Câmara Municipal de Lins. Lins (SP), 1990. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/lei-organica-lins-sp>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. *Lei nº 4.969/2007* - Dispõe sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino de Lins e dá outras providências. Câmara Municipal de Lins. Lins (SP), 2007.

_____. *Lei nº 6.232/2015* - Institui o Plano Municipal de Educação e dá outras providências correlatas. Câmara Municipal de Lins. Lins (SP), 2015e.

_____. *Lei Complementar nº 522/1999*, de 18 de outubro de 1999 – Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação e dá providências correlatas. Câmara Municipal de Lins. Lins (SP), 1999.

SAVIANI, D. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.

CRECE: A BUSCA PELO FORTALECIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE SÃO PAULO

¹ Juliana Cristina Oliveira de Castro Silva (SME/São Paulo)

1 – Professora - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/São Paulo)

Palavras-chave: CRECE; Gestão democrática; Conselhos escolares; São Paulo [município].

Resumo: Este artigo apresenta o CRECE – Conselho dos Representantes dos Conselhos de Escola, um órgão colegiado instituído na cidade de São Paulo, com o objetivo de demonstrar possibilidades para o fortalecimento da gestão democrática da escola pública, por meio do estímulo à participação e representação social. O tema foi escolhido por sua relevância para a gestão escolar local e por se tratar de experiência pioneira, que remonta à época em que Paulo Freire foi o Secretário Municipal de Educação [1989-1991], mas que só seria definitivamente regulamentada em 2015. Foi desenvolvida uma pesquisa documental, de caráter descritivo, que pretendeu demonstrar o funcionamento deste organismo, o percurso trilhado até sua regulamentação, suas relações intra e extraescolares e sua consonância com os Planos Decenais de Educação em vigência. A apreciação destas informações pode inspirar outras escolas e sistemas de ensino no desenvolvimento de uma gestão escolar democrática, plena em participação social.

Introdução

Este artigo apresenta o CRECE – Conselho dos Representantes dos Conselhos de Escola, um órgão colegiado instituído na cidade de São Paulo com o objetivo de debater as possibilidades de fortalecimento da gestão democrática na escola pública, por meio do estímulo à participação e representação social. O organismo foi oficialmente criado pela Lei nº 16.213/2015 [SÃO PAULO, 2015b] e regulamentado pelo Decreto nº 56.520/2015 [SÃO PAULO, 2015a] e pretendia robustecer os Conselhos de Escola da rede municipal em questão.

O tema foi escolhido por sua relevância para a gestão escolar local e por se tratar de experiência pioneira, que remonta à época em que Paulo Freire foi o Secretário Municipal de Educação [1989-1991], mas que só seria regulamentada em 2015. Além disso, a primeira autora deste artigo está inserida nesta realidade da rede municipal de ensino de São Paulo como professora de educação infantil e como mãe de um aluno, sendo membro de Conselhos de Escola há vários anos e tendo acompanhado as dificuldades enfrentadas pelas equipes de gestão escolar para efetivar a participação dos pais ou responsáveis no cotidiano escolar.

Esta dificuldade para o envolvimento dos pais e responsáveis nas instâncias representativas da escola toma parte nas incipientes tradições democráticas do país, que só enfatizaria esta perspectiva de atuação social a partir de 1988 com a promulgação da Constituição Federal. Portanto, o anseio pela participação escolar estaria relacionado aos movimentos mais amplos de redemocratização do país (MENDONÇA, 2000) e, justamente por ser fruto de muitas lutas, o Conselho de Escola precisaria ser devidamente valorizado e fortalecido. Como ponto de partida,

reconhece-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a comunidade escolar, no âmbito do município, ocupe de fato o espaço que lhe pertence e participe ativamente das decisões inerentes à escola e a educação.

Objetivo

Apresentar o CRECE – Conselho dos Representantes dos Conselhos de Escola, um órgão colegiado instituído na cidade de São Paulo, com o objetivo de debater as possibilidades de fortalecimento da gestão democrática na escola pública, por meio do estímulo à participação e representação social.

Metodologia

Foi desenvolvida uma pesquisa documental, de caráter descritivo, que pretendeu demonstrar o funcionamento do CRECE como instância representativa, o percurso trilhado até sua regulamentação, suas relações intra e extraescolares e sua consonância com os Planos Decenais de Educação – Municipal, Estadual e Federal – em vigência, com a intenção de que o reconhecimento desta experiência seja inspirador do fortalecimento dos Conselhos de Escola em outros municípios e sistemas de ensino.

A tipologia que classifica a pesquisa poderia ser agrupada em diferentes categorias: quanto aos objetivos, descritiva; quanto aos procedimentos de obtenção dos dados, documental; quanto à natureza da abordagem do problema, compreenderia uma pesquisa qualitativa (TOZONI-REIS, 2010), pois possibilitou aos autores descrever e analisar a complexidade do problema abordado (RICHARDSON, 1999).

Os dados coletados e tratados entre dezembro de 2018 e julho de 2019 estão acessíveis por meio da internet, porém, o caminho para encontrá-los é tortuoso, pois estas informações sobre o CRECE ainda não foram sistematizadas em *websites* ou obras de referências. Fizemos, para tanto, uma visita informal à uma Diretoria Regional de Educação [DRE] localizada na zona sul de São Paulo, a fim de obter mais informações e ter acesso às pautas das reuniões do CRECE nesta DRE. Na DRE ainda foi possível verificar a existência de referências históricas do caminho percorrido até a aprovação da Lei nº 16.213/2015 (SÃO PAULO, 2015b), que não esgotaremos no trabalho em razão de seu escopo.

Também destacamos que a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo disponibiliza em seu site algumas informações sobre o CRECE em forma de vídeos, tais como a importância da sua regulamentação legal, da participação da comunidade e um pouco da história do órgão.

Resultados

Ao examinar a literatura e o arcabouço legal disponível, nota-se que esta proposta do CRECE na cidade de São Paulo vai de encontro ao previsto na Meta 19 do Plano Nacional de Educação, que se propõe a “assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar”. (BRASIL, 2014, sn.). O Plano Estadual de Educação (ALESP, 2016) também aponta a mesma diretriz em sua meta 19 e em suas respectivas estratégias correlacionadas.

Apesar de ter sido regulamentado antes que o Plano Municipal de Educação de São Paulo fosse aprovado, o CRECE também se enquadra na diretriz “Fortalecimento da gestão democrática e dos princípios que a fundamentam” do referido Plano, pois em sua Meta 12 a lei almejava: “assegurar condições, no prazo de um ano, para a efetivação da gestão democrática da educação, prevendo recursos financeiros e apoio técnico e aprimorar mecanismos efetivos de controle social e acompanhamento das políticas [...]” (SÃO PAULO, 2015c, sn.).

Estes três Planos convergem para um objetivo comum, que é o fortalecimento e a efetivação da gestão democrática da escola pública, e foram aprovados na forma de leis e têm um horizonte de expectativas de dez anos, prazo no qual espera-se que as metas sejam plenamente atingidas.

Para se compreender a relevância da existência do CRECE, é necessário revisitar o processo histórico que se deu ao longo dos anos para que o órgão fosse devidamente regulamentado. A partir das informações coletadas (SME 2019a; 2019b), foi possível avaliar que o CRECE é fruto de uma luta pela democratização da escola pública que já vinha acontecendo desde o final dos anos 1980, na gestão da prefeita Luiza Erundina e do secretário municipal de educação Paulo Freire, protagonizada pelos profissionais de educação e pelas famílias.

Durante sua permanência como secretário municipal de educação de 1989 a 1991, Paulo Freire buscou a democratização da escola pública, implementando os conselhos de escola e reestruturando a Secretaria Municipal de Educação de modo a

ampliar sua relação com a sociedade (GADOTTI; JACOBI, 2019). Nessa época as Delegacias de ensino foram transformadas em Núcleos de Ação Educativa [NAE], deixando seu caráter fiscalizador e assumindo uma função mais pedagógica e interativa, marcada pela autonomia das escolas e pela descentralização das decisões. Mas o grande marco inovador “dos NAE, é o fato de atuarem como unidades de apoio pedagógico numa perspectiva regionalizada e participativa, representada pela existência Colegiados de Representantes de Conselho de Escola – CRECE” (GADOTTI; JACOBI, 2019, p. 08). Entretanto, o órgão não estava regulamentado através de legislação, ficando numa situação ‘extra-oficial’, o que poderia colocar sua própria existência em risco, levando-se em conta o princípio da legalidade assegurado pelo artigo 5º, parágrafo II da Constituição Federal, segundo o qual “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei” (BRASIL, 1988, sn.). Ou seja, se não estava na lei que o CRECE deveria existir, as Unidades de Educação poderiam desobrigar-se de fazer parte dele, nem as DRE precisariam organizá-lo, embora muitas o mantivessem em funcionamento na ocasião.

Somente em 2008 se apresentou uma proposta para a regulamentação do CRECE, transformada no Projeto de Lei (PL) nº 638/08, levada à Câmara municipal pelos vereadores Carlos Neder, Antônio Donato, Claudinho de Souza e Eliseu Gabriel, que levaria 7 anos para ser aprovado pela Câmara Municipal.

Ao longo deste período, algumas ações foram realizadas com o intuito de mobilizar a sociedade em prol da aprovação do PL 638/08, que tratava da regulamentação do CRECE na cidade de São Paulo, entre elas, dez seminários em parceria com o Instituto Paulo Freire, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: Temas dos Seminários de implantação e desenvolvimento dos CRECE.

Seminário	Data	Temática geral do Seminário
1º Seminário	29/11/2008	Informação não disponível
2º Seminário	04/04/2009	Informação não disponível
3º Seminário	22/08/2009	Informação não disponível
4º Seminário	14/11/2009	“Mobilização popular e Qualidade da Educação”
5º Seminário	17/04/2010	“Plano Municipal de Educação”
6º Seminário	16/06/2010	Informação não disponível
7º Seminário	18/12/2010	PL 638/08, que trata da regulamentação do CRECE na cidade de São Paulo, Lei nº 14.978/09, que institui os Conselhos Regionais de Gestão Participativa no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Decreto nº 51.285/10, que regulamenta a Lei nº 14.978/09.
8º Seminário	05/11/2011	“Criação e implementação de políticas públicas para a educação”
9º Seminário	10/11/2012	“O CRECE, a família e os educadores: seus respectivos papéis na busca pela qualidade da educação pública”
10º Seminário	18/05/2013	“Participação: a chave para a construção de uma cidade educadora”

Fonte: (IPF, 2014, p. 22)

Segundo informações contidas no “Currículo Institucional 1991 – 2014” do Instituto Paulo Freire (IPF, 2019), estes seminários atingiram juntos um total de 1.000 participantes diretos, número baixo, considerando-se a quantidade de matrículas na rede municipal de 2008 a 2013, que oscilou entre cerca de 937 mil e 753 mil. O contexto no qual os seminários foram realizados não está mais presente e não foi possível obter mais informações com as pessoas envolvidas no processo à época, devido às limitações metodológicas e de tempo para esta pesquisa. De toda forma, podemos considerar que cada uma destas mil pessoas participantes poderia ter sido um agente multiplicador em potencial, divulgando informações e estimulando discussões sobre o tema.

Em 2016 a Secretaria Municipal de Educação foi reorganizada e o CRECE foi integrado à sua estrutura organizacional, por meio do Decreto nº 56.793, consolidando sua existência formal. Não somente com a participação dos pais e responsáveis de alunos o CRECE se preocupou, pois os profissionais da educação também eram o foco do trabalho desenvolvido. Suas reuniões são realizadas à noite ou aos finais de semana, de acordo com o resultado da votação realizada entre seus membros. Para estimular a participação destes profissionais fora do seu horário de trabalho, o município de São Paulo conta com a Portaria nº 8.823/2016, que dispõe sobre os atestados para fins de Evolução Funcional dentro das carreiras do magistério, e trata da frequência nas reuniões do CRECE em seu artigo 2º. O parágrafo 1º do mesmo artigo informa que a pontuação a qual o profissional fará jus ao cumprir às condições exigidas na participação será de 0,5 [meio ponto] para cada mandato de um ano.

Outro aspecto relevante sobre o funcionamento do Conselho é que, estando previsto na legislação, se torna mais forte e atuante e dá aos seus membros condições de lutar para que o órgão cumpra seu papel, articulando-se com outros órgãos e conselhos da RME, tais como o Conselho Municipal de Educação [CME] e o Conselho de Alimentação Escolar [CAE]. Além disso, sua existência retira as unidades escolares do seu isolamento cotidiano, no qual cada uma se ocupa de suas próprias demandas, sem poder trocar experiências e até a possibilidade de solução de problemas em comum. Com o CRECE, os membros dos Conselhos de Escola podem se ver amparados na árdua tarefa de lutar pela qualidade da educação na escola pública, sendo essenciais para o fortalecimento da gestão democrática e da participação social, tornando esta instância num espaço de convivência, do fazer conjunto e do

aprendizado coletivo, concorrendo também para o cumprimento das metas previstas nos Planos Decenais de Educação em vigor.

Conclusões

Ultrapassando as vivências obtidas nas escolas municipais percebemos, durante esta breve investigação, que o conhecimento sobre o CRECE e sua importância pode ser aprofundado a partir dos documentos oficiais. Trata-se de um colegiado que surgiu como uma experiência para o aprimoramento da gestão democrática e participativa e que vem consolidando sua posição nos últimos anos. Mesmo tendo um percurso longo, como foi o caso da aprovação da Lei nº 16.213/15, que levou sete anos para ser sancionada, entendemos que a regulamentação do CRECE fortaleceu este órgão colegiado e tornou-o mais atuante.

Não foi possível um aprofundamento histórico sobre a existência do CRECE devido às limitações metodológicas e da natureza da pesquisa, ficando a sugestão de que novas pesquisas sejam realizadas, de modo que o percurso trilhado do início dos debates até a regulamentação do CRECE seja devidamente documentado e possa fazer parte de uma base de dados acessível aos interessados.

De todo modo, a pesquisa cumpriu seu objetivo de oferecer uma descrição sobre o CRECE, ressaltando a relevância de sua existência e das experiências acumuladas, na expectativa de que este conhecimento e a apreciação destas informações possam inspirar outros sistemas de ensino e escolas no desenvolvimento de uma gestão escolar democrática, plena em participação social.

Referências

ALESP. Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. Diário Oficial do Estado. São Paulo, 09 de julho de 2016, p. 126-127. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 19 nov. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Edição Extra, n. 120 – A, p. 01 – 07, 26 jun. 2014. Seção 1. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

GADOTTI, M.; JACOBI, P. R. Participação de descentralização: a experiência educacional do Município de São Paulo (1989 – 1992). 2019. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3399/1/FPF_PTPF_01_0422.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

INEP. Sistema de consulta a matrícula do Censo Escolar. Disponível em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>. Acesso em: 28 mai. 2019.

INSTITUTO PAULO FREIRE [IPF]. Currículo Institucional 1991 – 2014. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/curriculo_institucional_ipf_2014-1.pdf. Acesso em: 27 mai. 2019.

MENDONÇA, E. F. A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. 2000, 329 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2000.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa Social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SÃO PAULO [Município]. Decreto nº 56.520, de 16 de outubro de 2015. Regulamenta a Lei nº 16.213, de 17 de junho de 2015, que dispõe sobre a criação e funcionamento do Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola – CRECE, bem como inclui o inciso XIV no artigo 118 da Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, n. 194, p. 01, 17 out. 2015a. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-56520-de-16-de-outubro-de-2015/detalhe>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. Lei nº 16.213, de 17 de junho de 2015. Dispõe sobre a criação e funcionamento do Conselho dos Representantes dos Conselhos de Escola – CRECE, inclui o inciso XIV no art. 118 da Lei nº 14.660/07, e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, n. 111, p. 01, 18 jun. 2015b. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16213-de-17-de-junho-de-2015/detalhe>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, n. 174, p. 01, 18 set. 2015c. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16271-de-17-de-setembro-de-2015>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. Portaria nº 8.823, de 29 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a concessão de Atestados para fins de Evolução Funcional aos Profissionais de Educação participantes do Conselho dos Representantes dos Conselho de Escola – CRECE de âmbito Regional e/ou Central e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da Cidade de São Paulo, em 29 dez. 2016, p. 17.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO [SME]. Diretorias Regionais de Educação: endereços e responsáveis. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Enderecos-e-Responsaveis>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

_____. Conselhos e órgãos colegiados: CRECE. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/crece>. Acesso em: 29 mai. 2019b.

TOZONI-REIS, M.F.C. A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: UNESP. Prograd. Caderno de formação: formação de professores - educação, cultura e desenvolvimento. v. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.111-143.

AMBIENTE ESCOLAR: A GESTÃO E A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

¹Suellen Ribeiro Medeiros (Discente do PPGEdu – UNIPAMPA); ¹Lúcio Jorge Hammes (Docente do PPGEdu – UNIPAMPA)

1. PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação; Mestrado Profissional em Educação; Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão.

Introdução

Estamos vivendo num tempo, em que o diálogo vem perdendo espaço em nossas relações e, conseqüentemente, nos preocupamos com nossos anseios e/ou necessidades e esquecemos do outro. Esquecemos que vivemos em sociedade e que precisamos respeitar, dialogar e até discordar, se for o caso, mas para isso devemos compreender e lidar com os conflitos nela existentes.

Falando em conflito, temos um grande desafio, discutir a concepção desse termo no âmbito escolar, já que não são raras as vezes, que este conceito está intrinsecamente ligado a ideia de violência¹. Assim, para Guimarães (2003) o conflito não é um impedimento à paz, porém, a resposta que damos a ele pode direcioná-lo para o lado negativo ou positivo.

Dessa forma, diante de tantas intolerâncias e desigualdades que reforçam as singularidades dos sujeitos, pretendemos discutir as possibilidades da resolução de conflitos no ambiente escolar, por isso, ressaltamos que adotaremos neste trabalho a concepção positiva do termo. Nesse sentido, Jares (1997) enfatiza que o conflito é um elemento que não deve ser eliminado, pois além de necessário ele colabora nas relações, assim como no ensino.

Sobre essa lógica é inevitável não pensarmos na composição do nosso sistema educativo, uma vez que ele ainda está ligado a educação mercantil, onde o foco é a preparação para trabalho, uma educação mecânica, pouco crítica, nada dialética e tampouco dinâmica. Desse modo,

(...) o surgimento e agravamento da questão social estão relacionados com o desenvolvimento da ordem capitalista, na contradição capital X trabalho, e, portanto, na exploração de uma classe sobre a outra. Sendo assim, a existência da questão social revela a situação estrutural de violência, exploração, e desigualdade em que o mundo se encontra. (CAVALLI, 2009, p. 8).

¹ Jares citando Sémelin (1983) afirma que é necessário diferenciar a agressão ou qualquer resposta violenta de intervenção em um conflito do próprio conflito. A confusão ocorre porque iguala-se violência a conflito. Quando a violência é apenas um dos meios de resolver o conflito, destruindo o outro. A violência tende a suprimir o conflito, apontando para a eliminação do adversário. A violência é um meio, o conflito é um estado de fato. (JARES, 2002, 141)

Posto isto, “aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2005, p.33). Nessa perspectiva, o que queremos dizer é que a equipe gestora é importante, mas às vezes é necessário trocarmos os papéis e ocuparmos outros lugares, para termos outros olhares e outros “detentores de poderes”.

A intolerância e a ausência de parâmetros que orientam a convivência pacífica, a falta de habilidade para resolver os conflitos são algumas das principais dificuldades detectadas no ambiente escolar e familiar. Atualmente, a matéria mais difícil não é a matemática ou a biologia; a convivência escolar, para muitos alunos e de todas as séries, talvez seja a matéria mais difícil de ser aprendida. (FANTE, 2003, p. 36)

Sendo assim, pensamos que é chegada a hora de assumirmos que os conflitos existem e, para isso, devemos aprender a ouvir e dialogar com o outro, para criar possibilidades de solucionar as situações conflituosas, “para desfazer o intrincado complexo de razões que os conflitos costumam provocar: partir da base de que sua resolução e/ou gestão não supõe um ganhador e um perdedor (...)” (BURGUET, 2005, p. 42).

Nesse contexto, acreditamos que a relevância desse estudo está na problematização e na dinamização dos conflitos (incluindo o próprio conceito da palavra) por parte da gestão escolar com seus sujeitos, pois quando os conflitos não são dinamizados e, conseqüentemente, são postos de lado só os postergamos. Quer dizer, segundo Jares (2008) o conflito quando não é mediado ele pode ser visto como uma ameaça a convivência, logo, não resolver uma situação pode vir a desencadear uma outra projeção ainda mais impactante.

Dessa maneira, o objetivo desse trabalho é discutir a resolução de conflitos na instituição escolar, portanto, trazemos as contribuições de (Jares, Guimarães e Freire) para elucidar e enriquecer o trabalho na discussão sobre o conflito e a Educação para Paz.

Metodologia

Compreendemos que este trabalho pode servir para problematizar e possibilitar a resolução de conflitos na Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio Sampaio, por meio da inserção de ações que priorizem a Educação para Paz. Dessa

maneira, com relação aos aspectos da pesquisa, sua natureza qualitativa¹ tem cunho bibliográfico, com pesquisa descritiva e documental².

Pelo viés bibliográfico nos debruçamos principalmente, nos três autores acima citados para respaldar este trabalho. Em se tratando da análise documental, nos valem do Registro de Advertências dos Alunos. Eles começaram no ano de 2012 e vão até 2020 (antes da pandemia). Apareceram inúmeras ocorrências, porém para o marco de recorte da pesquisadora foram adotados os anos de 2015 até o 2020 e, as turmas que compreendem dos sextos aos nonos.

Nessa pesquisa buscamos alternativas que se voltassem para a promoção da Paz, tornando a Educação para Paz uma realidade no ambiente escolar, todavia entendemos que se faz necessário criar ações duradouras, já que a Paz para Guimarães (2005), deve ser construída não como um estado, mas uma construção tão constante, quanto imprescindível.

Resultados e Discussões

Ao analisarmos o gráfico de situações de conflitos, podemos observar que em 2019 tivemos 34% das ocorrências, se comparada aos outros anos, e a que teve maior destaque foi a indisciplina dentro e fora da sala. Nesse sentido, conforme Romanowski (2015), os comportamentos de indisciplina mais frequentes na escola são, falta de educação, pouco desempenho nas tarefas escolares, conversas, uso de materiais alheios etc.

¹A pesquisa qualitativa "(...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis". (MINAYO, 1993, p.21).

²A "análise documental" é outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc" (TRIVIÑOS, 1987, p. 111).

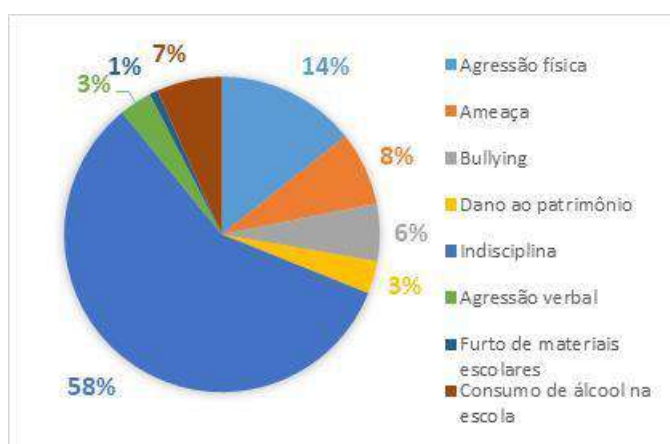


Podemos pensar ainda que algumas questões de indisciplina podem estar atreladas aos “conteúdos isolados”, ou seja, muitas vezes falta significação para o conteúdo estudado com a realidade vivida dos educandos. Assim Freire interroga,

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares, fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1996, p. 30).

Desse modo, para Jares (2002), precisamos democratizar o ambiente escolar, desfazendo a lógica do mando e da obediência, portanto, “a educação deve permitir uma leitura crítica do mundo” (GADDOTI, 1996, p. 81). Outro fator que observamos foi a falta de diálogo entre os sujeitos, haja vista que, vários casos passaram de discussão verbal, para vias de fato.

Gráfico 2 - Conflitos 2015 a 2020



Fonte: análise em profundidade do Registro de Advertências dos Alunos.

Segundo FREIRE; SHOR, (2006, p. 122). “O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem”, logo, ansiamos que através do projeto de extensão, que será ofertado aos educadores possamos discutir ações que ajudem a atenuar esses conflitos e instaure “(...) práticas de negociação e de resolução de conflitos com as escolas, assumindo que as conflitualidades podem se transformar em forças de positividade na dinâmica escolar” (TAVARES DOS SANTOS, 2001, p. 119).

Considerações Finais

O ambiente escolar é um território de conflito sem dúvidas, mas não é por falhas ou por descrença nessa instituição, mas sim, porquê ele faz parte da vida em sociedade, assim como os conflitos o fazem. Dessa maneira, sabemos que a resolução de conflitos não é algo simples e tampouco há uma formula para garantir o seu êxito, entretanto, não podemos aceitar o conflito pelo conflito, devemos humanizar nossas relações.

Nessa visão, precisamos valorizar e estimular diálogo e a criticidade dos sujeitos, isto é, necessitamos aprender novos saberes, nas trocas com outro, de modo que possamos estabelecer conexões com os conteúdos aprendidos em sala e com o conhecimento espontâneo trazido pelos estudantes

Referências

- BURGUET, Marta. **Diante do conflito... Uma aposta na educação**. In: VINHAMATA, Eduard (Org.). Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação. São Paulo: Artmed, 2005, p.41-49.
- CAVALLI, Michele. **Violência Estrutural: enfrentamentos para o Serviço Social**. V Encontro de Iniciação Científica, IV Enc. de Extensão Universitária e I Enc. de Iniciação Científica para o Ensino Médio. Revista Intertemas, v. 5, n 5, 2009.
- FANTE Cleo. **Orientação aos gestores das unidades escolares**: Bullyng, o outro lado da escola. Revista do Projeto Pedagógico. Disponível em www.revista-do-projeto-pedagogico.com.br.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – o cotidiano do professor**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **A Voz do Biógrafo Brasileiro: A prática a altura do sonho**. IN: GADOTTI, Moacir (Org.). Paulo Freire. Uma Biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora / Instituto Paulo Freire, 1996.
- GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. Caxias do Sul: Educus, 2005.
- _____. **Educação para a paz na crise da metafísica: sentidos, tensões, dilemas**. Tese de doutorado. Porto Alegre, RS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- JARES, Xesús R. **Pedagogia da convivência**. Trad. de Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008
- _____. **Educação para a Paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *El Lugar del conflicto en la organización escolar*. Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, n.15, p.53-74, 1997.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

ROMANOWSKI, Darlusa. **Eca na Escola: orientações frente à doutrina da proteção integral na prática de atos de indisciplina e atos infracionais**. Revista de Educação do IDEAU. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai, v. 10, n. 21, jan/jul. 2015.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. **A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p.105-122, jan/jun. 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

INCIDÊNCIA DE BULLYING NAS ESCOLAS PÚBLICAS E O PAPEL DA GESTÃO NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA

¹Silvia Diana de Lima Silva Orique (Discente do PPGEdu – UNIPAMPA); ¹Lúcio Jorge Hammes (Docente do PPGEdu – UNIPAMPA)

1 – PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação; Mestrado Profissional em Educação; Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão

Introdução

Este estudo tem como objetivo analisar situações de bullying na escola pública municipal de Ensino Fundamental Manoel Pereira Vargas, no município de Jaguarão, no Estado do Rio Grande do Sul, destacando o papel da gestão frente à violência. Busca ainda encontrar possibilidades para colaborar na prevenção e redução dos casos de bullying na escola, propondo ações que possam mediar os conflitos.

A pesquisa indica que os índices de violência na escola se incrementam e preocupam, tornando-se um problema social que ocorre cotidianamente, dentro e fora do ambiente escolar. A palavra, bullying vem do inglês “bully”, não tendo uma tradução exata na língua portuguesa, podendo significar “valentia”, constituída por atitudes agressivas, intencionais e repetitivas e que causam constrangimento e traumas à vítima.

Bullying como violência praticada pelos “valentes” necessita ser conhecido melhor e evitado no ambiente escolar. Por isso, necessita a atenção das famílias e instituições educacionais. A escola deveria ser o espaço para adquirir a educação, aquisição de conhecimentos, além de um espaço para a socialização e formação de pessoas com empatia, respeito e tolerância.

Prevenir o bullying com ações voltadas à conscientização ainda é o melhor caminho, com ações que impeçam situações de bullying, as agressões que podem estar com casos graves, precisando com isso estratégias para combater a violência.

Metodologia

Este estudo tem como objetivo analisar situações de bullying na Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Pereira Vargas e verificar as medidas da gestão na luta contra tal violência.

A pesquisa é qualitativa e faz-se uma análise de autores que tratam do tema e de propostas para sua prevenção e enfrentamento. Utiliza-se ainda anotações em

diário de campo e entrevista semiestruturada com a direção da escola, em estudo, a partir dos relatos da rotina escolar e a incidência de bullying.

Resultados e Discussões

Desde a década de 1970, a Suécia vem estudando o bullying, devido ao crescente número de violências sofridas no ambiente escolar. Segundo Carreira(2005), Dan Olweus foi o pioneiro nesta temática na Universidade de Bergen-Noruega(entre 1970 e 1990), analisando variáveis entre frequências e tipos de agressão, locais de maior risco e percepção dos agressores. Publicou "*Campanha Nacional antibullying*" nas escolas norueguesas

No Brasil, a partir de 2005, o bullying passou a ser debatido em artigos científicos, dissertações e teses que estudavam sobre a violência na escola.

A maioria dos estudos de larga escala realizados pelos principais organismos internacionais, procurou explorar os contextos violentos e os diferentes tipos de violência que emergiam no ambiente escolar a partir da percepção de crianças e adolescentes. A preocupação central desses estudos busca saber como a violência é percebida, entendida e representada pelos alunos dentro do ambiente escolar, como vítimas, espectadores e agressores. (SILVA, 2006, p.40)

Em 2015, foi publicada a Lei 13.185 de 06 de novembro, instituindo o Programa de combate ao bullying. Que prevê em seu art. 2º a intimidação sistemática, quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação, enumerando em seus incisos os tipos de atos tidos como bullying.

a) Algumas Propostas de Redução do Bullying nas Escolas

Em 29 de abril de 2016 foi publicada a Lei 13.277 que institui o dia 07 de abril como o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola. A data foi escolhida como referência ao Massacre de Realengo em 2011 no Rio de Janeiro¹.

A proposta é que se busque desenvolver ações de prevenção que incluam, informação sobre o tema por parte da comunidade escolar, assim como devem ser instituídas políticas públicas que priorizem a redução e prevenção do bullying em todas as escolas.

¹ É como ficou conhecida a chachina ocorrida na Escola Municipal Tasso da Silveira, localizada no bairro de Realengo, na cidade do Rio de Janeiro, na manhã dia 07 de abril de 2011, por volta das 8h30min. Disponível em: <http://g1.globo.com/Tragédia-em-Realengo/noticia/2011/04/atirador-entra-em-escola-em-realengo-mata-alunos-e-se-suicida.html>

Para o especialista francês Eric Debarbieux (NOVA ESCOLA, 2011) o bullying nas escolas deveria ser assunto a ser tratado com profundidade, destacando a formação docente com o intuito de aproximar professores a alunos, como também a escola e a família precisam colaborar entre si. Sendo que é importante investir em capacitação dos profissionais que atuam na escola.

Para Pereira (2009), não há uma receita pronta para o combate ao bullying, pois cada escola possui uma realidade diferente e é preciso investigar qual a frequência, quem são os envolvidos e os locais onde ocorre a violência, assim é possível organizar formas de intervenção.

Na mesma perspectiva, Fante (2018), afirma a importância de se conhecer a realidade da escola, salientando o compromisso e envolvimento da escola, familiares e comunidade para que se alcance resultados positivos.

Ressaltamos ainda a relevância do Programa Educar para a Paz que consiste na conscientização dos alunos em relação ao bullying, o desenvolvimento da empatia e o comprometimento destes com o bem comum sendo agentes de transformação e contribuição para a construção de paz na escola.

Fante (2018), enumera as etapas do desenvolvimento do Programa Educar para a Paz. Etapa A: Conhecimento da realidade; Etapa B: Modificação da realidade escolar. Estas etapas são baseadas na conscientização e compromisso de intervir nos problemas, fazendo uma reflexão sobre a violência, tendo com isso consciência da decisão a ser tomada, além de propiciar à comunidade escolar a reflexão sobre sua realidade para que possam exercer a cidadania.

São utilizadas algumas estratégias como a obtenção de indicadores para determinar a porcentagem de envolvidos e de onde as agressões acontecem, observações em sala de aula, melhora na supervisão dos alunos nos espaços comuns, além de um roteiro de entrevistas com vítima, agressor, sendo o diálogo o melhor caminho para o êxito.

b) Escola Manoel Pereira Vargas

O município de Jaguarão situa-se no Estado do Rio Grande do Sul, no extremo sul do país, fazendo fronteira com o Uruguai através da cidade de Rio Branco,

tendo também como municípios limítrofes Arroio Grande e Herval. De acordo com o censo de 2010 a população estimada é de 27.931.¹

A Escola está situada em um bairro periférico do município, tendo em seu entorno uma Unidade Básica de Saúde, um Centro de Referência de Assistência Social, locais em que as famílias dos alunos pertencentes à escola são atendidas. Ainda podem contar com mercado, bazar e uma capela católica. O bairro é tido como tranquilo pela direção da escola.

A instituição educacional, possui 330 alunos em 2020 e funciona nos turnos da manhã e tarde, não tendo atividades em turno inverso. A participação das famílias poderia ser maior segundo relato da diretora Roberta Medeiros: *"Poderíamos dizer que a participação, no geral, é boa, mas como em todas as escolas essa participação poderia ser melhor"*. Em relação ao bullying, alguns pais ou responsáveis colaboram na resolução do conflito, porém, outros não se "importam" quando informados sobre tais ocorrências.

Segundo a gestão escolar, as situações de bullying são registradas em atas e ocorrem em turmas de sexto ano. As providências tomadas pela direção seriam: *"conversas com os alunos envolvidos e os seus responsáveis"* (Roberta Medeiros)

As famílias sempre são informadas sobre os acontecimentos, para a gestão algumas ações reduziriam a violência, como descreve a diretora Roberta Medeiros: *"Palestras, conversas com os alunos, responsáveis"* Há uma busca por medidas que solucionem a questão do bullying, mas a gestão ainda não possui uma forma eficaz de resolver a violência, utilizando-se no momento de formas paliativas.

Em reunião com professores, direção e supervisão da escola em 12 de setembro de 2019, de acordo com anotações no Diário de Campo de 06 de setembro de 2019, os relatos de professores são de uma certa falta de comprometimento das famílias e os casos mais graves de bullying seria com uma turma tida como um tanto "problemática". Ainda foi mencionado o desrespeito por parte dos alunos em relação aos professores.

Como citado por (Fante 2018) e (Pereira 2009), conhecer a realidade da escola e de seus alunos pode gerar formas de enfrentamento desta violência. Trabalhar o respeito e a tolerância com os alunos é uma forma de prevenção e redução das agressões.

1 Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/jaguaraopanorama>

É necessário elaborar propostas de ações, juntamente com a gestão e professores, através de círculos de estudos e apoio mútuo, para minimizar a violência que afeta cotidianamente os alunos.

Considerações Finais

A pesquisa indica que o bullying nas escolas é algo corriqueiro e tem se tornado mais "normal" na escola em estudo neste trabalho. É uma violência detectada, na maioria dos casos, quando está instaurada, sendo mais difícil para a gestão escolar ações efetivas que combatam a violência.

O envolvimento da família com a gestão da escola contribui para diminuir os impactos causados pelas frequentes agressões. Propor projetos juntamente com a família e comunidade pode ajudar a gerar empatia e respeito.

A prevenção ainda é a melhor forma de combater o bullying, muitas escolas já se utilizam de meios para conscientizar os alunos, como vídeos com depoimentos sobre quem passou pelo bullying e com familiares de quem cometeu suicídio, mostrando com isso a gravidade desta violência.

Referências

BRASIL, **Lei Nº 13.277 de 29 de abril de 2016**. Institui o dia 7 de abril como o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13277.htm. Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL, **Lei Nº 13.185 de 06 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 11 jul. 2020.

DEBARBIEUX, Eric. **Entrevista concedida à Lúcia Müzel. Nova escola. 01 de Dezembro de 2011**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/893/eric-debarbieux-fala-sobre-o-combate-ao-bullying>. Acesso em 11 jul. 2020.

CARRIERA, Débora Bianca Xavier. **Violência nas Escolas: Qual o papel da gestão?** Brasília, 2005. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/828>. Acesso em: 15 jul. 2020

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 8ª ed - Campinas, SP: verus Editora, 2018.

LOPES, Anchyses Jobim. **Considerações sobre o massacre de Realengo**. Estudos de psicanál. nº37, Belo Horizonte. jul. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372012000100003. Acesso em: 12 jul. 2020.

PEREIRA, Sônia Maria de Souza. **Bullying e suas implicações no ambiente escolar** - São Paulo: Paulus, 2009.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: Mentis Perigosas nas Escolas** - Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, Dezir Garcia. **Violência e Estigma: Bullying na Escola**. São Leopoldo, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2123>. Acesso em: 15 jul. 2020

GESTÃO DE CONFLITOS E COMBATE A VIOLÊNCIA ENTRE OS ALUNOS DA EJA DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PADRE PAGLIANI

¹ Daniel Mendonça de Souza (Discente do PPGEdu – UNIPAMPA); ¹Lúcio Jorge Hammes (Docente do PPGEdu – UNIPAMPA)

1 – PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação; Mestrado Profissional em Educação; Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão.

Introdução

A violência é uma realidade em toda sociedade. A legislação pátria prevê uma série de mecanismos de combate a violência, mas muito pouco se faz no sentido de prevenção. No que se refere ao combate à violência presente nas escolas também está prevista na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação a proteção integral da criança e do adolescente.

Mais recentemente, a Lei nº 13.663 (BRASIL, 2018) surge “para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino”. Dessa forma, a questão do combate a violência nas escolas e a promoção de uma cultura de paz e da não violência se torna obrigação dos estabelecimentos de ensino.

Entretanto, o ambiente escolar, por reunir pessoas diferentes, é um local onde surgem muitos conflitos e, apesar da previsão legislativa, no âmbito escolar está prevalecendo a cultura da violência em detrimento da cultura de paz.

Na escola, onde desempenha a função de professor, pode acompanhar o surgimento de diversos conflitos e as dificuldades enfrentadas na sua resolução. Conforme as atas da escola, no ano de 2019 foram registradas várias ocorrências de conflitos que geraram violência física e/ou verbal entre aluno/aluno, professor/aluno e pai de aluno/aluno.

Nesse sentido para Hammes:

A situação de hoje requer a elaboração de estudos e ações que vão ao encontro da paz duradora. Por isso, pode ser necessário elaborar novos “tratados de paz”, mas também a formação de pessoas para que possam conviver com o diferente e resolver os conflitos de modo não-violento. Propõe-se um “movimento pela paz”, com um convite especial para aqueles que mais sofreram pela falta de paz. A sociedade civil pode mobilizar iniciativas de paz antes que a crise esteja fora de controle e vidas sejam perdidas. (HAMMES, 2009 p.17)

Sendo assim, a gestão de conflitos no âmbito escolar é fundamental para manter o ambiente saudável além de contribuir na prevenção da violência e também fazer cumprir o que determina a legislação no que se refere a combater a violência e promover uma cultura de paz na escola.

Os sujeitos da pesquisa foram 10 alunos da EJA, anos finais do ensino fundamental, do turno da noite da EMEF Padre Pagliani, localizada no município de Jaguarão/RS. Os sujeitos da pesquisa responderam um questionário e participaram de encontros para dialogarem sobre estas questões.

Objetivo

Promover estratégias de gestão de conflitos e combate à violência e a promoção da cultura de paz junto aos alunos da EJA da EMEF Padre Pagliane.

Metodologia

O método proposto para esta pesquisa foi a intervenção pedagógica, segundo a qual, o pesquisador planeja, intervém e avalia os efeitos produzidos descrevendo pormenorizadamente o método e o seu embasamento teórico.(DAMIANI et al., 2013)

O levantamento de dados sobre a escola foi utilizada a pesquisa documental, seguindo os preceitos de Gil (2008), que se baseou na análise do regimento escolar, do Projeto Político Pedagógico e das atas onde há o registro de ocorrências.

A partir do levantamento de dados, onde constatou-se episódios de conflitos e violência, foi aplicado junto aos alunos um questionário, buscando identificar o que os alunos entendem como conflito, assim como verificar se as formas utilizadas pelos alunos na resolução de conflitos geraram efeitos positivos ou negativos em suas vidas.

A intervenção proposta junto a esses alunos foram “círculos de aprendizagem”, que tiveram como base a pedagogia freireana dos círculos de cultura “onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem. Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há “escola” nem “professor”, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo.” (FREIRE, 1966, p. 33). Nesse contexto “O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem”. (FREIRE & SHOR, 2006, p.122)

De acordo com Hammes:

O processo de aprendizagem proposto por Freire é aquele em que todos aprendem na comunhão de saberes, na dinâmica dos círculos, onde o educador é um animador, aquele que ajuda a descobrir e fixar conhecimentos, assumindo a postura de aprender e ensinar, numa relação dialógica. (HAMMES et al, 2014, p. 105).

Nessa perspectiva, foram realizados momentos de reflexão juntamente com os discentes da EJA com a finalidade de estudar e debater sobre a problemática da violência no âmbito escolar e, fundamentadas na experiência dos participantes, elaborar estratégias para promover uma cultura de paz e da não violência na escola.

A avaliação se deu de forma contínua e permanente durante os encontros através do diálogo e, ao final dos círculos os alunos fizeram uma autoavaliação onde cada aluno fez uma verificação sobre o impacto das atividades em sua vida.

Resultados

O Estado como um todo passa por diversos problemas presentes em toda sua estrutura. No que se refere as violências podemos constatá-las em todos os ambientes e classes sociais. Esses problemas se refletem no sistema educacional, posto que, no geral, as condições físicas, estruturais e humanas das escolas públicas são precárias ou insuficientes para lidar com a gama de situações que diariamente surgem.

Cabe salientar, que os problemas relacionados à educação no Brasil não se restringem ao sistema escolar. Infelizmente, grande parte da população não tem acesso à educação de qualidade, muitos acabam abandonando a escola e, conseqüentemente, ficam discriminados devido a sua condição de baixa ou nenhuma escolaridade. Neste sentido para JULIÃO, (2010, p. 12) a escola está em crise havendo um crescente aumento no número de evasões e reprovações.

Dessa forma, se faz necessária novas práticas para prevenir a violência e também fazer cumprir o que determina a legislação no que se refere a combater a violência e promover uma cultura de paz na escola.

De acordo com os dados coletados, constatou-se que para 80% dos alunos o conflito é visto como algo negativo, sinônimo de briga ou discussão. Destes alunos, todos resolveram o conflito através de violência física ou agredindo verbalmente o outro e ficaram irritados e ou frustrados com isso. Ainda assim, 60% desses alunos afirmam ter se sentido bem por resolverem o conflito de forma violenta, para 30% destes alunos resolver o conflito através de agressão física ou verbal foi indiferente e, apenas 10% se sentiu mal com a forma de como o conflito foi resolvido.

Conforme podemos observar no relato abaixo:

A pessoa chamou minha irmã de vagabunda e eu fiquei com raiva dela dai brigamos agarrei ela dos cabelos dai a professora se meteu e aparto a briga

dai fomos para a diretoria e batemos boca e deu me senti bem na hora. (Aluna a, 7º ano, 17 anos de idade)

O que vai ao encontro de Hammes (2009 p. 87), pois segundo o autor “O conflito é tradicionalmente encarado como algo ruim e negativo. No entanto não é, em absoluto, obstáculo a uma cultura de paz, estando na gênese de muitos grupos sociais, constituindo-se em fonte importante de mudanças e transformações.”.

Por outro lado, 20% dos alunos acreditam que o conflito é uma divergência de opiniões que pode ser resolvida através do diálogo e que também pode trazer consequências positivas para as pessoas envolvidas. Nesse mesmo sentido Hammes (2009), compreende o conflito como algo normal que acontece onde há pessoas com pensamentos e posicionamentos diferentes. Conforme podemos observar na resposta abaixo:

O conflito é uma divergência de opiniões que geram um debate. Tive um conflito com uma colega por causa do uso do banheiro feminino defendi minha opinião através de um debate amigável chegamos a um meio termo é sempre bom ouvir a opinião alheia mesmo que você não concorde mas mantenha o respeito. Aprendi que debatendo, mas mantendo o respeito conseguimos chegar a conclusão amigável basta manter o respeito. (Aluna f, 8º ano, 25 anos de idade)

Ficou claro através das respostas dos alunos que os conflitos não se restringem ao ambiente escolar. Por esse motivo, foi muito importante esse momento para os alunos dialogarem com seus pares e refletirem sobre a sua realidade. Ao final dos momentos de diálogos os alunos realizaram uma autoavaliação onde foi possível perceber que eles compreenderam a natureza dos conflitos assim como também foram capazes de pôr em prática um trabalho de diálogo junto aos outros alunos, professores e demais comunidade escolar no sentido de orientar e prevenir ações violentas na resolução dos conflitos.

Conclusões

Apesar da legislação prever os direitos e garantias das pessoas o Estado por sua vez não oferece condições para os profissionais das escolas públicas desempenharem plenamente suas funções. O resultado desse descaso se reflete nos baixos índices apresentados na educação básica.

Os conflitos estão presentes em todos os espaços e dependendo da forma utilizada na sua resolução podem gerar efeitos negativos ou positivos nas pessoas. A grande maioria dos alunos participantes da pesquisa considera o conflito como algo negativo e resolvem os conflitos com seus pares através da violência física ou verbal.

Já uma minoria dos alunos acredita que o conflito é algo positivo que pode ser resolvido através do diálogo.

Sendo assim, foi muito importante contribuir com o direcionamento dos alunos para formas não violentas de resolução de conflitos. Neste sentido, os momentos de diálogos foram relevantes, pois foi possível a todos os participantes transcender seus conhecimentos e encontrar novas formas para gerirem os conflitos e as violências do seu entorno.

Tendo em vista os resultados positivos que os momentos de reflexão e diálogo mostraram-se, buscaremos amenizar os problemas relatados dando prosseguimento neste trabalho estendendo-o, nos anos seguintes, aos professores e demais comunidade escolar.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 dez. 2019.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 12 dez. 2019.

_____. Lei n. 9394 de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 Dez. 2019.

_____. Lei n. 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, maio. 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm>. Acesso em: 10 dez 2019.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Sílvia Siqueira. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul./ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>>. Acesso em: 10 dez. 2019

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1966.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAMMES, Lúcio Jorge; SELAU, Bento. **Educação Inclusiva e Educação para a Paz: relações possíveis**. São Luis/MA: EDUFMA, 2009.

HAMMES, Lúcio Jorge; SELAU, Bento e MELGAR JR., Eduardo Carralaga. **Círculos de aprendizagem: internet e o trabalho colaborativo**. Signos. Lajeado, v. 35, n. 2, p. 103-117, 2014. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/777>> Acesso em: 10 dez. 2019.

HAMMES, Lúcio Jorge; SELAU, Bento;. **Educação Inclusiva e Educação para a Paz: relações possíveis**. São Luis/MA: EDUFMA, 2009.

JULIÃO, Elinaldo Fernandes. **Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal**. 2010. Disponível em: < https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/elinaldo.pdf >. Acesso em: 04 jun. 2019.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO-CIDADÃO

Fabiane Vieira do Nascimento¹ (graduação-Unicentro), Ernando Brito Gonçalves Junior² (orientador)

Palavras-chave: Gestão; Democracia; Sujeito; Cidadão;

Introdução

Em meio as formas de gestão escolar que se caracterizam pela forma de se conduzir o funcionamento de cada instituição, volta-se um olhar a gestão democrática participativa, como uma forma de condução mais significativa.

A pesquisa em apreço apresenta como eixo central a discussão no âmbito educacional acerca do tema gestão democrática participativa, a partir dos seus princípios coletivos, em relação a sua relevância social e obstáculos de efetivação. Busca, ainda, abordar aspectos relevantes para o momento em que a sociedade como um todo está vivendo, trazendo importantes contribuições para a formação de gestores conscientes em relação ao seu papel frente às instituições que irão gestar.

Considera-se, neste sentido, que o contexto social brasileiro e mundial que possui seus princípios democráticos comprometidos pela forte influência de ideais neoliberais e pelo capitalismo exacerbado o que vem sendo refletido nas formas de condução das instituições de ensino. Em contrapartida, o exercício de uma gestão democrática, por meio de seus princípios coletivos e por estar fundamentada em leis como a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da educação nº 9.394/96 (LDB), que visam à formação de cidadãos críticos e capazes de atuar democraticamente na sociedade, torna-se uma importante possibilidade de retomada dos direitos sociais e do significado do exercício da democracia.

A gestão democrática busca, portanto, a representatividade da democracia no ambiente escolar, possibilitando o exercício pleno da democracia, dando voz e vez a todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Mediando processos humanos e sociais, viabilizando o desenvolvimento da criticidade, coletividade e da cidadania em todas as suas atividades. Cumpre com o seu papel, enquanto instituição de ensino, visando à aprendizagem do aluno e dando fomentação para a consciência de cada

1 Acadêmica do 4º ano do curso de graduação em Pedagogia da UNICENTRO. Email: nascimento.fabby@gmail.com

2 Professor do DEPED da UNICENTRO. Email: ernandobrito@yahoo.com.br

indivíduo em relação ao seu papel frente à sociedade a qual está inserido (SILVA, 2013).

Objetivos

Geral:

_ Discutir os principais pressupostos teóricos da gestão democrática participativa no contexto escolar.

Específicos:

_ Caracterizar a gestão democrática.

_ Analisar a relevância da gestão democrática participativa.

_ Identificar possíveis entraves ou obstáculos para a efetivação da gestão democrática participativa nas escolas.

Metodologia

A opção do método pautou-se na pesquisa bibliográfica descritiva, com a finalidade de caracterizar a gestão democrática participativa e a sua relevância na organização escolar, atualmente. De acordo com Gil (2002, p.44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, que são os tipos de materiais que embasam a presente pesquisa.

Marconi e Lakatos (2003 p. 183) em suas abordagens afirmam que

Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferencias seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

O método de pesquisa bibliográfica abre, portanto, possibilidade de um contato maior do pesquisador com os escritos a respeito do assunto, uma vez que deve buscar frequentemente o contato com as obras acerca da pesquisa.

A pesquisa em questão caracteriza-se ainda como pesquisa documental, uma vez que buscará elencar e analisar artigos de documentos oficiais que dizem respeito à educação, tais como Constituição Federal (BRASIL, 1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Partindo do contexto educacional e da necessidade de um olhar mais profundo que exige, optou-se ainda, por realizar o estudo com caráter qualitativo, levando em

consideração os aspectos qualitativos da realidade das relações humanas e sociais. O qual preocupa-se, portanto, não apenas em caracterizar o objeto da pesquisa, mas ainda em destacar sua relevância e finalidade (TOZONI-REIS, 2009).

Resultados

No que diz respeito à formação dos cidadãos, a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) defende que, por meio da educação, o indivíduo deve se desenvolver plenamente, para que esteja preparado para desempenhar seu papel frente à sociedade e apto para o desenvolvimento de atividades junto ao mercado de trabalho.

Porém, consideremos o fato de que muitos dos alunos que chegam ao final da educação básica, ao menos têm conhecimento da existência do projeto político pedagógico das instituições pelas quais passaram e muito menos da existência da LDB 9.394/96, onde estão assegurados os seus direitos educativos. Entretanto é direito do educando ter acesso a tais documentos e mais ainda no caso do projeto político pedagógico, no qual deveria contribuir para sua elaboração.

Neste sentido, Paro (2007, p.25) aponta que:

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como “titulares de direito”, mas também como “criadores de novos direitos”, é preciso que a educação se preocupe com dotá-los das capacidades culturais exigidas para exercer essas atribuições, justificando-se, portanto, a necessidade de a escola pública cuidar, de modo planejado e não apenas difuso, de uma autêntica formação do democrata. [...]

Torna-se perceptível a existência de barreiras na consolidação da democracia no âmbito escolar, uma vez que a escola tem o papel de propiciar a vivência da democracia em prol da formação do sujeito-cidadão, devendo ainda fomentar a criticidade, por meio do conhecimento científico, em razão da sua formação intelectual. No que diz respeito ao exercício da democracia no ambiente escolar, nota-se ainda que pouco se é falado em democracia nas instituições, e como podemos vive-la sem conhecê-la?

De acordo com Paro (2007, p.103):

Às vezes parece que as pessoas têm dificuldade de perceber o papel das condições materiais sobre o modo de agir dos próprios indivíduos. Sonha-se com pessoas “ideais”, que sejam democráticas num mundo em que tudo concorre para que elas não sejam. [...]

A escola enquanto reflexo da sociedade acaba por vezes reproduzindo seu modelo de alienação capitalista, preocupando-se com a formação para o trabalho e deixando a formação para cidadania a margem. A gestão democrática propõe a

vivência da democracia no ambiente escolar, para que os alunos não apenas saibam conceituar democracia, mas saibam usá-la.

Quando falamos em gestão democrática participativa no ambiente escolar, esta se refere à efetiva participação dos envolvidos junto a gestão escolar, nas tomadas de decisão e execução das tarefas em prol do objetivo maior da educação que consiste em formar os indivíduos em sua integralidade.

De acordo com Freire (1987) em *Pedagogia do Oprimido*, não é possível a libertação dos homens por meio da alienação, é preciso romper com a educação bancária por meio da práxis, a qual resulta da ação e reflexão dos homens em relação ao mundo para transformá-lo.

Considerando os aspectos humanos da práxis na escola democrática, podemos em Paro (2007, p.32) observar que:

[...] O que parece essencial na defesa da escola pública de qualidade é que esta se refira à educação por inteiro, não apenas a aspectos parciais passíveis de aferição mediante provas e exames convencionais. Como processo de atualização histórico-cultural, a educação envolve dimensões individuais e sociais, devendo visar tanto ao viver bem pessoal quanto à convivência social [...]

Em razão as dimensões individuais e sociais presentes no ambiente escolar busca-se, por meio da gestão democrática, que a escola se torne um lugar atraente, acolhedor e humanizado, mantendo seu foco no coletivo e incentivando a participação social. Esta deve ainda, estar voltada ao desenvolvimento crítico dos envolvidos e estimular todas as formas de pensamento e expressão, compreendendo seu papel frente à sociedade em que está inserida e desempenhando suas funções sociais e pedagógicas com humanização e dedicação.

Ainda em Freire (1987) pode-se observar o surgimento de um novo educador, aquele que não se vê mais como detentor legítimo do conhecimento, mas que possui consciência que a educação se dá de forma dialógica, onde educadores e educandos aprendem durante o processo ensino-aprendizagem mediatizados pelo mundo.

O conhecimento do mundo e a percepção das especificidades dos educandos oportunizam que o processo educativo se dê de forma significativa e em conjunto as ações compartilhadas na vivência escolar constituem a educação libertadora, criadora de sujeitos-cidadãos capazes de ocuparem seus papéis sociais frente à comunidade em que se inserem.

Uma gestão democrática, precisa ainda se preocupar como seu papel social frente à comunidade que está inserida. Considera que a educação deve ir além das instalações físicas da instituição e que se torna um dever desta, promover momentos de conhecimentos compartilhados e de socialização com a comunidade. De acordo com Freire (1997 *apud* Gadotti 2000, p. 03):

[...] A escola cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A escola cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.

Para tanto, a gestão democrática possui o objetivo de formar sujeitos participativos, críticos e reflexivos. Desmistifica o sistema gestacional e da oportunidade de participação para todos, levando a educação para além das instalações físicas da instituição, promovendo momentos de conhecimentos compartilhados e de humanização.

Conclusões

A pesquisa está em andamento, em sua fase final de análise de dados, por meio da confrontação de obras produzidas acerca do tema. A partir do material já coletado pode-se apontar que a gestão democrática vem de encontro as necessidades apresentadas no contexto escolar e pode ser considerada uma grande oportunidade para obtenção de um ambiente educativo democrático e humanizado, trazendo a ressignificação do processo educativo enquanto agente social e formador do sujeito-cidadão.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 02 mai. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2020.

GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã: Educação para e pela cidadania. **Acervo Paulo Freire**, Brasil, p.01-13, 2000. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1645/3/FPF_PTPF_13_009.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

SILVA, Luciana Paulista da. **Gestão democrática na escola pública e o papel do gestor**. Curitiba: Seed, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_gestao_pdp_luciana_paulista_da_silva.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2019.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de pesquisa**. Curitiba: IESDE, 2009. Disponível em: <<https://teologiaediscernimento.files.wordpress.com/2015/04/metodologia-da-pesquisa.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

O PAPEL DO PEDAGOGO NA EFETIVAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA

¹Lucas S Santos (Prof^o.Esp.); ²Maria J Marques (Prof^a. Esp.); ³Patrícia Ramalho (Prof^a. Esp.); ⁴Adinete Ribeiro (Prof^a. Esp.).

RESUMO

O Pedagogo ocupa um amplo espaço na organização do trabalho pedagógico, sendo um articulador no processo de formação cultural que se dá no interior da escola, sua presença é fundamental na organização das práticas pedagógicas e consequentemente na efetivação das propostas. A natureza deste trabalho é bibliográfica e teve como objetivo refletir o papel do pedagogo na gestão democrática. É o mediador no processo de ensino-aprendizagem, de forma a garantir a consistência das ações pedagógicas e administrativas. Toda ação do pedagogo deve conter princípios de gestão educacional democrática e participativa.

Palavras-chave: Gestão da Educação – Gestão Democrática – Ensino-aprendizagem

Introdução

A gestão educacional democrática da educação está vinculada aos mecanismos legais e institucionais e à coordenação de atitudes que propõem a participação social, no planejamento e elaboração de políticas educacionais, na tomada de decisões, na escolha do uso de recursos e prioridades de aquisição, na execução das resoluções colegiadas, nos períodos de avaliação da escola e da política educacional. Com a aplicação da política da universalização do ensino deve-se estabelecer como prioridade educacional a democratização do ingresso e a permanência do aluno na escola, assim como garantia da qualidade da educação.

As atitudes, os conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e competências na formação do gestor da educação são tão importantes quanto à prática de ensino em sala de aula. No entanto de nada valem estes atributos se o gestor não se preocupar com o processo de ensino-aprendizagem na sua escola.

Os pedagogos devem possuir também habilidades para diagnosticar e propor soluções assertivas as causas geradoras de conflitos nas equipes de trabalho, ter habilidades e competências para escolha de ferramentas e técnicas que possibilitem a melhor administração do tempo promovendo ganhos de qualidade e melhorando a produtividade profissional. Dentre os participantes da gestão democrática está o pedagogo que deve saber integrar objetivo, ação e resultado, assim agrega a sua gestão colaboradores empreendedores que procuram o bem comum de uma coletividade.

OBJETIVO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Pensando no contexto da gestão democrática entende-se que este ambiente deve ser um local participativo e construtivista para o desenvolvimento da qualidade

social possibilitando autonomia e transparência diante dos desafios. Dentre os objetivos da gestão democrática é necessário assegurar uma ação docente efetiva e que promova aprendizagens significativas; o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas do docente como também a promoção do protagonismo dos alunos, potencializados no processo de ensino-aprendizagem; a sensibilização do professor no sentido de se tornar um facilitador e não apenas um transmissor de informação; a contribuição para que o docente se torne cada vez mais capaz de se adaptar às rápidas e diversas mudanças do contexto educacional. Essas funções podem ser executadas pelo pedagogo, um profissional capacitado e capaz de mobilizar em todo o processo.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa básica, bibliográfica, explicativa, pois é o estudo de uma proposta para a Gestão Educacional Democrática, na perspectiva de contribuição para o papel e atuação do pedagogo na gestão escolar participativa e democrática.

Depois de centralizar a discussão sobre a formação do pesquisador nas técnicas e metodologias, na década dos 70, de destacar a importância das teorias (críticas e não críticas) nos anos 80 e da discussão sobre os paradigmas epistemológicos no começo da década dos anos 90 e, ainda, de anunciar a crise dos paradigmas na segunda metade dessa última década, hoje parece ganhar consistência a discussão em torno das teorias do conhecimento que fundamentam a pesquisa educacional. As teorias do conhecimento tornam-se espaços mais amplos que permitem um debate que compreende as anteriores dimensões da pesquisa (técnicas, métodos, teorias, epistemologias) e ajuda a elucidar melhor as tendências atuais da pesquisa e suas relações com o mundo da necessidade e dos desafios da educação no limiar do próximo milênio (GAMBOA, 2000, p. 14).

Resultados

De acordo com os resultados percebe-se que a gestão democrática deve ser participativa e permitir o envolvimento de todos nas decisões da instituição de ensino. Sendo o pedagogo o responsável por analisar, pensar e pesquisar meios para adequar as melhores técnicas e métodos de ensino específicos para o contexto escolar, com o pressuposto de alcançar uma educação de qualidade, este deve estar

sempre atento, aberto para ouvir, compreender as mais diversas opiniões que encontrar sobre as questões educacionais, assim, O pedagogo é quem vai procurar alternativas específicas, que se encaixam na situação da escola de formar a trabalhar, os métodos e técnicas de ensino, também necessitam ser condizentes com a realidade temporal e local, para cada contexto há uma linguagem e metodologia própria, porém sozinho esse profissional não conseguirá alcançar seus objetivos

Partindo desse pressuposto a gestão democrática é compreendida pela comunidade escolar como um espaço colaborativo, participativo no processo emancipatório de pessoas construtoras do próprio saber. Conforme, Paulo Freire “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Então, é primordial que o espaço educacional seja colaborativo para o desenvolvimento dos discentes e docentes.

O desempenho da gestão escolar visa garantir uma aprendizagem eficiente e eficaz, tendo como parâmetros às Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em síntese, promover a formação e o desenvolvimento humano global dos alunos, para que sejam capazes de construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária, enfocando também nos aspectos econômico, social, político e cultural de nossa sociedade, considerando, as diferentes relações dessas práticas como os problemas específicos da comunidade. Segunda a BNCC:

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares

Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, BNCC, 2020).

Portanto, podemos destacar que a educação tem um papel importante exercida na comunidade escolar através da gestão democrática em uma visão participativa que todos tenham voz ativa.

Dessa maneira a escola sendo uma instituição voltada para formar cidadãos aptos para exercer sua função social, conta com a gestão democrática como meio de se adequar a realidade local para melhor atender os resultados educacionais. Para isso, necessita formar sua identidade, que é alcançada pela participação coletiva, onde cada parte integrante da comunidade escolar deixa um pouco de si, formando assim sua verdadeira identidade social.

Conclusão

O presente trabalho buscou conhecer melhor a gestão educacional democrática e o papel que o pedagogo desempenha para que essa gestão seja significativa. O pedagogo enfrenta diariamente várias situações as quais precisa estar preparado e buscar soluções que resolvam os problemas enfrentados pela comunidade escolar. Diante das dificuldades enfrentadas é preciso que o gestor e o pedagogo incentivem a participação da comunidade nos processos de gestão, pois se sabe que um trabalho realizado coletivamente oportuniza a troca de experiências e saberes e conseqüentemente propicia um aprendizado mais significativo.

Referências

BRASIL. Constituição Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Lei n. 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001

LUCK, Heloísa. A gestão participativa na escola. 8. Ed-Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Série Cadernos de Gestão. 124p.

PINTO, Celeida Belchior Garcia Cintra. Implicações da Gestão Escolar como Garantia das Relações Professor-Aluno e de Sucesso no Processo Ensino-aprendizagem, 2009.

GAMBOA, 2000, pág 14 - pesquisa qualitativa educacional.

BNCC, pesquisa qualitativa – gestão educacional democrática.

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR FRENTE AO PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA, CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUE ESTÁ POSTO NAS ORIENTAÇÕES LEGAIS: AVANÇOS E LIMITES.

Janyelle da Costa Silva¹(Graduada em Pedagogia- Ufal) Profa. Dra. Maria Betânia Gomes da Silva Brito² (orientadora)

Introdução

Uma gestão escolar democrática deve estar voltada para um ambiente em que todos os segmentos inseridos na escola participem das decisões tomadas no planejamento anual da instituição de ensino, desta forma, Heloísa Luck (2006, p.44) esclarece que: “Participar implica compartilhar poder, vale dizer, implica compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade [...]”. Isso demanda dizer que, a gestão escolar não está centralizada unicamente na pessoa do gestor escolar, este por sua vez, segue normas, leis, e inúmeras burocracias encaminhadas pelos órgãos administrativos, que são mecanismo orientadores, os quais devem nortear a organização das ações que serão implementadas no cotidiano das unidades de ensino. Para que as mesmas sejam consideradas democráticas e participativas, é fundamental que haja o envolvimento de todos os representantes da comunidade escolar, dentro da perspectiva que o Estado defende para a gestão escolar eficiente.

Nesse sentido, a questão posta ao longo da pesquisa, é entender em que medida a gestão democrática está sendo considerada satisfatória pelo Estado de acordo com os documentos norteadores da gestão escolar, e se as questões instituídas pelas secretarias de educação, contemplam a perspectiva de gestão participativa que a comunidade defende.

Diante da questão levantada acima, se fez necessário identificar o papel do gestor no processo de gestão escolar democrática, ao considerar que o Estado apresenta múltiplas faces que vão se colocando de acordo com as necessidades postas pelo sistema educacional e defendido em cada fase da organização administrativa.

Objetivos

Por intermédio da pesquisa, objetivou-se identificar situações que podem fragilizar a ação do gestor, quanto a proposta de organizar uma gestão democrática

¹ Discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

² Docente UFAL, Mestre em Educação Brasileira e doutora na linha de Gestão e Avaliação da Educação pelo Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação (PPGE/CEDU/UFAL).

na escola, de acordo com os anseios dos representantes da comunidade, também se tomou como base os marcos legais postos nos documentos elaborados pelos docentes, estudantes e comunidade escolar em geral.

Metodologia

O presente trabalho foi desenvolvido em duas etapas, primeiro buscaram-se referências bibliográficas para o desenvolvimento em embasamento dos principais conceitos de gestão escolar, e posteriormente, foi realizada uma pesquisa de campo, a fim de conhecer melhor a realidade da gestão escolar no município de Arapiraca-AL. Segundo Gil (2002, p.53) “[...] no estudo de campo, estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes [...]”. Para compreender e desenvolver melhor a pesquisa de campo utilizou-se uma abordagem qualitativa, por intermédio de questionários aplicados a alguns membros da comunidade escolar.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas municipais de Arapiraca, o questionário foi um instrumento fundamental para apreender considerações apresentadas a partir das leituras e das reflexões encaminhadas ao longo do trabalho. Foram aplicados dois questionários, um para o segmento gestor e outro para os segmentos coordenador e professor. Os sujeitos aos quais foram aplicados questionário, são: o gestor da escola, o coordenador e um professor de cada escola onde foi realizada a pesquisa. Diante do estudo e da pesquisa realizada, constatou-se que o papel do gestor escolar em busca de uma gestão democrática, volta-se substancialmente ao cumprimento das orientações legais postas por órgãos da administração geral que regem a educação escolar no Brasil, visando assim uma gestão eficiente. No entanto durante essa interface muitos elementos foram sendo apontados como balizadores da gestão escolar, como: a participação, o planejamento, o individualismo, o engajamento, entre outros.

Resultados

Os resultados obtidos através da pesquisa de campo, que propôs perguntas voltadas a perceber o entendimento de cada segmento sobre: democracia, gestão escolar democrática e como se dá a democracia no ambiente escolar, sempre tomando por base a realidade imposta para os gestores e para as escolas públicas.

Constatou-se que todos os segmentos: gestor, coordenador e professor; apresentaram aspectos relativos ao conhecer o processo de democracia e sua importância para o desenvolvimento do ambiente escolar. Como também, o gestor, percebe-se como sujeito que realiza várias funções dentro do cotidiano escolar sempre baseados em: cumprir leis, normas e burocracias encaminhadas por órgãos superiores da educação que encaminham e organizam a forma de funcionamento das escolas públicas. Para além das burocracias que integram o cotidiano escolar, esses gestores compreendem que há limites estruturais na resolução de determinados problemas que surgem no cotidiano escolar.

Nas respostas dos segmentos foram citados o termo participação como um fator essencial para fazer valer a democracia no ambiente escolar, por intermédio de uma gestão participativa. Tendo em vista que, para eles a “participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola[...]”, conforme afirma Libâneo (LIBÂNEO, 2004, p.102). Ou seja, a participação dos segmentos é essencial para a democracia na escola. Além do termo participação, as demais respostas apresentam pontos importantes para desenvolver o processo democrático na escola, como: reuniões com professores e pais, engajamento da comunidade, diálogo para resolução de problemas, conscientização quanto a função social da escola, compromisso com a função desempenhada, aceitação de opiniões, construção do projeto político pedagógico (PPP) e do regimento escolar. Todos esses fatores são essenciais para o desenvolver do processo de democracia no ambiente escolar, porém nem sempre é possível colocar em prática, considerando que não depende exclusivamente da ação dos sujeitos que estão na escola. Considera-se que existe toda uma dinâmica que ultrapassa a vontade dos representantes da comunidade escolar, isso é um fator que distancia a escola da democracia, por mais que o gestor busque uma gestão democrática, é essencial que o Estado brasileiro cumpra o seu papel de fortalecimento das ações vividas pela escola, promovendo formação e condições para que todos possam vivenciar uma escola pública de qualidade e potencialmente engajada nas necessidades apresentadas por seus segmentos (pais, estudantes, docentes e técnicos).

Conclusão

O trabalho realizado teve como intuito trazer alguns nuances de como se dá o processo de gestão democrática no cotidiano da escola pública, tendo como princípio

norteador o papel do gestor escolar perante o processo de gestão democrática nas instituições públicas de ensino. Diante do objetivo proposto, a pesquisa apontou que o papel do gestor escolar fica muito associado as várias atribuições que estão postas nos aparatos legais como os Planos municipais de educação e outras diretrizes específicas para os gestores, o que em determinados momentos o faz não priorizar as funções necessárias ao fortalecimento da gestão democrática conforme está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9.394/96 e até no Plano Nacional de Educação N° 13.005/2014, tendo em vista a ausência de condições fundamentais para que os mesmos priorizem elementos postos nos instrumentos de gestão que foram construídos com a participação popular.

Diante disso, a pesquisa nos mostra alguns pontos que dificultam a realização de uma gestão democrática na escola, e os desafios que o gestor escolar enfrenta, em busca desse fortalecimento que depende do engajamentos dos gestores públicos dos estados e municípios no intuito de criar condições favoráveis a ampliação de práticas escolares democráticas.

A pesquisa realizada nas duas escolas, evidenciou que, em geral existe a busca por uma gestão escolar democrática por parte do gestor e dos demais segmentos, e apesar dos limites, a maior parte dos entrevistados tem consciência da importância da participação de todos os segmentos na construção de uma escola democrática e pautada nas necessidades de seus membros, os quais devem estar envolvidos nas decisões relacionadas ao funcionamento da escola como o todo, desde a chegada dos estudantes até a organização do currículo escolar. Evidenciou-se também que a gestão das duas escolas, busca trazer a comunidade para dentro da instituição como processo de fortalecimento das práticas democráticas, e que dentre os entrevistados, a maioria tem consciência da importância de envolver todos os segmentos nas decisões pertinentes a escola.

Diante dessa realidade, é possível perceber que apesar de não haver uma estratégia do Estado em fortalecer a gestão escolar em sua totalidade, há uma consciência coletiva de que esse é o caminho necessário para que a gestão democrática se fortaleça e amplie os horizontes da participação no cotidiano escolar.

Referências

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. **Plano Estadual da Educação 2015-2025**. Versão preliminar. Maceió, 2015. Disponível em: <<http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/admin/documento/2015/06/PEE-2015.pdf>> Acesso em: 4 Dez. 2019.

ARAPIRACA. **Lei nº 3.274 / 2017**. Dispõe sobre a Gestão Democrática das instituições de ensino da Rede Pública do Município de Arapiraca, revoga as leis nºs 2.739/ 2011 e 3.005/2014 e dá outras providências. Disponível em: < <http://web.arapiraca.al.gov.br/arquivos/lei-no-3-2742017-dispoe-sobre-a-gestao-democratica-das-instituicoes-de-ensino-da-rede-publica-do-municipio-de-arapiraca-revoga-as-leis-no-2-7392011-e-3-0052014-e-da-outras-providencias/> > Acesso em: 4 Dez. 2019.

BRASIL. **[Constituição (1988)]** Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em: 1 Dez. 2019.

BRITO, Maria Betânia Gomes da Silva. **Gestão democrática na escola pública alagoana: interfaces com o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE – Escola)** / Maria Betânia Gomes da Silva Brito. (Dissertação de Mestrado – PPGE/UFAL, 2012).

CONSELHOS ESCOLARES. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-de-fortalecimento-dos-conselhos-escolares>> Acesso em: 1 Jan. 2020.

COUTINHO, Carlos Nelson. "O Estado brasileiro: gênese, crises, alternativas". In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/EPSJV, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GIL, Antonio Carlos, 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antonio Carlos Gil. – 4. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002

IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/arapiraca/panorama>. Acesso em: 1 Jan. 2020

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394, de 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**/ José Carlos Libâneo. 5. ed. Revista e ampliada – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LUCK, Heloisa. Sentido e formas da participação em processos de gestão. In: _____. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006, p.29 -48.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Gestão democrática da educação e escolha do diretor. Caderno 5**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf> Acesso em: 4 Dez. 2019.

PARO, Vitor Henrique, 1945 – **Gestão democrática da escola pública** / Vitor Henrique Paro. – 3. Ed. – São Paulo: Atica, 2000.

_____. **Administração escolar: introdução crítica** / Vitor Henrique Paro. – 17. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012.

VASCONSELOS, Celso dos Santos, 1956- **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico** – elementos metodológicos para elaboração e realização, 21º ed. / Celso dos Santos Vasconcellos. – São Paulo: Libertad Editora, 2010. – (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1)

VIEIRA, Sofia Lerche, **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

_____. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples1. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Natal, RN, v.23,n.1, p.53-69, 2007. ISSN: 2447-4193. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013/11044>> Acesso em: 4 Jan. 2020.

ESTUDO DE CASO DE PERCEPÇÃO DE AUTOEFICÁCIA ENTRE COORDENADORES PEDAGÓGICOS EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SURUBIM/PE.

¹Lucineide Pires da Silva França (UPE); ²Elias de França Farias (UPE).

1 – Graduada em Língua Portuguesa – Universidade Estadual Vale do Acaraú; Graduanda em Pedagogia-UPE; Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa- FACOL; Especialista em Gestão e Coordenação Educacional-UPE;(pireslucineide@yahoo.com.br).

2 – Graduado em Biologia-Universidade Vale do Acaraú; Especialista em Ensino da Biologia- FACOL; Especialista em Gestão e Coordenação Educacional-UPE;(eliasfarias395@yahoo.com).

Palavras-chave: Autoeficácia; Coordenadores; Conhecimento; Aprendizagem

Introdução

O trabalho aborda a percepção de autoeficácia de coordenadores em uma escola municipal localizada na cidade do Surubim-PE, e outra escola Particular, também localizada na cidade de Surubim-PE; através da aplicação de questionários com itens referentes ao tema; seguido de análise e interpretação dos aspectos observados e relação com as evidências existentes.

A autoeficácia exerce sua influência sobre o comportamento através de quatro processos que incluem: a cognição, motivação, afeto e seleção de atividades e ambientes (MEDEIROS *et al*, 2000). Coordenadores com alta percepção de autoeficácia apresentarão melhores rendimentos escolares, esforço e persistência, e aqueles com menor crença de autoeficácia terão dúvidas quanto às suas capacidades e empregarão pouco esforço às suas tarefas.

Os indivíduos desenvolvem suas relações interpessoais e habilidades sociais no ambiente escolar e fora dele, de grande importância para a aprendizagem e consequente sucesso escolar. A escola possibilita o desenvolvimento de competência social e emocional, autoimagem, além de participação em diversos grupos formais ou informais. Essas experiências em ambiente escolar podem contribuir para diferentes trajetórias de desenvolvimento dos indivíduos, vindo a impactar suas experiências futuras. (MATURANO, *apud* MEDEIROS, 2000).

Objetivo

O trabalho tem como objetivo analisar a percepção de autoeficácia e aspectos de desenvolvimento e rendimento profissional de coordenadores de uma escola

Municipal e uma escola particular, ambas localizadas no município de Surubim/PE; relacionando com evidências existentes.

Metodologia

Para a elaboração da revisão de literatura sobre o tema em assunto, um total de dez artigos sobre o tema foram analisados e utilizados como insumos bibliográficos, como também, utilizou-se alguns meios e recursos tecnológicos. Durante o processo de coleta de dados foram aplicados três questionários na escola municipal e três na escola particular, os mesmos foram direcionados aos coordenadores pedagógicos, contendo cada questionário 20 itens, sobre a Percepção de Autoeficácia destes profissionais. Sendo o resultado utilizado como insumos para a realização de estudo de caso. Na Escola Municipal Ermelinda de Lucena Barbosa, localizada no bairro São Sebastião da cidade de Surubim, PE. Os questionários foram aplicados após visita e autorização da Diretora da unidade. Os questionários então foram aplicados com os coordenadores que atuam no ensino fundamental anos iniciais e anos finais.

Ressalta-se, que durante o processo de investigação visitamos também a escola particular Fonte do Saber, localizada também no bairro São Sebastião da Cidade de Surubim- PE, na qual com autorização da gestora escolar, aplicamos o questionário, durante o período de aula. Entregamos pessoalmente o questionário aos coordenadores, explicamos a finalidade, o objetivo da pesquisa e a importância da participação dos mesmos.

Resultados

Ao realizarmos uma análise comparativa em relação aos resultados coletados a partir da aplicação do questionário apresentado em anexo, pode-se notar que mesmo diante de realidades diferentes os resultados (repostas) são quantitativamente e qualitativamente semelhantes, visto que de acordo com as respostas apresentadas na maioria das indagações maior partes dos entrevistados mostram-se seguros na realização das atividades, como também se reconhecem de forma positiva em relação ao que os outros (professores, família e alunos) pensam sobre seu desempenho. Assim, diante dos resultados obtidos, busca-se identificar as possíveis causas e

consequências referentes à temática em desenvolvimento. É o que confirma Bandura (1986), ao realizar reflexões sobre a mesma linha de pensamento em análise, considerando que os julgamentos de autoeficácia atuam diretamente como mediadores entre as reais capacidades, que são as aptidões, conhecimentos e habilidades, e o próprio desempenho. Isto é, esses outros fatores, que também contribuem para predição do desempenho, não produzirão as esperadas consequências, a menos que ocorra a mediação das crenças de autoeficácia.

Conclusões

A partir dos dados apresentados na coleta, pode-se perceber um maior índice de baixa crença referente à autoeficácia nos participantes que apresentam que não recebem o devido apoio da equipe gestora para a realização de atividades de competências destes profissionais, assim acarretando a falta de estímulo durante as atividades e futuras perspectivas sociais sejam aos fatores relacionados ao cognitivo como também interpessoais. Em consequente, percebe-se que os profissionais com fortes crenças de autoeficácia, que creem possuir os conhecimentos e as habilidades necessárias para a realização de uma determinada tarefa, esperam e tendem a obter melhores resultados. Contudo, torna-se importante salientar que a presença dessa correlação existente entre a autoeficácia e o desempenho profissional não indicam de fato uma relação de causa e efeito.

Observa-se que nas escolas visitadas não existe um projeto de intervenção, objetivando o desenvolvimento da autoeficácia dos profissionais envolvidos no processo educativo, no tocante “coordenadores pedagógicos” e que esta temática não costuma ser abordada pela a equipe de professores, gestores escolares e próprios coordenadores. Assim, ressalta-se a importância da gestão escolar nesse processo, visto que, podem contribuir de forma significativa na construção das crenças da autoeficácia. É o que confirma Bandura (1986), ao realizar reflexões sobre a mesma linha de pensamento em análise, considerando que os julgamentos de autoeficácia atuam diretamente como mediadores entre as reais capacidades, que são as aptidões, conhecimentos e habilidades, e o próprio desempenho. Isto é, esses outros fatores, que também contribuem para predição do desempenho, não produzirão as esperadas consequências, a menos que ocorra a mediação das crenças de autoeficácia.

Referências

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1986.

Bandura A., & Wood, R. (1989). **Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making**. Journal of Personality and Social Psychology, 56 (5), 805-814.

BANDURA, A. **Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning**. Child Development, Vol. 74, nº3, 769-782. 2003.

Bandura, A. (2004). **Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream**. Behavior Research and Therapy, 42 (10), 613-630.

BANDURA, A. **Guide for creating self-efficacy scales**. In F. Pajares & T. Urdan (Eds), Adolescence and education, Vol 5: Self efficacy beliefs of adolescents. Greenwich, CT: Information Age Publishing. 2006.

BOUFFARD-BOUCHARD, T., PINARD, A. **Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'auto-régulation chez des étudiants de niveau collegial**. International journal of psychology, 23, 409-431. 1988.

MEDEIROS, P. C.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. A. **Autoeficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem**. Psicologia Reflexão e Crítica, v. 13, n. 3, p. 327-336, 2000.

VALLERAND, R. J., THILL, E. E. **Introduction à la psychologie de la motivation**. Paris. 1993

VIAU, R. La. **Motivation en contexte scolaire**. 3 Ed. Bruxelles : De Boeck. 2003

GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR E O PAPEL DO PEDAGOGO

¹Kethlen Leite de Moura (UEM); ²Camila Maria Bortot (Doutorado-CAPES/PROEX).

1 – Doutora em Educação, Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação, Área Gestão Educacional, Universidade Estadual de Maringá.

2 – Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Área Política Educacional, Universidade Federal do Paraná.

Apoio Financeiro: CAPES, PROEX.

Palavras-chave: Gestão da Educação. Gestão Escolar. Pedagogo.

Introdução

Esse trabalho resulta das experiências ocorridas no ministrar a disciplina de Gestão Escolar, as discussões ocorrem a partir das reflexões oportunizadas pelo debate em sala de aula, direcionando o olhar do acadêmico para refletir sobre as vivências que circundam a atuação e o papel do pedagogo. O debate junto aos acadêmicos, também, articula-se aos documentos oficiais da escola e da educação, abordando pontos em comum e diferentes com a legislação e a prática observada.

Ressaltamos que a formação de professores direcionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394/1996, ressalta em seu art. 64 que, “[...] a formação de profissionais para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação[...]” (BRASIL, 1996). Nesses termos, compreendemos que para atuar na gestão da escola é fundamental que o licenciado tenha conhecimento sobre a área de gestão e domine elementos que ela requer, como: planejar, discutir, elaborar, inspecionar, supervisionar, executar projetos subsidiados pelas políticas educacionais visando a garantia da qualidade da educação.

Por isso, a importância do papel do Pedagogo na gestão escolar, esse profissional tem o seu perfil delimitado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia – Resolução n.º 1/2006, que definem a docência como base de formação para o Licenciado no curso de Pedagogia. As diretrizes destinadas a reformulação do curso de Pedagogia delimitam uma formação destinada à professores que atuarão na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para atividades de gestão democrática escolar.

Sob esse aspecto, as discussões enfocam o papel do pedagogo como profissional que precisa valorizar a pesquisa, o ensino e a gestão na Educação Básica.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 214) “[...] a Pedagogia é um campo de conhecimento teórico e de práticas que integra e sistematiza diferentes conhecimentos e processos de outros campos científicos visando dar unicidade à investigação e às relacionadas ao seu objeto, a prática pedagógica”, portanto o processo de teoria e prática são indissociáveis na formação de profissionais da área da Pedagogia, pois o principal foco do curso é a formação humana e cidadã. Ao nos referirmos a formação humana e cidadã, destacamos o sujeito concreto em suas dimensões históricas, políticas, sociais e culturais, a formação de um sujeito que compreenda o contexto em que está inserido, definimos assim o papel do pedagogo como investigador da educação enquanto prática social.

Não obstante, enfatizamos que o papel do estágio curricular supervisionado em Gestão Escolar é formar pedagogos(as) como profissionais pesquisadores, críticos e reflexivos de sua prática. Pois, atuar na gestão escolar está para além de reproduzir atitudes burocráticas, mas implica em planejar, gerir, orientar, buscar soluções para problemas que surgem dentro do contexto escolar, mas que em muitos momentos se originam para além dele.

Objetivo

Compreender a importância do papel do pedagogo no processo de materialização da gestão democrática na escola pública.

Metodologia

O trabalho resulta da atuação enquanto professoras da disciplina de gestão escolar no curso de Graduação em Pedagogia. A partir do acompanhamento e observações realizadas no ministrar da disciplina, que serviram de suporte técnico, para que compreender a importância do papel do pedagogo no processo de efetivação da gestão escolar.

Resultados

De acordo com Dourado, Moraes e Oliveira (2009) a gestão democrática acontece a partir da Constituição Federal de 1988, tornando-se o princípio para a educação brasileira. Advento difundido pelo art. 3º, inciso VII, da LDB n.º 9.394/1996,

onde se lê: “[...] a gestão democrática do ensino público na forma desta lei da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), categoria recentemente implementada no campo educacional que abrange todos os aspectos da educação brasileira.

O papel do gestor escolar é administrar a escola como um todo, considerando todos os aspectos que influenciam o objetivo e o andamento da educação dentro do espaço escolar: financeiro, social, cultural, infraestrutura, recursos humanos e materiais, juntamente com a participação da comunidade escolar e externa.

A escola democrática, participativa e de qualidade socialmente referenciada requer profissionais do magistério engajados e comprometidos com a sua transformação cotidiana, mesmo considerando as condições objetivas em que se estabelece o processo ensino-aprendizagem, o que implica na discussão, proposição e materialização de um projeto político-pedagógico específico, definindo princípios, diretrizes e metas coletivamente pactuadas (FONSECA; OLIVEIRA, 2009, p. 244).

O gestor é o articulador das ideias e o direcionador de soluções, mas as deliberações devem ser conjuntas, sendo que “[...] o planejamento consiste em ações e procedimentos para tomada de decisões a respeito dos objetivos e das atividades a serem realizadas em razão desses objetivos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 54).

A educação escolar como bem público, implica na formação para a cidadania, ou seja, a escola deve cumprir com a sua função social. O papel do gestor nesse processo é de assumir e liderar a materialização da função social da escola, no âmbito de suas atribuições e para isso, essa ação deve estar inscrita no coração da escola, no caso o PPP, cercados de todas as condições que permita sua garantia. A gestão escolar refere-se a própria organização da escola, espaço que se concretiza as práticas organizacionais da gestão educacional, por isso, ressaltamos que elas são interdependentes, pois a gestão educacional depende da gestão escolar, pois é a escola quem viabiliza a materialização das políticas educacionais como direito de todos.

Assim, compreendemos que a gestão escolar é uma forma de administrar a escola e que não visa fins mensuráveis como afirma Fonseca e Oliveira (2009), a administração da escola não pode ser uma mera “[...] aplicação de métodos, técnicas e dos princípios utilizados nas empresas, mas, exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los” (p. 87). Para o autor, a gestão

empresarial não atende as necessidades e especificidades da gestão escolar, ressalta que os fins do sistema que envolve a gestão da educação é a formação humana. Por isso, a organização escolar deve visar a produção de bens não-materiais, o aluno deve ser o sujeito e o objeto no processo de produção e socialização do conhecimento sistematizado, o objetivo central é a formação humana como direito de todos, sem distinção da matéria-prima com que vai trabalhar (alunos).

Partindo dessa ideia, o gestor deve compreender que o processo de gerir a escola não é algo que se realiza de maneira individual, mas é um movimento que deve contar com a participação de todos os atores e autores que estão articulados com a escola. Esta é a função da gestão democrática, de resolver problemas educacionais e discutir soluções em conjunto com toda a comunidade escolar e externa. Portanto, “[...] se todos/as participam da tomada de decisões, deve-se estabelecer *regras claras* sobre como se dará essa participação, sobre como as decisões serão tomadas e em que cada segmento poderá contribuir desde a concepção do projeto até a avaliação e o replanejamento” (ROMÃO; PADILHA, 2005, p. 74).

Ressaltamos que, o clima organizacional da escola é fundamental para o bom caminhar da gestão escolar, além de ser permanente, pois a parceria faz com que a instituição alcance os objetivos e metas delimitados no PPP, por isso é imprescindível que o PPP seja a bússola nas ações e práticas escolares. O documento precisa ficar a disposição para consulta de toda a comunidade e ser reajustado sempre que necessário as condições materiais e subjetivas que envolvem a instituição escolar e sua comunidade, é por meio deste conhecimento mútuo que ocorre as articulações entre os segmentos da escola, na busca por melhorias para o processo de ensino-aprendizagem e a qualidade da educação.

Assim, o papel e função do pedagogo no âmbito escolar é uma combinação entre a supervisão e orientação e atendimento aos professores e alunos, bem como coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do PPP e do plano de ação da escola; coordenar a construção coletiva da proposta curricular da escola, a partir das políticas educacionais; promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de trabalho para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola. Participar e intervir, junto a direção, da organização do trabalho pedagógico escolar, no sentido de materializar a função social da escola; participação da elaboração do PPP e da formação continuada de todos os profissionais da educação básica, tendo

como finalidade realizar e aprimorar o trabalho pedagógico escolar. Bem como, desenvolver projetos que promovam a interação escola-comunidade, de forma a ampliar os espaços de participação democrática das relações, de acesso ao saber e de melhoria das condições de vida da população; e, participar das instâncias colegiadas subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico na gestão escolar.

Portanto, o papel do pedagogo é envolver-se com as atividades pedagógicas e administrativas da escola, que está para além da resolução de conflitos entre professores-alunos-comunidade, que também faz parte do seu papel, porém, sua atuação vem antes disso, está articulada ao planejamento e a elaboração de mecanismos que concretizem as políticas educacionais. Dessa maneira, a ação do pedagogo está assentada na gestão democrática escolar, caminhando de forma articulada para atender aos objetivos propostos no PPP da escola, executando suas ações com qualidade.

O papel do pedagogo como gestor escolar deve ser articulado no sentido de construir coletivamente ações para melhoria do *lócus* escolar, buscando interação com a comunidade para que ela participe das decisões e soluções para a conquista da qualidade da educação. Em suma, o papel do pedagogo na gestão democrática escolar está voltado para a práxis formadora humana, assumindo o compromisso com a transformação social e compete-lhe educar e instruir para que a formação humana e cidadã seja de fato, uma realidade na vida desses sujeitos.

Conclusões

A disciplina de Gestão Escolar oportunizou a compreensão do papel do pedagogo na gestão democrática da escola, sua função é essencial para a promoção e organização da gestão do trabalho pedagógico. Nota-se que, as funções do pedagogo são fundamentais para o caminhar das práticas pedagógicas e administrativas escolares, porém, o profissional não realiza suas ações individualmente, é necessário haver articulação do trabalho escolar com todos os campos que envolvem a gestão escolar (financeiro, administrativo, pedagógico e pessoal) e a comunidade escolar. O pedagogo junto a equipe diretiva contribui na organização, coordenação e gerenciamento das atividades da escola, atendendo as prerrogativas propostas na legislação educacional.

Corroborando com esse processo, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) ressaltam que a tarefa do pedagogo é coordenar o andamento do trabalho pedagógico escolar, assegurando que o processo participativo de tomadas de decisões seja integralmente respeitado visando sempre a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Em suma, compreender o papel do pedagogo na gestão democrática escolar é apreender o funcionamento do cotidiano escolar, vislumbrando a articulação entre os setores administrativos da escola e a equipe pedagógica.

Referência

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes.; MORAES, Karine Nunes.; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Gestão Democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. Escola de Gestores. Brasília: MEC, 2009.

FONSECA, Marília.; OLIVEIRA, João Ferreira de. A gestão escolar nos contextos das recentes reformas educacionais brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 233-246, maio/ago. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos.; OLIVEIRA, João Ferreira de.; TOSCHI, Mirza. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

ROMÃO, José E.; PADILHA, Paulo Roberto. **Diretrizes escolares e gestão democrática da escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL UTILIZANDO O SOFTWARE RSTUDIO

¹Eduardo Cezar de Oliveira (FTT); ¹Alex Paubel Junger (FTT); ¹Luciana Guimarrães Naves Lemos Borges (FTT); ¹Victor Inácio de Oliveira (FTT).

1 – Departamento de Pós-Graduação em Gestão Educacional; Faculdade de Tecnologia Termomêcanica.

Palavras-chave: análise bibliométrica, educational management, business.

Introdução

Nos últimos anos, as instituições de ensino públicas e privadas, passaram a se preocupar com o seu modelo de gestão educacional não só no Brasil, mas em todo o mundo, de modo a controlar com maior a qualidade dos serviços entregues por estas instituições.

Na década de 1970, a faixa de provisão disponível para a educação foi descrita como um labirinto devido sua complexidade. Nos anos 80, pode-se observar que o setor da educação se caracterizou como uma fragmentação complexa e de ambiente de competição. Na década de 1990, a complexidade continua sendo uma característica fundamental do setor. Até recentemente, a responsabilidade pela gestão educacional era compartilhada entre os departamentos governamentais de Educação e Emprego, caracterizados por dificuldades na parte da gestão (Fowler, 1973; Waitt, 1980; Twyman, 1985).

Se por um lado observa-se a necessidade de se usar práticas administrativas mais eficazes para a gestão das organizações educativas, por outro lado, estas organizações possuem em sua cultura uma característica peculiar dos seus quadros profissionais, onde se observam administradores profissionais com pouco ou nenhum conhecimento em educação, assim como professores que se tornaram gestores com nenhum ou pouco conhecimento da administração empresarial.

Nesse contexto, os estudos bibliométricos são utilizados como um método de análise quantitativa para pesquisa científica. Os dados estatísticos obtidos indicam a contribuição do conhecimento científico derivado das publicações em determinadas áreas, e apontam as atuais tendências de pesquisa, além de identificar temas para novas pesquisas (Su; Lee, 2010; Rivera et al., 2018).

Ao apresentar o resultado da análise bibliométrica, espera-se que o estudo possa contribuir para um melhor entendimento de como as publicações da área estão posicionadas e a partir daí que se ofereça algum tipo de subsídio a fim de nortear

tanto as práticas de gestão educacional bem como aquelas atinentes a gestão pública que se dedicam a área.

Objetivo

O presente estudo tem o objetivo de apresentar a situação da pesquisa científica que envolve o tema Gestão Educacional, a partir de uma análise bibliométrica dos artigos revisados por pares utilizando o software Rstudio, das principais revistas científicas, publicadas no portal de periódicos Web of Science, no período compreendido entre 1975 e 2019. O Web of Science é uma base de dados que pertence à Clarivate, empresa de propriedade intelectual e ciência da empresa Thomson Reuters.

Metodologia

A bibliometria pode auxiliar na identificação de tendências de crescimento do conhecimento em determinada disciplina, dispersão e obsolescências de campos científicos, autores e instituições mais produtivos, e periódicos mais utilizados na divulgação de pesquisas em determinada área do conhecimento (Soares et al., 2016).

No presente estudo foram utilizados dados de produção científica brasileira baseada em artigos publicados em periódicos revisados por pares, indexados na base de dados disponíveis na Web of Science, da área do conhecimento de Gestão Educacional.

Diversos estudos realizados constataram que a base de dados Web of Science se consolidou como o principal mecanismo para o apoio bibliográfico às atividades de Ciência, Tecnologia e Inovação no Mundo, e, portanto, justifica a sua utilização para esta pesquisa.

Para a realização da coleta dos dados, o presente estudo usou como critério de seleção a categoria com dois termos: business e educational management, além da delimitação por meio da seleção de apenas artigos publicados em periódicos revisados por pares.

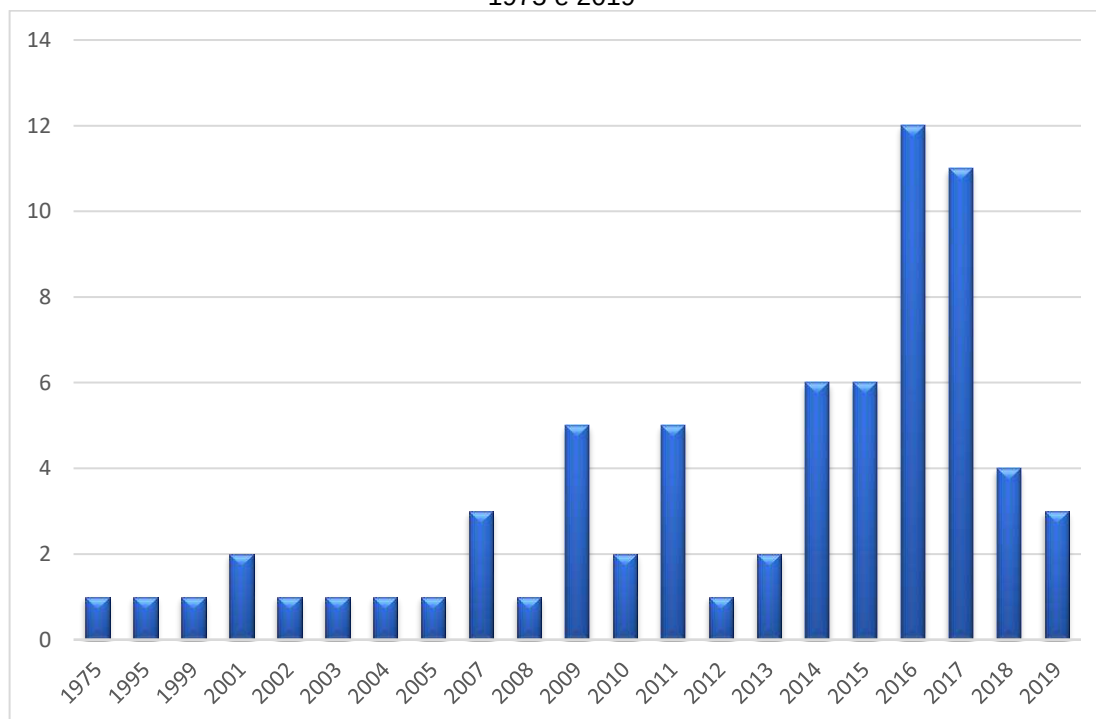
Resultados

A coleta dos dados para a análise bibliométrica foi realizada em novembro de 2019, resultando em 70 artigos, publicados no período de 1975 a 2019, que foram criteriosamente analisados nesse estudo.

Dos 70 artigos analisados, constatou-se que 30 são classificados como article, neste caso são artigos publicados em periódicos, 2 em book review que significa que

ainda estão em revisão em revistas acadêmicas e 38 em proceedings paper, neste caso, ainda estão em avaliação.

Figura 4 – Frequência absoluta da evolução da produção científica sobre Gestão Educacional entre 1975 e 2019

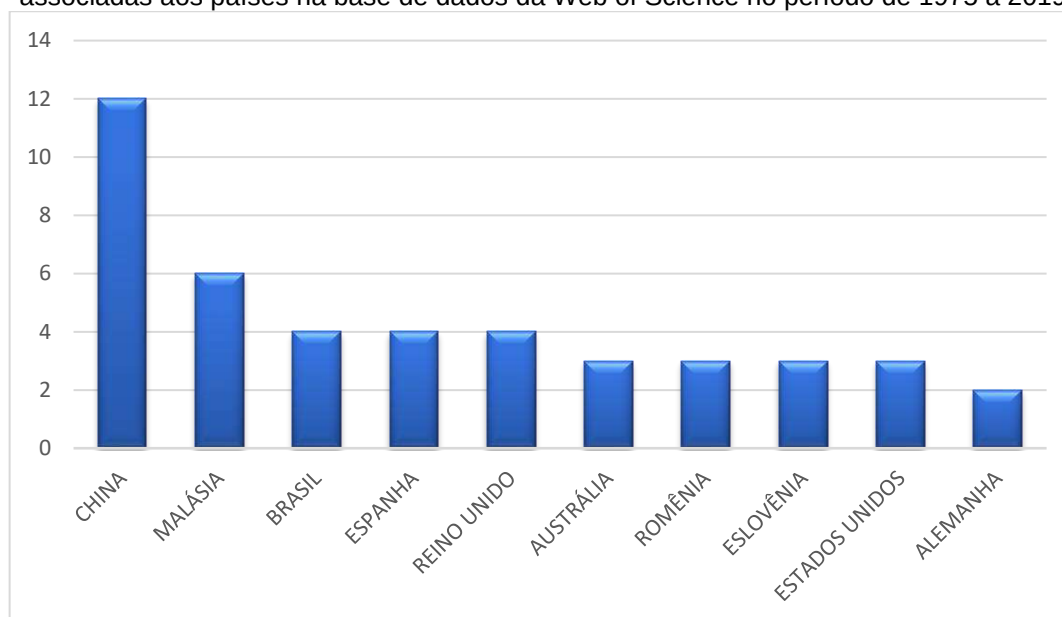


Fonte: elaborado pelos autores

Foram identificados 152 autores, sendo 30 como únicos autores e 122 autores como múltiplos autores. O primeiro artigo publicado e disponível na Web of Science foi de 1975, criando-se um espaço de tempo de 20 anos até o próximo artigo ser publicado apesar do crescimento médio anual de 5.64%. Isso pode apontar que não houve pesquisa sobre o tema “Gestão Educacional” durante este intervalo. Os dados podem ser observados na Figura 1.

A análise também revelou o ranking dos países com maior número de autorias de publicações na área de Gestão Educacional. Dos 10 países com mais autorias na base de dados da Web of Science, 12 (27%) são de autores da China, seis (14%) são autores da Malásia, e quatro (9%) são de autores brasileiros conforme demonstra Figura 2.

Figura 2 - Frequência absoluta de autorias de publicações mundiais sobre Gestão Educacional associadas aos países na base de dados da Web of Science no período de 1975 a 2019



Fonte: elaborado pelos autores

De 44 artigos, trinta e nove (88%) são classificados pelo software RStudio como Single Country Publications, ou seja, a maior parte foram escritos e publicados por autores do mesmo país contra apenas cinco (11%) classificados como Multiple Country Publications, que trabalharam com autores de outros países.

Por fim, a análise bibliométrica permitiu uma fotografia da evolução dos temas relacionados à Gestão Educacional ao longo do tempo além de outras informações relevantes como as palavras chaves, a cooperação entre países e seus autores e os artigos publicados em periódicos e congresso.

Conclusões

Constatou-se nessa análise bibliométrica que os artigos investigados, na sua maioria, foram em quantidade publicados por países como China e Malásia, corroborando com a informação da Figura 6 que países asiáticos possuem maior interação nas publicações sobre o tema de Gestão Educacional, porém, o país com maiores autores de citação é o Reino Unido e os Estados Unidos.

O estudo evidenciou que houve um intervalo de tempo sem nenhuma publicação com a palavra chave “educational management” que perdurou de 1975 à 1995, mês período de tempo que os autores Fowler (1973), Waitt (1980) e Twyman (1985) indicaram na literatura complexidade e confusão sobre a temática de Gestão Educacional, o que poderia explicar a falta de pesquisa neste campo

Por fim, observou-se que a análise bibliométrica se mostrou uma ferramenta quantitativa eficaz para a compreensão da situação da pesquisa científica mundial relacionada à Gestão Educacional.

Referências

FOWLER, G. Further education, in R. Bell, G. Fowler & K. Little (Eds) Education in Great Britain and Ireland. London: Routledge & Kegan Paul, 1973.

RIVERA, J. R. D.; JACOMOSSI, R. R.; BARRICHELLO, A. MORANO, Rogerio Scabim. Using structural equation modeling: patterns and trends of publications in Brazilian journals. *Revista de Gestão*, v. 25, n. 3, pp.291-302, 2018.

SOARES, P. B.; CARNEIRO, T. C. J.; CALMON, J. L.; CASTRO, L. O. da C. de O. Análise bibliométrica da produção científica brasileira sobre Tecnologia de Construção e Edificações na base de dados Web of Science. *Ambiente Construído*, v. 16, n. 1, p. 175-185, jan./mar. 2016.

SAPRE, P. Realizing the Potential of Education Management in India. *Educational Management Administration & Leadership*, 30(1), 101-108, 2002.

SU, H.; LEE, P. Mapping Knowledge Structure by Keyword Co-Occurrence: a first look at journal papers in technology foresight. *Scientometrics*, v. 85, n. 1, p.65-79, jun. 2010.

TWYMAN, P. Management and leadership in further education, in M. Hughes, P. Ribbins & H. Thomas (Eds) Managing Education: the system and the institution. Eastbourne: Holt, Rinehart & Winston, 1985.

WAITT, I. College Administration. London: NATFHE, 1980.

ORIENTAÇÕES AO ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PELA VIA NÃO PÚBLICA SUBSIDIADA A PARTIR DO FUNDEB

¹ Camila Maria Bortot (UFPR); ² Kethlen Leite de Moura (UEM); ³ Maria Nilvane Fernandes

1 – Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Área Política Educacional, Universidade Federal do Paraná. Bolsista Capes/Proex

2 – Doutora em Educação, Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação, Área Gestão Educacional, Universidade Estadual de Maringá.

3 – Doutora em Educação, Professora professora do magistério superior do Departamento de Teoria e Fundamentos (DTF) da Faculdade de Educação (FACED) e Professora do Programa de pós-graduação em educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Palavras-chave: Política Educacional. Financiamento. Educação Infantil. Documentos Orientadores.

Introdução

A consolidação do direito subjetivo à educação é garantida pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e, posteriormente, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014. Acerca da educação infantil, tais documentos normativos definem a importância à incluir creches e pré-escolas no processo de universalização da Educação Básica no país. Considerando que o Estado, na qualidade de agente fomentador de políticas públicas de inserção social, é o principal mantenedor e financiador da Educação pública nacional, parece que sobram discursos nesse quesito e aumenta a ausência de verbas públicas para todas os níveis e modalidades educacionais.

A Educação Básica em seus níveis e modalidades educativas, passou por importantes alterações na sua lógica constitutiva de financiamento, das diretrizes, na dinâmica pedagógica e, sobretudo, na extensão de sua obrigatoriedade, que, por meio da aprovação da Emenda Constitucional n.º 59, de 2009, amplia a educação obrigatória de quatro a 17 anos de idade, englobando a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesse contexto de transformações, a Educação Infantil (de zero a cinco anos) em suas peculiaridades de identidade e garantia de direito; na relação público e privado e na oferta, sobretudo, na educação de zero a três anos (creche); nos desafios pedagógicos e de infraestrutura; e na formação de profissionais.

Num cenário de baixa cobertura a Educação Infantil tem sido objeto de luta, principalmente no caso de creches (zero a três anos de idade), que paulatinamente migrou do caráter emergencial e assistencialista para uma política pública educacional

de caráter permanente. No atual contexto, mesmo mediante a inclusão da Educação Infantil no financiamento da educação por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em vigor desde janeiro de 2007 pela Emenda Constitucional n.º 53 de 2006 (regulamentada pela Lei n.º 11.494/2007 e pelo Decreto n.º 6253/2007) que se encerra em 2020, ainda existe inúmeros desafios para a concretização do acesso e permanência de crianças pequenas nesse nível da Educação Básica. Ele foi o primeiro a introduzir a educação infantil na política de fundos, haja vista que o seu antecessor, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), amparava, exclusivamente, o Ensino Fundamental.

Objetivo

Apreender as orientações à via não pública subsidiada na Educação Infantil a partir da lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Metodologia

A metodologia selecionada para atingir ao objetivo é a abordagem qualitativa, o procedimento da pesquisa segue o caminho da pesquisa exploratória, de natureza bibliográfica e documental.

Resultados

A conquista progressiva do Fundeb em 2007, reorientava o processo de distribuição e aplicação dos fundos para toda a educação básica, incluindo, portanto, a educação infantil, tendo em vista seu reconhecimento a partir da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), como a primeira etapa da educação básica. Instituído em cada uma das unidades da Federação, como um fundo de natureza contábil, o Fundeb passou a reter um volume substancial da receita gerada pela vinculação de recursos municipais e estaduais (BASSI, 2011) redistribuindo-a de forma equitativa e proporcional ao número de matrículas na educação básica, mantidos por essas esferas de governo, de acordo com suas responsabilidades educacionais (BRASIL, 2006a; 2006B; 2007).

O Fundo permite aos municípios o custeio de vagas em arranjos educativos diversos, como as instituições conveniadas sem fins de lucro. De acordo com a legislação do Fundeb (Lei n.º 11.494, de 2007), é uma alteração que regulamentou a relação entre o poder público e as entidades sociais sem fins lucrativos na oferta de educação infantil, pois as parcerias/convênios inovam no processo de subvenção de recursos públicos à iniciativa privada.

A operacionalização dos convênios e repasses é orientado pelo documento “Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil” (BRASIL, 2009), que visa instrumentalizar os arranjos de desenvolvimento para a educação delimitando soluções colaborativas e coordenando, nacionalmente, a política dos convênios com instituições de educação infantil comunitárias e filantrópicas da assistência social para a educação (BRASIL, 2009). O documento ratifica que o repasse às instituições conveniadas será inferior no momento de definir as ponderações fixadas em 2009, em: “[...]I- creche em tempo integral: a) pública: **1,10**; b) conveniada: **0,95**” (BRASIL, 2009, p. 80, grifos nossos).

O subsídio ao conveniamento está pautada em legislações e políticas nacionais (BRASIL, 1988; 1996; 2007; 2009a), como destaca o documento do MEC “[...] o montante de recursos do Fundeb repassado à instituição conveniada é definida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e deve estar previsto no *termo de convenio firmado entre a instituição e o Poder Executivo competente*” (BRASIL, 2009, p. 26). Nos últimos anos, com intensificação da política de conveniamento para o atendimento à demanda crescente da Educação Infantil, especialmente em creches (BORGUI; BERTAGNA, 2016), evidentemente que as propostas de subsidiar e financiar o setor privado não é novidade, a prática do *voucher* em países latino-americanos é bem comum.

A Lei federal n.º 12.695/2012 (BRASIL, 2012), por sua vez, permite que, na distribuição dos recursos do Fundeb, sejam computadas todas as novas vagas oferecidas pela rede pública e pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público (Art. 13). Amplia-se, em decorrência, o financiamento a essas entidades, uma vez que, até então, os recursos do Fundeb deveriam ser destinados exclusivamente aos serviços oferecidos diretamente pela rede pública.

Ainda, data 2015 um novo marco regulatório das organizações da sociedade civil, Lei federal n.º 13.204/2014 (BRASIL, 2015), estabelece os mecanismos de parceria dos entes federados com o terceiro setor. A partir de sua implementação em 2015, os municípios não mais firmarão convênios, mas, sim, termos de colaboração e de fomento com essas entidades, estabelecendo regras para seleção das entidades e para etapas de execução, monitoramento e avaliação das parcerias. Nesse processo, exige-se que a chamada seja pública e que a instituição exista há mais de três anos, os órgãos municipais ficam incumbidos de planejar e acompanhar a parceria de maneira a controlar os resultados previstos.

O número de matrículas na educação infantil aumentou em 12,6% nos últimos cinco anos, segundo dados do Censo Escolar de 2019, registrando 8.972.778 alunos em creches e pré-escolas, sendo que em 2015, foram 7.972.230 crianças. Segundo o Censo Escolar (INEP, 2020) o crescimento foi impulsionado pelas matrículas em creches, com aproximados 167,8 mil registros a mais em 2019 do que em 2018. A rede municipal de ensino concentra a maior parte das matrículas da educação infantil: 72,07%, em seguida, a rede privada atende 27,93% do total (INEP, 2020).

A expansão e o aprimoramento de conveniamentos educacionais na Educação Infantil têm sido legitimadas por diferentes normativas, oportunizando condições favoráveis para a crescente parceria público-privada na rede pública de ensino. A análise dos dados apresentados autoriza a hipótese de que, o convênio firmado entre parcerias público-privadas configura-se num instrumento colaborativo de atuação das organizações educacionais privadas no território do ensino público, revelando-se uma excelente oportunidade de negócios para o setor empresarial da educação.

Embora o Estado não seja polo oposto do privado, se apresenta como campo de disputa das classes sociais. As estratégias de parcerias público-privadas que tem vigorado nos municípios brasileiros para expandir as vagas na Educação Infantil tem transformado as redes públicas de ensino em palco de negócios. Para Adrião (2017) e Carvalho (2019) essas novas formas de relacionamento entre público-privado são cruciais para entendermos que o Estado tem desempenhado um papel importante nesse processo de negócios educacionais, pois “[...] as organizações do setor privado que atuam no campo educacional, alinhando investimento social e negócios, bem como para a mercantilização dos serviços educacionais, inclusive na Educação Básica” (CARVALHO, 2019, p. 72).

Conclusões

À guisa de conclusão, indagamos: quanto custa o atendimento conveniado em comparação ao atendimento direto? Quanto custa a expansão? A política permanece, como já alertava Arelaro (2008, p. 64) que “[...] a tendência é que elas permaneçam enquanto não se substituírem as prioridades para atuação do Estado estabelecidas nos últimos 15 anos no país, enquanto o estado mínimo for considerado tradução de competência política e gerencial”, não deixando de considerar *lobbies* que são postos na relação estabelecida entre os mantenedores e agentes políticos. O agravante desse movimento de *via não pública subsidiada* para a Educação Infantil é a legitimação da participação do setor privado na redistribuição do fundo público para a educação. Mas, para criar práticas efetivas de financiamento e de qualidade da educação pública brasileira, defendemos o *Fundeb para valer!*

Referências

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGUI, R.; ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.
ARELARO, L. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). Público e privado na educação: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008, p.51-66.

BASSI, M. E. Financiamento da educação infantil em seis capitais Brasileiras. *Cad. Pesqui.* [online]. 2011, vol.41, n.142, pp.116-141.

BORGUI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 506-518, set./dez. 2016.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.** Disponível em:

BRASIL. **FUNDEB:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF: Controladoria Geral da União, 2007.

BRASIL. **LEI Nº 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. **LEI Nº 12.695, DE 25 DE JULHO DE 2012.** Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014.** Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis n.º 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm. Acesso em março de 2020.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em Maio de 2020.

CARVALHO, E. J. G. de. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs): nova oportunidade de negócios educacionais para as organizações do setor privado. **RBPAE**, v. 35, n. 1, p. 057-076, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.93095>. Acesso em: maio 2020.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em maio de 2020.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica:** Censo Escolar 2019. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em 30 de abril de 2020

AS DIFICULDADES DA GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Luiz Alberto de Alcântara¹
Sirley Terezinha Filipak²

Introdução

As dificuldades da gestão escolar em tempos de pandemia é um desafio internacional para gestores e comunidade educativa. No Brasil, ainda não temos um plano de ação para mitigar os efeitos do reflexo que a pandemia causa na educação. Apresentamos as dificuldades da gestão educacional diante deste novo cenário e as perspectivas encontradas no conceito de esperança.

Objetivo

A pesquisa tem como objetivo compreender, analisar e refletir as dificuldades da gestão escolar em tempos de pandemia.

Metodologia

Para realização deste trabalho optamos por realizar uma pesquisa documental e bibliográfica, que por meio de uma análise de conteúdo de documentos selecionados, estabelecemos um diálogo crítico com as fontes. Os dados foram problematizados com apoio nas obras de Alcântara, Borges e Filipak (2018), Borges e Alcântara (2018), Cury (2002), entre outros, buscando compreender, analisar, refletir as dificuldades da gestão escolar em tempo de pandemia.

As dificuldades da gestão escolar antes da pandemia

É de capital importância apresentar o contexto histórico das dificuldades da gestão escolar, pois, cremos ser necessário apontar nesta investigação alguns dos fulcrais fatos e acontecimentos históricos, para que possamos apresentar uma melhor compreensão da educação e um olhar histórico-crítico. As pesquisas acadêmicas sobre gestão escolar é ainda um campo pouco explorado no Brasil, pois, no ano de 1987, a revista *Em Aberto* apresentou um levantamento sobre a produção brasileira na área, constatou que em um total de 110 publicações, 51 eram artigos e 18 eram

¹ Doutorando em Educação PUCPR. Mestre em Educação. Membro do Projeto de Pesquisa Formação dos Gestores das Instituições de Educação no Paraná. PUCPR. Contato: luizalbertodealcantara@gmail.com

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu da PUCPR, coordena o projeto de pesquisa a Formação dos Gestores das Instituições de Educação no Paraná. PUCPR. Doutora em Educação pela PUCPR. Contato: sirley.filipak@pucpr.br

teses e dissertações sobre o tema. (LIMA, 2007, p. 12). Olhando para a realidade atual, com o crescimento das produções de artigos, dissertações e teses sobre o campo da gestão escolar, evidenciamos que este campo é muito fértil (ALCÂNTARA; BORGES; FILIPAK, 2018, p. 1).

A gestão democrática escolar é uma forma de gestar a educação. As bases para a gestão democrática escolar estão amparadas pela Constituição Federal de 1988, firmadas no artigo 206, inciso VI – posteriormente afirmadas pelas constituições estaduais e leis orgânicas dos municípios. Encontra-se neste preceito a indicação da escolha por um regime normativo e político que é plural e descentralizado, que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisão, requer a participação e supõe a abertura na escola de novas arenas públicas de deliberação e de decisão (CURY, 2002, p. 170).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de n.º 9.394/96, em seu título II, artigo 3.º, inciso VIII estabelece que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VIII – gestão democrática do ensino público, na forma de Lei e da legislação dos sistemas de ensino; (...)”. As escolas públicas têm como base a gestão democrática. A partir desta descentralização oportunizada pela Lei n.º 9.394/96, se consolidou a democratização no interior das escolas com a eleição direta para diretores e a criação do conselho escolar. (BRASIL, 1996).

A gestão democrática escolar, também ganhou atenção na Lei n.º 13.005, no Plano Nacional da Educação que acentua a necessidade da ação coletiva compartilhada, mas identificamos que no cotidiano escolar existem dificuldades para a sua efetivação (ALCÂNTARA; BORGES; FILIPAK, 2018, p. 8). As dificuldades para tal efetivação da gestão democrática podem ser encontradas no conflito vivenciado em diversos âmbitos, inclusive no âmbito escolar.

No Brasil, país conhecido internacionalmente pelas abismais desigualdades nos diversos âmbitos da vida, ecoa sempre mais o clamor e a sede de justiça e equidade social onde se travam duros embates pela justa medida na distribuição de oportunidades e recursos, ainda concentrados nas mãos de uma classe privilegiada. Esse processo de injustiça e indiferença social é o resultado desastroso da selvageria do atual capitalismo globalizante, pautado no lucro e na economia de mercado. Neste, há um processo de separação entre os que detêm as condições e oportunidades e aqueles que são excluídos, parcial ou totalmente, de qualquer participação social, política, cultural ou econômica. (BORGES & ALCÂNTARA, 2018, p. 1).

Se a sociedade está em conflito, também a gestão democrática escolar está em conflito, por isso, a gestão escolar não pode camuflar, falsear, inverter a realidade escondendo o conflito, mas desvenda-la e afronta-la. Neste cume, a gestão deverá responder aos conflitos na ordem pessoal, pedagógica e administrativa com uma “Pedagogia do conflito”, assim como desvelado pelo professor Moacir Gadotti, que a entende como a sua prática da educação, ou da educação da gestão como prática dos conflitos (ALCÂNTARA; BORGES; FILIPAK, 2018, p. 9).

Após este preâmbulo, compreendemos as dificuldades para efetivação da gestão democrática escolar, e que existe a necessidade de uma gestão e consequentemente uma comunidade educativa que esteja engajada no bem comum. As dificuldades da gestão escolar ultrapassam a efetivação de uma gestão democrática.

As dificuldades da gestão no contexto hodierno

Na gestão escolar existem dificuldades para a condução do processo ensino/aprendizagem, como por exemplo, a formação continuada dos professores, que podem e devem ser constantemente atualizados e aperfeiçoados. Com a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarando Pandemia em 11 de março deste ano de 2020, devido ao COVID-19, a dificuldade tornou-se ainda maior.

Com as novas recomendações de distanciamento social, necessários para contenção e desaceleração do contágio da COVID-19, a gestão escolar passou a enfrentar mais dificuldades, tanto no processo ensino/aprendizagem, como na formação continuada dos professores. De acordo os dados apresentado pela UNICEF¹, cerca de 4,8 milhões de crianças, de 9 a 17 anos, não tem acesso à internet em casa. Isso corresponde a 17% de todos os brasileiros nesta faixa etária. Nesta perspectiva e condição, o processo de ensino/aprendizagem sofre novas dificuldades e novos desafios. Assim, a reflexão que surge é: como a gestão escolar pode propiciar a efetivação do processo de ensino/aprendizagem se existe a necessidade do distanciamento social, onde quase 5 milhões de alunos não possuem acesso à internet?

¹ UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unicef/>. Acesso em 18 de julho de 2020.

Este novo cenário educacional, de distanciamento, confinamento social, afeta diretamente a questão mental dos discentes, dos docentes, das famílias, de toda a comunidade interna e externa da escola. Contudo, os responsáveis pelos discentes dividem-se entre tarefas particulares e auxílio nas atividades escolares dos filhos e filhas. Como as aulas presenciais foram substituídas para a modalidade de ensino a distância (EAD), conseqüentemente obrigando professores e alunos a um aprendizado rápido de novas tecnologias de comunicação e informação. Vale ressaltar que o acesso as escolas ainda é uma incógnita. Não sabemos quando as aulas irão voltar presencialmente, tampouco em quais condições.

Diante das dificuldades da gestão escolar em tempos de pandemia, é de suma importância inspirarmos na esperança conceituada por Paulo Freire no supracitado livro *Pedagogia da Esperança*, uma releitura da obra prima *Pedagogia do Oprimido*. Para Paulo Freire, a esperança é uma ideia de movimento, não de espera. É o caminhar, rumo a algo “da natureza do humano”, pois o natural do ser humano é a esperança. Nas palavras de Paulo Freire, é preciso ter certo tipo de esperança necessário a ação, como diz: “É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.” (FREIRE, 2014, p. 110-111).

Após este prelúdio e inspirado no conceito freireano de esperança, não podemos entrar em desespero diante do cenário educacional que estamos vivenciando, pois o que mais importa no momento é a preservação da saúde e da vida. Podemos e devemos fazer de outros modos, de outras formas, objetivando compreender o novo cenário, bem como, analisar as novas possibilidades e agir efetivamente em busca de novas oportunidades de ensino e de aprendizagem.

Conclusões

Expusemos as dificuldades da gestão escolar em tempos de pandemia. Apresentamos as dificuldades da gestão na efetivação da lei, nos conflito escolar e na formação continuada. Entendemos que o novo cenário exige novas atitudes, requer esperança e não espera, mas, sobretudo, exige mais dos profissionais para que possam fazer melhor. Somente operar-se-á qualquer mudança significativa na escola ou na gestão escolar, a partir da conscientização de que as dificuldades são

presenças constantes em todos os âmbitos da vida, mas também podem ser oportunidade. A conscientização do gestor escolar pode possibilitar um processo pedagógico, em que o ato de educar, implicará uma atitude ética, reforçando a ideia de que o importante no momento é a preservação das vidas. A escola deve contribuir com toda a formação necessária para enfrentar o momento, da melhor forma possível, e acima de tudo com esperança.

Referências

ALCÂNTARA, Luiz Alberto de; BORGES, Valdir; FILIPAK, Sirley Terezinha. **Fundamentos da gestão democrática escolar em Paulo Freire**. Revista Espacios. Vol 39 (Nº 43) Ano 2018. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n43/18394320.html>

BRASIL, Presidência da República. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.mec.gov.br/legis/default/shtm>. Acesso em 17 de julho de 2020

BORGES, Valdir; ALCÂNTARA, Luiz Alberto de. Direitos Humanos, educação e ética na era da globalização a partir de Paulo Freire. Revista ESPACIOS. Vol. 39 (Nº 10) Ano 2018, p.12. disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/18391012.html>

CURY, Carlos R. Jamil. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios**. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v.18, n.2, jul/dez. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um encontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2014.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a Administração Escolar**: A busca de um sentido. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 148 p.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unicef/>. Acesso em 18 de julho de 2020.

Eixo Temático: Inclusão Escolar

APRENDIZAGENS MATEMÁTICAS DE ALUNOS SURDOS: A LIBRAS COMO UM JOGO DE LINGUAGEM

¹Francisca Melo Agopito; ²Leda Maria Giongo; ²Morgana Domênica Hattge.

Palavras-chave: Escola Bilíngue. Ensino. Etnomatemática.

Os sujeitos surdos constituem um grupo específico, cujas expressões culturais se revelam por meio de suas experiências visuais, pelo uso de sua língua de sinais – a Língua Brasileira de Sinais (Libras) – entre outros (BRASIL, 2005). Em âmbito educacional, enfocamos a Escola Bilíngue para Surdos, *um lócus* em que estes aspectos são amplamente valorizados e difundidos, sendo a base para que diferentes aprendizagens se efetivem, entre estas, nos direcionamos para as que se remetem às matemáticas. Constituindo-se parte de uma pesquisa maior, neste trabalho tivemos o propósito de analisar jogos de linguagem que emergem a partir do uso da Libras por um grupo de alunos surdos do 4º e 5º Anos Iniciais de uma escola bilíngue para surdos no município de Imperatriz/MA.

Nessa lógica, buscamos entremear aproximações com o campo da Etnomatemática tendo como baliza as teorizações de Knijnik et al. (2013), que inspiradas nos filósofos Michel Foucault e Ludwig Wittgenstein compreendem este campo da Educação Matemática como uma caixa de ferramentas teóricas. Embasadas nas autoras, entendemos também que por meio do aspecto cultural, distintas matemáticas podem emergir nos diferentes grupos sociais. Nestes escritos nos focaremos na análise sobre os jogos de linguagens conforme as ideias de Wittgenstein (2014) desenvolvidas em período da maturidade.

A priori consideramos pertinente pontuar que de acordo com a assertiva de Wanderer (2014, p. 208), a “[...] Matemática Acadêmica, a Matemática Escolar, as matemáticas camponesas, as matemáticas indígenas, em suma, as matemáticas geradas por grupos culturais específicos podem ser entendidas” como Etnomatemáticas. Tal asseveração ganha sustentação a partir da compreensão de que essas se exteriorizam no interior de suas formas de vida, as quais têm sentido diante de seus usos.

Nessa conjuntura, agregamos aos grupos evidenciados pela citada autora aqueles que se constituem de surdos. Suas práticas são provindas de processos culturais por eles vivenciados, no contato com seus pares e sob sua condição de visualidade. Nas palavras de Alberton e Thoma (2015) a cultura surda possibilita o

surdo constituir-se, produzir-se com base em suas vivências e experiências, que são diferentes daquelas que se remetem aos ouvintes. Logo, a cultura do surdo engloba “[...] a língua, as ideias, os costumes e os hábitos do povo surdo. É constituída por sujeitos surdos que se comunicam na representação visual dos fatos” (ALBERTON; THOMA, 2015, p. 221).

Como expresso no excerto anterior, há diferentes aspectos que se interligam nas relações sociais vivenciadas pelos grupos de sujeitos surdos, sendo a experiência visual um dos marcadores mais potentes que constituem a cultura surda, manifestando-se, inclusive, no uso de sua Língua de Sinais. Diante dessas reflexões, entendemos que, inseridas em um dado contexto, as relações eclodem; logo, os artefatos culturais despontam em determinados grupos.

Dito isso, ao voltarmos nossos olhos para o ensino de Matemática é frutífero pensarmos em construções que transponham o rigor, a formalidade das regras matemáticas impostas pelo Ocidente, para então se discutir sobre “[...] a relevância de considerar as questões culturais no centro dos processos de aprender e ensinar matemática” (KNIJNIK, 2017, p. 47). Este ponto faz emergir ainda discussões sobre formas outras de inferir, mensurar, realizadas por grupos distintos. Seguindo esse raciocínio, ao adentrarem no contexto educacional bilíngue, diferentes possibilidades de expressão da cultura surda podem se materializar na socialização entre os sujeitos ali presentes otimizando a construção de aprendizagens matemáticas.

Com este entendimento buscamos respostas no campo empírico de pesquisa. Para tanto, em termos metodológicos solicitamos a liberação da pesquisa por meio da Secretaria de Educação do município que a referida escola se situa, e em seguida a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, que aprovou por meio do CAAE 07336819.9.0000.5310. O lócus da investigação foi uma Escola bilíngue para Surdos localizada no município de Imperatriz/MA. A Instituição utiliza a abordagem educacional bilíngue, ou seja, utiliza a Libras como língua de instrução na mediação do ensino e aprendizagem, e a Língua Portuguesa é ensinada na modalidade escrita.

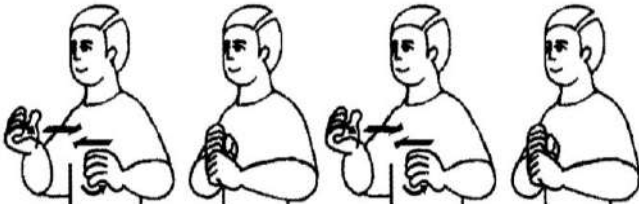
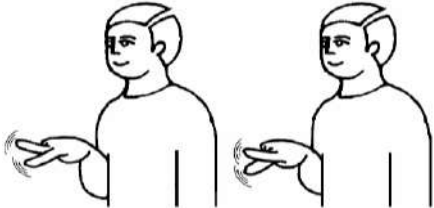
Nesta realizamos o convite e assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido às professoras e aos pais dos alunos surdos. Para estes últimos foram assinados os termos de assentimento de menor. Participaram da investigação quatro alunos de cada turma, isto é, 4º e 5º Anos Iniciais e duas professoras dos referidos anos. O material foi gerado por meio de observações em sala de aula no decorrer das aulas de Matemática, filmagens, materiais produzidos pelos alunos e diário de campo

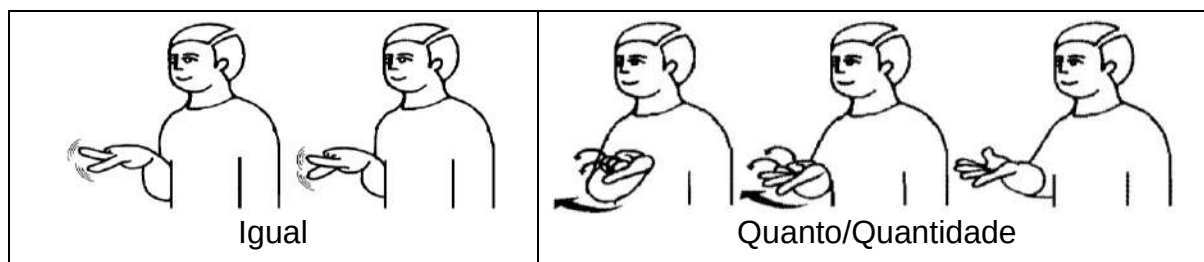
das pesquisadoras. As análises realizadas são pautadas nas teorizações do campo da Etnomatemática.

A partir do escrutínio do material gerado no campo empírico da pesquisa foi possível confirmar que o uso da Libras em diferentes situações entre os pares surdos e estes com suas professoras, se mostrou um jogo de linguagem potente para a apropriação de conhecimentos matemáticos. Isto porque, com a utilização da Libras e todas as atividades entrelaçadas a esta, houve o compartilhamento de saberes, estratégias, modos de pensar matematicamente, naquela forma de vida. De acordo com Wittgenstein (2014, p. 19), a noção de jogos de linguagem pode ser compreendida como “[...] a totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada”. E que “A expressão ‘jogo de linguagem’ deve salientar aqui que falar uma língua é parte de uma atividade ou de uma forma de vida” (Ibidem, p. 27).

Verificamos ainda no campo da pesquisa um jogo de linguagem que instituiu regras que figuram uma gramática específica. Por certo, foi constatado que em diferentes momentos o uso de sinais na Libras diferenciava-se dos termos próprios da Matemática Escolar; como exemplo enfocamos a utilização dos sinais de adição e igualdade, no desenvolvimento de operações matemáticas.

Quadro 1 – Possibilidades de uso de sinais na Libras – disciplina Matemática

SINAIS NA LIBRAS	
Matemática Escolar	Sinais utilizados pelos alunos surdos
 Adição	 Somar
 Igual	 Resposta



Fonte: Adaptado de (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009); Novo Deit Libras.

Ao traçar uma verificação entre os sinais da Libras que poderiam ser usados pelos alunos surdos pesquisados, ficou constatado uma regularidade com o uso de outros sinais para o desenvolvimento de seus cálculos. Em efeito, Condé (2004, p. 89), apoiado na obra *Investigações* de Wittgenstein, argumenta que a “[...] gramática, mais que a dimensão sintético-semântica, privilegia a pragmática, isto é, as regras que constituem a gramática estão inseridas na prática social. Uma regra pode apenas constituir-se efetivamente como tal pela práxis social”. Sendo assim, essas regras, situadas em determinado contexto, regem o modo de operar com os objetos. O citado autor ainda explica que essas regras não se constituem de qualquer modo, isto é, “[...] as regras que em conjunto constituem a gramática não são regras quaisquer. Elas se constituem não apenas através de um simples uso, mas de um uso que corresponde a uma práxis no interior de uma forma de vida” (CONDÉ, 2004, p. 95).

Contribui com o exposto Wanderer (2014, p. 217), que, embasada em Wittgenstein, enuncia: “A gramática abrange proposições, gestos, práticas, enfim, todo o mecanismo que compõe os jogos de linguagem”. Nessa direção, podemos suscitar que as práticas realizadas pelos alunos para lidar com o desenvolvimento de diferentes conteúdos matemáticos, na forma de vida na qual estão imersos, configuram-se estratégias específicas que demarcam uma gramática própria.

No jogo de linguagem analisado, usar os sinais, *somar*, *resposta ou quanto/quantidade*, como forma de pensar matematicamente as resoluções, mostrou-se habitual, como observado no decorrer do processo investigativo. A função que tais sinais passaram a exercer no contexto de sua utilização, conforme as regras foram delineadas, permitiu seu uso nas operações matemáticas. Assim é possível inferir que “[...] os jogos de linguagem e as regras que os constituem estão fortemente imbricadas pelo uso que deles fazemos, ou seja, é parte integrante de uma determinada forma de vida” (GIONGO, 2008, p. 152).

Nessa conjuntura, a Etnomatemática que investiga, por meio das questões

culturais, outros modos de construir conhecimentos matemáticos e examina “[...] os jogos de linguagem que constituem cada uma das diferentes Matemáticas, analisando suas semelhanças de família (KNIJNIK et al., 2013, p. 28), tornou-se potente para o desenvolvimento da analítica realizada. De modo que, o respeito às especificidades e a valorização da diversidade no campo pesquisado, aliados a essas outras matemáticas que a Etnomatemática evidencia, constituíram-se ferramentas impostergáveis para que outros modos de matematizar pudessem emergir no campo empírico pesquisado.

Logo, a interlocução entre os diferentes saberes produziu ferramentas que mitigaram o rigor, a formalidade do ensino de Matemática. Permitindo assim que a partir de utilização da língua natural dos surdos, isto é, a Libras, o pensamento matemático dos alunos surdos na Escola Bilíngue pesquisada pudesse ser otimizado ampliando as possibilidades para a efetivação de aprendizagens matemáticas.

Referências

ALBERTON, Bruna Fagundes Antunes; THOMA, Adriana da Silva.

Matemática para a cidadania: discursos curriculares sobre educação matemática para surdos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 218-239, Set./Dez. 2015. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 23 set. 2018.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Legislação - **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Valquíria Duarte; MAURÍCIO, Aline Cristina L. **Novo Deit-Libras**. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: CNPq: Capes, 2009.

CONDÊ, Mauro Lúcio Leitão. **As teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna**. Belo Horizonte: Argvmentvm Editora, 2004.

GIONGO, Ieda Maria. **Disciplinamento e Resistência dos Corpos e Saberes: Um estudo sobre a educação matemática da Escola Estadual Técnica Agrícola Guaporé**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Unisinos, São Leopoldo, 2008.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; GIONGO, Ieda; DUARTE, Claudia Glavan. **Etnomatemática em movimento**. – 2 ed. –Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KNIJNIK, Gelsa. **A ordem do discurso da matemática escolar e jogos de linguagem de outras formas de vida**. *Revista Perspectivas da Educação Matemática – INMA/UFMS* – v. 10, n. 22 – Seção Temática – 2017.

WANDERER, Fernanda. **Educação, jogos de linguagem e regulação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução Marcos G. Montagnoli. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista Universitária São Francisco, 2014.

O “AMOR FATI” COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO DOS SUJEITOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA FÍSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.

¹Wesley da Silva Souza; ¹(SEDUC- AL) ² Odilon Rodrigues de Lima Netto (discente de filosofia da UFCA);

1 – Mestrado em Ensino de História

2 – Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Artes (Ilsca); Curso de filosofia; Universidade Federal do Cariri.

Palavras-chave: Educação, inclusão, Nietzsche.

Introdução

Pensa-se bastante sobre a necessidade de inclusão das pessoas portadoras de deficiência física na educação escolar. Cria-se políticas públicas com a finalidade de efetivar tal intento. Não obstante, pouco se tem pensado como o conceito criados pelas filosofia poderia ajudar. Este trabalho busca contribuir para o debate de inclusão a partir do conceito de “Amor *fati*” criado por Nietzsche. Acreditamos que esse amor à vida, ao destino, à existência em todas as suas peripécias pode colaborar para o crescimento subjetivo do sujeito portador de deficiência física. Sabe-se que as normatizações criadas pela sociedade desde o nascimento da clínica no século XVIII e XIX incidiram sobre os corpos (FOUCAULT, 1977). Desde então, baseado numa ótica de produtividade, rótula-se os indivíduos entre sadios e doentes, normais e anormais, eficientes e deficientes.

No século XXI, o saber clínico médico continua com seu poder incólume, tanto que seu alcance se torna conspícuo sobre a mentalidade da população em geral. Devido a essa vulgarização do saber médico ocorre o que alguns intelectuais definem como iatrogenia (ROAD, TUNES, 2011). Iatrogenia são os males causados pelos procedimentos médicos, exemplo disso, é a preocupação demasiada sobre o laudo em detrimento do próprio sujeito humano em si. O aluno portador de deficiência física não escapa a essa realidade. A importância do nosso trabalho visa pensar em meios para mitigar esse problema.

Objetivo

Este trabalho tem como objetivo instrumentalizar o conceito filosófico de “Amor *fati*” a fim que o aluno portador de deficiência física possa criar possibilidades de empoderamento, tornar-se sujeito de sua própria história de vida.

Metodologia

Usamos de levantamento bibliográfico com a intenção de fazer uma análise teórica sobre o conceito de “*Amor fati*” do filósofo alemão Friedrich Nietzsche (2008) (2011) em articulação ao “Aspecto Subjetivo” Diego González Rey (2011). Nosso método é baseado no procedimento deleuzeano de “enrabamento” ou de uso da filosofia como máquina, em outras palavras, usamos dos conceitos oferecidos pela filosofia como instrumentos aplicáveis na vida cotidiana (DELEUZE, 2008).

Resultados

O resultado chegado até o momento, mostra-nos que a filosofia pode servir como ferramenta decisiva para o processo de inclusão dos alunos com deficiência física no cotidiano escolar. Poder-se-ia apresentar aos discentes a biografia de Friedrich Nietzsche, principalmente o conceito de “*Amor fati*”. Este conceito que o filósofo desenvolveu em suas obras, principalmente as de 1888, poderia ser apresentada aos alunos. Isso contribuiria para a construção de uma subjetividade. Afinal nos diz González Rey:

“o ensino inclusivo não por aceitar crianças com limitações, mas por criar um espaço subjetivo e social que permita que as crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar as suas atividades” (GONZÁLEZ REY, 2011, p 60).

A educação no Brasil até hoje tem sido uma educação bancária e não baseada na autonomia (FREIRE, 1996). Vivemos sobre o fetiche da tecnoburocracia. Trazer conceitos da filosofia é uma arma para quebrar esse paradigma.

Conclusões

Podemos concluir com base na especulação feita através das nossas pesquisa teórica e epistemológica que o conceito nitzscheano de “*Amor fati*” é um conceito “máquina”, ferramenta de múltiplas possibilidades, martelo de diamante que pode abrir brechas, tônico para todos aqueles que desejam encarar os abismos face a face. “*Amor fati*”, parafraseamos o filósofo, é a nossa fórmula para inclusão dos portadores de deficiência física na educação escolar.

Referência

DELEUZE, Gilles. Conversações. São Paulo: Editora 34, 1992

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia; saberes necessário à prática educadora. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FOUCAULT, Michel. O Nascimento da clínica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977

GONZÁLEZ REY, Fernando L. Os aspectos subjetivos no desenvolvimento da criança com necessidades especiais: além dos limites concretos do desafio. In: MARTÍNEZ, Mitijáns . TACCA , Villela.(org) Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógica para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea , pp.47-70, 2011

NIETZSCHE, Friedrich. Ecce Homo. São Paulo : companhia das Letras 2008

_____. Vontade de Potência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROAD, Funh. TUNES, Elizabeth. Deficiência como iatrogênese. In: MARTÍNEZ, Mitijáns . TACCA , Villela.(org) Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógica para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea , pp.15-45, 2011

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO DESENVOLVIMENTO DE POTENCIALIDADES: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

¹ Danielle Weslaine Matimiano; ² Rosália Aparecida Batista Silva; ³ Thiago Lemes de Oliveira.

1 – Professora de educação infantil. Licenciada em Normal Superior (UNILAVRAS) e Licencianda de Pedagogia Bilingue (UFLA).

2 – Professora de educação básica. Licenciada em Ciências Biológicas (UNIPAC) e Licencianda de Pedagogia Bilingue (UFLA).

3 - Docente do Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS) e da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Mestre em educação (UFLA).

Palavras-chave: Educação do campo; Escola rural; Potencialidades.

Introdução

É sabido que muitos são os desafios enfrentados pela maioria das escolas localizadas em áreas rurais no Brasil, como a falta de água encanada, rede de esgoto tratado, problemas de instalação elétrica, falta de acesso à internet, entre outros recursos básicos necessários ao espaço escolar. Entretanto, cabe ressaltar que apesar dos autores terem ciência desses problemas, o intuito desse trabalho é focar nas potencialidades do espaço rural, como por exemplo, o uso dos recursos naturais, do espaço físico, das habilidades e bagagem cultural dos alunos, isso para elencar apenas algumas.

Pesquisas recentes apontam alguns dos desafios e dificuldades da educação do campo, Aguilar (2011) reflete sobre a marginalização dessa educação ao passo que destaca importantes marcos na política pública das escolas rurais; Souza (2012) aponta a falta de acessos à internet, acervos literários e investimentos na formação continuada dos profissionais como barreiras à valorização da identidade, cultura e trabalho do campo. Freitas e Battezzati (2015) discutem como as dificuldades do transporte escolar influenciam o aprendizado dos alunos de escolas rurais, ao passo que Albuquerque, Belisário e Oliveira (2018) abordam as dificuldades enfrentadas pelas escolas rurais, quanto a sua estrutura, decorrentes da negligência do estado e suas políticas educacionais. Cabe ressaltar que essas são apenas algumas das dificuldades encontradas na educação do campo.

Ao contrário das pesquisas resenhadas anteriormente, e, concordando com as dificuldades abordadas em cada uma delas, esse trabalho buscou focalizar nas potencialidades que o espaço rural e as estratégias de ensino adotadas por seus educadores, possibilitam aos educandos. Nesse viés algumas potencialidades serão

apresentadas a partir dos seguintes questionamentos norteadores: (1) Como os recursos naturais e o espaço rural potencializam o ensino e aquisição de conteúdos e saberes?, (2) Quais estratégias de ensino podem ser utilizadas a fim de valorizar os conhecimentos prévios e bagagem cultural dos alunos do campo?, (3) Como professores e alunos podem contribuir para o desenvolvimento de uma educação democrática e sustentável no âmbito rural?

Objetivo

O presente trabalho objetiva refletir a educação do campo nos dias atuais, tendo como foco as potencialidades possibilitadas pelo uso do espaço rural. Compartilham as reflexões e experiências dos autores, enquanto professores da educação do campo em escolas públicas rurais do Sul de Minas, quanto às estratégias de ensino, atividades e estímulos pela promoção da educação democrática.

Metodologia

Os autores desta pesquisa, usaram de sua experiência e depoimentos para tecer uma discussão acerca das potencialidades que permeiam a educação do campo, ao fazer isso, apoiaram-se numa abordagem qualitativa etnográfica em primeira instância, que permite ao pesquisador um contato direto com a situação ou pessoas pesquisadas (ANDRÉ, 2008).

Em segunda instância, caracteriza-se também uma pesquisa bibliográfica, uma vez que foi necessária a pesquisa de publicações acadêmicas e científicas, no intuito de compreender o que dizem os demais pesquisadores sobre essa temática, ao passo que ampliam seu repertório argumentativo. (GIL, 2016)

Após a coleta dos dados e das análises documentais, com base na abordagem qualitativa interpretativista, os pesquisadores-participantes, amparados pelas contribuições e interações de seus colegas, compartilharam algumas reflexões sobre as questões norteadoras desta pesquisa, seus possíveis desdobramentos e possibilidades, no intuito de estimular o leitor a não somente conhecer, como também explorar este assunto. Quanto a reflexibilidade dos pesquisadores sobre a pesquisa, deve ser compreendida como parte da produção do conhecimento. (FLICK, 2009)

Com base nessas abordagens metodológicas, após discutir e relatar suas experiências no âmbito da educação de campo, bem como suas práticas educativas em escolas rurais, os autores e também sujeitos dessa pesquisa, selecionaram alguns

excertos de seus depoimentos a fim de discutir as possíveis estratégias de ensino que podem ser utilizadas, no intuito de valorizar os conhecimentos prévios e bagagem cultural dos alunos do campo, respondendo assim a segunda questão de pesquisa como pode ser observado em resultados, a seguir.

Resultados

Para os resultados tecemos uma discussão a partir de três depoimentos dos autores que evidenciam os recursos naturais, presentes no cotidiano de ensino-aprendizagem das escolas rurais, como ferramentas potencializadoras das estratégias de ensino que valorizam os saberes prévios dos alunos, bem como sua cultura. Entretanto, para ater-se às normas de formatação desse resumo, selecionamos apenas um. Em tempo, essa discussão, destaca os professores como mediadores do desenvolvimento de uma educação democrática e sustentável no ambiente rural, respondendo assim a terceira questão de pesquisa a saber: Como professores e alunos podem contribuir para o desenvolvimento de uma educação democrática e sustentável no âmbito rural?

Depoimento:

Os professores eram para a comunidade local, protagonistas pois além de ensinar os conteúdos dos livros didáticos, ensinavam a encapá-los com sacolinhas, plásticos listrados, jornais, sacos de ração e fertilizantes utilizados nas fazendas. (AUTOR B, 2020)

O simples ato de encapar livros e cadernos, reciclando materiais degradantes à natureza, como descrito no depoimento acima, pode na prática abordar importantes conceitos de diferentes áreas de ensino, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de saberes. Na disciplina de artes, o trabalho com materiais reciclados para encapar potencializa a coordenação motora, a visão artística, autônoma e consciente. Já na disciplina de ciências, a reciclagem e o reaproveitamento de materiais, podem ser gatilhos para abordar temas como: as consequências do excesso de lixo e do descarte incorreto dos materiais, decomposição, seres decompositores, compostagem, adubo orgânico, aquecimento global, efeito estufa, poluição atmosférica, recursos naturais. Tais estratégias se

tornam possíveis pelo contato dos alunos com os recursos naturais do ambiente em que vivem. (DALBEN, 2019)

A partir disso foram desenvolvidas com os alunos, de salas multisseriadas, as seguintes atividades:

Atividade 1: Conhecer os 5 R e a importância do consumo consciente.

Atividade 2: Práticas sustentáveis e o cuidado com o meio ambiente realizadas pelo cuidado da horta e reaproveitamento de materiais recicláveis no espaço escolar.

Atividade 3: Consequências do excesso de lixo e dos descartes incorretos de resíduos, a partir de observação e produção de cartazes.

Atividade 4: Compostagem, adubo orgânico e a ação dos decompositores.

Atividade 5: Compreender as causas da intensificação do efeito estufa e do aquecimento global associadas a poluição atmosférica, pelo uso do material didático.

Atividade 6: Recortar, medir e proporcionalizar o plástico ou papel do modo adequado ao material a ser encapado.

Conclusões

Na perspectiva da educação do campo, os alunos ali matriculados têm oportunidades únicas oferecidas pelo próprio ambiente. Enquanto professores atuantes, percebemos nestes ambientes uma forte conexão dos alunos com a natureza, o que fortalece e resgata suas origens, além de estimular a valorização de sua herança familiar como a religiosidade e suas tradições, potencialidades muitas vezes esquecidas no ambiente urbano.

Para muitos, essa percepção pode ser entendida como uma educação primitiva, arraigada de costumes e tradições arcaicas. No entanto, ressaltamos que a cultura local não só deve influenciar as formas de ensinar, como também ser utilizada como um retrato das atividades e do modo de vida de seu povo. Isso possibilita que professores e alunos construam juntos saberes, através da convivência, experiência e ações sustentáveis que visam melhorias em sua qualidade de vida e conservação dos recursos necessários à vida no campo.

Considerando ainda as inúmeras possibilidades de estratégias de ensino das escolas rurais, e conseqüentemente da educação do campo, concluímos que é

urgente lançar um olhar mais atento para a políticas públicas e movimentos sociais que zelam pela sua manutenção.

Nesse viés, esse artigo intentou-se em compartilhar além das experiências dos autores, algumas estratégias de ensino apontando as potencialidades desenvolvidas junto aos alunos nas escolas rurais em que atuam. Espera-se, portanto, que esta pesquisa possa ensinar outras e, ao mesmo tempo, conferir algum retorno social no que diz respeito a atuação de professores, gestores escolares e demais pesquisadores da área.

Referência

AGUILAR, Andréa Carolina Lopes de. Estudo sobre os problemas de infraestrutura e políticas públicas para escolas que atendem aos sujeitos rurais nos municípios e distritos de São Carlos. **III Seminário de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação daUFSCar**, São Carlos, p. 1-9, 2012.

ALBUQUERQUE et al. A produção dos gêneros textuais na escola do campo: caminhos metodológicos percorridos. In: GUILHERME, W.D. **Políticas públicas na Educação Brasileira**: 1 ed. Ponta Grossa: PR. Atena, 2018. P 5-226

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 15ª ed. Papirus. Campinas. 2008. 128 p.

DALBEN, André. Escola de aplicação ao ar livre de São Paulo. **Educação em Revista**. vol. 35. Belo Horizonte, 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FREITAS, Dulceli Pierin; BATTEZZATI, Silma Cortes Costa. **O transporte escolar e sua influência no aprendizado do aluno do campo**. Universidade Federal do Paraná Setor Litoral. Ministério da Educação. 2015. 11 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisas**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016. 175 p.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação e Sociedade**. vol.33 no.120 Campinas. 2012 p.745-763.

ESCUTANDO AS VOZES DA INFÂNCIA

Aleandra Cristova Defaveri¹; Bruna J. Menegazzo da Silva²; Vania Dalla Rosa³

¹ Aluna bolsista do Curso de Mestrado em Educação da UNOCHAPECÓ. Contato: alecristova@unochapeco.edu.br

² Aluna bolsista do Curso de Mestrado em Educação da UNOCHAPECÓ. Contato: brunaj.menegazzo@yahoo.com.br

³ Aluna bolsista do Curso de Mestrado em Educação da UNOCHAPECÓ. Contato: vaniadalla@unochapeco.edu.br

Palavras-chave: crianças, ouvir, direitos.

Introdução

O presente texto é fruto de uma pesquisa realizada com crianças, em forma de diálogo, em que, foi investigada a visão das crianças com algum tipo de deficiência ou dificuldade de aprendizagem, valorizando sua compreensão, buscando entender como elas veem a escola, se gostam ou não, sobre o que desejariam que tivesse ou não nesse espaço. Investigou-se também, se as crianças sabem que possuem direitos, o que entendem por direitos quais seriam eles.

Este estudo proporcionou ouvir as crianças a partir de suas percepções, visto que, na maioria dos estudos encontrados sobre crianças, fala-se sobre elas, porém, pouco se ouve delas. Ouvir as múltiplas linguagens da infância é importante para o mundo da pesquisa, dão sentido a ela e geram conhecimento.

Objetivo

Investigar qual a visão de crianças com deficiência, em relação à escola e ao contexto educacional que vivenciam, bem como, compreender qual é a compressão delas sobre seus direitos enquanto infantes.

Metodologia

Utilizou-se como metodologia para obtenção dos dados uma entrevista em forma de diálogo, que teve como base um questionário semiestruturado. Primeiramente foi obtida a autorização dos responsáveis pelo Centro de Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial (CAESP) do oeste de Santa Catarina, para desenvolver as entrevistas com algumas das crianças que lá frequentam. O critério utilizado na seleção das crianças teve como base a condição de expressar-se verbalmente a partir da conversa que seria estabelecida, bem como, a disponibilidade das crianças e seus pais. Houve a confirmação inicial de 4 (quatro) pais, os quais assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Buscando dar voz as crianças, antes de iniciar a entrevista, também houve a preocupação em saber se elas gostariam de participar e se consentiam a gravação de suas falas. Destacamos que os nomes das crianças citadas são nomes fictícios. No decorrer das entrevistas, houve a desistência da participação de uma criança pelo fato de ter adoecido.

Resultados

Partindo das análises das entrevistas, trazemos os principais resultados encontrados, demonstrados a partir das repetições verbais das crianças, que se destacaram como respostas aos objetivos pretendidos com a presente pesquisa.

Dentre as falas das crianças entrevistadas, quando questionadas sobre o ser criança, duas responderam que gostam de ser criança, sendo que sobressaiu a fala da Joana, *“é bom., porque pode brincar.... tem que aproveitar brincar quando é pequeno, pois quando é adulto, não vai dar”*, demonstrando a separação entre o “ser criança e ao ser adulto”, sentimento historicamente construído, que teve início a partir do século XIX.

Destacou-se também a fala de Bernardo sobre ser criança, que respondeu que gosta *“mais ou menos, porque as vezes a gente faz brincadeira”*. Pela entonação da voz, pareceu entender que a brincadeira que ele se refere pode dar algum problema, subjetivamente pode-se entender que criança erra. Nesse sentido percebe-se que ele ainda não tem a maturidade para entender que é através dos erros e acertos que o ser humano vai se constituindo, construindo a sua história e que os adultos também cometem erros. Contudo, todas demonstraram gostar de serem crianças em função do poder brincar.

Dando continuidade aos questionamentos, acerca dos direitos das crianças Bernardo diz: *“Hã...têm umas crianças que não presta atenção na escola. “[...] direito hã... em respeitar”*. Ao indagar Joana, ela diz que: *“Sim[...]”* quando questionada quais são os direitos das crianças, ela responde: *[...] brincar [...] brincar de Barbie, de areia, de carinho e de pecinha[...]*. Quando questionada se somente brincar seria um direito, ela responde: *“Estudar, cantar”*. Podemos perceber na fala das crianças que Joana tem mais compreensão sobre seus direitos, argumentando melhor.

No entanto, Fernandes (2009, p. 26), diz que o direito é atribuído aos:

[...] indivíduos capazes de um pensamento (os homens), sendo negado a todos os outros grupos que se considerava seres mais guiados pela razão

(grupo de mulheres e das crianças, por exemplo) e, por isso mesmo, incapazes de assumir o exercício do direito.

A autora destaca que as crianças não tinham direitos, sendo considerados indivíduos incapazes. Tal interpretação é reproduzida até hoje, as crianças não são ouvidas, ou tem pouca participação nos espaços e nas decisões. Por falta de participação e compreensão de sua existência, enquanto seres capazes e detentores de direitos, não sabem nomear adequadamente seus direitos, confundindo-os com os deveres. Seria porque vivemos na visão “Adulto-Cêntrica”, onde não paramos para dar voz e vez às crianças?

Se observarmos a fala de Bernardo, quando questionado sobre o que seriam direitos e se sabia quais eram seus direitos enquanto criança, e o mesmo responde que não sabia: *“Porque eles ainda não aprenderam!” [...] “Porque a gente não ensinou ele.”*. Percebe-se que muito tem se falado dos direitos das crianças, principalmente nos contextos educacionais, porém, não se está ensinando a elas o significado de direitos, a dimensão que isso representa e quais são os seus direitos como crianças. Podemos concordar com Fernandes (2009) quando cita que apesar das crianças existirem desde sempre na sociedade, a sua permanência tem sido insistentemente de invisibilidade pelos adultos enquanto grupo social de direitos.

Em uma visão “Adulto-Cêntrica”, a sociedade acredita que as crianças não tem discernimento para exercer os direitos reconhecidos a elas, porém, o que podemos constatar na pesquisa aqui apresentada, é que elas sabem decidir sobre os assuntos que estão ligados a sua vida cotidiana, como mostra a fala de Joana quando foi questionada sobre o que ela faria ou mudaria, caso fosse a diretora da escola: *“la brigar com os alunos que faz bagunça”*, ou quando perguntamos o que faltava na escola: *“Nós temos muitas coisas, mas nós não temos uma coisa...pula-pula”*.

Percebemos nas entrevistas, que as crianças não se expressam de maneira linear como os adultos, mas se começarmos a ouvir e dar voz a elas, talvez consigamos descobrir onde está morrendo o desejo de ir para a escola, ou de sentirem-se motivadas a voltar ao ambiente escolar.

Seria esse comportamento um reflexo dos estatutos dos colégios criados na época dos jesuítas com o objetivo de moldar certas características nas pessoas e respectivamente na sociedade? Ou será que é pelo sentimento de estarem sendo vigiados constantemente? Como foi constatado pela fala da Joana: *“[...] tem uma câmera”*. E para que serve a câmera? *“Pra diretora ver quem está fazendo bagunça”*,

partindo de falas como essa, outros questionamentos acerca da instituição “escola”, surgem.

Buscamos em Foucault (2000), quando em sua obra *Vigiar e punir*, trata das prisões, as quais eram construídas na forma do Panóptico de Bentham, que tinha como objetivo disciplinar e vigiar. A disposição dos espaços era tal que mesmo os detentos não sendo vigiados constantemente, tinham a sensação de vigilância contínua. Esse conceito foi levado para os projetos escolares, onde em sua maioria, possuem pátios centrais e salas administrativas e de aula ao seu entorno, para que a direção possa ter controle do que acontece. Em algumas escolas, essa configuração espacial pode ter mudado, mas com a tecnologia, criaram-se novos métodos para vigiar e punir, no caso a câmera, que produz o mesmo efeito nos alunos, ou seja, de vigilância e opressão constante.

Outro fator que contribui para esse pensamento, segundo Aries (2018, p. 63) tem sua base nos “estatutos dos colégios que foram criados com o pretexto de limitar os divertimentos e o risco dos delitos”, mesmo que essa prática, não seja tão profunda quanto na época, continua com traços antigos impregnados na cultura atual das escolas. Nesse sentido, Dorneles (2005) informa que o grande desafio dos educadores do século XXI é trabalhar as múltiplas infâncias, buscando reposicionar o pensamento dos educadores e da sociedade que veem a criança como “vir a ser Humano em vez de ser humano”, (LEE, 2010, p. 46) que verdadeiramente o são, desde o seu nascimento.

Assim, acreditamos que no processo contínuo de evolução, em breve poderemos ver um espaço educativo onde a comunidade escolar identifique a fase da infância com múltiplos significados e como fonte de geração de conhecimentos, a partir do ouvir e observar formas de viver e ser criança, onde a sua voz é escutada, seus direitos são garantidos e difundidos.

Conclusão

Com base nos diálogos efetuados com as crianças de 5 e 6 anos de idade, a partir de um questionário pré-definido, percebemos que as crianças gostam de ir à escola e que o que elas mais gostam de fazer, é brincar.

Quanto às crianças conhecerem seus direitos, entendemos que elas não têm noção do que realmente são os seus direitos, confundem estes com o que seriam deveres, não sabem diferenciar. Não sabem definir quais seriam os seus direitos e o

motivo citado do desconhecimento, é porque não foram ensinadas, de acordo com a própria interpretação delas.

No campo educacional podemos dizer que ainda existem estagnações quanto a compreensões, práticas e condutas, que aqui está demonstrada pela fala de Fernando, entrevistado que disse ao ser questionado pelo que entendia por ser autista? *“Autista, ninguém me incomoda”* pode-se constatar que a visão que a escola e a sociedade ainda têm da criança com deficiência e a de que é incapaz, coitadinha e que pode fazer tudo o que quiser, como se ela não fosse capaz de entender limites, condutas e responsabilidades.

Avanços vem ocorrendo nos processos de formação das crianças que podem ser atribuídos a formação escolar que recebem. A exemplo, trazemos a fala da entrevistada Joana que diz: *“tem um livro “o que toda criança gosta”, e fala que menino pode brincar de boneca e menina de carrinho, porque todos são brinquedos de crianças”*, nessa frase é possível constatar que, paradigmas estão sendo superados, novas construções que perduraram por muito tempo em meio as práticas sociais, vem sendo desconstruídas.

Fernandes (2009, p.90), observa que, apesar do ambiente escolar ter evoluído, ainda ocorrem “tensões, como, entre reconhecer as crianças como pessoas com seu próprio direito, com competências de participação e a intensificação do controle e da regulação”. Assim, é importante que nós pesquisadores e leitores façamos esforços para difundir este pensamento de que a criança é um ser social, detentora de direitos.

Referências

- ARIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed.(reimp)- Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- BRASIL, **Convenção Sobre Os Direitos Da Criança – Unicef**. Disponível em:<https://www.unicef.org>. Brazil. Acesso em: 20/10/2019.
- DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FERNANDES, Natália. **Infância, Direitos e Participação: Representações Práticas e Poderes**. Edições Afrontamento. Porto, 2009.
- FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LEE, Nick. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 42-64.

DESAFIOS E IMPORTÂNCIAS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

Natanael Vieira (UEMA – Graduando em Letras)

Resumo: A presente indagação teve como foco refletir sobre a importância de se falar em Inclusão Escolar no Brasil, uma vez que ter necessidades especiais ou ter alguma deficiência não deve ter nenhum tipo de preconceito para com as pessoas que compõe esse grupo minoritário, tendo em vista que as instituições devem buscar ferramentas que acolham esses indivíduos e passar a usar as suas respectivas habilidades dentro do meio educacional, fazendo acontecer aos poucos a inclusão. Por fim, esta pesquisa é de cunho bibliográfico e que foi necessário levar em conta os pensamentos de Mantoan (2003, p. 97); (FREITAS, 2011); (BRASIL, 2010, p. 7) e outros.

Palavras-chave: Inclusão; Brasil; Escolas.

Introdução

Ao olhar para a Inclusão Escolar no Brasil percebe-se grandes lacunas que ainda existem em torno dessa perspectiva, mas deve-se enfatizar sobre a grande necessidade que as escolas devem trabalhar em prol de incluir os seus mais diversos alunos. Pensando por esse viés, esta pesquisa tornou-se de suma relevância, pois dissertará de forma sucinta sobre a importância de incluir, e assim, diminuir os casos de exclusão no âmbito educacional.

Adentrando às informações sobre Educação Inclusiva é nítido perceber que ela realmente possui um pensamento de acolhimento aos alunos que possuem algum tipo de necessidades especiais ou deficiências. Sendo assim, Mantoan (2003, p. 97) afirma que:

“A educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e com um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular”
Mantoan (2003, p. 97).

Vale ressaltar que antigamente as pessoas com deficiência não eram aceitas na sociedade por não serem consideradas a “imagem e semelhança de Deus”, e por isso eram consideradas uma abominação, palavra essa, usada para referir-se a tudo que era pecado, que não podia fazer parte da vida.

Ademais, é visto na literatura dos povos gregos e romanos, que o perfil aceito pela sociedade era a do corpo perfeito, pois a beleza e a perfeição representavam a força, a astúcia, a inteligência. Isso pode ser comprovado levando em consideração a descrição dada aos heróis daquele tempo como Hércules, Aquiles, Afrodite, entre outros. Por outro lado, as pessoas que apresentavam deficiência eram consideradas

possuídas por demônios devendo ser marcadas fisicamente e evitadas, principalmente em público (FREITAS, 2011).

Sabendo desse pressuposto, é válido dizer que em 2008 se instituiu que as escolas regulares deveriam propiciar ao aluno Atendimento Escolar Especializado (AEE) de forma complementar ou suplementar, sendo dentro da escola com salas de recursos multifuncionais ou em instituições filantrópicas e afins, mas em turno inverso ao de estudo regular das crianças, sem este ser substitutivo a educação básica. Por esse meio, é ressaltável falar que segundo O Manual de orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais orienta como deve ser a organização destas salas:

[...] I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III - Cronograma de atendimento aos alunos; IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V - Professores para o exercício do AEE; VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2010, p. 7).

Também é de suma necessidade esclarecer a diferença entre alguns nomes que são atribuídos às pessoas que estão integradas no que tange esta pesquisa. Nisso, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em concordância à Declaração de Salamanca de 1994, se preocupou em diferenciar os termos “deficiência” e “necessidades especiais”, pois deficientes possuem necessidades especiais, mas nem todos que possuem necessidades especiais têm deficiência, como pode ser percebido a seguir:

[...] que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresenta elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia,

disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008b, p. 15).

Por sua vez, todos devem refletir que “permitir a interação social do aluno em situação de inclusão é permitir-lhe o acesso à cultura e à cidadania” (BERBAT, ZAPPAROLI, 2013, p. 12).

Objetivo

Refletir sobre os desafios da inclusão escolar no Brasil e enfatizar sobre a importância de sua inclusão ao meio educacional.

Metodologia

Foi usada os pensamentos da **pesquisa exploratória**: pois foi necessário fazer um levantamento de informações sobre Inclusão Escolar no Brasil de forma a aumentar a familiaridade e abrir a visão do pesquisador.

Resultados

Ao pesquisar sobre a Inclusão foi possível ver que deve ser feito sempre uma discussão em torno dessa temática, dando ênfase e criando novas políticas públicas para com esse grupo que faz total diferença em torno do meio social. Além disso, é notável ver que ainda há muitas escolas que não possuem as ferramentas necessárias para que de fato ocorra uma inclusão com vigor e diferenciada. Nesse sentido, resulta-se refletir sobre essa questão sem deixar de ratificar que as instituições devem incluir e não excluir.

Conclusões

Por fim, esta pesquisa sucinta pautou-se em fazer uma indagação no aspecto de inclusão no Brasil, e com isso foi observado que ainda há mazelas que contemplam esse grupo, mas é ressalvável dizer que no atual momento já encontram-se muitas informações e meios que dão voz a essas pessoas. Ademais, é necessário que possam ter mais estudos dentro desse tema e assim possa ter uma maior ampliação de discussões a favor da Inclusão no Brasil.

Referências

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n.º 21, março, 2001

BERVIAN, Pedro; CERVO, Amado L. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

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

_____, Lei 8.069/90 **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, Brasília, 1990.

_____, Lei nº9394/96, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996

CONTEXTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

¹Naira Jane da Costa Soares (especialista-ISEPRO); ²Alberto Lopo Montalvão Neto (doutorando-CNPq); ¹José Gomes da Silva Filho (especialista-UNESA); ¹Marlia Ferreira Ribeiro (especialista-Instituto Camilo Filho).

1 – Centro de Ciências da Educação; Curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Federal do Piauí.

2 – Faculdade de Educação; Universidade Estadual de Campinas.

Apoio Financeiro: CNPq, CAPES.

Palavras-chave: Educação de surdos; Educação inclusiva; Políticas públicas; LIBRAS.

Introdução

No perpassar da história os surdos estiveram relegados à margem das questões socioeconômicas, culturais, educacionais e políticas, sendo estigmatizados, desapropriados de seus direitos e alijados de escolhas. À vista disso, pode-se dizer que “[...] a situação a que estão submetidos, os surdos, suas comunidades e suas organizações, no Brasil e no mundo, têm muita história de opressão para contar” (SÁ, 2003, p. 89).

Sob uma perspectiva histórica, “[...] a crença de que o surdo era uma pessoa primitiva fez com que a ideia de que ele não poderia ser educado persistisse até o século XV” (GOLDFELD, 2020, p. 28). Nesse sentido, “[...] até aquele momento eles viviam totalmente à margem da sociedade e não tinham nenhum direito assegurado” (GOLDFELD, 2002, p. 28). Assim, “[...] o estigma da surdez é acompanhado de preconceitos e chavões que diminui o indivíduo por pouco se comunicar ou se expressar como a maioria das pessoas comumente fazem, pela fala oralizada” (FALCÃO, 2010, p. 21).

Somente a partir do século XV surgem os primeiros educadores preocupados com metodologias para surdos (GOLDFELD, 2002). Desde então mudanças substanciais ocorreram na educação inclusiva, sob diferentes olhares teóricos e/ou metodológicos. Considerando as questões históricas referentes à educação de surdos, refletimos sobre os aspectos que concernem à educação inclusiva, com especial ênfase no Brasil.

Objetivo

A partir de uma explanação do processo histórico da Educação dos Surdos, o presente estudo tem por objetivo apresentar a sua trajetória educacional, relatando contextos e desafios vivenciados por esses sujeitos, com vistas a refletir sobre o processo educacional da comunidade surda no Brasil, principalmente no que concerne às últimas décadas.

Metodologia

Trata-se de uma reflexão teórica, com base nas experiências e histórias de leitura da primeira autora deste trabalho, ao cursar disciplinas de *práticas pedagógicas em LIBRAS* e *práticas pedagógicas para o ensino das pessoas com deficiência visual e auditiva* durante a sua especialização em Educação Especial, concluída no ano de 2016 e oferecida pelo *Instituto Superior de Educação Programus - ISEPRO*. De caráter qualitativo e exploratório (GIL, 1994.), a pesquisa tece reflexões teóricas a respeito da história da educação dos surdos, tendo como enfoque as práticas de ensino e as conquistas da comunidade no decorrer dos últimos anos.

Resultados e Discussões

As primeiras iniciativas em busca de reverter os consensos de oralidade do surdo ocorreram a partir das metodologias do francês Charles de L'Épée. Na metodologia, partia-se da concepção de que os professores deveriam aprender a linguagem expressa pelos surdos por meio de sinais e, a partir daí, disseminar as práticas para um maior número de professores (SILVA, 2008, p. 19). Entre 1771 e 1785, L'Épée funda em sua própria residência uma escola pública para atender surdos (GOLDFELD, 2002, p. 29). O sucesso na educação dos surdos se dava por meio do uso dos “*sinais metódicos*” (SILVA, 2008, p. 20). Além disso, L'Épée “[...] acreditava que todos os surdos, independentemente do nível social, deveriam ter acesso à educação, e esta deveria ser pública e gratuita” (GOLDFELD, 2002, p. 29).

A Língua de Sinais é disseminada no século XIX pela Europa e pela América do Norte. Nomes como Thomas Gallaudet (1787-1851) e Laurent Clerc (1769-1869) foram fundamentais na introdução da língua para fins de comunicação e por institucionalizar a educação dos surdos, visto que em 1817 fundam a primeira escola pública para surdos nos Estados Unidos. Nessa abordagem, se introduz no país, de forma adaptada e de acordo com a língua inglesa, o alfabeto datilológico e os sinais metódicos de L'Épée (GOLDFELD, 2002).

Outro importante fato histórico remete-se ao *Congresso de Milão*, que foi uma conferência internacional de educadores de surdos. *Ocorrendo* em 1880, neste congresso exalta-se o Oralismo, preterindo a língua de sinais. Dessa forma, a maior parte das escolas em todo o mundo deixam de utilizá-la, dando ênfase ao ensino da

língua oral, o que leva o nível de escolaridade dos surdos ao decréscimo (GOLDFELD, 2002).

Quando dirigimos nossos olhares para a história da Educação Especial no Brasil, verificamos que a evolução do atendimento educacional especial ocorrerá com características diferentes daquelas observadas nos países europeus e norte-americanos (MIRANDA, 2008, p.30). Nesse sentido, no Brasil, a educação de surdos tem seu início ainda nos tempos do Império, no reinado de D. Pedro II. Isso ocorre a partir da: a) implementação de um programa de ensino pelo professor Hernest Huet, em 1856, em que havia a disciplina de “*Leitura sobre os Lábios*”; b) criação, em 1857, do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro.

A disciplina “*Leitura sobre os Lábios*” era oferecida apenas aos que fossem considerados aptos e àqueles que presumia-se ter algum vestígio de audição, uma vez que poderiam desenvolver a Linguagem Oral. Quanto ao Instituto, foi estabelecido o Oralismo em suas disciplinas. Todavia, ainda que não fosse sob uma perspectiva que atendesse aos interesses da comunidade surda, a língua de sinais era ensinada pela instituição.

Nos anos 1950, entre outras questões importantes da época, podemos destacar a organização do primeiro curso normal para docentes no campo da surdez (SABANAI, 2007).

Entre 1970 e 1980 cria-se o *Serviço de Estimulação Precoce*, que visa atender crianças de zero a três anos de idade (MONTEIRO; FERNANDES, 2018). Ainda sobre o período, Ramos (2004) aponta que o *Instituto Nacional de Educação de Surdos* (INES) marcou a sua história com a criação do curso de especialização na área da surdez. E, em 1977, foi fundada a *Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos* (FENEIDA).

Ao final da década de 70 a Comunicação Total (CT) ganha força no Brasil. Dorziat (1999) pontua que os seus seguidores defendem o uso de sinais como o meio mais eficiente de promover a comunicação entre professor e aluno. Dessa forma, trata-se de “[...] uma filosofia que requer a incorporação de modelos auditivos, manuais e orais para assegurar a comunicação eficaz entre as pessoas com surdez” (POKER, 2009, p. 06). Todavia, a CT não se refere à oralização, sendo “[...] uma das áreas a ser trabalhada com o objetivo de facilitar a integração social do surdo” (SILVA, 2008, p. 23), e que “[...] tem com principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdas e entre surdos e ouvintes” (GOLDFELD, 2002, p. 38). Nesta

filosofia a oralidade e os aspectos socioemocionais/cognitivos dos surdos devem ser considerados. No entanto, apesar dos ganhos, “[...] tanto a comunicação extraescolar, quanto as produções escritas continuaram a apresentar sérios problemas” (SILVA, 2008, p. 25).

A partir das críticas à filosofia da CT foram realizadas pesquisas. Com base nos resultados e nas práticas pedagógicas surgem alternativas direcionadas a uma educação bilíngue. O modelo bilíngue reconhece que os surdos estão em contato com as duas línguas e por isso a língua de sinais é uma língua natural. Nesse sentido, o bilinguismo afasta-se do oralismo na medida em que parte do pressuposto de que o surdo deve aprender a língua oficial e a língua de sinais. Nessa concepção “[...] o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez” (GOLDFELD, 2002, p. 42).

A década de 1990 pode ser caracterizada como um prenúncio para mudanças no INES, ainda que as práticas pedagógicas se mantivessem na tradição oralista. Nesta perspectiva, Santos e Nunes (2009) afirmam que, em 1993, o INES sofre mudanças em seus regimentos, de modo a ser referência no país na área de surdez.

No início do século XXI, mais precisamente em 2002, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é reconhecida pelo Governo Federal através da Lei 10.436/02, ou mais comumente chamada de “*Lei da LIBRAS*”. Já em 2005 é regulamentada a Lei 10.436/02, pelo Decreto 5626, que determina, entre outras questões, um prazo de uma década para inserir a LIBRAS nos currículos dos cursos de graduação, mais especificamente nas Licenciaturas e nos cursos de Pedagogia, Letras e Fonoaudiologia. Além disso, torna-se obrigatória a presença de professores bilíngues em todas as escolas que possuam classes regulares.

De acordo com o texto publicado pela FENEIS “A LIBRAS é a língua materna dos surdos brasileiros e, como tal poderá ser aprendida por qualquer pessoa interessada pela comunicação com essa comunidade” (SILVA, 2010, p. 09). Nesse sentido, a LIBRAS possui todos os aspectos linguísticos e necessita de processos de aprendizagem como qualquer outra língua. Ademais, segundo Silva (2008), podemos afirmar que a principal diferença entre as línguas está na utilização do canal visual. Dessa forma, enquanto as línguas orais têm como base o canal oral-auditivo, “[...] a língua brasileira de sinais é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo” (QUADROS, 2004, p. 19). Logo, “[...] os sinais são construídos de acordo com as possibilidades perceptuais do sistema visual humano”

(SILVA, 2008, p. 33). E, apesar da diferença existente entre línguas de sinais e línguas orais, ambas seguem os mesmos princípios: possuem “[...] um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, ou seja, um sistema de regras que rege o uso e a combinação desses símbolos em unidades maiores” (CUNHA, 2011, p. 5).

Ligadas aos movimentos sociais, as conquistas dos surdos se manifestam por meio de políticas públicas voltadas à acessibilidade. Em seu trabalho, Machado (2008) relata que o debate para inclusão vem se ampliando nas esferas governamentais. Nesse sentido, o programa de educação inclusiva é criado para promover sistemas educacionais inclusivos, a partir do: a) decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, visando promover uma política nacional de acessibilidade; b) decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e trata da inclusão da LIBRAS como disciplina regular, estabelecendo a educação bilíngue no ensino regular, bem como fomentando a formação de docentes/instrutor/tradutor/intérprete da língua, destacando-se a regulamentação deste último, o intérprete, como uma das principais conquistas; c) decreto 6.094/2007, que refere-se às diretrizes para a Educação Especial. Outrossim, Machado (2008) avalia que, mesmo com decretos e leis, as dificuldades dos discentes mostram que o modelo educacional de inclusão é ineficiente, uma vez que nega a cultura, o uso da língua de sinais e as identidades, exaltando a tradição oralista em detrimento da perspectiva do estudante surdo.

As correntes atuais defendem que a educação de surdos deve ser feita por pessoas surdas, promovendo a construção de sua subjetividade, que é influenciada por sua identidade cultural. Nesse contexto, a pedagogia surda contribui enquanto método que possui ênfase na diferença. E, nesse método, a educação é vista no espaço da cultura surda. Assim, Perlin e Strobel (2008) dizem que a construção da subjetividade cultural é o objetivo desta metodologia, de modo que, ao considerar os aspectos culturais, os surdos não sejam segregados.

Conclusões

À guisa de uma conclusão, salientamos que há a necessidade de conhecer o contexto histórico da educação do surdo no Brasil. Essa compreensão torna-se necessária, a medida em que ocorreram políticas de inclusão. Nesse sentido, salientamos a premência de ampliar ações que visem cumprir os decretos de

acessibilidade supramencionados, visto que se trata de recentes conquistas, que estão em vias de consolidação.

Acreditamos que outros estudos se fazem necessários, com vistas a aprofundar as questões postas a partir deste estudo inicial. Como possível continuidade do trabalho, visamos uma revisão bibliográfica sistematizada sobre o tema, de modo a complementar as reflexões expostas. Por fim, apontamos para a necessidade da inclusão da pessoa surda em diferentes âmbitos sociais brasileiros, a partir de iniciativas que respeitem suas necessidades específicas.

Referências

- CUNHA, Maria Cristina da. **Libras**. São Paulo: Person Prentice Hall, 2001.
- DORZIAT, Ana. Sugestões docentes para melhorar o ensino. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 108, p.183-198, 1999.
- FALCÃO, Luiz Albérico Barbosa. **Surdez, cognição visual e libras**: estabelecendo novos diálogos. Recife: Ed. do Autor, 2010.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: UFSC, 2008.
- MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **Educação especial no Brasil**: desenvolvimento histórico. Cadernos de História da Educação, n. 7. jan./dez. 2008.
- PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008.
- POKER, Rosimar Bortolini. Módulo II - Teórico: **Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez**. In: Curso Libras/EaD. São Paulo: UNESP, 2009 (apostila). Disponível em < https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acesso em: 04 jan 2013.
- RAMOS, Clélia Regina. **Histórico da FENEIS até ao ano de 1988**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2004. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=19&idart=170>. Acesso em: 04 maio 2016.
- SÁ, Nídia Regina Limeira de. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2003.
- SABANAI, Noriko Lúcia. A evolução da comunicação entre e com surdos no Brasil. **HELB**. ano 1, n. 1. 2007.
- SANTOS, Jonatas Rodrigues dos; NUNES, Flaviana Gasparotti. O aluno com deficiência auditiva nas aulas de geografia: Alguns elementos para a reflexão sobre a inclusão. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 10, 2009, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre. 2009. p. 1-19. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12699072/o-aluno-com-deficiencia-auditiva-nas-aulas-de-geografia>. Acesso em: 25 jan. 2013.
- SILVA, Angela Carrancho da. Surdez, educação de surdos e sociedade. In: SILVA, Angela Carrancho da; NEMBRI, Armando Guimarães. **Ouvindo o silêncio**: educação, linguagem e surdez. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- SILVA, Márcia Garcês. A inclusão do aluno surdo no ensino regular. In: Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 4, 2010, Teresina, **Anais...** Teresina. 2010, p. 1-10. Disponível em < <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12767137/a-inclusao-do-aluno-surdo-no-ensino-regular-ufpi>> . Acesso em: 13 jan. 2013.
- SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005.

A PERCEPÇÃO E O CONHECIMENTO DE DOCENTES DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL FRENTE À TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

¹ Ma. Andrea Ribeiro Ramos (Formação Profissional - mestrado-CEETEPS); ² Dr. Roberto Kanaane (Psicólogo, pedagogo e orientador).

1 –Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

2 –Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

Palavras-chave: educação profissional - tecnologia assistiva - pessoa com deficiência- inclusão - CEETEPS

Corpo do Resumo

Este trabalho apresenta a percepção e o grau de conhecimento do docente do ensino técnico profissional sobre o termo Tecnologia Assistiva. O objetivo deste trabalho foi identificar o grau de conhecimento e a utilização da Tecnologia Assistiva (TA) na inclusão da pessoa com deficiência na educação profissional sob a ótica do docente visando à plena participação do deficiente na sociedade. Na introdução do estudo tem-se a importância da educação e a relevância do trabalho como meios de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade de forma ativa e participativa, e consequentemente o valor da educação profissional para a inclusão desta parcela da população. A abordagem utilizada foi a pesquisa exploratória concomitantemente com a bibliográfica, bem como a utilização de questionários. Obteve-se como resultado o conhecimento parcial sobre tecnologia assistiva, embora os docentes ministrem aulas para pessoa com deficiência. O que se pode concluir refere-se a precariedade de formação dos docentes havendo a necessidade da formação continuada bem como a reflexão de sua prática, do trabalho coletivo e da interdisciplinaridade. Por tratar-se de um estudo preliminar de caráter exploratório, sugere-se a possibilidade de novas pesquisas acadêmicas e estudos sobre os resultados apresentados visando ampliar o escopo e ao mesmo tempo apresentar alternativas de ação voltadas à inclusão da pessoa com deficiência.

Introdução

Em 3 de dezembro de 2018 a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou o primeiro relatório mundial sobre deficiência e desenvolvimento, assinalando, segundo o secretário-geral da ONU, António Guterres (ONU, 2018) que “pessoas com deficiências estão em desvantagem” no que diz respeito à maioria dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)”; ainda de acordo com o secretário geral da ONU (ONU, 2018) “em muitas sociedades, pessoas com deficiências frequentemente acabam desconectadas, vivendo em isolamento e enfrentando discriminação”.

Contudo, Morin (2011, p. 49) ajuíza que “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”.

Deste modo, tem-se a relevância de se investir em educação para conectar esta parcela da população, e outra importante via de inclusão é o trabalho, destarte segundo Mendes, Nunes, Ferreira e Silveira (2004, p. 106) que:

através do trabalho o indivíduo com deficiência pode demonstrar suas potencialidades e competências e construir uma vida mais independentes e autônoma. Consequentemente, o trabalho exerce também um efeito reabilitador, na medida em que contribui para o aumento da autoestima e nível de ajustamento pessoal.

Verifica-se então a relevância da educação profissional, que une a educação e o trabalho, constituindo-se como um canal de inclusão social pois segundo Peterossi (2014, p.5) “a Educação Profissional e Tecnológica forma profissionais com habilidades para utilizar os conhecimentos de forma inovadora ao aplicá-los e difundirlos no mundo do trabalho”.

Em função do exposto tem-se como problema de pesquisa: Qual o grau de conhecimento e percepção dos docentes de ensino profissional quanto ao uso da Tecnologia Assistiva para a inclusão da pessoa com deficiência?

Objetivo

O objetivo deste estudo é identificar o conhecimento e a percepção que o docente possui, quanto à utilização da Tecnologia Assistiva na inclusão da pessoa com deficiência na educação profissional.

O direito a educação é garantido em nossa Constituição, contudo a pessoa com deficiência ainda encontra percalços nesta jornada; no entanto, desde 6 de julho de 2015 com a promulgação da Lei. 13.146, nomeada como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, o Brasil possui uma das leis mais avançadas sobre a inclusão da pessoa com deficiência.

Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no 2º artigo (BRASIL, 2015):

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.

Com esta conjuntura verifica-se então a necessidade da inclusão desta parcela significada de cidadãos, e a educação é a via para incluir todos de forma plena e consciente na sociedade, pois “a educação escolar passa a ter um papel fundamental na formação dos indivíduos para exercerem funções no sistema produtivo social” (OLIVEIRA, 2016, p. 125), bem como, o uso de tecnologias.

No campo profissional tem-se que “o principal fator competitivo da atualidade é a capacidade de um indivíduo, uma empresa, um país transformar conhecimento em inovação e, primordialmente, inovação tecnológica” (PETEROSSO, 2014, p.24-25).

Por outro lado, Mantoan (2015, p. 21-22) ressalta que:

um novo paradigma do conhecimento está emergindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das

comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos.

Com este contexto, tem-se ainda “o apelo social pelo compromisso desses cursos com uma ação socialmente produtiva e potencial para atender demandas por formação em serviço para setores produtivos específicos” (PETEROSS, 2014, p.29).

Evidencia-se nas salas de aula o aluno com deficiência, implicando no surgimento de tecnologia assistiva (TA) visando auxiliar o professor a potencializar a aprendizagem da pessoa com deficiência.

Afere-se, que cabe ao docente segundo Rehem (2009, p. 60), possuir as “competências que “utilizam, integram ou mobilizam os conhecimentos” e com o uso da Tecnologia Assistiva contribuir com a inclusão dos estudantes na educação, salientado por Mantoan (2013, p. 62) ao afirmar que “é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade dos alunos de progredir e não desista de buscar alternativas que possam ajudá-los a superar os obstáculos escolares”.

De acordo com Rita Bersch (2017):

a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - SEDH/PR, através da portaria nº 142, instituiu o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, que reuniu um grupo de especialistas brasileiros e representantes de órgãos governamentais, em uma agenda de trabalho. O CAT foi instituído como objetivos principais de: apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à área de tecnologia assistiva; estruturar as diretrizes da área de conhecimento; realizar levantamento dos recursos humanos que atualmente trabalham com o tema; detectar os centros regionais de referência, objetivando a formação de rede nacional integrada; estimular nas esferas federal, estadual, municipal, a criação de centros de referência; propor a criação de cursos na área de tecnologia assistiva, bem como o desenvolvimento de outras ações com o objetivo de formar recursos humanos qualificados e propor a elaboração de estudos e pesquisas, relacionados com o tema da tecnologia

A Tecnologia Assistiva compõe-se de uma gama de possibilidades de recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços a serem utilizados para promover a funcionalidade e também colaborar em potencializar a aprendizagem da pessoa com deficiência e segundo Barreto & Barreto (2014, p. 87) nesta gama estão inclusos produtos de baixa e alta tecnologia e que são “organizados ou classificados de acordo com os objetivos funcionais a que se destinam”.

Quanto as categorias de classificação de acordo com Barreto & Barreto (2014, p. 88) tem-se: 1.auxílios para a vida diária e vida prática; 2. auxílios para a

comunicação aumentativa e alternativa (CAA); 3. sistemas de controle de ambiente; 4. projetos arquitetônicos para acessibilidade; 5. órteses e próteses; 6. adequação postural; 7. auxílios de mobilidade; 8. auxílios para qualificação da habilidade visual; 9. auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo; 10. mobilidade em veículos; 11. esporte e lazer.

Ressalta-se então a importância do conhecimento e da formação do professor no uso da Tecnologia Assistiva para o desenvolvimento de atividades que garantam a participação do aluno com deficiência, pois cabe ao docente propor o uso de novas tecnologias “com o objetivo de diversificar e qualificar o acesso ativo dos alunos às informações e também proporcionar a eles múltiplas formas de organizarem, expressarem e apresentarem os conhecimentos construídos” de acordo com Bersch (2017, p. 12).

Metodologia

A pesquisa realizada possui enfoque qualitativo conforme perspectiva abordada por Sampieri, Collado e Lúcio (2013, p. 36), fundamentando-se “na compreensão e interpretação dos fenômenos, por meio das percepções e dos significados produzidos pelas experiências dos participantes”, ressalta-se a importância do estudo em função da necessidade de produzir conhecimento e disseminá-lo dado o pouco material existente a respeito do tema em nossa sociedade.

O trabalho é uma *survey* realizada no campo, tendo sido encaminhado questionários às unidades de ensino técnico profissionalizante.

O objeto de estudo foi uma instituição de ensino técnico profissionalizante do Estado de São Paulo que compõe uma rede com 223 Escolas Técnicas Estaduais distribuídas por 165 municípios paulistas, além de contar com classes descentralizadas.

Resultados

A população foi composta pelos professores da Instituição, caracterizando-se como não probabilística por tipicidade, por se constituir de elementos chave, segundo Vergara (2016) “é constituída pela seleção de elementos que os pesquisadores consideraram representativos da população- alvo” e a amostra foi constituída por 143 respondentes.

A partir da tabulação dos dados constatou-se que 60,1% (86) dos respondentes ministram ou ministraram aulas para pessoas com deficiência, e 39,9% (57) nunca ministraram aulas para pessoa com deficiência. Evidenciou-se, então, a relevância da formação adequada aos professores, em virtude do índice apresentado. A seguir alguns dos comentários dos docentes:

- 1. Foi no primeiro semestre de 2016, jamais tinha enfrentado tal tipo de situação e confesso, é uma questão a ser considerada. O aluno tem problemas de mobilidade.*
- 2. Fiz o melhor que estava ao meu alcance, porém não me sinto preparada para essa situação.*
- 3. Me senti completamente perdida e sem preparo...*

As posições dos sujeitos vão ao encontro das afirmações de Fernandes (2013, p. 196) “ao se discorrer sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de inclusão, os argumentos apontados como óbices à sua realização, geralmente, estão relacionados a aspectos da formação desses profissionais”.

Quanto ao conhecimento total sobre Tecnologia Assistiva 12,6% (18) dos docentes possuem, por outro lado 55,2% (79) possuem conhecimentos parciais e 32,2% (46) não possuem nenhum conhecimento sobre o termo TA.

Foi solicitado também, aos docentes que destacassem entre as tecnologias assistivas disponíveis no mercado aquelas que julgavam relevantes, apenas 61% (87) emitiram comentários, destes 25% (35) dos respondentes se referiram a alguma tecnologia.

Conclusões

Ressalta-se a importância do ensino técnico profissionalizante para a sociedade como forma de inclusão efetiva da pessoa com deficiência, pois além de fomentar uma identidade social, respeito, integração e sobrevivência, possibilitando condições de inserção no mercado de trabalho. Neste contexto os docentes exercem papel fundamental ao lidar com a Tecnologia Assistiva, promovendo o desenvolvimento de autonomia e independência.

Evidencia-se a necessidade de capacitação do docente e a formação continuada, bem como, a reflexão de sua prática e da interdisciplinaridade, pois o aluno com deficiência necessita de recursos e assistências que envolvam outros profissionais, entre eles, médicos, fisioterapeutas, pedagogos, terapeutas

ocupacionais, psicólogos além do apoio e comprometimento da família e da comunidade escolar para que seja incluído, não basta apenas socializar o aluno.

Salienta-se que o professor precisa conhecer os recursos pedagógicos, especificamente Tecnologia Assistiva, disponíveis no mercado para potencializar o seu uso em sala de aula, tendo como respaldo as diretrizes institucionais, pois segundo Barreto e Barreto (2014, p. 86): “dispor de recursos de acessibilidade, ou especificamente a Tecnologia Assistiva, seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem e desenvolvimento proporcionados pela cultura”.

Por tratar-se de um estudo preliminar de caráter exploratório, sugere-se a perspectiva de novas pesquisas acadêmicas e estudos sobre os resultados apresentados visando ampliar o escopo e ao mesmo tempo apresentar alternativas de ação quanto a inclusão da pessoa com deficiência, inclusive no ensino técnico profissional no Estado de São Paulo.

Referências

BARRETO, Maria Angela de Oliveira Champion & BARRETO, Flávia de Oliveira Champion. **Educação inclusiva: contexto social e histórico, análise das deficiências e uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Érica, 2014.

BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. 2017. Disponível em:
<http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em 20 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 21 jun. 2019.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013

MENDES, Enicéia Gonçalves; NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; FERREIRA, Julio Romero & SILVEIRA, Lígia Cardoso. Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 105-118, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X2004000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 ago. 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes para a educação do futuro**. 2. ed rev. São PAULO: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2011.

ONU BRASIL, Organização das Nações Unidas. 2018. Primeiro relatório da ONU sobre deficiências e desenvolvimento aponta lacunas na inclusão. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/primeiro-relatorio-da-onu-sobre-deficiencias-e-desenvolvimento-aponta-lacunas-na-inclusao/>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PETEROSS, Helena Gemignani. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. 2. ed. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2014 (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica, v.1).

REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. 1. ed. São Paulo: SENAC, 2009.

SAMPIERI, H. R.; COLLADO, C. F.; LUCIO M. P.B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Penso Editora, 2013.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2016.

INCLUSÃO ESCOLAR ATRAVÉS DO ENSINO DE LIBRAS: UMA EXPERIÊNCIA DE CASO QUE MERECE DESTAQUE

¹Wagner Pereira de Souza; ²Cristina Rodrigues da Costa (coautora)

1 – Professor efetivo de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas da SEDUC/MT

2 – Professora efetiva de Pedagogia da SEDUC/MT

Palavras-chave: Inclusão social. Desafio. LIBRAS.

Introdução

A Educação sempre desafiou, desafia e continuará promovendo suscitações em que o profissional dessa, necessita muitas vezes, de se reinventar para dar conta da demanda surgida. Nesse contexto, emerge do escopo desse trabalho, que tem a finalidade de relatar uma exitosa experiência docente vivida pela professora, Pedagoga, Cristina Rodrigues da Costa, no segundo semestre letivo do ano de 2018 na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marechal Cândido Rondon, situada na zona rural – distrito que possui o mesmo nome da escola – que fica a 45 km da cidade de Campo Novo do Parecis, Mato Grosso.

Ao se deparar com os desafios Educacionais, há duas maneiras de se portar ante a ele; buscar alternativas para tentar sana-lo ou até mesmo, minimizar a demanda outorgada por ele ou em contrapartida, se manter indiferente à realidade e nada fazer a fim de que a situação seja ser modificada. Parece que, a segunda possibilidade tem sido, na maioria das vezes, praticada por muitos. Porém ainda há profissionais comprometidos com o Ensino e que vão além do “normal” e com suas ações promovem a diferença.

Diante disso, Albert Einstein alerta que “Fazer, as mesmas coisas, sempre e esperar resultados diferentes é a pura prova de insanidade mental”, entende-se disso que, mesmo sendo aparentemente minúscula a ação, poderá implicar em resultados positivos, principalmente na Educação. Observa-se que a atitude dessa professora foi realizar uma intervenção que promovesse a inclusão escolar e social através do Ensino de Libras.

Licenciada em pedagogia – a professora, Cristina Rodrigues da Costa – é efetiva do quadro permanente da SEDUC/MT, enquanto se graduava, participou indiretamente de alguns cursos de LIBRAS na escola em que trabalhava, ministrado informalmente por um colaborador (surdo) desse projeto, que também acredita na libertação através da Educação. Portanto, ela não é formada na área, mas aprendeu o suficiente para poder compartilhar com quem estiver em um nível anterior ao seu.

Assumi uma turma do 3º Ano do Ensino Fundamental no segundo semestre do ano de 2018, preocupada em saber como estava o nível de conhecimento da turma, logo identifiquei que havia uma aluna surda que não conseguia se comunicar com a turma e vice e versa. O desfecho dessa experiência está listado nos resultados, tópico 4 desse trabalho.

Objetivo Geral

- a) Demonstrar a importância de atividades interventivas no contexto escolar.

Objetivos Específicos

- a) *Apresentar as evidências que produzem o trabalho interventivo;*
- b) Inspirar profissionais da educação a se desafiarem;
- c) Demonstrar que é possível fazer mesmo com recursos limitados.

Metodologia

A metodologia é um processo imprescindível, pois através dela é possível se alcançar resultados relevantes para o tema pesquisado a fim de que o trabalho executado seja de parâmetro contributivo para os estudos pertinentes à área em que está inserido. Uma dessas vertentes é o processo indutivo, que segundo Lakatos e Marconi (2003), elas explicam que

Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida fias partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam. (LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 86).

De acordo com a análise das autoras foi justamente o que foi alcançado com esse estudo, pois os resultados superaram as expectativas iniciais. Dito de outra maneira, o nível a que se chegou após essa intervenção foi de extrema relevância. Analisando ainda essa questão, as mesmas autoras esclarecem também alguns cuidados que se deve ter para com a pesquisa científica. Para elas

A finalidade da pesquisa científica não é apenas um relatório ou descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo, no que se refere

aos dados obtidos. Para tal, é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando-se por um modelo teórico que serve de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados. (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 224).

Desse modo, percebe-se que o conteúdo aqui posto possui uma relação intrínseca com estudos científicos, pois não se trata de uma mera reprodução de informações e dados, mas sim, uma ação que promoveu inclusão de maneira significativa. Nesse sentido, a BNCC defende a formação integral do aluno com ações que alcancem a sua realidade, consolidando o papel da escola que é formar plenamente o cidadão para a vida. Elege-se também como relevante para este trabalho as considerações feitas por Gil (2002), pois a observação que é exposta por este artigo, coincide exatamente com o que o teórico chama a atenção. Segundo ele, trata-se de um fator relevante, pois

De modo geral, o experimento representa o melhor exemplo de pesquisa científica. Essencialmente, a pesquisa experimental consiste em determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo, definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto (GIL, 2002, p. 47).

Conclui-se, portanto, que a eficácia do trabalho de experiência docente, realizado pela professora Cristina está em pleno alinhamento com os referenciais metodológicos postulados por teóricos que estudam o assunto.

Resultados

Um dos fatores que chamaram a atenção em relação ao trabalho aqui mencionado é o de que, inicialmente, a intenção era promover a inclusão da aluna no meio educacional, ou seja, trazer para o convívio “normal” da educação que os outros alunos vivenciavam, porém aconteceu o inverso disso e materializando a orientação de Irandé Antunes (2003), segundo ela é necessário fazer com que o aluno seja incluído no processo de ensino/aprendizado, tornando-o autor de suas próprias produções.

Identificado as dificuldades de interação, uma vez que a aluna era surda, a professora Cristina, propôs ensiná-la através da linguagem de LIBRAS junto com toda a turma consolidando assim o que pregoa a BNCC, que a inclusão deve acontecer

junto com a turma. Iniciado os trabalhos através do alfabeto da Língua Brasileira de Sinais, o que surpreendeu, foi uma adesão em massa pela turma. De maneira que, o momento em que a professora trabalhava os conteúdos, tornou-se “a menina dos olhos” das aulas.

Ao ter contato com os ensinamentos a partir dessa abordagem, os alunos se interagiam através dessa linguagem, e o mais importante, foi ver o esforço dos alunos usando a segunda Língua para que a aluna fosse alcançada. Nesse sentido, o processo de inclusão aconteceu com mais propriedade não daquela aluna surda, mas sim dos demais alunos “falantes”. Isso demonstra o reinventar em sala de aula e que muitas vezes quem necessita de inclusão não é o denominado “deficiente”, porque não raro, a deficiência pode estar é nos chamados “normais”!

O período de trabalho em que a aluna esteve sob a regência da professora Cristina foi curto, apenas um semestre, mas foi um período que com certeza fará uma diferença esplêndida para a vida da discente que além de ter sido acometida por essa patologia era também indígena. Isso não quer dizer que pelo fato de ser indígena há discriminações em relação a ela, mas sim, pelo fato de residir na aldeia, tinha menos acesso a algumas interações do que os outros alunos.

Conclusões

De acordo com o proposto nos objetivos dessa pesquisa, a intenção é de tornar evidente a importância do trabalho interventivo e através dele, elucidar que pequenas ações podem fazer grandes diferenças. O assunto aqui apresentado é uma experiência realmente vivida, portanto torna-se relevante referenciá-la como um trabalho proeminente.

O trabalho da professora Cristina, serve também de referência e inspiração para outros pontos de partida, até mesmo atividades que nem se relacionem a essa, mas tenham um papel de intervenção. Dessa forma, cumpre-se a inquietude de Einstein em relação a necessidade de se fazer coisas diferentes para também ter resultados diferentes.

Tornar o aluno protagonista é o dever da escola. Desse modo, fazer isso chegar à prática, depende desse reinventar em sala de aula; quebrar paradigmas e atitudes fossilizados que já obtiveram seu auge no Ensino, mas que agora, não alcançam mais de maneira contundente o processo de ensino/aprendizagem.

Outro fator importante é o de que a escola em que a professora Cristina lecionada além de ser uma escola do campo possui recursos muito limitados, mas isso não serviu de empecilhos para que a atividade não fosse realizada. Isso significa dizer que, para inovar basta ter um pouco de vontade e fazer com que ela chega à prática.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 17 de julho de 2020.

EINSTEIN, Albert. *O pensador*. Disponível em: https://www.pensador.com/autor/albert_einstein/ - acesso em 17 de julho de 2020.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisas*. 3 ed – São Paulo: 1991.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. – 6 ed. – São Paulo: Atlas 2008.

RELATO DE APRENDIZAGEM: CRIANÇAS E JOVENS COM DEFICIÊNCIAS NAS VIVÊNCIAS LÚDICAS COM A CAPOEIRA EM UM ABRIGO ESPECIAL DE BELÉM/PA

¹Joelson Sousa (doutorado sem bolsa); ²Rosiane Peixoto (Mestrado sem bolsa).

1 - Departamento de Educação Física; Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá.

2 – Departamento de Educação e Cultura; Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Pará.

Apoio Financeiro: sem apoio.

Palavras-chave: Capoeira. Crianças e Jovens. Deficiência.

Resumo: O presente estudo retrata um relato de experiência que revela aspectos do trabalho desenvolvido com crianças e jovens com deficiências a partir das vivências lúdicas com a Capoeira junto ao Abrigo Especial. Intui verificar quais as contribuições que possibilitou as vivências aos participantes desta experiência. O pressuposto teórico-metodológico adotado foi em uma abordagem qualitativa com estudo descritivo, tipo relato de experiência, no processo de análise utilizou-se dados produzidos pela observação participante, diário de bordo e entrevistas semiestruturadas. Os benefícios que a vivência a partir da Capoeira resulta, possibilita resultados terapêuticos significativo ao corpo, a mente e ao psíquico de crianças e jovens que experimentam atividade lúdica, descontraída e desestressante, além de ajudar na autonomia, socialização, participação, educação significativa para a aprendizagem e no processo de inclusão. O pouco envolvimento, a superficial (in) formação foram desafios para que as vivências alcançasse as suas metas, no sentido em apoiar e atuar na perspectiva pedagógica almejada. O estudo contou com pressupostos a partir de Teixeira (1995), Heine, Carbinato, Nunomura (2009), Oliveira & Duarte (2015), Garcez (2018), Glia (2019), entre outros.

Introdução

A nossa Constituição Federal declara que o cidadão deve ter o direito de ser respeitado em sua individualidade. Em outras palavras, respeito as qualidades, capacidades, potencialidades, desejos e dificuldades. Logo, espera-se que seja garantido condições a cada cidadão a desenvolver um conjunto de qualidades e aperfeiçoar a capacidade de realização junto ao seu processo de desenvolvimento quanto indivíduo e sujeito de direito. Deste modo, está incluso o cidadão com Deficiência.

Ao observar o trabalho desenvolvido com crianças e jovens com deficiências intelectuais e físicos em vivências de Capoeira pelo Abrigo Especial, fez-se necessário observar que esta experiência singular provocou a sensibilidade e atenção ao apreciar o trabalho por meio do processo lúdico nas vivências com a capoeira.

Processo esse, o qual arisca-se a dizer inovador por sua singularidade, e mais, porque, muitas vozes...no decorrer desses anos o observaram...a revelar essas impressões e compartilharam de um “movimento criador”, na sensibilização e destaque das condições de deficiências, que não impediam as crianças e jovens a vivenciarem de alguma maneira a Capoeira a contento, seja um autista interagindo e relacionando corporalmente ao coletivo, ou um paraplégico gingando e se movimentando num jogo em uma roda de capoeira.

Este estudo intui contribuir para os estudos da Educação Inclusiva e das Ciências em Geral na produção de Conhecimento acerca das práxis da Capoeira junto a crianças e jovens com Deficiências. Assim, houve a necessidade de verificar: Em

que as vivências da Capoeira contribuiu para vida de crianças e jovens com Deficiências do Abrigo Especial?

Objetivo

Destacar a intervenção na realidade de Crianças e Jovens com Deficiência junto ao Abrigo Especial, a partir do desenvolvimento de vivências com a capoeira por meio do Lúdico, no período de 2012 a 2015.

Metodologia

Estudo baseado em uma abordagem de cunho qualitativo utilizando estudo descritivo, tipo relato de experiência, no processo de análise, houve a utilização de dados produzidos pela observação participante, por meio de conversas, perguntas, relatos fotográficos, diário de bordo, diálogos formais e informais, além de vivências práticas com a capoeira utilizando jogos e brincadeiras desenvolvidas com as crianças e jovens do Abrigo. Houve entrevistas semiestruturadas direcionada a seis funcionários entre educador/cuidadores e um professor de capoeira - que fizeram parte do acompanhamento junto as atividades do Projeto com a vivência da Capoeira.

O grupo da vivência são pessoas muito especiais: surda, com hidrocefalia, Síndrome de Down, Autismo e deficiências múltiplas. Os que vivenciaram diretamente foram deztoitos, mas começou com 08 participantes, entre eles estavam três crianças cadeirantes, que jogavam na roda de capoeira. A faixa etária dos participantes era de 03 a 33 anos, entre o sexo masculino e feminino.

Resultados

Em julho de 2015 comemorou-se 04 anos de trabalho com as Vivências de Capoeira com crianças e jovens através de uma proposta inovadora, que buscou estar atenta a percepção da individualidade de cada participante, com atenção voltada as potencialidades, desejos e dificuldades dos mesmos e, levando em consideração o respeito consigo e com o outro, a partir de caminhos mediados pelo Lúdico e por uma Educação Inclusiva.

Bom, a vivência na capoeira contribuiu para a inclusão, neh! De uma atividade que nós não pensávamos que eles teriam capacidade de fazer,...realizar, neh! Porque a capoeira requer muitos movimentos, gingado [...] E as vezes o jeito introvertido deles talvez não daria muito certo. Mas a questão da inclusão..., deles se sentirem parte...,se soltarem... viverem a questão do conjunto, da equipe, da música - isso tudo, foi muito interessante ver.

Participarem ativamente, independente da limitação (deficiências) deles.[...] gostavam muito. Inclusive todos eles participavam neh! E assim eles interagiam... tanto com os educadores (/cuidadores), que eram envolvidos também, como entre eles. Foi muito interessante essa experiência dessa vivência dentro de um Abrigo com crianças com paralisia cerebral, com síndrome de down, com várias síndromes... E todos participavam ativamente e gostavam!". (Educadora C.G.26/01/2018)

A vivência buscava oportunidade de ir além dos limites e potencializar capacidades transformadoras, que possibilitasse um processo de inclusão social e de garantia de direitos como lazer, esporte, dança, cultura, entre outras possibilidades que a capoeira pode proporcionar. Assim, as vivências com as crianças e jovens tinham os encontros nos dias de terça e quinta-feira, e aos sábados esporadicamente. Este estudo destaca que durante esses três anos de vivência fora delineada a partir dos pressupostos teórico-metodológico em suas práxis a partir dos princípios da Pedagogia da Participação¹ e da Integração Sensorial² por intermédio da ludicidade.

Os estudos sobre o lúdico apresentam que é um dos mais fundamentais instrumentos que os educadores podem utilizar, pois, jogos e brincadeiras são na infância uma atividade natural da criança, são atividades essenciais para instigar a curiosidade, a autoestima, o desenvolvimento da linguagem, o aprendizado, o pensamento e a concentração, sendo extremamente necessário considerar seu valor social, histórico e cultural (Cf. TEIXEIRA, 1995).

Verificou-se que os conteúdos trabalhados bimestral e trimestralmente, foram propostos e resultaram em: apresentações de coreografias, danças e atividades relacionadas aos fundamentos básicos da capoeira (movimentação corporal da luta-dança e do jogo, acrobacias e a musicalidade); mostrar crianças e jovens com deficiências rompendo limites e potencializando o aprendizado de conteúdos a destacar assim numa relação/ligação entre coordenação motora, equilíbrio, ritmo, expressividade, afetividade e desenvolvimento dentro do jogo corporal da capoeira muito satisfatória e reveladora para o desenvolvimento neuropsicomotor e social dos mesmos.

¹ Que produz o rompimento com uma pedagogia tradicional transmissiva. Uma Pedagogia que intui o envolvimento na experiência e na construção da aprendizagem contínua e interativa. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas dos educandos. Onde os espaços e os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade e a continuidade educativa.

² De acordo com Ayres (apud GLIA, 2014) é a organização de informações sensoriais, provenientes de diferentes canais sensoriais e a habilidade de relacionar estímulos de um canal a outro, de forma a emitir uma resposta adaptativa.

A vivencia revelou aspectos importantes no desenvolvimento das atividades trabalhadas: a) o lidar mediando a resolução de conflitos quanto incompreensão e intolerância entre os educandos, nos momentos de integração e socialização; b) predispor a unidade a partir da união do grupo criando um bom clima para as vivencias; c) estabelecia-se referencias de exemplo, de comando na relação do coletivo para obter respeito e disciplina na interação e socialização com e dos mesmos; d) a iniciativa de elogiar a cada nova conquista de movimento ou cooperação foi um poderoso meio que levaram a muitas vitórias de superação e descoberta de si e do outro.

Além disso, a utilização dos meios avaliativos continuo para cuidar de monitorar o processo e avançar significativamente com a vivencia foi revelador. Pois, com critérios avaliativos foi possível verificar se o educando: demonstrava segurança para experimentar, tentar e arriscar em situações propostas em aula ou em situações cotidianas de aprendizagem corporal; participava adequadamente das atividades, respeitando as regras, a organização, com empenho em utilizar os movimentos adequados à atividade proposta; reconhecia e respeitava as diferenças individuais e se participa de atividades com os seus colegas, auxiliando aqueles que têm mais dificuldade e aceitando a ajuda dos que têm mais competência. E mais, ocorria a avaliação do professor de capoeira analisando o desenvolvimento e aprendizado individual conforme capacidade motora, psicológica e social do participante para melhor propor a adequação ao ensino aprendido. Também, importante salientar as contribuições importantes observadas por meio desta vivencia pelos educadores/cuidadores:

“Além dos benefícios físicos, a interação entre os mesmos, a satisfação (alegria) de participar de uma atividade com mecanismo diferente e a inclusão social, que é de suma importância para vivencia deles [...] como esporte, na educação na interação e no respeito”. (R.I., 19/01/2018);

“[...] era uma aula que envolvia a todos”. (D.A., 23/11/2017);

“Era uma atividade diferenciada que tirava as crianças da rotina, o que melhorava o humor, a interação entre eles e as pessoas do abrigo, além de ajudar na coordenação motora, o que era benefício, porque isso o auxiliava a ser mais independentes”. (R.A., 16/11/2017);

“[...] a vivência da capoeira na vida deles foi e é importante, porque até pelos movimentos que eles desenvolviam e, dependente da suas capacidades...era bom pra saúde e pro bem estar de todos que desenvolviam a capoeira”. (S.P., 23/11/2017);

A capoeira rica em recursos pedagógicos e lúdicos, por ela lidar com elementos corporais, rítmicos, musicais, históricos e culturais, acaba a tornando uma práxis

singular e despertando o interesse dos praticantes. Heine, Carbinato e Nunomura (2009) - no momento em que ele se sente motivado para determinada prática, essa flui melhor e os objetivos propostos são alcançados com maior facilidade.

Conclusão

A vivência a partir da Capoeira resulta, possibilita resultados educacionais, sociais e terapêuticos significativo ao corpo, a mente e ao psíquico de crianças e jovens que experimenta atividade lúdica, descontraída e desestressante, além de ajudar na autonomia, socialização, participação, educação mais significativa para a aprendizagem e no processo de inclusão.

Acredita-se que vivências que passem por bases metodológicas “sensíveis” possam transformar a realidade a incluir criança e jovens com deficiências a vivenciar o direito a muitas vezes amputado, pela condição limitatória do (pre) conceito de quem as vê, e não pela possibilidade deles poderem se deparar com a chance de exercitar o direito que lhe cabe. E neste contexto que se relatou, a ludicidade é um meio prático utilizado para estimulação em qualquer etapa do desenvolvimento da psicomotricidade, em especial na capoeira a desenvolver a criatividade e a espontaneidade do educando, tendo ele a condição de deficiência ou não. Contudo, ainda há muito para se fazer em relação a esses tipos de experiências exitosas. E espera-se que esta experiência possa ser compartilhada para motivar e contribuir para outras experiências.

Por fim, um dos desafios para que o projeto alcançasse as suas metas, no sentido em apoiar e atuar na perspectiva pedagógica almejada foi no início, o pouco envolvimento e a superficial (in) formação específica de alguns profissionais que compõe o quadro funcional do Abrigo, mas que depois com os resultados significativos observados e evidenciados durante o tempo, produziu mudança na mentalidade acerca da proposta. Logo, é imprescindível erradicar com paradigmas preconceituosos e ainda, compreender as diferentes características individuais, observando-as como valor, e não como implicações problemáticas a serem resolvidos. “Os princípios não são negociáveis. As atitudes sim, são passíveis de mudança. Esse é o desafio”¹.

¹ Garcez (2016, p.05)

Referência

GLIA, Instituto. **Integração Sensorial e o Desenvolvimento Infantil**. Publicado pelo Instituto Glia Consultoria em Neurociências. Edição nº 36 - agosto 2014. Disponível em: << <https://www.aprendercrianca.com.br/noticias-do-cerebro/edicao-36-agosto-de-2014/389-integracao-sensorial-e-o-desenvolvimento-infantil>>>. Acesso em: mar. 2019.

OLIVEIRA, V. M. & DUARTE, E. (2005). **Educação Física, jogo e deficiência mental**. In: Temas em educação física adaptada. Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (pp. 59-63). Disponível em:<<[http:// www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/ inicio.htm](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inicio.htm)>>. Acesso em: mar. 2015.

GARCEZ, Liliane. **Um histórico e as dimensões da educação inclusiva**. Publicado em 2016. Disponível em: << <https://diversa.org.br/artigos/um-historico-e-as-dimensoes-da-educacao-inclusiva/> >>. Acesso em: out. 2018.

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HEINE, V.; CARBINATO, M. V. & NUNOMURA, M. (2009). **Estilos de ensino e a iniciação da capoeira para crianças de 7 a 10 anos de idade**. Revista Pensar a Prática, 12 (1), 1-12. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/viewArticle/5174/4735>>. Acesso em: abr. 2018.

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NAS ESCOLAS DO CAMPO

¹Charlene Pereira (Mestranda – Bolsista FAPESC); ²Greicy Gadler Lang (Mestranda – Bolsista CAPES); ³Claudia Batestin (orientadora)

1 – Discente no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó

2 – Discente no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó

3 – Docente e orientadora no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECO

Apoio Financeiro: FAPESC, CAPES.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão e Educação do Campo

DE QUE EDUCAÇÃO ESTAMOS FALANDO

A educação especial vem sendo discutida há muito tempo em nossa sociedade. A inclusão de pessoas com deficiência já está presente em muitos debates e já adquiriu através de grandes batalhas a criação de legislações específicas para garantir direitos iguais a todas as pessoas com deficiência nos diferentes segmentos sociais.

Um dos locais que mais se discute a inclusão hoje em dia é na escola, pois é um dos primeiros seguimentos sociais que as pessoas começam a conviver em grupo. A lei 13. 146 de 06 de julho de 2015, normatizou a inclusão da pessoa com deficiência, *destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania.*

Do mesmo modo a Educação do Campo comunga do assustador silenciamento quando o assunto é Políticas Educacionais, embora nas últimas décadas tenham ganhado adeptos na defesa desse modelo educacional, ainda assim ela está à mercê das políticas governamentais.

Quando resolvemos pesquisar sobre o assunto, sabíamos do quão difícil seria encontrar publicações sobre os termos “*Educação do Campo*” e “*Educação Especial*”, pois embora existam inúmeras publicações quando pesquisados sozinhos os termos nas plataformas de buscas, quando relacionado, essas publicações são quase que insignificantes, não chegando a dez trabalhos na última década.

Nesse contexto, o presente estudo objetiva analisar essa pequena amostra científica acerca dos descritores Educação Especial na Educação do Campo para verificar se realmente existe a inclusão dos alunos com deficiências nas escolas do campo. Neste sentido, o presente estudo de revisão foi estruturado para responder a

seguinte pergunta: **Como é o processo de inclusão dos alunos da Educação Especial nas escolas de Educação do Campo?**

Com base nas leituras dos trabalhos apresentados na revisão integrativa, elencamos algumas categorias de análises que serão discutidas a seguir.

Educação Especial nas escolas do Campo

É importante destacar que as discussões sobre Educação do Campo e Educação Especial fazem parte da mesma trajetória histórica, ambos ficaram na sombra de Políticas Públicas que viabilizassem seu desenvolvimento.

A história da Educação Especial sempre foi acompanhada do conceito de diferença assim como a Educação do Campo sempre foi acompanhado pelo conceito da luta. As concepções de educação inclusiva destacadas pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), propõe uma modificação no contexto escolar onde a escola deverá assumir o processo de ensino aprendizagem de todos os alunos, para isso no artigo 1, Palma (2018, p. 162) relata que,

O propósito da escola inclusiva é que ela tenha competência para desenvolver processos e estratégias de ensino e aprendizagem capazes de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico dentro de suas possibilidades, que os coloque, de forma equânime, em condições de acessarem oportunidades no mercado de trabalho e na vida. Para alcançar esse propósito, o sistema educacional precisa promover mudanças em termos de acesso ao currículo, de estratégias de ensino elaboradas em conjunto com professores especialistas em Educação Especial, de adequações físicas e organizacionais de acordo com a necessidade do aluno com deficiência. Enfim, a escola precisa conceber a inclusão no seu Projeto Político Pedagógico e colocar em funcionamento as medidas necessárias para promover a igualdade de condições e não apenas garantir a matrícula, pois esse ato não é suficiente para termos uma Educação Inclusiva.

A Escola do Campo tem a mesma vertente da escola inclusiva, considerando o acesso ao conhecimento independente de quaisquer situações.

Palma (2018) relata em seu artigo que a escola analisada encaminha qualquer aluno com dificuldade de aprendizado para o atendimento especializado, demonstrando que a escola estabelece patologias a qualquer criança que não se encaixe nos moldes de ensino aprendizagem pré-estabelecidos. Consideramos que a falta de conhecimento faz com que a seja reproduzido a exclusão social.

Caiado (2013) relata em seu trabalho que os alunos com deficiência têm que se deslocar até a cidade para estudar.

Em sua dissertação Anjos (2016) relata que a Educação do Campo apenas reproduz a trabalhada na cidade e também descreve que o difícil acesso dos professores a localidade que se encontra a escola também é um empecilho,

Em outras localidades que os autores nos apresentaram em suas experiências, era hegemônica era a realidade urbana. Quando se pensava a Educação Especial, era pensada pela perspectiva urbana, tanto que havia dificuldades para identificar os alunos público-alvo da Educação Especial, para o Atendimento Educacional Especializado quanto para a formação continuada que tinha dificuldade de chegar às regiões mais distantes, visto que era realizada nos espaços próximos à sede do município. (ANJOS, 2016, p. 207)

Caiado (2013) também expõe que as escolas do campo passam por dificuldades quanto a formação de professores e estruturas físicas.

Segundo Lozano (2019), as formações oferecidas pelas secretarias de educação não são regulares e muitos gestores demonstram pouco entendimento sobre ambos os assuntos. O que nos remete novamente para a pouca formação quando o assunto é educação especial e educação do campo.

Dos trabalhos analisados, apenas um traz em seu contexto uma Educação Especial nas Escolas do Campo com um processo de efetivo ensino aprendizagem, se aproximando dos moldes ideais, segundo a autora,

A oferta e a organização do atendimento educacional especializado na escola são realizadas considerando as especificidades da escola do campo. A professora indica a flexibilidade desta organização no que se refere as formas de agrupamento dos alunos (individualmente ou em pequenos grupos), ao tempo de duração dos atendimentos e ao espaço pedagógico onde realiza suas intervenções (sala de recursos ou sala de aula), considerando as formas de organização da escola do campo que os alunos frequentam três dias em turno integral. Neste contexto, o atendimento educacional especializado tem caráter complementar, e a professora procura garanti-lo no momento das atividades extraclasse, visando não prejudicar o acesso dos alunos público-alvo da educação especial ao conteúdo trabalhado em sala de aula. (KÜHN, 2017)

A autora também relata que a existência de um diagnóstico clínico não dispensa a realização de uma avaliação pedagógica, para construção de um plano de atendimento individualizado.

Podemos observar que a maioria dos trabalhos analisados, a *inclusão* do aluno com deficiência só fica no discurso, mostrando novamente que essa inclusão é ilusória.

Em suma, podemos dizer que a escola ideal está longe de virar realidade, principalmente quando se trata de escolas do campo, pois ambas as políticas estão engavetadas quanto aos possíveis avanços educacionais esperados.

Conclusão

Educação especial na educação do campo é um tema que vem ganhando interesse nas discussões acadêmicas na última década devido a pertinência e relevância do assunto. No entanto, ainda percebemos que o número de publicações que versam o tema é baixo. Em nosso estudo, utilizamos duas plataformas oficiais de buscas e encontramos apenas 8 trabalhos sobre o tema.

Analisando as literaturas que embasaram esse artigo, visualizamos que tanto a Educação Especial quanto a Educação do Campo comungam da mesma indignação, o esquecimento. Faltam reflexões mais profundas, diálogos mais efetivos de forma a provocar rupturas e mudanças de pensamento, atitudes e estruturas. Tanto uma quanto a outra ficam nas “migalhas” das políticas públicas sobre educação. E parece ainda ser pior, pois no campo as pessoas com deficiência ainda são invisíveis, há um silêncio nos documentos dos movimentos sociais, há silêncio sobre a produção do conhecimento na área da educação especial (CAIADO, 2011).

Podemos entender que a invisibilidade e o silenciamento são mecanismo de controle social, que permitem a exclusão dos indivíduos na sociedade.

No discorrer das análises observamos que muitos dos textos fazem referência as mesmas dificuldades: acesso dos alunos a escola, formação dos professores, moldes educacionais diferentes do esperado. Isso demonstra que tanto a Educação Especial quanto a Educação do Campo continuam esquecidos e que embora existam legislações para regulamentá-las, ainda são meras coadjuvantes no processo de ensino aprendizagem.

Conclui-se que, apesar de todo um movimento pelas escolas do campo e toda uma luta pela inclusão do aluno deficiente no ensino regular, ainda ambas não acontecem e ficam à mercê dos moldes educacionais tidos como “normais”, que

somente quando uma tomar consciência que pertence a outra poderão efetivamente lutar pela implementação de uma Política Pública de Inclusão nas Escolas do Campo.

Esperamos que apesar de todo esse silenciamento e esse esquecimento, a sociedade tome consciência da importância de tais assuntos e que as lutas travadas sejam acompanhadas de sucesso e vitórias, pois ambos os públicos não podem ficar reféns de uma sociedade sem empatia e altruísmo.

Referências

- ANJOS, Christiano Felix dos. Realidade em contato: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo. Universidade Federal do Espírito Santo Mestrado em Educação. Disponível em <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8592> Acessado em out 2019
- ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Monica Castagna. Por Uma Educação do Campo. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011
- BRASIL, Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Sessão 1, Brasília, DF, ano 194, nº 127, p. 02 – 72, 6 jul. 2015.
- _____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases educacionais. **Diário Oficial da União**. Sessão 1. Brasília, DF. 23 de dezembro de 1996
- CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 93-104, 2011. Disponível em <https://www.periodicos.capes.gov.br/> Acessado out 2019
- _____. Educação Especial em escolas do Campo: análise de um município do Estado de São Paulo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 50 (especial), p. 179-193, mai201. SSN: 1676-258 Disponível em <https://www.periodicos.capes.gov.br/> Acessado out 2019
- DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Rio de Janeiro: Graal, 1998
- FOUCAULT, Michel. Los anormales. México: Fond (1o de Cultura Económica, 2000. [Os normais: curso no Collège de France (1974-1975). Trad. Eduardo Brandão
- KÜHN, Ernane Ribeiro. **A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da rede municipal de Ensino**. Universidade Federal de Santa Maria, 2017. Disponível em <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/12909> Acessado em out. 2019
- LEITE, S. C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999
- LOPES, Maura Corcini. **Políticas de Inclusão e Governamentalidade**. **Revista Educação e Realidade**. Pag. 153 a 170. Mai/ago 2009
- LOZANO, Daniele. **A interface entre a educação especial e a educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso**. Universidade de São Paulo. 2019. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23052019-180118/> Acessado em out. 2019
- PALMA, Debora Teresa; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. O Olhar Social da Deficiência Intelectual em Escolas do Campo a Partir dos Conceitos de Identidade e de Diferença. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 161-172, abr. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000200161&lng=pt&nrm=iso>. acessos em nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000200001>.
- RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva / David Rodrigues (org.)**. São Paulo: Summus, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção da social da Identidade e da diferença. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais / Tomas Tadeu da Silva (Org)**. Stuart Hall, Kanthryn Woodward. 15 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014)
- SKLIAR, Carlos. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva / David Rodrigues (org.)**. São Paulo: Summus, 2006.
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *The Salamanca Statement*. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini (2007). Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100. Campinas/SP: CEDES, p. 947-964, out, 2007.

OS JOGOS EDUCATIVOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DISCALCULIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE MINICURSO MINISTRADO

¹Thais Faustino Bezerra (URCA, Graduanda); ¹José Wellington Macêdo Viana (URCA, graduado); ²Jamile Melo Feijão (UNILEAO, Graduada); ³Samira Bruno Diniz (FVS, Pós-graduada); ⁴Auricelia Melo Feijão (Orientadora, FJN, Pós-graduada).

- 1 – Departamento de Ciências Biológicas; Universidade Regional do Cariri;
- 2 – Departamento de Ciências Biológicas; Universidade Regional do Cariri;
- 3 - Curso de Bacharelado em Psicologia pelo Centro Universitário Leão Sampaio– UNILEAO;
- 4 – Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Vale do Salgado – FVS;
- 5 – Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade de Juazeiro do Norte - FJN.

Palavras-chave: Aprendizagem; Discalculia. Minicurso.

Introdução

O processo de aprendizagem é uma condição *sine qua non* para a formação crítica, consciente e reflexiva dos diferentes alunos dentro da sociedade. Para tanto, a aprendizagem precisa ser significativa e realista com as circunstâncias dos aprendentes, porque ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas também é criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção de maneira diversificada (FREIRE, 1996).

Santos (2008, p. 33) ressalta que “a aprendizagem somente ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos”. Estas são condições concomitantes que albergam positivamente as práticas de ensino-aprendizagem para facilitar a compreensão e a identificação dos diferentes contextos agregadores do conhecimento.

Neste sentido, a aprendizagem significativa torna-se de suma importância para alunos que apresentem algum distúrbio no ensino-aprendizagem, a exemplo daqueles que possuem discalculia, “considerada um transtorno [...] no qual o indivíduo apresenta uma inaptidão em realizar operações aritméticas, que envolve ou não raciocínio lógico e cálculo” (EGIDO, 2012, p.13). Desse modo, é fundamental que a aprendizagem significativa para os alunos com discalculia envolva a participação e o comprometimento do docente para buscar métodos estimuladores do processo de ensino-aprendizagem, tais como os jogos educativos, que podem auxiliar os discentes nas implicações da construção dos conceitos matemáticos, dificuldades na memorização e tabuadas numéricas.

O educador pode usar material de apoio como: jogo trilha de tabuleiro, loto numérico, dominó de subtração, relógio de numeral, numerais e quantidades, dentre

outros. Esses jogos contribuem significativamente para a construção dos diversos contextos de aprendizagem, visando aumentar a motivação e o interesse, além de facilitar e desenvolver ainda mais a autonomia e a criatividade dos alunos com discalculia.

Objetivo

Partindo dos pressupostos acima descritos, nosso estudo buscou apresentar sumamente um relato de experiência feito a partir de um minicurso ministrado sobre os jogos educativos no processo de aprendizagem de alunos com discalculia.

Metodologia

Metodologicamente, o presente trabalho partiu da realização da prática de um minicurso intitulado “Os jogos no processo de aprendizagem de alunos com discalculia”, ocorrido dia 24 de Abril de 2019, das 14h00min às 17h00min, tendo como eixo temático: Educação e Distúrbio de Aprendizagem. O minicurso, aprovado para ser ministrado no evento “XVI Semana de Pedagogia, III Encontro de Estágio Supervisionado e I Encontro do Mestrado Profissional em Educação da URCA”, foi destinado para alunos, educadores e demais interessados pela temática em questão, totalizando, ao final, 15 participantes.

Para realização desta atividade foram utilizados os seguintes recursos: data show (disponibilizado pela instituição), miniapostilas, slides, caixa de papelão, canetas, folhas (Bloco de anotações) e alguns modelos de jogos educativos para exposição e a construção dos jogos desenvolvidos pelos participantes durante o minicurso. Nossa ação educativa foi dividida em teoria (compreensão sobre a discalculia, professores, alunos e os jogos educativos) e prática (exposições de sugestões de jogos para trabalhos com crianças com discalculia e a construção de jogos educativos).

Resultados

A partir do cenário apresentado mediante a realização do minicurso, os participantes do mesmo conseguiram compreender o conceito de discalculia e suas principais características, percebendo como o docente pode estimular o processo de ensino-aprendizagem de alunos com discalculia e a importância de unificar a teoria e

a prática com a abordagem dos jogos como método educativo. Além disso, conseguimos perpassar através da atividade coletiva como promover a inclusão no ambiente escolar e libertar o aluno da aprendizagem mecânica.

Com base no diálogo de ideias e pensamentos reflexivos entre os integrantes do minicurso, foi possível perceber que muitos dos participantes ainda não conheciam a maioria dos jogos educativos apresentados (Quadro 1) e as possibilidades de aprendizagem para alunos com discalculia através da aplicação desses jogos em sala de aula.

Quadro 1: Jogos educativos para alunos com discalculia.

Jogos educativos	Habilidades que desenvolvem
Mancala	Agilidade, atenção, concentração, percepção, numeração.
Torre de Hanói	Concentração, percepção e coordenação motora.
Monte Torre	Numeração, cores, agilidade.
Mosaico Cubo	Concentração e raciocínio lógico.

Diante dos jogos apresentados no minicurso, foi também relatado sobre a importância das escolas terem esses materiais em seu acervo, para que os professores possam usá-los em sala de aula a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos discentes e, diante desses recursos, fazer com que os alunos aprendam de maneira lúdica, facilitado ainda mais o aprendizado. Mas, para tanto, é importante que a prática lúdica envolva uma participação mais ativa e crítica do docente e dos alunos (BEZERRA *et al.*, 2019).

De fato, os jogos educativos como prática lúdica trabalham com habilidades, desafios, interesses, despertam a curiosidade e a criatividade dos alunos, assim como a compreensão e o respeito a seguir as regras, além de estimular e envolver o aprendente/aluno e demais colegas, tanto na prática em grupo quanto individual (Figura 1).

Figura 1: Momento de exposição dos jogos educativos



Fonte: Autoria própria (2019).

O desenvolvimento e aplicação dos jogos educativos é explorativo e propício para aprendizagem, norteando o aprendiz a investigar o motivo daquele determinado assunto ensinado pelo docente (BEZERRA et al., 2020). Isso porque os jogos estimulam o raciocínio lógico, o desenvolvimento da coordenação motora, e a socialização em grupo. Desse modo, torna-se importante trabalhar com os jogos porque, além de divertidos, corroboram com o aprendizado e são bem práticos para serem utilizados em sala de aula. Ao final do minicurso, foram formados 03 grupos de 5 participantes cada, onde tiveram a oportunidade de desenvolver jogos de matemática diante dos materiais e dicas que oferecemos durante as aulas expositivas. Para fechar o momento interativo, os grupos apresentaram como aqueles jogos educativos poderiam auxiliar na aprendizagem dos estudantes com discalculia (Figura 2).

Figura 2: Construção dos jogos educativos pelos participantes.



Fonte: Autoria própria (2019).

Conclusões

Concluimos que foi uma experiência ímpar ter articulado as atividades acima descritas e tê-las aplicado aos participantes do minicurso, os quais estavam bem interessados em aprender e tentar mudar suas práticas educativas em sala de aula a partir daquele momento interativo. Em suma, observamos que o minicurso em si respondeu às nossas expectativas, deixando evidente que os alunos com discalculia podem aprender e desenvolvem suas habilidades com o uso dos jogos educativos apresentados.

Referências

BEZERRA, T. F.; BEZERRA, J. D. C. S.; ARAÚJO, J. F.; ARAÚJO, V. F.; De ALENCAR, R. C.; Dos SANTOS, A. C. B. **A dislexia no ensino de ciências: uma prática educativa pelo jogo.** Universidade Regional do Cariri – URCA, XV Semana da Biologia: Ciência do Povo para o Povo, 08 a 14 de Novembro, 2019, p. 104. ISSN: 2338 -2747.

BEZERRA, T. F.; VIANA, J. W. M.; ARAÚJO, V. F.; ARAÚJO, J. F.; BEZERRA, J. D. C. S.; Dos SANTOS, A. C. B.; De ALENCAR, R. C. Jogos educativos na aprendizagem de alunos disléxicos: relato de experiência. **Revista EntreAções: Diálogos em Extensão**, v. 1, n. 1, p. 70-84, jan./jun. 2020.

EGIDO, S. V. **Discalculia**: Fundamentos teóricos e atividades de intervenção em sala de aula. 2012. 25f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SANTOS, J. C. F. dos. **Aprendizagem Significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LEI 10.639/03 E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO INTRIGANTE

¹Cleia Rodrigues Evangelista (EMEI); ²Jussara Gabriel dos Santos (UFSCAR/UFU)

1 – Escola Municipal de Educação Infantil – Prefeitura Municipal de Uberlândia

2 – Universidade Federal de São Carlos/Universidade Federal de Uberlândia

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Educação Infantil. Educação para as relações étnico-raciais.

Introdução

A lei 10.639/03, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que se configura como luta e conquista histórica do movimento social negro brasileiro, altera a lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, a fim de incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio brasileiro.

Essa lei procura dar visibilidade e reconhecimento às contribuições do povo negro nas áreas social, econômica, política e cultural pertinentes à História do Brasil, destacando suas lutas, resistências e conquistas. Obriga a inserção do conteúdo sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todo o âmbito do currículo escolar, devendo ser ministrados especialmente na área de Literatura, Educação Artística e História Brasileira.

Com a lei 10.639/03, dá-se voz à história e cultura não pela ótica do dominador, mas pela ótica dos que sofreram e sofrem com o processo de marginalização histórica e cultural. A lei denuncia o etnocentrismo e desconstrói a ideia de neutralidade política, econômica e racial do currículo formal. Ademais, afirma o poder constitutivo do currículo nos sujeitos envolvidos no processo, ou seja, a construção da sua identidade.

Segundo Sanchez (2014), a aprovação da legislação é fruto de uma longa história de lutas e embates pelo reconhecimento e pela reparação das desigualdades entre as populações branca e negra no Brasil, reconhecida por muitos ativistas do movimento negro e por estudiosos da área como um marco do avanço positivo no tratamento dado à questão do ponto de vista governamental e legal, já que – de acordo com Cury (2000) – declarar direitos é um recurso político-pedagógico que expressa um modo de conceber as relações sociais dentro de um país.

No entanto, apesar dos avanços oriundos da lei em questão, o nível de Educação Infantil (dos 0 aos 5 anos) ficou de fora de sua obrigatoriedade. Esse fato

levanta algumas questões: por que a modalidade infantil do ensino ficou de fora da obrigatoriedade da lei? Quais são as iniciativas de implementação da lei na Educação Infantil, tendo em vista que no parecer da lei a relatora inclui a necessidade de promoção da educação para as relações étnico-raciais nessa modalidade de ensino?

A partir dessas questões orientadoras, neste trabalho se apresentam os resultados da pesquisa bibliográfica realizada no de Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) acerca dos estudos encontrados que versam sobre a implementação da lei 10.639/03 na Educação Infantil.

Objetivos

- Analisar as pesquisas de mestrado e doutorado sobre a implementação da lei 10.639/03 na Educação Infantil no banco de teses e dissertações da CAPES.
- Descrever o objeto de estudo das pesquisas selecionadas.
- Compreender as perspectivas apontadas por essas pesquisas.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa descritiva com foco na revisão bibliográfica sobre o tema. De acordo com Barros e Lehfeld (2000), na pesquisa descritiva não há a interferência do pesquisador, isto é, ele descreve o objeto e procura descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua natureza, característica, causas, relações e conexões com outros fenômenos. Esse tipo de pesquisa engloba dois tipos: a documental e/ou bibliográfica e a pesquisa de campo (BARROS; LEHFELD, 2000).

Lakatos e Marconi (2003) afirmam que a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral acerca dos principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema. Assim, o estudo da literatura pertinente pode contribuir com a planificação de qualquer outro estudo acadêmico, evitar erros e orientar quanto às suas indagações, além de representar uma fonte indispensável de informações.

Ainda segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia tornada pública sobre o tema do estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. O objetivo desse tipo de pesquisa

é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado, enfim, produzido sobre determinado assunto.

Aqui optou-se em focar apenas nas pesquisas de mestrado e doutorado que, porventura, versassem sobre a implementação da lei 10.639/03 na Educação Infantil no banco de teses e dissertações da plataforma da CAPES, de maneira a tentar compreender as perspectivas apontadas por essas pesquisas. Assim, estabeleceu-se como critério principal de inclusão/exclusão dos registros aqueles que se referiam no título a Educação Infantil.

A palavra-chave “lei 10.639/03” norteou a pesquisa na plataforma. Para refinar a busca, adotou-se a seguinte descrição: Tipo: Mestrado e Doutorado; Ano – 2009 a 2019; Grande área de conhecimento – Ciências Humanas; Área de conhecimento – Educação; Área de concentração – Educação; Área de avaliação – Educação. Foram encontrados trinta e quatro (34) registros. Dentre os registros encontrados foi selecionada apenas uma dissertação de mestrado, ou seja, um registro.

Resultados

A seguir o quadro 1 apresenta a pesquisa selecionada para este trabalho:

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas para a análise

nº	Título da obra	Autor	Instituição	Titulação	Ano
01	Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ. Estudo das relações étnico-raciais na escola de educação infantil da UFRJ	MICELI, P. A. M.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Mestrado	2017

Fonte: elaborado pelas autoras, 2020.

Essa dissertação visou, segundo o resumo da própria autora (2017), “encontrar as docentes, conhecer e reconhecer os caminhos pedagógicos que as levam para uma educação das relações étnico-raciais” e “teve como campo a Escola de Educação Infantil (EEI) da Universidade Federal do Rio de Janeiro”. Sua pesquisa revelou que, em geral, as demandas em relação às questões étnico-raciais são resultado das propostas das próprias crianças e suas famílias (MICELI, 2017).

Como fundamentação teórica de sua dissertação, Miceli (2017) discute sobre o surgimento do movimento negritude e a afirmação da cultura negra e revisita a história da Educação Infantil com foco em suas lutas, ideias e transformações. Por fim, ela analisa as produções dos profissionais da EEI-UFRJ sob a perspectiva da relação raça e infância. Dos registros encontrados a partir de alguns critérios, dentre os quais

o temporal (2009-2019), esta foi a única pesquisa que explicitou a Educação Infantil em seu título quanto à questão étnico-racial.

Percebe-se que, apesar de ser uma discussão em voga e dos dezessete anos da promulgação da lei, há poucos estudos que relacionam a educação infantil e as diretrizes da Lei 10.639/03. Uma das suposições possíveis é o fato de a lei abranger, obrigatoriamente, apenas os ensinos fundamental e médio. Ou seja, a obrigatoriedade limitada da lei talvez interfira, direta e indiretamente, nas proposições de estudo sobre a temática e por isso a pouca coragem para enfrentar o tema e trazer para esse nível de ensino conhecimentos acerca da cultura e da história afro-brasileiras, como apregoa Dias (2012).

Conclusões

Este trabalho refletiu sobre os desdobramentos científicos devido à não obrigatoriedade da aplicação da Lei 10.639/03 na Educação Infantil, a saber: i) teóricos, quanto a quase inexistência do desenvolvimento e reflexão do assunto em termos acadêmico-científicos; e ii) práticos, quanto à parca publicização de atividades pedagógicas referentes à história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil.

Portanto, pretendeu-se contribuir quanto ao desenvolvimento do tema, que ainda é pouco evidenciado nas discussões acadêmicas, pois, apesar da não obrigatoriedade nesse nível de ensino, é um tema de extrema importância a fim de se construir uma sociedade menos injusta quanto à relação entre brancos e negros no Brasil. Esse silenciamento da temática na academia é no mínimo intrigante.

Referências

- BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia Científica** – um guia para a iniciação científica. 2. ed. Ampliada. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BRASIL. Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir o currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 10 jan. 2003a, p. 01.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliani Marta Teixeira; FARIAS FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte/ MG: Autêntica, 2000.
- DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. Artigo. **Revista Brasileira de Educação**. Mato Grosso do Sul, Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.
- LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.
- MICELI, P. A. M; **Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ. Estudo das relações étnico-raciais na escola de educação infantil da UFRJ**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- SANCHEZ, Livia Pizauro. **Educação básica no Brasil e história e cultura africana e afro-brasileira: competências e habilidades para a transformação social?** Dissertação (mestrado em Ciências), Universidade de São Paulo, 2014.

DESAFIOS ENFRENTADOS POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MATO-GROSSENSE DURANTE O ENSINO REMOTO

¹Everson Rodrigo Tatto (SEDUC-MT) ²Monica Strege Médice (SEDUC-MT); ³Marcelo Franco Leão (IFMT).

1 – Professor de Educação Básica – Secretaria de Estado de Educação/MT

2 – Professora de Educação Básica – Secretaria de Estado de Educação/MT

3 – Professor de Química no Departamento de Ensino do IFMT – Campus Confresa/MT

Palavras-chave: Ensino remoto. Inclusão social. Tecnologias digitais.

Atualmente, estamos enfrentando uma pandemia, momento repleto de incertezas e que requer novas maneiras de ensinar e aprender (SANTOS, 2020). A sociedade como um todo precisou se reorganizar e com a escola não é diferente. Devido a recomendação da Organização Mundial da Saúde pelo distanciamento social, que impossibilita a realização de aulas presenciais como medida de prevenção, o cotidiano educacional mudou drasticamente.

No intuito de atender demandas e dar continuidade a oferta de formação humana, uma alternativa recorrente foi incorporar tecnologias digitais (TDs) e móveis para o processo educativo. De acordo com Lévy (2000) por meio das TDs, todas as relações humanas podem ser reinventadas e a educação passa a ser inserida no hall dessas mudanças presentes na sociedade, em tempos que as pessoas precisam se distanciar fisicamente.

Essa incorporação é defendida por Lara, Quartiero e Bianchetti (2019), como uma necessidade emergencial, pois vivemos o fenômeno da ‘ubiquidade’, potencializado por meio das relações estabelecidas entre tecnologias, tempos e espaços. Assim, a incorporação de TDs ao ensino amplia as possibilidades de comunicação e interação, uma vez que redimensionam os tempos reservados aos estudos e os espaços de aprendizagem.

Nesse sentido, as tecnologias foi dado um novo olhar. Antes elas eram vistas como inimigas do ato educativo, com o uso proibido em muitas escolas, hoje são consideradas aliadas da educação. Devido a situação provocada pela pandemia evidenciou-se o ensino remoto, no qual a tecnologia móvel é o canal mais utilizado, fazendo com que não haja ruptura nos estudos e sim, flexibilização de tempo e de espaço.

Contudo, é preciso ter muito cuidado nesse novo contexto. Conforme as palavras de Santos e Zamboni (2010, p. 65): “É certa a necessidade de uma educação tecnológica, mas não tecnologizada, robotizada pelo engessamento de conteúdos e

técnicas que só serão capazes de formar o aluno uma extensão da máquina e não o aluno gerente da máquina”.

Em outras palavras, a conectividade pode e deve ser utilizada como recurso educacional, mas requer um plano de trabalho que permita ao estudante ser ativo no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, essa nova forma educativa, o ciberespaço, exige mais atenção do professor, mas também viabiliza a ele estar em mais espaços físicos ao mesmo tempo.

Nesse sentido, Demo (2009) defende que o uso das TDs pode trazer mudanças para o ato de ensinar. No entanto, não modificou o ato de aprender, tampouco mudou seu significado. Ainda destaca que “O que as novas tecnologias podem nos trazer são oportunidades ainda mais ampliadas, em meio também a enormes riscos e desacertos” (DEMO, 2009, p. 53).

Desse modo, sabemos que as tecnologias são apenas meios que permitem a onipresença do professor. Essa possibilidade só é possível ao considerar as TDs e móveis como aliadas ao ensino, como algo que pode facilitar o trabalho educativo, mas que, ao mesmo tempo, exige cuidados, pois no ato de conectar (incluir) alguns, pode ser excludente (desconectar) para outros, causando profundas disparidades, ampliando as fissuras já existentes em nosso meio. Sendo assim, acentua as desigualdades sociais, como destaca Miguel (2018, p. 220), porque “geram padrões de dominação cuja superação é um imperativo para a emergência de uma sociedade mais justa”.

Frente ao exposto, esse estudo teve como objetivo investigar as concepções de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública mato-grossense, sobre os desafios enfrentados para estudar durante o período da pandemia e quanto ao uso das TDs como ferramentas mediadoras do ensino.

A investigação ocorreu em maio de 2020, envolveu 38 estudantes da Escola Estadual Professora Maria Esther Peres, do município de Vila Rica/MT. Foram 5 estudantes do 1º Ano, 21 do 2º Ano e 12 do 3º Ano do Ensino Médio, com faixa etária entre 15 e 18 anos, sendo 28 meninas e 10 meninos. Essa participação contou com a devida anuência dos responsáveis e da direção da escola e os participantes.

O instrumento utilizado para coletar dados foi um formulário eletrônico (Google Forms), contendo 08 (oito) questões fechadas. Isso facilitou a tabulação, devido ao processo de categorização ser pré-estabelecida. Os resultados coletados foram analisados sob a luz do referencial teórico.

No primeiro questionamento, sobre a qualidade do sinal de internet ou tipo de rede usada por eles, cerca de 60,5% disseram ser de qualidade regular e 5,3% de qualidade ruim, com mesma porcentagem para os que não possuem internet em casa. Recordamos aqui o alerta feito por Demo (2009), sobre os riscos e desacertos para com as tecnologias e seus usos.

Ao questionarmos sobre a qualidade do ensino a distância ou remoto em tempos de pandemia, 10,5% consideraram ser de excelente qualidade, outros 18,4% disseram ser bom, porém, 44,7% declararam ser regular e 21,1% como péssimo. Isso mostra que há um descontentamento com a oferta desse ensino, que não nos distancia da realidade nacional (LARA; QUARTIERO; BIANCHETTI, 2019).

Sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, a maioria mencionou a incompreensão dos conteúdos (68,5%), outros 21,1% preferem, neste momento, estar em sala de aula. Chama-nos a atenção que 10,5% deles declararam que o ambiente doméstico não lhes favorece para os estudos. Assim, percebemos que a sala de aula ainda é o ambiente preferido para ocorrer o ensino. Para Santos e Zamboni (2010), o desenvolvimento cognitivo dos estudantes se dá quando se encontram ativos e envolvidos, o que parece não estar ocorrendo com o ensino remoto oferecido.

Sobre as facilidades ou vantagens de estudar de maneira remota, para 36,8% foi organizar o próprio horário de estudo, outros 28,9% disseram o fato de poder iniciar, parar e retomar os estudos, e outros 10,5% disseram que se sentem mais à vontade de estudar assim, até porque podem escolher aquilo que querem estudar primeiro. Este período requer uma reorganização de nossas vidas, como nos propõe Lévy (2000, p. 10): “estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano”.

Ao perguntarmos como eles têm se organizado para estudar de maneira remota, 18,4% estão estabelecendo horário fixo, 15,8% com horários aleatórios, 36,8% acessam os conteúdos/aulas quando for possível e 28,9% não conseguem se organizar para estudar. Ao somarmos as duas últimas respostas, percebemos que essa maneira de oferta do ensino não está facilitando esses estudantes do Ensino Médio, o que requer que a escola repense a forma de atuar nesse momento tão confuso para todos.

Sobre o modo com que está sendo implantado o ensino remoto e se eles consideravam estar aprendendo da maneira como deveriam, 50,0% disse que em

partes está, mas que considera o professor como importante neste processo escolar. Para 23,7% o espaço escolar é o local para estudar e é mais eficiente para aprender e outros 18,4% disseram que esta modalidade apresenta muitas deficiências na estrutura e metodologia e nenhum dos respondentes declarou ter facilidades com esta forma de estudar.

Ao questionar como eles estavam considerando o ensino remoto, 15,8% afirmaram estar dando importância aos estudos, mesmo que com algumas dificuldades, 23,7% disseram encarar de forma regular, 10,5% consideraram esse ensino como importante e outros 28,9% afirmaram que irão esperar pelo retorno às aulas para estudar. Além desse último resultado, outro muito preocupante foi que 21,1% não dão importância a esses estudos e que se não retornar as atividades na escola irão desistir, pois, para eles, lá é mais interessante para estudar. Isso corrobora o pensamento de Santos e Zamboni (2010), como se uma fuga intelectual.

Cabe ressaltar que 50% deles querem o retorno à escola, embora não ser possível no momento. Talvez na escola se sintam acolhidos ou ainda em iguais condições, algo que merece nossa atenção, pois segundo Santos (2020), no futuro quando velhos, que não sejam prejudicados pelo abandono ou a falta de incentivos, investimentos e oportunidades do presente.

Sobre a preparação para o ENEM 2020, tido pela maioria dos concluintes como o ápice desta fase estudantil, 79% disseram que terão problemas ou não se sentem preparados, outros 18,4% disseram que pretendem desistir de prestar provas, pois 2020 os colocou em situação desigual e somente 2,6% disseram que se sentem preparados para realizar o ENEM. Isso significa que há um abismo de oportunidades e condições entre a escola pública e privada, o que também é alertado por Santos (2020), que chama a atenção para as discriminações causadas pela pandemia e a invisível violência social que se comete.

Frente ao exposto, é possível afirmarmos que o momento é propício para repensar o uso das TDs no contexto educacional, para que seja possível ofertar ensino de qualidade mesmo em tempos de pandemia contudo, sem descuidar da vida das pessoas e da igualdade de condições ao ensino. Precisamos voltar nossos olhos para as mazelas sociais e observarmos se todos estão sendo incluídos pela nova maneira de ensino, mediada por tecnologias. A escola não pode ser uma fábrica de seres robotizados para um sistema cada vez mais fechado e excludente.

Nesse sentido, a pandemia evidencia que estamos em meio a um processo de

disputa: de um lado, temos segmentos sociais elitizados que dependem da mão de obra prestada pelas classes menos favorecidas; e de outro, um flanco enorme de uma sociedade desigual a mercê da sorte e escancarada diante de todos.

Percebemos que as medidas que estão sendo implementadas no período da pandemia poderão aprofundar o quadro de exclusão e segregação de parte significativa dos estudantes, a exemplo das desigualdades de condições de estudo e desenvolvimento humano, como sempre existiu.

Além disso, a educação apressa a passagem do paradigma dialógico presencial para o paradigma digital, onde a diretividade é mais exigente para uns e deixa outros de lado, pois ao trazer este debate para a educação temos alguns dilemas, o que se torna uma ação complexa, principalmente entre as classes menos favorecidas, considerando que os pais são obrigados a retomar ao trabalho para garantir a sobrevivência mínima.

Por isso, defendemos que o chão da escola, tanto física como virtualmente, seja um ambiente para a realização de sonhos. Enfim, que as tecnologias e inovações científicas sirvam para edificar as pessoas e não mecanismo de exclusão, para que a escola dê oportunidades iguais a todos.

Referências

DEMO, Pedro. Aprendizagens e novas tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 53-75, ago. 2009. Disponível em: <http://200.252.29.37/FACEC/revista_eletronica/index.php/docenciaepesquisaeducacao-fisica/issue/view/10>. Acesso em: 14 jun. 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LARA, Rafael da Cunha; QUARTIERO, Elisa Maria e BIANCHETTI, Lucídio. Trabalho ubíquo na pós-graduação stricto sensu em educação: in/extensificação e multitarefa. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2019, vol.24, e240014. Epub 25-Abr-2019. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240014>.

MIGUEL, Luis Felipe. **Dominação e Resistência: desafios para uma política emancipatória**. São Paulo, Boitempo, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Jocileya Santana; ZAMBONI, Ernesta. **Potencialidades Investigativas da Educação**. -Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

INVESTIGAÇÃO A CERCA DA CONTRIBUIÇÃO DAS TIC'S E ATIVIDADES LÚDICAS NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bárbara Santos¹ (UFS); José Jonatas Rocha² (UniAGES); Rafael dos Santos³ (UniAGES).

1 – Licenciatura em Matemática; pós graduada em metodologia do ensino de Matemática e Física; Universidade Federal de Sergipe.

2 – Licenciatura em Ciências Biológicas; pós graduado em metodologia de ensino de Matemática e Biologia; Centro Universitário AGES.

3- Licenciatura em Ciências Biológicas; pós graduado em ciências ambientais e análise ambiental; Centro Universitário AGES.

Palavras-chave: Educação Infantil. TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação). Atividades lúdicas. Educação inclusiva.

Introdução

Este trabalho tem como tema geral, a contribuição das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) e atividades lúdicas no processo de ensino - aprendizagem na Educação Infantil. De forma mais específica, optou-se por investigar o uso dessas metodologias de ensino na educação de alunos com deficiência.

O tema escolhido para a realização desta pesquisa teve como foco pontos essenciais para o desenvolvimento de ensino- aprendizagem de forma dinâmica e inovadora a partir do uso das TIC's e de atividades lúdicas, voltado principalmente para a inclusão de crianças com deficiência na aplicação destes métodos em sala de aula. Uma vez que, as instituições escolares por não acompanharem a rapidez dessas transformações acabam por amargar o desinteresse dos discentes e o despreparo dos profissionais da educação para lidar com tudo isso. Entretanto, as TIC's aparecem com um meio eficaz e eficiente para o desenvolvimento de uma melhor inserção na sociedade tecnológica.

A qualidade do ensino está ligada diretamente ao quanto este contribui para a construção de autonomia dos alunos principalmente quando se trata de crianças com deficiência, sabendo que muitos docentes tratam de forma diferente essas crianças, mas estes tem que incluir as mesmas, conferindo-lhes novas capacidades e fomentando-lhes princípios de cidadania com ética e responsabilidade. Considerando o mundo atual, marcado pela disseminação das TIC's, é duvidoso que uma educação desligada dessa realidade resulte em um trabalho frondoso, sem adotar as ferramentas tecnológicas a serviço da educação de qualidade.

Dessa forma, o tema para a pesquisa a ser realizada, passou a ser sobre qual a contribuição das TIC's e atividades lúdicas no processo de ensino - aprendizagem de alunos com deficiência na Educação Infantil.

Objetivos

Esta pesquisa busca Investigar de que forma a utilização das TIC's e das atividades lúdicas contribuem no processo de ensino. Tendo como objetivos específicos: compreender a política de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular; verificar os benefícios no processo de aprendizagem de alunos com deficiência a partir da utilização das TIC's e atividades lúdicas na educação infantil; identificar o papel do professor na mediação das práticas pedagógicas ao utilizarem atividades lúdicas e as TIC's; levantar quais as dificuldades enfrentadas pelos professores da educação infantil para utilizar atividades lúdicas e TIC's em suas aulas.

Metodologia

O presente estudo consiste em uma pesquisa de revisão de literatura para a busca de conceitos pertinentes e amarração teórica para entendimento completo da pesquisa. Sendo utilizadas as bases de dados SciELO e Google Acadêmico e revistas renomadas, os escritores utilizados serão: Educação infantil; Atividades as na educação infantil; Processo de ensino – aprendizagem por meio de atividades lúdicas e TIC's. Foram excluídos os artigos que não tiverem relação com a temática da pesquisa bem como os artigos que não foram disponibilizados de forma gratuita e que não foram escritos na língua portuguesa. Além disso, com o objetivo de manter a pesquisa atualizada, foram considerados os resultados para seleção apenas artigos publicados no período de 2009 a 2020.

Resultados

Com base nos levantamentos realizados de autores que escreveram sobre o tema pesquisado, foi possível constatar que a Educação Infantil no Brasil é um período em que tem início a escolarização da criança e ela têm como objetivo, o progresso da totalidade da criança. Nesse contexto, observando na visão inclusiva, a Educação tem uma grande prática de possibilitar a acessibilidade e condição dos alunos com deficiência na escola. Além disso, faz necessário adotar práticas pedagógicas inclusivas fazendo uso de TIC's e atividades lúdicas a partir de recursos distintos disponíveis no âmbito escolar e de uma formação qualificada dos docentes para que os discentes tenham acesso à educação de forma igualitária acarretando um ensino-aprendizagem com conformidade.

As pesquisas ressaltam a importância da utilização das TICs e atividades lúdicas na Educação Infantil, propondo a dinamização das experiências e conteúdos. As considerações sugerem novas posturas visando, se não acabar, minimizar os desafios para que a utilização das TICs consiga atingir o propósito de propiciar novos caminhos para a criança da Educação Infantil, vivenciar novos saberes. No pensamento de Bergamasco (2013), a utilização das TICs na Educação Infantil seria um acréscimo as aprendizagens, e decorrente a isso, estes professores promovem suas formações e utilizam dentro das possibilidades assertivas que as TICs proporcionam em suas práticas educativas.

Os educadores devem trabalhar de uma forma que atraia a atenção dos alunos e ao mesmo tempo construa o conhecimento necessário. Isso só é possível se os professores tiverem formações adequadas para alcançarem os objetivos propostos no PPP da instituição. O professor há tempos deixou de ter o papel somente de cuidador e passou a ter uma tarefa de mediador do conhecimento e para que essa função se torne mais prazerosa e agradável para ambos, entra a questão da ludicidade, que muito contribui nessa etapa educacional, uma vez que a criança busca o brincar por necessidade e é através da brincadeira que ela consegue revelar o seu eu.

Além disso, a formação contribui para que os professores tenham objetivos de aprendizagem bem definidos ao utilizarem o lúdico, para que a brincadeira não tenha apenas a finalidade de diversão, mas que vá além e que a finalidade de trabalhar determinado conteúdo. Para Carneiro, (2012, p. 95), "Qualquer tipo de jogo que seja desenvolvido na escola é importante, porém o que mais interessa é o "jogo didático", isto é, aquele usado com a finalidade de trabalhar determinado conteúdo".

Os documentos legais das políticas públicas de educação especial na modalidade inclusiva oferece uma série de propostas para ter uma educação de qualidade e que todos tenham acesso a ela, pois apesar do crescimento de matrículas de alunos com deficiência em escolas de ensino regular a educação precisa de mais atenção e não ocorrer de forma fragmentada, pois isso ocorre a interferência de alguns agentes financeiros e manifestação favorável por parte do Estado.

Observou-se ainda, a necessidade de investimento em políticas públicas em Educação Infantil, tendo em vista que é base para a constituição futura de cidadãos críticos e reflexivos. Além disso, o principal resultado encontrado nesse trabalho mostrou que nos artigos analisados pelas autoras o lúdico não apresenta papel

pedagógico, sendo suas funções acima de outras as de promover lazer, socialização e desenvolvimento de modo global.

Segundo Gomes e Terra (2013), nos últimos tempos várias transformações vem ocorrendo na educação devido a proposta de uma educação inclusiva nas escolas de ensino regular, elencadas por normas e diretrizes nacionais e internacionais, ganhando espaço para a discussão com alunos com necessidades educacionais específicas (NEE). Pode perceber que a partir do ano de 1985, as políticas educacionais que sendo discutidas e inseridas nas escolas como processo de inclusão para atender alunos com deficiência.

Conclusões

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma investigação acerca da contribuição das TIC's e atividades lúdicas no processo de ensino - aprendizagem de alunos com deficiência na educação infantil. Além disso, também permitiu uma pesquisa de análise bibliográfica para obter dados consistentes sobre as etapas do processo desse artigo.

Diante de tudo que foi investigado e exposto, conclui-se que apesar do processo de inclusão ser desafiador, nas Políticas Públicas para a Educação existe normas e diretrizes nacionais e internacionais que devem ser introduzidas na prática educacional. Entretanto, o governo restringe alguns incentivos disponibilizados fazendo com que a escola não tenha um avanço considerável para que as crianças com deficiência sejam atendidas.

Algumas dificuldades identificadas para a implementação de instrumentos nas salas de aulas foram em relação ao desconhecimento sobre a utilização dos equipamentos de tecnologia e desconhecimento de como aplicar as atividades lúdicas no ambiente escolar, tendo como consequência a não utilização dessas ferramentas na prática pedagógica. A deficiência na formação do professor foi uma questão muito observada no decorrer da revisão bibliográfica, principalmente o sucateamento e até mesmo ausência de equipamentos e ferramentas nas escolas, para que com essas as crianças com deficiência se sentissem mais incluídas no ambiente escolar e consequentemente melhorassem a sua aprendizagem.

Portanto, na Educação Infantil, a aplicação da tecnologia e atividades lúdicas para crianças com deficiência, surge como uma ferramenta de oportunidades necessárias para obter um ensino-aprendizagem de modo estruturado e relacionado

a conhecimentos válidos que possibilite novos domínios e capacidades para o seu desempenho, levando a um desenvolvimento positivo.

Referências

BANDEIRA, Priscilla Oliveira; SOUZA, Priscilla Kézia Tavares de. **O lúdico e suas contribuições na educação infantil**. 2015.

BARRETA, Emanuele Moura; CANAN, Sílvia Regina. Políticas Públicas de Educação Inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais. Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul. **IX ANPED**, Sul, 2012.

BERGAMASCO, Elizabeth Carneiro; BERGAMASCO, Leila Cristina Carneiro. **A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Infantil: avanços e desafios**. II Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2013), XIX Workshop de Informática na Escola (WIE 2013). Universidade de São Paulo – USP. 2013.

CARNEIRO, Maria Angela Barbato. **O brincar hoje: da colaboração ao individualismo**. Simpósio Internacional da OMEP. Campo Grande, julho de 2012.

GOMES, Claudia, Gomes; TERRA, Ricardo, Nogueira; Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, vol. 26, núm. 45, enero-abril, 2013, pp. 109-123.

KISHIMOTO, M. T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

LOPES, Alzeni Ferreira; (et al). **O desafio do uso das tic na educação infantil**. Revista Pandora Brasil – Número 34, Setembro de 2011 – ISSN 2175-3318. P. 170-184.

SANTOS, G. L. **Tablets, Laptops, Computadores e Crianças Pequenas: Novas Linguagens, Velhas Situações na Educação Infantil**. Brasília:Libertivo, 2012.

SANTOS, Sostenes Vieira. Educação Inclusiva: considerações acerca do uso das tecnologias contemporâneas. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 109, p. 51-57, 2010.

SILVA, Aunia Heyde Candy Dantas da; PERES, Flávia Mendes de Andrade e. **Reflexões sobre o limite entre proteção e participação de crianças nas práticas com tic's na educação infantil: o estado da arte**. IV Congresso nacional de educação (CONEDU). 2017.

SILVA, João da Mata Alves da. **O lúdico como metodologia para o ensino de crianças com deficiência intelectual**. 2012. 47 f. Monografia apresentada Universidade Tecnológica Federal do Paraná para obtenção do grau de especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino.

SILVA, Alberto Nidio Barbosa de Araújo e. **Jogos, brinquedos e brincadeiras - trajectos intergeracionais**. 2010. Disponível em: <<https://www.repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13904/1/Tese.pdf>>. Acesso em: 15 Mar. 2015.

SILVA, M. R., OLIVEIRA, M. A. Revisão da literatura acerca do uso do lúdico na Educação Infantil. **Saberes Docentes**. Juína, v. 2, n. 2, jul./dez., 2016.

XAVIER, Márcio Câmara; (et al). **Aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação e os desafios do educador**. Dialogia, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 105-115, 2010.

A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NOS CENTROS EDUCACIONAIS SOB A PERSPECTIVA DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS

¹Lidiane Eodora Santos de Freitas (UFAL); ²Edilane Eodora Santos de Freitas (UNEAL); ¹Anderson Francisco Vitorino (orientador).

1 – Universidade Federal de Alagoas.

2 – Universidade Estadual de Alagoas.

Apoio Financeiro: não possui

Introdução

A inclusão educacional do surdo, perpassa por um contexto histórico marcado por lutas e conquistas desde o período monárquico, com a implantação do primeiro centro educacional voltado aos surdos. Com marco em 1857, a implantação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), utilizando princípios da Língua de Sinais Francesa (LSF), essa logo foi adaptada de acordo com a cultura do Brasil, para a Libras. Desse modo, os surdos foram alfabetizados e conquistaram sua identidade, possibilitando a comunicação e interação com outros indivíduos surdos e ouvintes.

Foi através da Libras que houve o fortalecimento da comunidade surda, e consequentemente o reconhecimento da segunda língua oficial brasileira, Libras. Regulamentada a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 no Artigo 1º. Portanto, é de fundamental importância a perspectiva do tradutor Intérprete de Libras acerca das práticas pedagógicas para efetivar a inclusão dos surdos nas escolas; uma vez que, este profissional estabelece uma interação do aluno surdo com o professor em sala de aula, facilitando assim a comunicação entre ambos. E Através do reconhecimento desta profissão, foi regulamentada a Lei nº 12.319, 1º de setembro de 2010; sendo mais uma conquista da comunidade surda.

A partir dos dados obtidos na pesquisa, através da entrevista realizada com os TILS, foram utilizadas bases de estudos literários para fundamentação deste estudo, livre da percepção dos docentes.

Objetivo geral

Investigar sob a perspectiva do tradutor intérprete da Língua Brasileira de Sinais, se as práticas pedagógicas utilizadas pelos centros educacionais, contribui para o desenvolvimento educacional do surdo.

Objetivos específicos

- Identificar as estratégias utilizadas pelos centros educacionais de rede pública e privada de Arapiraca e municípios circunvizinhos, para incluir os surdos no ambiente educacional.
- Analisar a vivência do surdo e experiências dos TILS em sala de aula.

Metodologia

A pesquisa pertinente às práticas pedagógicas direcionada aos alunos com surdez, ocorreu utilizando o método de ordem qualitativa, que segundo Blogdan e Biklen, (1994), pode ser melhor compreendida quando observadas em seu ambiente habitual, preocupando-se com o contexto, não somente com os resultados obtidos. Através do procedimento descritivo por intermédio do método estudo de caso.

Os instrumentos metodológicos utilizados foram divididos em dois momentos: o primeiro momento, foi de observação das práticas pedagógicas utilizadas em salas de aulas regulares, e como ocorre a inserção das crianças e jovens com surdez e o acolhimento nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e entrevistas com tradutores intérpretes de Libras com o auxílio de um roteiro com perguntas pertinentes ao ensino aprendizagem dos alunos surdos. No segundo momento, foi feita uma análise dos dados obtidos; assim como diz Blogdan e Biklen (1994), o objetivo da pesquisa qualitativa é formar um conceito quando obtido os dados da pesquisa, sendo elas de forma indutiva, sem formar hipóteses prévias.

Resultados

Os dados analisados foram caracterizados em três categorias: 1. Formação dos TILS; 2. Comunicação entre TILS, professores dos alunos e alunos surdos; 3. Inclusão de surdos nas escolas.

Categoria 1: Formação dos Tradutores Intérpretes de Libras.

Nesta categoria, os profissionais tradutores intérpretes que atuam na sala de aula regular e possuem formação na área da Língua de Sinais, participam de cursos de formação continuada. Como toda e qualquer língua, a Libras precisa ser atualizada com o advento de novos sinais e estruturas gramaticais, sendo esta profissão regulamentada para estabelecer comunicação entre as duas comunidades (surda e ouvinte).

[...] É importante que este intérprete tenha preparo para atuar no espaço educacional como educador, atento às dificuldades, mediando e favorecendo a construção dos conhecimentos. Não se trata de o IE (Intérprete Educacional) substituir o papel do professor (LACERDA, 2014, p. 34).

Em sala de aula regular com alunos surdos o papel do professor é tão importante quanto a do intérprete, garantindo assim que ocorra o conhecimento pedagógico.

Categoria 2: Comunicação dos TILS, professores dos alunos surdos e alunos surdos.

Há dificuldades de ensino e aprendizagem entre professor, estudante surdo e intérprete de Libras, que deve comprometer o desenvolvimento social, linguístico, cultural e aprendizado do surdo. Pôde-se observar que a realidade vivida pelos mesmos deixa muito a desejar, à exemplo da necessidade de prática pedagógica visual e melhoria de diálogo entre professor de sala de aula regular, professor de (AEE) Atendimento Educacional Especializado, intérprete de Libras voltadas para os surdos.

[...] A comunicação e interação com o outro são fundamentais para o processo de desenvolvimento intelectual, cognitivo e linguístico. Portanto a comunicação e a interação com o outro em língua de sinais são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo (LACERDA E SANTOS, 2013, p.54).

Outra dificuldade mencionada pelos intérpretes, é a carência de profissional da língua de sinais em sala de aula e salas especializadas. Em todas as escolas visitadas havia somente um intérprete para atender várias turmas não sendo o suficiente para acolher todos os alunos surdos, o que dificulta ainda mais por se tratar de turmas diferentes, além de algumas escolas possuírem salas especializadas mas não possuem intérpretes.

Categoria 3: Inclusão de surdos nas escolas.

A respeito do ambiente escolar, observamos que os participantes da pesquisa informaram que a escola não estava preparada para incluir estudantes surdos. Dessa forma, é imprescindível, de acordo com Machado (2008, p. 78) apud KALATAI E STREIECHEN [s/d] p. 11): Visualizar uma escola plural, em que todos que a integram tenham a “possibilidade de libertação”, é pensar uma nova estrutura. Para tanto, é necessário um currículo que rompa com as barreiras sociais, políticas e econômicas e logo passe a tratar os sujeitos como cidadãos produtores e produtos de uma cultura [...] pouco adianta a presença de surdos se a escola ignora sua condição histórica, cultural e social.

A escola precisa ser capacitada com materiais didáticos inclusivos, intérpretes para cada sala de aula, a Libras como disciplina obrigatória desde os anos iniciais, apoio a formação de professores, salas de educação especializadas na prática e não somente na constituição. Assim, a surdez deixará de ser vista como uma incapacidade intelectual, mas sim uma capacidade de comunicação de duas línguas oficiais Brasileiras (Língua Portuguesa e de Sinais).

O material didático adaptado é um recurso indispensável quando se trata da inclusão, pois, sendo os surdos indivíduos visuais há essa necessidade do uso de imagens para facilitar a compreensão, não só dos surdos quanto os demais alunos. Há também, a necessidade de o professor possuir o conhecimento da Libras em sala de aula, pois mesmo não sendo uma língua obrigatória entre professores, haveria comunicação com os surdos e se sentiriam acolhidos na sala de aula estabelecendo uma relação.

Conclusões

No que tange aos resultados, foi possível observar que de acordo com as entrevistas realizadas com os TILS, há muitas dificuldades nos centros educacionais, tanto de rede pública quanto privada; desde os recursos básicos para a inclusão dos estudantes surdos, capacitação de professores da educação básica na língua de sinais, sobrecarga de intérpretes e principalmente o devido apoio e métodos que contribuam com uma educação de qualidade aos alunos com surdez.

Não foi possível perceber quantidades significativas de pessoas surdas nas instituições de educação básica, tampouco ensino superior, o que ocasiona um déficit muito grande no desenvolvimento dos mesmos, principalmente por falta de referência. Quando se tem representatividade nos ambientes onde passam a maior parte do tempo ocasiona desestímulo; sobretudo, sentimento de inferioridade.

A proposta deste trabalho, através das pesquisas com a vivência dos intérpretes da Língua Brasileira de Sinais em sala de aula, é saber como ocorre o processo de inclusão dos alunos surdos nas salas de aulas regulares. E foi de fundamental importância não só para abranger a perspectiva dos discentes que estiveram presentes realizando as entrevistas em contato com o objeto estudado, como para a comunidade surda, pois proporciona mesmo que de forma lenta, a visão de que um passo está sendo dado ao falar a respeito.

Referências

BOGDAN, C. Roberto;BIKLEN, K. Sari. Investigação qualitativa em educação. Portugal:Porto editora LDA, 1994.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências.

KALATAI, P; STREIECHEN. E, M. As principais metodologias utilizadas na educação dos Surdos no brasil. [s.d]. Disponível em <http://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf>. Acesso em 26 de jun. de 2019. 15 p

Ministério de estado da educação, São Paulo, set. 2010. Disponível em: <LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010>. Acesso em 26 jun. 2019.

PERLIN, G; Stobel, K. Fundamentos da educação de surdos. (2006). Disponível em http://libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/fundamentos/Fundamentos_da_Educ_Surdos.pdf. Acesso em 26 de jun. de 2019. 166 p.

IDENTIFICAÇÃO DA ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - CAMPUS ARAPIRACA

¹Adrielly Kelly Cavalcante Silva (ACADÊMICA-LACAPS); ¹Luis Fernando Farias da Silva (ACADÊMICO-LACAPS); ¹Vinicius Tenório Moraes da Silva (ACADÊMICO-LACAPS); ¹José Tenório Neto (ACADÊMICO-LACAPS); ¹Douglas Henrique Bezerra Santos (Orientador-LACAPS).

1 – Laboratório de Cineantropometria, Atividade Física e Promoção da Saúde; Universidade Federal de Alagoas;

Apoio Financeiro: O trabalho não contou com nenhum tipo de apoio financeiro.

Palavras-chave: inclusão; acessibilidade; ensino superior; pessoa com deficiência.

Introdução

O crescente ingresso de pessoas com deficiência nas universidades do país a partir do início do século XXI, expõe a realidade de que mais leis que garantem acessos e direitos a esta população desfavorecida vêm sendo aplicadas dentro da sociedade. É inevitável reconhecer que pessoas com deficiência ainda são minorias seja em escolas, universidades ou nos locais de trabalho, e mesmo que haja uma crescente melhoria na inclusão desta população, em geral, não lhes são ofertadas as ideais condições relacionadas à acessibilidade, mesmo que por lei, alguns direitos sejam garantidos.

Nogueira e Fumes (2009) consideram que em décadas anteriores, é possível constatar que a sociedade passou a agir de forma menos excludente em relação a pessoa com deficiência, reconhecendo estes indivíduos com suas plenas possibilidades de aprendizado, trabalho e direitos. Sabendo-se disso, nos últimos dez anos, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) constatou um aumento de 518% de matrículas com pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil. Entretanto, esse número equivale a apenas 0,42% dos ingressos nas instituições de ensino do país.

De acordo com Santos Leonel et al. (2015), a Lei n. 10.098/2000, regulamentada pelo Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, em seu art. 8º, pode identificar que as barreiras físicas ao acesso e permanência de alunos deficientes no ensino superior vêm sendo tratadas no campo da legalidade, buscando-se minimizar os desafios impostos pela falta de condições básicas exigidas para atender aos direitos desses alunos. Porém, foi possível verificar também que as barreiras intelectuais vivenciadas por esses alunos, nesta trajetória escolar, são pouco destacadas, configurando-se como o maior desafio para as Instituições de Ensino. Essa legislação nos inspira a pensar o insucesso escolar nesse nível de ensino, o qual

ainda é um campo real que necessita de pesquisas na busca por eliminar esses tipos de barreiras, tendo-se em vista que estas ainda são as que fortalecem a exclusão dos alunos com deficiência dos bancos acadêmicos.

Para garantia de acesso a diferentes locais por parte das pessoas com deficiência, são necessárias diversas intervenções e adequações pontuais principalmente das políticas públicas que devem ser inclusivas e integradoras, para que cada vez mais pessoas com deficiência não se limitem a espaços ou barreiras físicas. A adaptação de ambientes para pessoas com deficiência faz parte da Lei de Acessibilidade (Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000) que estabelece normas e critérios para promover inserção a todos os tipos de deficiências.

A inclusão do aluno com deficiência no ensino superior ainda apresenta alguns desafios a serem vencidos, especialmente no que se refere ao aluno com deficiência intelectual, em que nesse nível de ensino, algumas temáticas ainda são recentes e provocam discussões e indagações na sociedade contemporânea. Deficientes auditivos, visuais e mentais também devem ter seus espaços respeitados, com adaptações, oportunidades e acessibilidade que proporcionem direitos equânimes, dentro da sociedade e das universidades. Assim, o presente estudo busca entender as questões de acessibilidade do campus.

Objetivo

Identificar as estruturas e espaços físicos de acessibilidade na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus Arapiraca.

Metodologia

A presente pesquisa trata-se de um estudo qualitativo de caráter transversal que utilizou de método indutivo observacional acerca das estruturas e espaços físicos de acessibilidade da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Campus Arapiraca, no ano de 2019. A pesquisa contou com a observação de estruturas físicas que são fornecidas para garantia de uma melhor acessibilidade para pessoas com deficiência, sendo um estudo elaborado pelo professor da disciplina denominada de Prática Pedagógica como Componente Curricular (PRACC) – Educação Física e Inclusão junto à discentes na disciplina do curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus Arapiraca.

A UFAL Campus Arapiraca, possui uma estrutura que conta com: guarita, bloco das coordenações auditório, pátio, biblioteca, blocos de salas de aula (A, B e C), bloco de informática, Núcleo de Ciência Exatas (NCEX), Restaurante Universitário (R.U), ginásio de esportes, piscina, bloco de agrárias e bloco da saúde.

Buscou-se a identificação de estruturas físicas específicas dentro da universidade que tinham um maior fluxo de pessoas diariamente e que eram mais frequentados por parte de todos(as) os(as) discentes, professores(as) e servidores(as) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus Arapiraca. As consultas aos locais apresentados foram realizadas em intervalos e horários de almoço, para que com o maior fluxo de pessoas pudesse ser observado com mais eficácia as reais condições do referido campus e a locomoção das pessoas.

Para a identificação dos locais, foram disponibilizadas plantas da universidade. Foram examinados corredores, rampas, escadas, banheiros, blocos, calçadas, espaços e posteriormente, para a análise geral dos resultados foram utilizados descrições e anexos referentes à adequações e inadequações em espaços construídos para garantir uma maior acessibilidade para pessoas com deficiência. Foi realizada uma análise das fotos e anotações de cada local visitado identificando a presença ou não de estruturas para pessoas com deficiência.

Resultados

Para entender melhor como o campus apresenta sua estrutura física, foi criado um quadro (Quadro 1) que apresenta a presença ou não de estruturas importantes de acessibilidade.

Quadro 1: Locais visitados na UFAL Arapiraca estruturas que apresentam recursos de acessibilidade local.

Locais Visitados	Presença de Estruturas de Acessibilidade						
	PT	IB	R	BF	SL	SE	E
Bloco A	X		X				
Bloco B			X	X			
Bloco C							
Bloco da Saúde	X	X	X	X	X	X	X
Bloco das Coordenações	X		X	X	X		
Bloco de Agrárias	X		X	X			
Bloco de Informática	X		X				
Ginásio de Esportes							

Guarita				X			
NCEX			X				
Piscina							
Restaurante Universitário				X			

Legenda: Piso Tátil (PT), Identificação em Braille (IB), Rampa (R), Barra Fixa (BF), Sinalizadores em Libras (SL), Sinalizadores de emergência – Visual ou Sonoro (SE), Elevador (E).

Fonte: Autores da pesquisa (2020).

A UFAL - Campus Arapiraca, tem 14 anos de existência (inaugurada em 2006) e consegue apresentar avanços substanciais com o passar dos anos, e em meio as diferentes questões sociais e inclusivas, mostra-se como um campus que vem evoluindo e trazendo consigo as evoluções necessárias para a melhoria da acessibilidade a nível de estrutura física. Silva (2016) aponta que é possível observar que legalmente o Brasil está em um momento de democratização do acesso e permanência na universidade, possibilitando que grupos socialmente desfavorecidos tenham condições de aprimorar seus conhecimentos em um curso superior.

Segundo Ciantelli (2016) o tópico temático “estrutura física” compreende elementos de urbanização, arquitetura, edificações, etc. Percebe-se no levantamento realizado, que existem muitos espaços que ainda não apresentam a estrutura física necessária para a melhoria das condições de locomoção e acesso, das pessoas com deficiência. É importante ressaltar nesse ponto que o Decreto 7.611, relata que os núcleos de acessibilidade buscam eliminar todo e qualquer tipo de barreira, seja ela física, de comunicação ou de informação e do desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011).

Segundo Nogueira e Fumes (2009), ao longo das décadas, as discussões e os movimentos sociais de reivindicação promovidos pelas instituições, familiares e amigos da pessoa com deficiência, provocaram modificações na concepção profissional e sócio-política da população. Todo esse processo histórico permitiu um avanço qualitativo na vida destas pessoas, principalmente no quesito educação.

A presente pesquisa apresenta algumas limitações que não podem deixar de ser aqui reforçadas, que são: a não utilização de um questionário padrão para busca de informações em cada uma das partes do campus e especificamente nesse estudo a falta de uma pesquisa com a comunidade discente e docente, para saber mais a respeito das condições de acessibilidade local, assim como uma consulta a pessoas com deficiência do campus, para constatar a real necessidade dos pontos apresentados no presente trabalho.

Conclusão

Conclui-se com este trabalho, que existe a falta de estruturas físicas específicas para as Pessoas com Deficiência (PCD), em determinados pontos na Universidade Federal de Alagoas – Campus Arapiraca. Além disso, a falta de informação e acessibilidade na maioria dos blocos da UFAL - Campus Arapiraca causam um impacto a todos os tipos de deficiência, trazendo como consequência a falta de inserção desses grupos de pessoas que são grandemente afetadas no âmbito social e acadêmico.

Vale ressaltar que o trabalho trouxe uma perspectiva geral do que é a inclusão no ensino superior público e os diferentes patamares que ela abrange, e também evidencia que o único bloco com grande acessibilidade é o “Bloco da Saúde”, pois disponibiliza todos os artifícios necessários e adaptados para as pessoas com deficiência, sendo o bloco construído e entregue mais recente do campus.

Por fim, a pesquisa serve como um alerta para que todos(as) sejam inseridos(as) de forma igualitária, é importante que os demais blocos da universidade, possuam a mesma acessibilidade disponibilizada no “Bloco da Saúde” que é a construção mais atual, visando a inclusão de todas as Pessoas com Deficiência (PCD) com acesso a todos os ambientes da universidade. Para futuros estudos, poderá ser feito um trabalho que busque perceber as melhorias que a universidade possa alcançar com o passar dos anos.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Brasília, DF, 2011. Acesso em: 18 de jul. de 2020.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. **Revista brasileira de educação especial**, v. 22, n. 3, p. 413-428, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382016000300413&lng=en&nrm=iso&tng=pt. Acesso em: 14 de jul. de 2020.

MESQUITA, Mariana. Acessibilidade na Universidade: pequenas ações, grandes resultados. **Repórter Unesp**, 2018. Disponível em: <http://reporterunesp.jor.br/2018/04/10/acessibilidade-na-universidade/>. Acesso em: 12 de jul. de 2020.

NOGUEIRA, Jorge Luiz Fireman; FUMES, Neiza Frederico. Reflexões sobre a educação brasileira e a educação especial: novos temas, velhas posturas. **Reflexão e Ação**, v. 17, n. 1, p. 119-139, 2009. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/781>. Acesso em: 17 de jul. de 2020.

SANTOS LEONEL, Waléria Henrique Dos et al. Políticas públicas de acessibilidade no ensino superior: implicações na educação do aluno com deficiência. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, v. 10, n. 1, p. 661-672, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202787>. Acesso em: 17 de jul. de 2020.

SILVA, Kele Cristina da; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Acessibilidade à educação superior brasileira: o que dizem os estudantes com deficiência. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 116-119, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12274>. Acesso em: 16 de jul. de 2020.

SUPERANDO OBSTÁCULOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM ALUNO COM DISTROFIA MUSCULAR

¹Maria Luiza da Silva Leite; ¹Daniele Porto Bessa Mota

1 – Departamento de Educação (DE), Faculdade de Educação (FE), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Palavras-chave: inclusão; deficiência; educação.

Introdução

As discussões e reflexões voltadas para a educação inclusiva, vêm se tornando cada vez mais comum, sendo fundamental para o processo de inclusão no âmbito educacional. Dessa forma, a instituição formativa tem um papel essencial garantido que a educação aconteça para todos e que mesmo com tantos avanços, ainda é um desafio para os professores e em suas práticas pedagógicas. Entendemos que a educação é direito de todos e de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 13.146, Lei brasileira que se refere a inclusão de pessoa com deficiência:

Art. 2º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a 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. (BRASIL, 2015).

A motivação para sustentar o atual trabalho acadêmico, se encontra na importância de analisar e refletir sobre o processo de inclusão de um universitário com distrofia muscular, através de sua vivência desde quando foi diagnosticado. A distrofia muscular é classificada como uma doença genética e se caracteriza por fraqueza muscular progressiva ocasionada pela degeneração irreversível do tecido muscular esquelético, ela afeta músculos voluntários e órgãos de movimentos involuntários.

Objetivos

Objetivo geral: Compreender o processo de inclusão de um aluno com distrofia muscular em seu contexto social.

Objetivos específicos: Identificar as dificuldades encontradas por esse aluno durante sua trajetória de vida; Conhecer a realidade de acesso e locomoção do aluno com distrofia muscular no meio universitário.

Metodologia

A metodologia aplicada, tem um foco cunho qualitativo e que nos permite informações construtivas e relevantes para a nossa formação na docência, como

também, em nossa vida pessoal. Com o intuito de obter informações relacionadas a sua deficiência, experiências de vida e suas dificuldades, realizamos uma entrevista semiestruturada com perguntas para um estudante que cursa ciência da computação, no qual chamaremos de João, ele tem 25 anos e todos os dias locomove-se de sua cidade Apodi/RN até Mossoró/RN para estudar. João foi muito claro quanto às respostas e mostrou-se livre de qualquer desconforto. Essa entrevista é caracterizada por ser um diálogo aberto e com respostas reflexivas acerca da inclusão e da empatia, principalmente em ambientes educacionais.

Resultados e Discussão

Elaboramos uma tabela com as perguntas e respostas do entrevistado, para uma melhor compreensão.

Perguntas	Respostas
1- Conte para nós qual a sua deficiência e como ela se desenvolveu.	É distrofia muscular, é um problema genético ou seja nasci com esse problema, mas ele só veio se agravar depois dos 8 anos de idade, até que chegou a um ponto em que parei de andar aos 13 anos.
2- Qual a maior dificuldade que você sente em relação a ela?	A maior dificuldade é a mobilidade". Utilizo cadeira de rodas para se locomover e ao chegar na universidade, o micro-ônibus, para em frente a uma rampa que dá acesso ao bloco, facilitando a minha locomoção.
3- Já sofreu preconceito na sua universidade?	Não, isso nunca aconteceu dentro da universidade.
4- Como faz para se locomover? Você recebe ajuda de seus parentes para te conduzir quando está fora de casa ou você se locomove de maneira autônoma?	Geralmente recebo ajuda, mas consigo me locomover sozinho em pequenas distâncias.
5- Na sua opinião o que falta na sociedade para melhorar a qualidade de vida de um cadeirante?	Falta acessibilidade nos lugares, não frequento muitos lugares por não serem muito acessíveis, para evitar constrangimentos eu prefiro nem ir.
6- Como é sua relação com outros jovens da mesma idade?	Boa, tenho muitos bons amigos da minha idade.
7- Em relação a universidade, ela possui acessibilidade para um cadeirante?	Infelizmente não, são poucos os lugares realmente acessíveis

8- Como é sua relação com os professores e colegas de turma?	Eu tenho um bom relacionamento com o pessoal da turma, fiz amigos aqui que com certeza quero levar para a vida, também me dou muito bem com os professores.
9- Você acredita que é preciso inovar o modelo educacional para que a inclusão aconteça?	Sim, vários aspectos podem ser mudados para melhorar a inclusão.
10- Você acha que as Leis de pessoa com deficiência são realmente seguidas e respeitadas?	Não, todas as conquistas são fruto de muita luta, até mesmo as coisas mais básicas são complicadas de se conseguir as vezes.
11- Quais as melhorias que você considera necessária para te dar mais conforto (em relação a estrutura dos ambientes frequentados)?	Mais rampas, portas mais largas, banheiros acessíveis e calçadas regulares.
12- Por fim, qual mensagem você gostaria de dar aos leitores dessa entrevista sobre inclusão e preconceito?	Não tenho muito a falar em relação a isso, só pedir para as pessoas respeitarem as diferenças, às vezes a pessoa acha que não desrespeita, mas estaciona na frente da única rampa da calçada, ou usa a vaga destinada a pessoas com deficiência porque acha que vai demorar pouco tempo, essas pequenas coisas dificultam muito a vida de uma pessoa com deficiência.

Observando as respostas do entrevistado, foi perceptível ver a importância da acessibilidade, que mesmo em um ambiente educacional universitário em que se discute tanto acerca de inclusão, ainda há muitos espaços inacessíveis. Além disso, na fala do entrevistado deixa bem claro a falta de empatia de muitas pessoas em relação aos espaços não escolares destinados aos cadeirantes, trazendo a discussão de que a inclusão não acontece somente em instituições formativas. Eder Pires destaca que:

Não faz sentido, por exemplo, estudantes com deficiências participarem efetivamente apenas da educação básica. Quando concluírem o ensino médio, encontrarão espaços sociais para além dos muros escolares, prontos para a exclusão. (2015, p.1).

Sendo assim, o conceito de inclusão e a sua prática fora das instituições formativas, deve ser repensado, já que muitos acreditam que a prática de incluir está relacionado ao ambiente escolar. “Inclusão, portanto, é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem”. (Pires, 2015, p. 1).

Conclusões

Ao realizarmos essa entrevista percebermos a necessidade de um olhar sensível a necessidade do outro, saber que devemos respeitar o espaço da pessoa deficiente e tudo que lhe é de direito. É importante a continuidade das discussões, reflexões e pesquisas com o objetivo de tornar o ambiente educacional mais acessível.

Devemos desconstruir a ideia de homem padrão como se fosse um desenho universal, pois sabemos que não existe ser humano perfeito. Pensamos que cada um de nós carrega consigo alguma deficiência, já que não sabemos ou não somos aptos a tudo, sempre haverá algo que nos limita e é por isso que somos seres em construção.

Referências

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciênc. educ.* (Bauru), Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, mar. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/1516-7313201700010001>.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 18 jul. 2020.

INCLUSÃO ESCOLAR E INCLUSÃO DIGITAL EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL CAUSADO PELA PANDEMIA DE COVID-19

¹Profa. Dra. Celi Langui (CPS); ²Dra. Gisleni Bertoni de Almeida (USP); ³Me. Rosineide Aparecida de Lira Volgarin (CPS).

1 – Programa de Mestrado, Centro Paula Souza, Estado de São Paulo

2 – Faculdade de Educação; Universidade de São Paulo; Estado de São Paulo

3 – Egressa do Programa de Mestrado do Centro Paula Souza, Estado de São Paulo

Resumo: Adotando a metodologia quantitativa qualitativa este estudo objetivou entender e avaliar, num universo de 5.299 alunos do ensino médio e médio técnico de escolas públicas de um município da Grande São Paulo, quais as principais formas de acesso que esses alunos dispunham para realizar as atividades propostas pelos professores e para participarem das aulas que passaram a ser ofertadas remotamente de forma emergencial e sem planejamento prévio minucioso, para atender as autoridades nacionais de saúde no cumprimento da exigência do distanciamento social causado pela pandemia de COVID-19 e, a partir desse entendimento, buscar estabelecer a relação entre o universo estudado e o possível impacto no resultado da aprendizagem desses alunos tendo em vista as suas condições socioeconômicas.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Inclusão Digital; Ensino Remoto, COVID-19

Introdução

A crescente modernização da sociedade desde as últimas décadas do século XX e, especialmente, a chegada do século XXI, promoveu mudanças de paradigmas em todos os âmbitos, inaugurando novas necessidades e afetando concepções e estilos de vida.

Para Goleman e Senge (2017), nessa fase da sociedade do conhecimento e da informação (2017), a preocupação com as crianças e os jovens em idade escolar ganha relevância, na medida em que vivem as experiências da era digital e, portanto, estão em constante contato com a tecnologia cada vez mais cedo, o que alterou profundamente as formas de interação social, comunicação e conhecimento. Trata-se dos nativos digitais, conforme Palfrey e Gasser (2011), em referência a essa geração imersa na cultura digital, ao que contrapomos a condição da maioria de nossos professores, os quais, nessa dicotomia, são tidos como os imigrantes digitais.

Chegando ao final da segunda década do século XXI, temos vários registros e evidências de que os processos educacionais vêm incorporando mudanças em suas práticas pedagógicas, com apropriação da tecnologia aos métodos de ensino e aprendizagem, entre outras coisas, o que significa que a escola tem buscado se renovar de acordo com as demandas da sociedade, procurando articular-se com os novos contextos socioculturais e, assim, cumprindo sua função social. Como disse

Castells¹, a educação é um processo que implica na capacidade potencial das pessoas gerarem conhecimento, mas é a inovação que permite a passagem da educação ao conhecimento, dito em outras palavras, para se produzir conhecimento a partir da informação, é preciso inovar.

Ao se falar na inovação da escola, há que se considerar o novo papel do professor, cujo trabalho é transformar a informação em conhecimento pertinente, segundo Perrenoud (2000), focalizando as aprendizagens essenciais dos alunos e, para tanto, precisa renovar suas abordagens, a partir da reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas e a compreensão da necessidade dessa inovação, por meio das novas ferramentas tecnológicas, mais do que necessárias neste momento, em que os preceitos da ética, dos valores, precisam ser resgatados, na esteira do aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer, além de aprender a conhecer, os quatro pilares definidos para a educação do século XXI.

Mas nada adianta se falar em inovação, se a democratização do acesso à tecnologia digital ainda não se efetivou para a maioria dos estudantes de escolas públicas no Brasil. Trata-se de um dos aspectos mais relevantes e atuais do processo de inclusão escolar, sobre o qual as políticas educacionais, autoridades oficiais e educadores, têm aberto amplos debates, em função da crise social e econômica deflagrada pela pandemia do Corona Vírus. Tal crise serviu como lente de aumento sobre as desigualdades sociais e evidenciou a necessidade urgente de expansão das oportunidades de aprendizagem, para a garantia do direito subjetivo à educação de qualidade para todos.

O desafio da inclusão escolar, conforme apontado por Mantoan (2006), têm levado muitas instituições públicas de educação básica a adotarem ações no sentido da sua reorganização pedagógica, voltada para o reconhecimento e valorização das diferenças, em geral, tendo em vista a não discriminação e não segregação dos alunos com alguma deficiência. No caso da presente pesquisa, trata-se de considerar a deficiência relativa à falta de condições sociais e, por consequência, de recursos

¹ Manuel Castells é sociólogo espanhol, especialista em movimentos em rede. No final da década de 1990, causou quase uma pequena revolução na sociologia mundial, com a publicação dos três volumes de sua *Era da Informação*, que anunciavam novos tempos para o capitalismo mundial: uma sociedade globalizada, em rede, na qual a informação seria um dos principais elementos.

tecnológicos no ambiente familiar, que implicam em prejuízos às aprendizagens essenciais, dependente, então, do ensino remoto. O pressuposto é o de que só com a infoinclusão digital será possível frear o aumento das desigualdades sociais provocado pelas limitações no processo de ensino e aprendizagem remotos.

Objetivos

Conhecer o quanto teríamos, percentualmente, de alunos de escolas públicas na estatística do aumento da desigualdade em função da falta de oportunidades iguais, fazendo um recorte de 5.299 alunos que precisaram passar a frequentar aulas e a realizar atividades de forma remota em função da emergência sanitária provocada pela pandemia de COVID-19 e o obrigatório distanciamento social e, ao mesmo tempo, buscar identificar se a deficiência relativa à falta de condições sociais e, por consequência, de recursos tecnológicos e adequado ambiente familiar para os estudos, implicariam em prejuízos às aprendizagens essenciais dos alunos.

Metodologia

O método desta pesquisa é o quantitativo qualitativo e abrange um universo de 5.299 alunos do ensino médio e médio técnico, de escolas públicas de um município da Grande São Paulo, que responderam, em abril de 2020, a formulário de pesquisa disponível de forma *online* e com questões de múltipla escolha.

De acordo com Flick (2013) na pesquisa quantitativa, ao se estudar um fenômeno, parte-se previamente de um conceito, expresso de forma teórica previamente. Nesse tipo de pesquisa a coleta de dados é projetada de uma maneira padronizada. Por meio da padronização da coleta de dados e da situação da pesquisa, os critérios de confiabilidade, validade e objetividade podem ser satisfeitos.

Ainda para Flick (2013) os pesquisadores qualitativos escolhem participantes propositalmente e integram pequenos números de casos segundo a sua relevância. A coleta de dados é concebida de uma maneira muito mais aberta e tem como objetivo um quadro abrangente possibilitado pela reconstrução do caso que está sendo estudado.

Resultados

Quanto aos tipos de dispositivos utilizados pelos alunos, cuja pergunta considerava o uso de computadores exclusivos do aluno, computadores compartilhados com outras pessoas da família, o uso de tablet pessoal, o uso de celular pessoal ou até mesmo se o aluno não dispunha de nenhum dispositivo que

pudesse utilizar para essa finalidade, identificou-se que 42,33% dos alunos utilizam seu próprios celulares para participar das aulas e realizar as atividades propostas pelos professores. A tabela 1 demonstra os dispositivos que são mais utilizados pelos alunos e os respectivos percentuais de uso.

Tabela 1 – Dispositivos mais utilizados pelos alunos para acessar as atividades

Dispositivo	Alunos	%
Computador dedicado	1.314	24,80%
Computador compartilhado	1.703	32,14%
Tablet	21	0,40%
Celular	2.243	42,33%
Não tem dispositivo	18	0,34%

Fonte: Elaborado pelas autoras

Conforme demonstrado na tabela 1, a maioria dos alunos, 3.946 alunos, 74,47%, se utilizam de seus celulares ou de computadores compartilhados com outras pessoas da família para acessarem as atividades ou acompanharem as aulas remotas. Infere-se que o compartilhamento do computador, situação de 32,14% dos alunos, limita as condições de estudo e pode prejudicar o estabelecimento de uma agenda regular de estudo. Igualmente limitante é o uso do celular, dispositivo utilizado pela maioria dos alunos, 42,33%, tendo em vista que os aparelhos também oferecem limitações para a realização de atividades que não forem exclusivamente criadas para esse tipo de dispositivo.

Por essa primeira análise, já fica bem evidente que a grande maioria dos alunos fazem uso de recurso escassos ou pouco apropriados para a finalidade de estudos e do desenvolvimento da sua aprendizagem. Mas, não se pode ignorar o fato de que 18 alunos afirmam não dispor de nenhum dispositivo. Nesse caso, tais alunos, são colocando à margem do processo e do seu direito universal à educação.

Buscou-se também saber junto aos alunos as condições do seu ambiente de estudo, considerando espaço físico e tranquilidade para acompanharem as aulas remotas e realizarem as suas atividades.

A pesquisa revelou, conforme está demonstrado na Tabela 2 que 2.117 alunos, 39,95%, afirmam ter um local só seu e que conseguem realizar as suas atividades com tranquilidade, enquanto que a maioria dos alunos, 2.447, 46,18%, não tem um espaço exclusivo, mas conseguem se organizar para realizar as atividades que são propostas pelos professores. Então, num caso ou noutro, há indicações importantes de que o ambiente pode não ser, para esses alunos, um fator de maior impacto.

Tabela 2 – Quanto ao ambiente de estudo

Tenho um espaço só meu e consigo realizar minhas atividades com tranquilidade	2.117	Total
Não tenho um espaço só meu, mas consigo me organizar para realizar as minhas atividades	2.447	
Não tenho muito espaço em casa e tenho muita dificuldade para me organizar	735	5.299

Fonte: Elaborado pelas autoras

Porém, um número bastante expressivo revelado pela pesquisa é que 735 alunos, ou seja 13,87%, não tem muito espaço em casa e tem muita dificuldade para se organizar para realizar as atividades e para participar das aulas remotas, o pode indicar que esse será um grupo de alunos para os quais o distanciamento social poderia implicar em prejuízos concretos às suas aprendizagens essenciais.

Mas, pesquisa também procurou identificar qual seria a própria percepção do aluno em relação a sua dedicação aos estudos e à realização das atividades propostas pelos professores, bem como a sua dedicação quanto ao acompanhamento das aulas remotas. As perguntas consideram uma dedicação muito boa do aluno, com dedicação de mais de 4 horas por dia, uma dedicação boa, entre 2 e 4 horas por dia, uma dedicação não muito boa, com dedicação de menos de 2 horas por dia e a possibilidade no aluno não estar conseguindo manter uma rotina diária de estudo. O resultado das respostas as essas questões está demonstrado na tabela 3.

Tabela 3 – Dedicação dos alunos aos estudos

Dedicação de mais de 4 horas por dia	536
Dedicação entre 2 e 4 horas por dia	2.490
Dedicação de menos de 2 horas por dia	1.163
Não mantém uma rotina diária de estudos	1.110

Fonte: Elaborado pelas autoras

Conforme demonstrado na tabela 3, a maioria dos alunos, 2.490 (46,99%), consegue manter uma dedicação entre 2 e 4 horas de estudos por dia, 1.163 alunos (21,95%) se dedica menos de 2 horas por dia aos estudos, 1.110 alunos (20,95%) não mantém uma rotina diária de estudos e 536 alunos (10,12%) afirma ter uma dedicação de mais de 4 horas por dia aos estudos. Sendo assim, em face da própria percepção dos alunos pode-se afirmar que a minoria mantém em casa a mesma dedicação de tempo aos estudos que se presume haver na escola.

Conclusões

Fica claro que o impacto no resultado das aprendizagens dos alunos, seja pela própria dificuldade do aluno em se organizar e priorizar os estudos – agravado pelas limitações de recursos e espaços de estudos apropriados – seja pela falta do apoio e motivação, se faz necessário pensar em um novo modelo de ensino inclusivo, seja ele digital ou não.

Referências

FLICK, U. Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPERIÊNCIA DE ENSINO REMOTO COM UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

¹Fábia Daniela Schneider Lumertz (mestranda, sem bolsa); ¹Lisiane Machado de Oliveira Mengotto (orientadora).

1 – Programa de Pós Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social; Universidade Feevale; Novo Hamburgo/RS.

Palavras-chave: desenvolvimento humano; educação inclusiva; ensino remoto.

Introdução

A Educação Inclusiva é motivo de estudo constante. O público alvo de tal educação são alunas e alunos acometidos de comprometimentos orgânicos. Para que a educação inclusiva ocorra é imprescindível que se entenda o processo de aprendizagem e desenvolvimento humanos, mas, especialmente, a aprendizagem e desenvolvimento de cada criança incluída na escola.

Vigotski e seus colaboradores usavam o conceito de “compensação” (VIGOTSKI, 1997) nos seus estudos sobre as pessoas com deficiência. Pesquisadores contemporâneos da linha histórico-cultural ainda usam o conceito de compensação no sentido de que a deficiência orgânica necessita de processos compensatórios sociais para que a pessoa com deficiência se desenvolva (GARCÍA & BEATÓN, 2004; FICHTNER, 2010). Dainez e Smolka (2016) corroboram com a compensação no sentido social: o ambiente social deve estar adaptado para corrigir a deficiência orgânica do indivíduo.

Faz-se necessário colocar que essa ideia de compensação proposta por Vigotski e vários outros autores não pode ser vista como uma forma de normalização da deficiência, mas sim no sentido de fazer refletir sobre a complexidade do desenvolvimento humano, especialmente das pessoas com deficiência, levando-nos enquanto escola a construir um trabalho pedagógico direcionado ao desenvolvimento do aluno com deficiência e não a um trabalho de reabilitação, que intencione “normalizar” o aluno.

Compreendemos a educação como fator primordial de humanização dos sujeitos (PINO, 2003). A mediação social é instrumento de passagem da cultura acumulada ao longo da história da humanidade, fazendo os seres humanos saírem da esfera meramente biológica e conduzindo-os à humanização. Para Vigotski (1997) a humanização nos coloca como seres sócio-histórico-culturais, de forma que a deficiência não determine o desenvolvimento. Assim, pela educação, podem ser criados caminhos para o desenvolvimento psíquico e humanização, por meio de recursos educacionais, suporte, ações e mediações específicas para o aluno com

deficiência, tirando o foco da incapacidade do educando e colocando-o no potencial de desenvolvimento, sem a pretensão da estirpação da deficiência, mas com o entendimento da deficiência como condição humana.

Desde o final de março do corrente ano, as aulas presenciais foram suspensas em razão da pandemia de COVID-19. Sendo assim, as aulas foram adaptadas aos ambientes virtuais de aprendizagem. Essa situação desencadeou a experiência de educação inclusiva remota que será apresentada neste artigo. Neste momento, experiências com educação inclusiva remota, que consigam atingir os alunos em suas casas, são imprescindíveis para que o processo de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos não seja interrompido, assim como também são fundamentais para que se tenham estudos que possam ser usados em outras circunstâncias nas quais os alunos não possam estar presencialmente na escola.

Objetivo

Relatar uma experiência de intervenção na aprendizagem de um aluno com Deficiência Intelectual leve em tempos de pandemia, através do ensino remoto. A experiência é fundamentada e analisada a luz da teoria vigotskiana.

Metodologia

Este estudo é uma pesquisa-ação, pois trata de uma pesquisa que interfere diretamente no problema apresentado, promovendo uma ação transformadora (THIOLLENT, 2011). Assim, será feito um relato do trabalho de intervenção feito conjuntamente pelas Professoras Titular e de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com um aluno com Deficiência Intelectual, do quarto ano do Ensino Fundamental, de uma escola da região metropolitana de Porto Alegre, RS, durante a pandemia de COVID-19. A pesquisa se deu entre o final de março e o final de junho do corrente ano. Assim, o estudo é decorrente da situação de pandemia de COVID-19 que afetou o ensino regular presencial e os atendimentos especializados, e os transformaram em remotos, através de meios de comunicação não presenciais, como aplicativos *whatsapp*, *google meet*, *microsoft teams*, entre outros. A primeira autora deste estudo é a professora de AEE do aluno e mediadora das atividades de intervenção escolar com o mesmo.

O educando apresenta Transtorno do Desenvolvimento Intelectual ou Deficiência Intelectual leve (DSM 5, 2014). Desta forma, tem dificuldades nas

habilidades psíquicas relativas a inteligência, comprometimento na linguagem e no comportamento adaptativo. Apresenta os processos de aquisição da leitura e escrita defasados em relação a seus pares com desenvolvimento típico.

Partindo das características de desenvolvimento do aluno, o currículo escolar e atividades de aprendizagem são adaptados à sua zona de desenvolvimento próximo (VIGOTSKI, 2003), ou seja, partem da possibilidade de aprendizagem latente do próprio educando. Quando em aula presencial, a professora titular acompanhava o seu desenvolvimento e propunha atividades potencializadoras do mesmo. Agora, no ensino remoto, as professoras titular e de AEE planejam juntas as atividades que o aluno deve desenvolver. Para sua implementação, contamos com a parceria da família, especialmente da mãe do menino, que aplica as atividades adaptadas para o contexto familiar, a fim de que o aluno continue o seu processo de aprendizagem.

Já no final de março, quando as aulas regulares foram suspensas e teve início o ensino remoto, a professora de AEE percebeu que as atividades escolares, como as propostas no ambiente escolar, não seriam efetivas para o aluno quando estudando em casa. Nas primeiras atividades feitas em casa, a mãe do educando relatou a falta de engajamento do filho e sua confusão ao ter que realizar atividades escolares no ambiente doméstico. Partindo deste relato da mãe, a professora titular e a professora de AEE se articularam para colocar o ensino escolar no contexto familiar do aluno, situando-o dentro da sua nova realidade.

As atividades foram adaptadas ao contexto familiar para que o aluno pudesse aprender no seu ritmo e com atividades condizentes com a sua casa e não mais com o contexto de sala de aula, a fim de que as atividades propostas fizessem sentido no ambiente em que estão sendo ofertadas. Trabalhou-se com lista de compras de mantimentos familiares, continuação de histórias que o mesmo assiste em desenhos infantis, propostas de atividades do *youtube* que são adequadas à idade cronológica e desenvolvimento do aluno, confecção de bilhetes para os seus familiares próximos, jogos de raciocínio lógico e desenvolvimento motor e atividades da vida prática diária, como espremer laranjas, colocar a mesa e dobrar roupas.

Embasadas no método histórico-genético, que trata de investigar o desenvolvimento em processo nas relações sociais da criança (VIGOTSKI, 1996), procuramos estabelecer atividades de aprendizagem contextualizadas e que fossem possibilitadoras de desenvolvimento.

Resultados

A realização das atividades e os relatos da mãe sobre o empenho e alegria do filho ao realizar tais propostas vêm ao encontro do que nos coloca Vigotski (1997). O autor propõe uma discussão a respeito do sentido social da deficiência, especialmente da limitação imposta pela própria sociedade em relação a pessoa com deficiência, como se esta não tivesse condições de participar da vida social na qual está inserida.

Esta experiência de ensino remoto, mas adaptado a vida diária familiar do aluno, mostrou as inúmeras aprendizagens que podem ocorrer, mesmo em situações inusitadas e adversas, desde que se pense a partir do desenvolvimento da criança e não a partir de um currículo generalista e pré estabelecido, mostrando, assim, como a educação pode ser feita de forma personalizada e vinculada com a realidade da criança.

Neste estudo percebemos que o aluno fez uso de habilidades de imaginação, pensamento, linguagem, memória, controle de comportamentos e outras funções psíquicas superiores que promovem o desenvolvimento e a humanização (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 2012) em consequência do que foi proposto para ele em termos de atividades, mostrando a importância de um planejamento de atividades diretamente vinculadas ao desenvolvimento infantil individual.

A realização das propostas feitas pelas professoras com a acessoria da mãe do aluno demonstra que o consentimento social instituído na nossa sociedade de que a lesão orgânica impede a criança com deficiência de ter desenvolvimento psíquico não se confirma quando se colocam condições reais de aprendizagem e desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997; 2003).

Cabe destacar o potencial pedagógico de promover desenvolvimento a partir das aprendizagens escolares, fato que o resultado das atividades desenvolvidas pelo aluno deixou bem claro: a limitação biológica não foi imune ao investimento feito em educação. As aprendizagens do aluno desencadearam desenvolvimento psíquico e humanização, observáveis na realização das atividades propostas segundo a metodologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 1996).

Conclusão

A proposta apresentada neste estudo, de aprendizagem a partir do olhar sobre o desenvolvimento da criança com deficiência e não sobre a limitação orgânica imposta pela deficiência, como nos propõe Vigotski, coloca luz sobre os processos de

inclusão escolar e social, pois valoriza o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e não a sua incapacidade para isto ou aquilo.

O presente estudo também demonstra que quando ofertamos condições favoráveis ao desenvolvimento, mesmo que por vias remotas, este ocorre, nos levando a reflexões sobre as ações sociais que podem favorecer o desenvolvimento, desde que ressignifiquemos os nossos olhares sobre as pessoas para muito além das suas deficiências, enxergando-as como seres humanos em desenvolvimento.

Enfatizamos também que o sucesso da aprendizagem remota do aluno só foi possível em função do vínculo previamente estabelecido entre a família do aluno e a escola e do engajamento da sua mãe, que se propôs a implementar todas as atividades que as professoras planejaram.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 848p.

DAINEZ, D. ; SMOLKA, A. L. B. Vygotskian - inspired research on the developmental implications of organic impairment. **Mind, Culture, and Activity**, v. 24, p. 324-337, maio 2016.

GARCÍA, M. T.; BEATÓN, G. A. **Necessidades educativas especiais: desde o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Linear B, 2004.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

PINO, A. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **Psicologia & educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2003. p. 33-62.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia – Obras Escogidas, v. V**. Madrid, España: Visor Distribuciones, 1997. VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III: Problemas del desarrollo da la psique**. Tradução de Lydia Kuper (1995). Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2012.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S. LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

INCLUSÃO: UM MODO DE OPERAR A ESCOLA.

¹Martiéli de Souza Rodrigues(doutoranda PPGE- CAPES); ²Leandra Bôer Possa (orientadora).

1 – Programa de Pós-graduação em Educação; Universidade Federal de Santa Maria.

2 – Departamento de Educação Especial; Programa de Pós- graduação em Educação Universidade Federal de Santa Maria.

Apoio Financeiro: CAPES.

Palavras-chave: *INCLUSÃO, ESCOLA, POLÍTICAS EDUCACIONAIS.*

Introdução

Neste trabalho, busco fazer movimentos para pensar e entender a escola como instituição/maquinaria que atravessa o tempo e vai se modificando e atualizando, a sua relação com os modos de produzir sujeitos. Na ordem do direito à educação de todos, a inclusão passa a ser uma necessidade e torna-se um parâmetro para a organização, planejamento e execução de ações que são nomeadas como gestão escolar. A inclusão emerge como uma forma de economia de governo junto à população (LOPES, 2010).

Objetivo desse trabalho é entender e problematizar a escola como instituição/maquinaria que atravessa o tempo se modificando e se atualizando para produzir sujeitos.

Metodologia

Nesse contexto e junto com alguns autores, percebo mecanismos e procedimentos da governamentalidade como principais características da sociedade no presente e, por isso, a inclusão que tem como alvo a escolarização de todos. Ou seja, diferentes formas de ação da governamentalidade, como regulação e normalização dos indivíduos que têm direito legal de estar na escola, numa escola que precisa gestar a diversidade de alunos que ganham o direito, pela obrigatoriedade, de se matricular e permanecerem lá. Assim, para Foucault que produziu essa ferramenta, a governamentalidade se constitui do “[...] resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, [...] se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco governamentalizado” (FOUCAULT, 2008, p. 112). Para Foucault, governamentalidade coloca em funcionamento um:

[...] conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma maior de saber a economia política, por instrumento

técnico essencial os dispositivos de segurança. Segundo, por 'governamentalidade' entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e desde muito tempo, à preeminência deste tipo de poder que podemos chamar de "governo" sobre todos os outros: soberania, disciplina, e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes (FOUCAULT, 2008, p. 111 - 112).

Instituições que como a escola colocam em funcionamento procedimentos, análises, cálculos e táticas que pretendem capturar todos e cada um para um modo específico de vida. Para tanto, na escola se ordenam saberes e relações de poder (desejos, necessidades e valores humanos fabricados) que constituem tanto a racionalidade política como a constituição ética do e dos indivíduos (CANDIOTTO, 2010). Constituiu "a macropolítica e a micropolítica, o governo dos outros e o governo de si mesmo" (CANDIOTTO, 2010, p.43).

Entendo que governamentalidade se constitui como uma ferramenta de análise porque consigo vê-la operando nos processos que constituem a inclusão e a gestão escolar inclusiva, ou ainda, a gestão do risco social. Estudando as políticas educacionais, inscritas numa racionalidade neoliberal, compreendo muitas das orientações da gestão escolar inclusiva como parte do governo.

No caso, a perspectiva inclusiva tem operado uma matriz inclusiva, gestando estratégias que regulam modos de gestão escolar. Como efeito dos discursos, as práticas educacionais têm sido qualificadas pela política educacional, bem como os modos de atuação dos sistemas educacionais e instituições escolares.

Instituições escolares precisam gestar práticas inclusivas porque as palavras de ordem na atualidade são: 'todos', 'diversidade', 'diferença'. Palavras que vêm nomeando e classificando os sujeitos que precisam ser conhecidos e valorizados, mas, sobretudo, que precisam ser colocados em um espaço, como a escola, para serem 'submetidos' a práticas de condução de condutas.

A governamentalidade em operação, ou seja, um modo de pensar e orientar a ação da instituição escolar e dos sujeitos que dela fazem parte para atingir e conduzir a conduta dos sujeitos. Governamentalidade que se pauta em estratégias de inovação e responsabilização, sobretudo, de adequação de comportamentos e modos de vida que estão previstos na ordem imperativa da inclusão colocada em funcionamento na maquinaria escolar, tendo como objetivo o controle da população e, assim, a

necessidade de uma gestão escolar para produzir ações de governo como arte de governar todos, cada um e o trabalho educativo.

Resultado:

Portanto esse trabalho não tem a preocupação em responder dicotomias geradas por perguntas como: a inclusão escolar é boa ou ruim? As práticas de inclusão são positivas ou negativas? Ao contrário, procurei evidenciar como essas políticas educacionais de inclusão traduzidas em uma matriz inclusiva constituem preceitos de gestão escolar, com o intuito de responder a uma dimensão social, tornando a escola um lugar para que todos se produzam úteis e governáveis. E aqui vale considerar que, mesmo os sujeitos mais estranhos ao contexto escolar, aqueles que dificilmente aprendem, aqueles que ‘incomodam’, aqueles que se diferenciam por demais, eles cumprem um papel. Este papel é o da convivência com o risco.

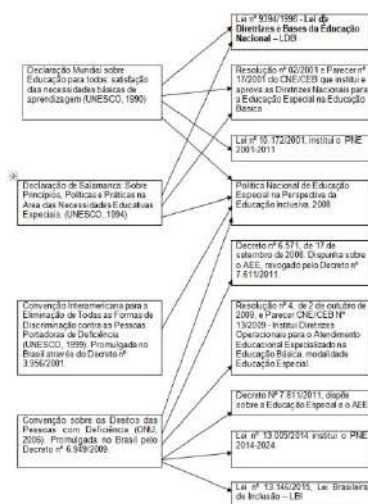
A inclusão como forma de empreender sobre o risco da convivência e o risco de não conviver se constitui num capital para a gestão escolar em que o risco passa a ser “uma oportunidade de desenvolvimento e empreendedorismo” (MACHADO, 2016, p. 123). Nesse sentido, uma matriz inclusiva gera estratégias de uma gestão escolar inclusiva. Gestão escolar que tem como função gerar um conjunto de ações que organiza, prepara, estrutura (tanto física como pedagogicamente) um espaço e tempo capaz de criar processos coletivos e formativos que incidem sobre todos e cada um.

A inclusão é mais que uma palavra. É a quase síntese de uma rede discursiva que é atravessada e atravessa o controle e a regulamentação da política, da legislação, do sistema, das instituições e das atividades educativas. Uma rede de controle e regulamentação que atravessa ou de onde se escapa o comportamento, ações e atuações de professores, agentes educativos e de estudantes. A inclusão como fazendo parte de uma rede se constitui em ferramenta colocada para operacionalizar a sociedade contemporânea.

Inclusão é mais que uma simples palavra que qualifica, pois quando a identificamos nos jogos de linguagem podemos entendê-la como “práticas, atividades, ações e reações” (HACKER, 2000, p. 13) que em sua condição de uso explicita um uso regulado e controlado, sendo a palavra parte integrante. A palavra inclusão nos jogos de linguagem possibilita-nos compreender práticas dos próprios sujeitos. Um jogo, uma rede em que a educação inclusiva, como controle e regulação, é usada para definir a sociedade inclusiva. A possibilidade de entender os preceitos da gestão

escolar numa matriz inclusiva levou-me a buscar lentes para isso no sentido de reconhecer que foi produzido um gerencialismo¹ operacional da inclusão. É nesse sentido que o gerencial toma parte num contexto maior que se reproduz, duplica, se imita na escola, pois a matriz inclusiva descrita em termos de preceitos para a gestão está ordenada em orientações sobre inclusão escolar dada por organismos internacionais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A inclusão em quase todos os documentos internacionais (PAVEZI; MAINARDES, 2018) assumida pelo Brasil e outros países, como mostra os autores, na figura a seguir:

Figura 1 – Inclusão documentos internacionais.



Fonte: (IPAWEZI; MAINARDES, 2018, p. 161).

Conclusões

Existe, portanto, uma incidência de políticas globais numa matriz que vai caracterizar os modos em que devem acontecer relações sociais, culturais, econômicas e, especificamente, educacionais numa racionalidade neoliberal. Por

¹ Representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva, uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevalecem nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos [...] O trabalho do gerente envolve incutir uma atitude uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo de certa forma, pessoalmente investido da responsabilidade pelo bem-estar da organização [...] essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamentos relacionadas com o desempenho, “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa (BALL, 2005, p. 544-545)

outro lado, uma perspectiva de arena política¹ oferece a inclusão uma produção que envolve movimentos sociais, culturais, étnicos, intelectuais, progressistas, que exigem do Estado, sociedade e suas instituições, políticas e legislações que compensam as histórias de discriminação e de exclusão, e assim tendo como efeito uma rede, um regime que delimita a verdade. Isso me levou a compreender que a inclusão é disputada nas relações de poder, sutilmente se expandem para além das tradicionais e dicotômicas relações dominantes e dominados, incluídos e excluídos, pois se estabelece como dinâmica de produção para o desenvolvimento educacional, social, econômico e de mercado, por efeito produz subjetividades para que todos desejem estar incluídos. A inclusão como matriz/imperativo para a gestão e geração de capital humano, traz parte da população em condições de exclusão (risco) para a economia, globalização dos mercados, comércio, investimentos, produção e consumo. As políticas de inclusão são políticas para o controle do risco social, de subjetivação e de produção de práticas, ou seja, agem como controle e regulação do risco, mobilizando diferentes práticas que governam os modos de vida.

Referência

BALL, S. J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2005.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Curitiba: Champagnet, 2010.

FOUCAULT. **Segurança, território, população**: Curso dado no Collège de France. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LOPES, Maura Corcini. et al. **Inclusão e Biopolítica**. Cadernos IHU Ideias. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

MAINARDES; Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a abordagem de políticas educacionais. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MACHADO, F. de C. **Racionalidade Neoliberal e sensibilização para a inclusão escolar de deficientes**. 2015. 175 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

¹ A arena política pode receber aqui a interpretação de Mainardes da perspectiva do ciclo contínuo, ciclo de políticas de Ball em que se apresenta em três eixos, "o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Bowe et al., 1992)" (MAINARDES, 2006, p. 50)

ATIVIDADES MATEMÁTICAS E A INCLUSÃO ESCOLAR: O ENSINO DE MATRIZES E A ARTICULAÇÃO ENTRE O LÚDICO E A CONTEXTUALIZAÇÃO NO JOGO MATRIZ INTERATIVA

¹Bruna Gama dos Santos (IM- Discente); ¹ Cryslyne de Araujo Lima (IM- Discente); ¹Janaine Ferreira dos Santos (IM- Discente); ¹Jaqueline dos Santos Freitas¹ (IM- Discente); ¹Cláudia de Oliveira Lozada (Orientador);

1 – Instituto de Matemática; Universidade Federal de Alagoas.

Palavras-chave: Ensino de Matemática, Práticas Docentes, Inclusão Escolar, Ensino Médio

Introdução:

Este trabalho abordará a importância do uso de recursos didáticos como os jogos, de forma lúdica e interativa articulando à contextualização no Ensino da Matemática, com foco no estudo de Matrizes, oportunizando um ambiente de inclusão escolar, em virtude da dinâmica da atividade a ser desenvolvida. A execução desta proposta de ensino foi realizada com uma turma de graduandos do curso de Licenciatura em Matemática, na disciplina de Projetos Integradores 4, no segundo semestre do ano de 2019, por meio da apresentação de uma aula dinâmica referente a um conteúdo de Matemática do Ensino Médio, de modo que simulação a prática docente real em uma turma de alunos do Ensino Médio.

Visamos desenvolver a construção e assimilação dos conceitos de Matrizes, seus tipos e operações de adição e subtração, além de mostrar a importância de inserir tais conceitos no contexto social, assim como identificar as aplicações destas operações no cotidiano, entender o significado e a importância dos elementos matriciais e promover interações entre alunos no momento da prática do procedimento matemático, refletimos sobre a importância desta prática promover a inclusão de alunos com surdez. Poucas são as atividades matemáticas elaboradas para atender esses alunos, em grande parte porque os professores não dominam e/ou não conhecem Libras bem como não receberam formação continuada sobre a preparação de atividades adequadas, sendo que a formação inicial ainda não tem se mostrado tão efetiva em relação a dotar os futuros professores de conhecimentos específicos sobre o ensino de alunos surdos. Refletindo sobre esta questão na qual faltam subsídios para a preparação de atividades para os alunos com surdez é que pensamos na possibilidade de elaborar uma atividade que abrisse essa possibilidade, sobretudo, para aqueles professores que não dominam e/ou não conhecem Libras. Booth e Ainscow (2000, p.44) colocam alguns pressupostos importantes para a realização de práticas inclusivas, e destacamos estes: as aulas devem atender à diversidade de necessidades, de interesses e estilos dos alunos e alunas; os

conteúdos e as atividades de aprendizagem devem ser acessíveis a todos os alunos e alunas; um conjunto de atividades que promovam a compreensão, a ação e a valorização das diferenças pode ser desenvolvido; processos que levem a participação ativa e responsável dos alunos e alunas ao longo de sua aprendizagem precisam ser promovidos; as atividades devem promover a aprendizagem cooperativa entre os alunos e alunas; as atividades de avaliação devem estimular o sucesso de todos os alunos e alunas. Estudos inclusive apontam que os alunos surdos apresentam bom desempenho em Matemática, como explica Cukierkorn (1996, p. 109): “Isto é pelo fato do ensino da matemática, tanto para ouvintes quanto para surdos, ter como um dos objetivos a apreensão de uma forma de linguagem (a linguagem matemática formalizada), e pelo fato desta ter em confronto com a linguagem oral (ou mesmo gestual), uma maior precisão na sua ‘gramática’, permite que esta área obtenha resultados mais satisfatórios”. Mas, há dificuldades que os alunos surdos podem apresentar nas aulas de Matemática como o conteúdo linguístico dos problemas como apontam Barham e Bishop (1991). Daí ser importante, pensar em estratégias transcendam os problemas que tradicionalmente são registrados no caderno e tragam um outro cenário no qual esses problemas envolvam um contexto que supere essa barreira linguística.

Por outro lado, sobre o ensino de Matemática é essencial “possibilitar que os estudantes construam uma visão mais integrada da Matemática, ainda na perspectiva de sua aplicação à realidade” (BRASIL, 2018, p. 527). Por isso é fundamental desenvolver ações pedagógicas que contribuam para a aprendizagem significativa de conteúdos matemáticos no Ensino Médio, como defendemos com a prática relatada neste trabalho. Como aponta a BNCC (BRASIL, 2018, p. 529), “no Ensino médio os alunos devem participar de processos mais elaborados de reflexão e de abstração por meio de práticas docentes que estimulem e reforcem os modos de pensar permitindo à eles a estrutura necessária para formular e resolver problemas em diferentes contextos com mais autonomia e recursos matemáticos”. Nessa etapa do Ensino Básico, é comum perceber dispersão e o desinteresse dos alunos, por isso, no planejamento desta prática de ensino, imaginamos uma forma de estimular o interesse pelo conteúdo por meio do lúdico e cativá-los através da contextualização e da problematização por meio de uma postura dialógica, que inclusive facilitasse a leitura labial pelos alunos surdos, pois em salas de aula da educação Básica não há

intérprete de libras e em geral, como já dissemos, os professores não dominam Libras e/ou não a conhecem.

Ao longo deste trabalho, iremos abordar os principais objetivos, a descrição da prática desenvolvida e seus resultados e por fim nossas considerações finais diante da análise de todo desenvolvimento pedagógico.

Objetivo

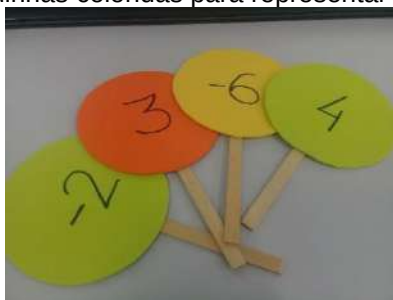
Relatar a prática pedagógica no ensino dos conceitos iniciais do conteúdo de Matrizes, como as definições, os tipos de Matrizes e as operações de adição e subtração, sendo trabalhados de maneira lúdica articulando com a contextualização, promovendo a apropriação dos conceitos, interação entre o professor e o aluno a fim de oportunizar a construção do conhecimento por parte dos alunos, sendo uma prática que pode ser aplicada em turmas com alunos surdos.

Metodologia

Trata-se de um estudo de campo (GIL, 2008). A atividade dinâmica proposta foi realizada numa simulação de aula na disciplina de Projetos Integradores 4 do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Alagoas. Como a proposta pedagógica seria aplicada em graduandos, supomos que o estudo inicial do conteúdo de Matrizes (abordagem dos conceitos, os tipos de Matrizes e operações de adição e subtração) já teria sido feito. O jogo educativo utilizado denominado *Matriz Interativa*, como o próprio nome supõe, promove uma interação entre os participantes do jogo, no desenvolvimento e construção da matriz por meio de questionamentos e reflexões postas através de uma situação-problema que serviu como motivação para esta prática pedagógica. A atividade foi formulada para que toda a turma participasse, dividindo a turma em dois grupos.

Elaboramos plaquinhas coloridas feitas de EVA (acetato-vinilo de etileno) e palitos de picolé, que serviu para indicar o elemento numeral da matriz que pretende-se formar.

Figura 1: Plaquinhas coloridas para representar os elementos da matriz.



Fonte: Autores.

O jogo consiste em formar matrizes, na qual seus elementos serão representados pelos alunos participantes na dinâmica. Cada aluno representa um elemento da matriz, onde irá segurar uma plaquinha que contém um número, para a realização de operações após analisarem a situação-problema proposta.

Para iniciar a atividade dinâmica, apresentou-se a situação-problema para turma, que entre várias histórias fictícias escolhemos uma que mais se aproxima da realidade dos alunos:

“Na escola Estrela do Céu a turma do oitavo ano resolveu organizar um sorteio de uma cesta de natal através da venda de rifas, para organizar os preparativos da confraternização com o dinheiro obtido. Os alunos tinham apenas duas semanas para vender as rifas, para então organizar a cesta do sorteio e a festa de Natal.”

Após expor a motivação, a próxima etapa foi associar a história com o contexto matemático envolvido, relacionando-o com a aplicação dos conceitos de matrizes. Dessa forma, foi preciso organizar a turma de acordo com a problemática que planejamos envolver, onde os grupos formados deveriam ter a mesma quantidade de pessoas, para que formássemos matrizes com mesma ordem (mesmo número de linhas e colunas entre as matrizes formadas) para realizar mais a frente as operações de adição e subtração.

De acordo com o cenário criado “os alunos tinham apenas duas semanas para vender as rifas”, e a partir daí inserimos a contextualização para o conteúdo abordado. Como a turma era pequena foi possível formar duas matrizes colunas de ordem 5x1 (cinco linhas e uma coluna) onde cada aluno iria representar um dia da semana (de segunda à sexta) associado à um número escrito na plaquinha, representando assim as vendas diárias da rifa em cada semana. Para formar essas matrizes, dispomos as cadeiras da sala de acordo com a matriz onde os alunos ficaram sentados representando os elementos da matriz.

Reforçamos os conceitos matriciais quando expomos a construção da *matriz interativa* em forma de tabela na lousa, facilitando assim a visualização e a compreensão dos envolvidos na dinâmica.

Tabela 1: Tabela explicativa das matrizes coluna formada com os alunos envolvidos.

	Quantidade de rifas vendidas	
	Semana 1	Semana 2
Segunda	2	5
Terça	1	2
Quarta	6	3
Quinta	3	4
Sexta	1	1

Como as Matrizes são organizações de informações numéricas em uma tabela retangular formada por linhas e colunas, aproveitamos para associar os dados a uma representação matricial, representados por Semana 1 e Semana 2, respectivamente:

$$\begin{pmatrix} 2 \\ 1 \\ 6 \\ 3 \\ 1 \end{pmatrix}_{5 \times 1} \quad \begin{pmatrix} 5 \\ 2 \\ 3 \\ 4 \\ 1 \end{pmatrix}_{5 \times 1}$$

Figura 1 – Matrizes Coluna

Com a exposição das matrizes formadas na lousa e reforçando também o propósito da dinâmica, seguimos para a etapa final, com a prática dos recursos matemáticos envolvidos na problematização criada. Por meio de indagações, fizemos perguntas para provocar reflexões e estimular a participação ativa dos alunos, sendo as seguintes:

- Qual foi o dia da semana um que mais vendeu rifas? (Resposta: Quarta)
- Qual das duas semanas venderam mais rifas, em média? (Resposta: Semana 2. Pois, Semana 1: $(2+1+6+3+1)/5 = 2,6$ e Semana 2: $(5+2+3+4+1)/5 = 3$)

- Forme uma matriz que representa a quantidade em vendas dia a dia das duas semanas e o total obtido.

A solução matricial é esta:

$$\begin{pmatrix} 2 \\ 1 \\ 6 \\ 3 \\ 1 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 5 \\ 2 \\ 3 \\ 4 \\ 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 2+5 \\ 1+2 \\ 6+3 \\ 3+4 \\ 1+1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 7 \\ 3 \\ 9 \\ 7 \\ 2 \end{pmatrix} \quad (7+3+9+7+2) = 28$$

Figura 2 – Adição de Matrizes

Como os alunos podiam se movimentar na sala de aula, cujas cadeiras serviram para representar as matrizes, a atividade possibilita uma maior articulação entre os componentes de cada grupo para posicionar-se corretamente no espaço. Além do mais, podiam apresentar a solução na lousa e também registrá-la numa folha, sendo que posteriormente deveriam expô-la, explicando como realizaram a operação.

Resultados

A atividade provocou entusiasmo e interação entre os alunos, pois a todo momento a dinâmica os provocava para responder ou mesmo narrar as reflexões adquiridas diante das perguntas. Vale ressaltar que nessa atuação, exigiu postura como professor, para poder mediar a turma em cada etapa, pois a dinâmica atingiu toda a turma, exigindo planejamentos minuciosos e sistemáticos para obter bons resultados e evitar a dispersão dos alunos em um momento tão rico em aprendizagens. Como os componentes do grupo tiveram que trabalhar de forma colaborativa, isto possibilita maior interação do aluno surdo com os demais alunos, colocando-o em situações de protagonismo, uma vez que podem realizar os cálculos em folhas, realizá-los na lousa e explicá-los (pela linguagem de Libras). O professor deve oportunizar atividades matemáticas nas quais os alunos surdos possam participar de modo mais ativo e que se sintam incluídos no ambiente de aprendizagem, transcendendo a afirmação de que “(...) nossa cultura presume que ensinar e aprender estão de algum modo, necessariamente dependentes da fala de quem ensina, o que se revela na própria estrutura discursiva da sala de aula” (D’ANTÔNIO, 2006, p.17).

Conclusões

Diante do exposto, a prática desenvolvida nos mostrou a importância em elaborar atividades diferenciadas e inclusivas para as aulas de Matemática, pois devemos transformar a sala de aula em um ambiente de explorações e investigações que proporcione a troca de papéis, fazendo do aluno o protagonista da construção do seu conhecimento e, então promover uma aprendizagem significativa e aplicável em diversas situações cotidianas e sociais. A partir da análise da prática desenvolvida, percebemos que mesmo sendo aplicada para graduandos, diante da simulação da atuação docente, tivemos um bom retorno em relação ao diálogo dos participantes, já que a atividade exigia interação entre os indivíduos, através do momento lúdico. Além disso, a problematização criada através de fato comum na vida dos alunos, nos fez refletir sobre as diversas possibilidades que podemos inserir a contextualização no ensino matemático, considerando que, cada etapa deve ser realizada de forma clara e objetiva, pois não é fácil inserir tais metodologias de maneira impactante, sendo necessário reforçar e revisar os procedimentos em andamento e finalizados quando necessário, a fim de direcionar os alunos a melhor compreensão, pois é comum vê-los perdidos em meio a tantas informações. Segundo Reis e Nehring (2017, p. 344) “apenas mudar o contexto das resoluções de problemas durante a aula não é solução, pois muitas vezes a falta de interpretação é o argumento utilizado para justificar as dificuldades do aluno. Mobilizar conceitos entre contextos exige compreensão conceitual, processos de abstração a partir de sentidos e significados”. E quando falamos de construção de significados no desenvolvimento dos conceitos em aulas de Matemática em turmas com alunos surdos é preciso lembrar que a língua de sinais, Libras, é importante nesse processo. Consideramos importante a promoção de cursos de Libras para os professores de Matemática que já atuam nas escolas públicas, pois muitos não tiveram contato com Libras durante a formação inicial pois se formaram antes da obrigatoriedade da disciplina na grade curricular da Licenciatura. Por outro lado, também consideramos essencial que cursos sobre práticas docentes inclusivas em Matemática sejam ofertados aos docentes com a finalidade de conhecerem metodologias, didáticas e recursos adequados na abordagem de conteúdos matemáticos em turmas com alunos surdos. Neste trabalho, apresentamos uma prática que pode ser bem adaptada para os alunos surdos, estimulando-os a participar da aula de Matemática, pois ainda não se encontram um número grande de práticas

em Matemática para estes alunos e que principalmente os integre com os demais alunos.

Dessa forma, consideramos também que o uso de ferramentas motivadoras para a aprendizagem não exige sofisticação ou alto custo, como podemos observar com os recortes coloridos e palitos de picolé que serviram para significar a importância dos elementos de uma matriz e as aplicações de definições importantes para realizar operações.

Referência

BARHAM, J. & BISHOP, A. Mathematics and the deaf child. In: K. Durkin & B. Shire (Eds.). **Language in Mathematical Education: Research and Practice**. Philadelphia: Open University Press, 1991.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.

BOOTH, T.; AINSWORTH, M. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. Bristol: CSIE, 2000.

CUKIERKORN, M. M. O. B. **A Escolaridade Especial do Deficiente Auditivo: Estudo Crítico Sobre os Procedimentos Didáticos Especiais**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

D'ANTONIO, S. R. **Linguagem e Matemática: uma relação conflituosa no processo de ensino?** 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATEMÁTICA BÁSICA. Matrizes: definições e operações. Disponível em: < <https://matematicabasica.net/matrizes/> >. Acesso em: 16 dez. 2019.

REIS, A. Q.; NEHRING, C. M. A contextualização no ensino de matemática: concepções e práticas. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós Graduação em Educação Matemática**, v. 19, n. 2, 2017.

ASPECTOS DA LITERACIA FAMILIAR NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

¹Viviane Cristina de Mattos Battistello (FEEVALE);

1 – Departamento do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social; Instituto Ciências Humanas e Sociais; Universidade Feevale.

Apoio Financeiro: CAPES.

Palavras-chave: Leitura Inclusiva, Programa Nacional de Leitura, Literacia, Autismo

Introdução

A leitura apresenta papel significativo na socialização das crianças, pois incentiva a interação social e a autonomia, principalmente para as crianças com transtorno do espectro autista-TEA devido às especificidades apresentadas pelo transtorno. É fato que as crianças com necessidades educativas especiais têm chegado cada vez mais cedo às escolas, gerando obstáculos a serem superados, tanto pelas famílias quanto pelas escolas, que deverão organizar o ambiente, assim como o currículo e a adaptação de metodologias que possibilitam as aprendizagens e a participação das atividades na escola e no contexto familiar. Nesse ínterim, o incentivo à leitura para as crianças autistas, podem ocorrer por um conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com os pais, família ou comunidade, denominada de literacia familiar.

No Brasil, o termo literacia é um termo recente que vem ganhando destaque, visto que sua definição está intrinsecamente relacionada à ampliação do conhecimento lexical, variação linguística e adequação ao registro, sintaxe da língua escrita, referenciação anafórica e catafórica; e estabelecimentos de inferências. De acordo com Moraes (2013, p.4), o termo literacia é utilizado em “Portugal e Espanha, e tal como o francês *littératie*, adaptado do inglês *literacy*”, assim, denomina-se o “conjunto das habilidades da leitura e da escrita (identificação das palavras escritas, conhecimento da ortografia das palavras, aplicação dos textos dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão)”.

Nas palavras de Brasil (2019), o conceito de literacia vem-se difundindo desde os anos 1980 e nas políticas públicas se reveste de especial importância como fator para o exercício pleno da cidadania, o termo é comum em Portugal e em outros países lusófonos, equivalente a *literacy* do inglês e a *littératie* do francês. A opção por utilizá-

lo traz diversas vantagens, entre elas de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente.

De acordo com Ferreira, Morais e Cruz (2012), o termo *literacia* distingue-se em dois sentidos: “por permitir a análise da capacidade efetiva de utilização na vida cotidiana das competências de leitura, escrita e cálculo; e por remeter para um contínuo de competências que se traduzem em níveis de *literacia* com graus de dificuldade distintos” (p.171). Entende-se que o primeiro sentido está relacionado às habilidades e o segundo sentido, aos “conteúdos em que exerce e em relação ao aproveitamento que o sujeito de *literacia*, ‘letrado’, retira dela”. (Morais, 2013, p.13)

Nesse mesmo contexto insere-se o conceito de *literacia familiar*, que é o “conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis”. Portanto, pressupõe atividades de interação, de conversa, de leitura em voz alta com as crianças, de maneira que promova a estimulação e o desenvolvimento através de estratégias simples e lúdicas. A ideia da *literacia familiar* é que haja envolvimento na educação dos filhos de maneira naturalista, sem a necessidade de investimentos onerosos à família.

Apesar de algumas famílias já terem o hábito de contação de história para as crianças, de maneira precoce, não existia no Brasil um programa oficial de promoção à leitura. O termo *literacia familiar* era visto apenas na literatura internacional, porém desde meados de 2019 iniciou-se no Brasil um movimento para a *literacia familiar*, através do programa do governo federal, no qual instituiu o “Conta pra Mim — Programa de Promoção da *Literacia Familiar*, da Secretaria de Alfabetização — Sealf/MEC” (Brasil, 2019).

O material fomenta para as práticas de *Literacia Familiar* que devem englobar a: interação verbal aumentar a quantidade e a qualidade dos diálogos com as crianças; leitura dialogada interagir com a criança durante a leitura em voz alta; narração de histórias interagir com a criança durante a narração de histórias; contatos com a escrita familiarizar as crianças com a escrita; atividades diversas jogar, brincar, cantar, tocar instrumentos musicais, interpretar, dançar, passear, viajar; motivação aumentar a motivação das crianças em relação à leitura e à escrita, (Brasil, 2019).

Objetivo

O presente estudo tem por objetivo geral apresentar uma breve reflexão sobre os aspectos da literacia familiar, com base nos moldes atuais do Programa Nacional de Leitura. Através de metodologia de revisão de literatura, buscou-se referencial teórico sobre os conceitos de literacia, a fim de responder a problemática de pesquisa de quais são os programas de incentivo/promoção à leitura com enfoque na literacia familiar.

Metodologia

O delineamento do estudo envolveu pesquisa teórica, através de leitura de publicações científicas a nível nacional e internacional, bem como análise de alguns referenciais bibliográficos, documentos normativos e legislações referentes ao assunto. Desse modo, a problemática de pesquisa visou responder ao questionamento de quais são os programas de incentivo/promoção à leitura com enfoque na literacia familiar, considerando o atual contexto da educação inclusiva.

Resultados

No Brasil, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (SEALF) apresentou o guia do programa brasileiro de leitura “Conta para Mim”, em dezembro de 2019. O material deste programa fomenta práticas de literacia familiar que devem englobar tais elementos: a) a interação verbal: aumentar a quantidade e a qualidade dos diálogos com as crianças; b) a leitura dialogada: interagir com a criança durante a leitura em voz alta; c) a narração de histórias: interagir com a criança durante a narração de histórias; d) contatos com a escrita: familiarizar as crianças com a escrita; e) atividades diversas: jogar, brincar, cantar, tocar instrumentos musicais, interpretar, dançar, passear, viajar; f) a motivação: aumentar a motivação das crianças em relação à leitura e à escrita (BRASIL, 2019).

Ao analisar o guia de divulgação constatou-se, a priori, que a orientação das atividades são direcionadas às famílias de crianças com o desenvolvimento típico, pois apenas salienta aos pais que façam as adequações das atividades de literacia familiar, mas não oferta nenhuma sugestão de como esse processo pode ocorrer caso

a criança tenha alguma deficiência. Isto posto, surgiu a necessidade de buscar outros referenciais que abarcasse para a prática de promoção de leitura para as crianças com desenvolvimento atípico.

Esses programas não são implementados de uma forma correta, pois são instituídos sem conhecerem ou compreenderem as diferentes realidades, aplicam as mesmas práticas e atuações ao mesmo conjunto complexo de diferentes situações sociais. Desse modo é relevante que a criança participe de um ambiente que proporcione estímulos e que as pessoas com as quais convive tenham o costume de lhe contar histórias (Hannon, 1999).

De acordo com Nunes e Walter (2016), nos últimos anos, os programas de leitura que empregam estratégias baseadas em evidência, que são recomendadas pelo NRP (2000), têm apresentado efeitos promissores no desempenho de alunos com desenvolvimento típico, assim como aqueles diagnosticados com dificuldades de leitura nos Estados Unidos (El Zein et al., 2014). Estudos conduzidos por Al Otaiba e Fuchs (2002) revelam, no entanto, que essas metodologias são pouco efetivas para populações com TEA. De fato, em seus estudos, apenas 50% desses educandos apresentaram avanços quando expostos a essas estratégias. É fundamental, portanto, identificar práticas que sejam efetivas para tais educandos.

Nunes e Walter (2016) concordam que o ensino de leitura para as crianças com autismo deve ser respaldado nas especificidades cognitivas, sociocomunicativas e comportamentais, nessa perspectiva, é relevante identificar na literatura científica as estratégias interventivas mais eficazes. Consoante às práticas de literacia familiar, a principal, é a leitura compartilhada, que consiste na conversa entre adultos e crianças antes, durante e depois da leitura em voz alta.

Ademais, os resultados de pesquisas internacionais sobre intervenção leitora em populações com TEA mostram que o material denominado *Recall*, termo em inglês (Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning/ Leitura para Engajar Crianças com Autismo na Linguagem e Aprendizagem), é imperativo ao propósito do desenvolvimento da compreensão leitora. Salienta-se que as crianças com TEA apresentam dificuldades em reciprocidade social, comunicação e linguagem, atenção compartilhada e inferências (WHALON et al., 2015). Nesse sentido, a prática de leitura mediada pelo programa de *Recall* é um tipo de leitura compartilhada, cujo modelo de leitura interativa visa a desenvolver habilidades da

linguagem oral que são essenciais para a compreensão leitora (HOLDAWAY, 1979; WHALON 2013; HOGAN, 2011).

Nessa perspectiva, a ideia é incentivar a participação da criança com TEA em atividades sociais, que tanto podem ser realizadas pelos professores no ambiente escolar como pelos familiares no ambiente familiar. A proposta é conversar sobre histórias lidas, apresentando uma variedade de gêneros literários, de maneira a incentivar a criança a tornar-se leitora, utilizando estratégias que proporcionam a emissão de respostas e iniciativas de interação (WHALON et al., 2015, BATTISTELLO, 2019).

No programa RECALL, a intervenção ocorre em um contexto em que um contador de histórias (familiares/professores) e crianças leem e releem livros, assim a prática deve ser realizada a partir da leitura de livros previamente selecionados, que são lidos em vários dias. Desse modo, devem-se incluir leituras do mesmo livro, além disso, convém, para cada duas páginas do livro, preparar cartões de perguntas com um conjunto de três imagens para as respostas, sendo uma delas a correta. Pode-se plastificar e encadernar os cartões de apoio visual para facilitar o uso.

Além disso, a estratégia de realizar perguntas de diferentes tipos desenvolve uma melhor compreensão do texto e habilidades da linguagem oral, que são imprescindíveis para o sucesso da compreensão leitora (HOGAN et al, 2011), pois, ao utilizar a leitura repetida (*repeated reading*), além de criar um ambiente contextualizado, com uma rotina previsível para o desenvolvimento da linguagem da criança com TEA (HARN, 2008).

O programa também desenvolve a habilidade de fazer perguntas, pois o cartão de pergunta é usado em determinados momentos para auxiliar a relembrar fatos da história lida, de modo que a criança responda e faça perguntas, estimulando as habilidades comunicativas dos alunos com TEA. Esse programa pode ser utilizado com crianças que se encontram no nível das primeiras palavras (12 e 18 meses), bem como com as que estão na etapa de combinação de palavras-frases simples (18 e 30 meses), (Walter, 2017). Desse modo, o programa emprega os estímulos verbais e visuais para manter a atenção compartilhada, assim, os apoios visuais contribuem tanto na linguagem expressiva quanto na receptiva, por serem uma ferramenta de instrução efetiva para as crianças com TEA.

Conforme ASHA, (2018), geralmente os indivíduos com autismo, apresentam prejuízos na comunicação social, incluindo déficits na participação em conversas,

dificuldades em estabelecer e manter a atenção compartilhada, níveis reduzidos de interesses, de afeto e na maneira de expressar as emoções. Adicionalmente, ocorrem falhas nas tomadas de turno, pobre contato visual e da linguagem corporal, assim como falta de expressões faciais e compreensão e uso de gestos.

Conclusões

Destaca-se que os programas de incentivo/promoção à leitura com práticas sociais de literacia familiar sejam colocados em prática com as crianças com autismo o mais precoce possível. Para tanto, é necessário ter atenção diferenciada para que as atividades sejam adaptadas ao nível de desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança. Visto que conforme orientação da literatura internacional o uso de recursos visuais, bem como da mediação sistemática durante a leitura favorecem a compreensão leitora de alunos com autismo, além de recomendar o uso de outras estratégias para as atividades de incentivo à leitura para as crianças com TEA na perspectiva da literacia familiar. Contudo, os resultados das pesquisas mostram que são incipientes, na literatura nacional, programas interventivos de leitura voltados, especificamente, para as crianças com autismo. Ademais, as pesquisas salientam, ainda, que o conhecimento dos professores sobre as práticas pedagógicas que possam atender às necessidades educacionais especiais dessa população é insuficiente.

Referência

APA, American Psychiatric Association. *Manual Diagnóstico E Estatístico De Transtornos Mentais*. Dsm-5, 5ª Edição, Porto Alegre: Artmed. 2014.

ASHA-American Speech-Language-Hearing Association. *Childhood Apraxia of Speech*: [Technical Report] Ad Hoc Committee on Apraxia of Speech in Children, Rockville Pike, MD: Disponível em: <https://www.asha.org/policy/TR2007-00278/>. 2018.

BATTISTELLO, V.C.M. *Despertar para a leitura: Uma proposta de letramento emergente para alunos com transtorno do espectro autista (TEA)*. 2019. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/000019/000019e5.pdf>>. Acesso em 05/02/2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar*. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CARDOSO-MARTINS, C. *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 2014;

CONTI, L. M. C. *Inclusão escolar e avaliação do letramento emergente e consciência fonológica de alunos com deficiência intelectual*. Londrina, Anais-p. 3647-3657. 2013

FERREIRA, C., MORAIS, F. & CRUZ, I. *O Processo de RVCC, a promoção da Literacia Familiar e a Escolarização: Estudo Exploratório nos CNO*. Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vol. XXIII, 169-204. 2012.

GABRIEL, R. *Letramento, Alfabetização E Literacia: Um Olhar A Partir Da Ciência Da Leitura*. Revista Praxis: Novo Hamburgo, v. 2, 76-88, jul./dez. 2017

GABRIEL, R.; MORAIS, J.; KOLINSKY, R. *A Aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição*. Ilha do Desterro/UFSC, v. 69, n.1, p. 61-78, 2016.

HOGAN, T. et al. *Increasing higher level language skills to improve reading comprehension*. Focus on exceptional children, v. 44, n.3, p. 1-20, 2011.

LANTER, E. *Emergent Literacy Development In Children With Autism Spectrum Disorders, Master of Speech Language Therapy*. Massey University, Albany, New Zealand. 2014.

MORAIS, J. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014.

MUNDY, P.S.J.; TUCHMAN, R. Social and Nonsocial Factors in the Childhood Autism Rating Scale. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v.29, n.4, p. 307-17, 1999.

NUNES, D.R.P. & WALTER, E.C., 2016 Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, Out.-Dez., 2016

SULZBY, E.; TEALE, W. *Emergent Literacy*. In: Barr, R.; Kamil, M.; Mosenthal, P.B.; Pearson, P.D. (Eds.) *Handbook Of Reading Research*, V.2. P. 727-757, New York: Longman.1991.

WALTER, C. C. F.; NUNES, L. R. D. O. P. Comunicação Alternativa Para Alunos Com Autismo No Ensino Regular. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, V. 26, N. 47, P. 587-602.2013

WHALON, K.; Delano, M.; Hanline, M.F. *A Rationale and Strategy For Adapting Dialogic Reading For Children With Autism Spectrum Disorder: Recall, Preventing School Failure: Alternative Education For Children And Youth*, V.57, N.2, P.93-101. 2015.

Eixo Temático: Políticas, Cultura e Currículo

EDUCAÇÃO 5.0 SISTÊMICA

¹Gilson Xavier de Azevedo (UEG); ²Gercimar Martins Cabral Costa (Mestrando UFU).

1 – Docente Universidade Estadual de Goiás; Curso Pedagogia.

2 – Docente Faculdade Quirinópolis; Administração.

Apoio Financeiro: FAQUI/UEG.

Corpo do Resumo

A educação sistêmica tem ganhado força em vários campos. Fala-se hoje de direito sistêmico e de práticas sistêmicas. Nesse viés, o objetivo desta pesquisa é discorrer sobre a educação sistêmica na perspectiva de Bert Hellinger. Adota-se por metodologia o estudo revisional. Apontam-se por resultados, a compreensão do tema e sua aplicabilidade.

Palavras-chave: Educação. Sistêmica. Bert Hellinger.



Imagem 01: Relação de saberes fundidos à existência

Fonte: <https://br.vexels.com/vetores/previsualizar/151846/vetor-espiral-preto.jpg>

Introdução

Depois que Bert Hellinger mostrou ao mundo o que ele chamou de Constelação Familiar Sistêmica, o mundo não foi mais o mesmo. De lá para cá, muitas áreas entraram de cheio nessa prática que engloba ações diretas e transformadoras no inconsciente por meio de trabalhos de grupo envolvendo técnicas como o psicodrama.

De acordo com o Portal da Educação: “A Educação Sistêmica não é na verdade uma metodologia em si. Ela mostra como muitas das intervenções desenhadas para solucionar problemas na relação escola-aluno-família falham devido ao

desconhecimento das leis inconscientes que governam o grupo familiar. Mostra ainda como é possível, através do conhecimento dessas leis, atuar de forma simples e marcante, atingindo os objetivos propostos”.

Objetivo

O objetivo desta pesquisa é discorrer sobre a educação sistêmica na perspectiva de Bert Hellinger.

Metodologia

Adota-se por metodologia o estudo revisional.

Resultados

Devemos observar uma linha histórica que pode nos ser útil nesta tentativa de compreensão: “Pedagogia Sistêmica é uma corrente da psicopedagogia desenvolvida com bases no trabalho de Bert Hellinger com as constelações familiares e posteriormente desenvolvido por Marianne Franke Gricksh, Angelica Olvera e Alfonso Malpica que adaptaram suas percepções para a área educacional. A Universidade do México atualmente possui uma cadeira de pós-graduação sobre a essa nova forma de educar. Já houve dois congressos internacionais sobre o tema, um na Cidade do México (2004) e outro em Sevilha (2006). No Brasil, a Pedagogia Sistêmica avança consideravelmente nos últimos anos. Alguns nomes se destacam neste cenário, como Ana Lúcia Braga, professora, terapeuta e escritora de Ribeirão Preto (SP), Olinda Guedes, professora, psicóloga e terapeuta em Curitiba (PR), Instituto Idessv no Brasil Central, Jean Lucy Toledo Vieira, professor, terapeuta e autor do livro "Introdução à Pedagogia Sistêmica: uma nova postura para pais e educadores", em Campo Grande (MS), Leonardo (Léo) Costa, professor e terapeuta em Salvador (BA), Laureano Guerreiro Bogado, professor e terapeuta em Lorena e Pindamonhangaba (SP) em entre tantos outros”.

La acontece dentro e fora da sala de aula na utilização de ondas de autoconhecimento, ou seja, o professor orientador se conecta a seus alunos e passa a sentir a condição, a situação e a disposição de um e de todos ao mesmo tempo. Trata-se de intuição pura e de sinestesia em função do grupo e da proposta curricular que se quer alcançar.

Muitos acreditam que a Educação Sistêmica seja extra-sensorial, mas na prática não chega a isso, pois ela requer apenas percepção, abertura mental, uma crença arraigada na percepção e disposição psíquica.

"Nenhuma criança é difícil. O sistema é difícil. Algo em sua família encontra-se fora de ordem. A desordem principal de uma família é que alguém foi excluído ou esquecido. O que então uma criança difícil faz? Olha para aqueles que foram excluídos. À medida que os excluídos retornam ao campo de visão, a criança fica desobrigada. [...] Como crianças, os pais também costumavam olhar para alguém. Especialmente os pais que julgamos difíceis são crianças que estão olhando para uma pessoa excluída. Muitas vezes não estão disponíveis para seus filhos, pois olham para a pessoa excluída. De que depende, em última instância, também no caso das Constelações Familiares espirituais? Que todos recebam o seu lugar, que aqueles, aos quais foi negado o seu lugar, recebam-no de volta. Assim todos respiram aliviados. [...] As crianças mais difíceis são aquelas com o maior amor. Muitas vezes, porém, não sabemos para onde estão olhando" (HELLINGER, 2007, p. 53).

Trata-se, portanto, de uma educação transformadora no sentido psicoterapêutico, pois cada aula é na realidade uma sessão onde as ações são sentidas por todos os alunos. É uma educação conectada ao todo (pais, comunidade, profissionais, gestão, currículo), de modo que vai além de uma simples compreensão do que se deve fazer, pois percorre o sentir o que se deve fazer.

"A pessoa é vista como parte do sistema, estendendo a compreensão de sistema enquanto campos mórficos ou morfogenéticos e as dificuldades de aprendizagem como emaranhamentos sistêmicos, padrões de repetição relacionados ao sofrimento existente no "campo", que vão além das representações dos pais e da família do escolar. [...] A Educação Sistêmica não é na verdade uma metodologia em si. Ela mostra como muitas das intervenções desenhadas para solucionar problemas na relação escola-aluno-família falham devido ao desconhecimento das leis inconscientes que governam o grupo familiar. Mostra ainda como é possível, através do conhecimento dessas leis, atuar de forma simples e marcante, atingindo os objetivos propostos" (PORTAL EDUCAÇÃO).

No livro "As Ordens do Amor" (2003), Hellinger afirma que todos os indivíduos estão ligados aos seus iguais e antepassados por três leis: Hierarquia, Dar e Receber e Pertencimento. No meio escolar, é possível descrever isso da seguinte maneira:

a) PERTENCIMENTO ou FRATERNIDADE - Todos pertencem à educação de igual maneira, pois a educação é pôr primeiro o que nos torna humanos; depois, é a educação que nos faz conhecermos uns aos outros de maneira profunda. Precisamos sentir que pertencemos a ela. Profissionais da educação precisam sentir que a educação é seu porto seguro. Alunos precisam sentir que a educação é uma parte importantíssima de sua existência. Pais devem sentir gratidão pela educação que devem dar a seus filhos;

b) HIERARQUIA ou RESPEITO - quem vem primeiro tem a preferência, ou seja, a escola deve ter igual cuidado com todos aqueles que já passaram por ela, ela precisa de alguma forma, HONRÁ-LOS, lembrar-se deles, respeitá-los, pois eles são os que fizeram com que a energia gestora chegasse aos atuais gestores e alunos;

c) DAR E RECEBER ou EQUILÍBRIO - A escola deve dar e receber a todo tempo, os professores receberam conhecimento e agora devem orientar os alunos para que esse conhecimento também chegue a eles de uma forma segura, prazerosa e livre. Saber ensinar é ter GRATIDÃO pelo conhecimento recebido e passá-lo adiante.

“A importância da ordem; quem veio antes e depois tem a ver com o vínculo entre gerações (tanto para os alunos como para os professores); - A importância do lugar onde cada qual tenha a sua correspondência; tem a ver com as funções, quem e como é o pai, mãe, professor, diretor, outros (os pais dão e os filhos recebem, os professores oferecem e os alunos tomam); - O valor da inclusão em contrapartida com as implicações da exclusão; em aula, na escola, como um espaço de comunicação em que todos tenham um lugar (pertencimento); - O peso das culturas de origem, que tem a ver com a fidelidade no contexto da qual viemos (o que também podemos chamar de consciência); - O significado das interações; todos os membros de um sistema estão vinculados aos outros, irremediavelmente, o qual é especialmente interessante no sentido de que, quando um desses membros mostra algum tipo de sintoma, a razão de ser deste não está tanto na forma concreta, mas na informação que dá ao sistema de que haja alguma questão que não resulta função para o bem estar coletivo e individual” (WIKIPEDIA).

Para Hellinger (2003): “Dentro dessa abordagem, o conceito de sistema ganha importância fundamental. O sistema pode ser descrito como um conjunto de elementos que permanecem unidos ou vinculados em função de um interesse comum ou de forças que os permeiam. Os sistemas familiares têm uma força tão grande,

vínculos tão profundos e algo tão comovente para todos os seus membros - independentemente de como se comportem com relação a eles [...]. A família dá a vida ao indivíduo. Dela provém todas as suas possibilidades e limitações".

Fortemente embasado no conceito de INCONSCIENTE COLETIVO de Jung, o conceito de educação sistêmica sedimenta-se na ideia de consciência do grupo ou GRANDE CONSCIÊNCIA. "A pessoa, em sua consciência individual, é impulsionada pelas forças do grupo independente de que delas tenha alguma consciência. É necessário que se olhe para o todo, mas, na verdade, não se tem acesso à consciência do grupo, só é possível observar e perceber o efeito através de seus resultados. Nossa consciência individual atua para nos manter vinculados. Ela manifesta-se quase como uma voz. Essa consciência pessoal é limitada tanto na sua percepção quanto na sua dimensão. Ela se coloca moralmente acima. A razão está na consciência individual" (PORTAL EDUCAÇÃO).

Trata-se de um trabalho FENOMENOLÓGICO também, pois pressupõe a relação entre o indivíduo, seus bloqueios psíquicos e o grupo ou questão a ser trabalhada. "O trabalho sistêmico fenomenológico possibilita uma nova percepção, que às vezes nos chega por meio dos sentidos e não necessariamente da compreensão e da razão. Ele nos faz olhar para algo, nos permitindo ser tocados por aquilo, mesmo que nossa mente não entenda. Para sair da consciência pessoal e ir para a consciência grupal é preciso deixar de lado crenças, conceitos, verdades e até mesmo a consciência pessoal" (MARTINS, 1993).

O trabalho do gestor sistêmico é ajudar o grupo a desemaranhar os nós psíquicos que estão presentes naquele grupo e promover o alinhamento de forças pessoais para assim o trabalho e as energias fluírem no trabalho cotidiano. "Fortemente embasado no conceito de Inconsciente Coletivo de Jung, o conceito de educação sistêmica sedimenta-se na ideia de consciência do grupo ou GRANDE CONSCIÊNCIA. "A pessoa, em sua consciência individual, é impulsionada pelas forças do grupo independente de que delas tenha alguma consciência. É necessário que se olhe para o todo, mas, na verdade, não se tem acesso à consciência do grupo, só é possível observar e perceber o efeito através de seus resultados. Nossa consciência individual atua para nos manter vinculados. Ela manifesta-se quase como uma voz. Essa consciência pessoal é limitada tanto na sua percepção quanto na sua dimensão. Ela se coloca moralmente acima. A razão está na consciência individual" (OLIVEIRA).

Trata-se de um trabalho fenomenológico também, pois pressupõe a relação entre o indivíduo, seus bloqueios psíquicos e o grupo ou questão a ser trabalhada. "Quando essas forças não são respeitadas, são criados os emaranhamentos. As consequências do desrespeito às ordens, os efeitos desse desrespeito são o surgimento de doenças, conflitos, sentimentos de infelicidade e, no caso da escola, as dificuldades e os transtornos de aprendizagem e de comportamento. As gerações seguintes (ou quem chega depois) passarão a reproduzir esses efeitos de forma inconsciente" (POLITY, 1998).

De acordo com o biólogo Rupert Sheldrake (1995), qualquer instituição humana ou social, é um campo morfogenético, ou seja, um campo de trocas simbólicas e energéticas. "Os campos mórficos, tal como os campos conhecidos da física, são regiões que se estendem no espaço e se prolongam no tempo, com padrões de influência organizadores potenciais, suscetíveis de se manifestarem fisicamente. São campos que levam informações, campos de memória. O processo pelo qual o passado se torna presente no seio de campos mórficos chama-se ressonância mórfica: Há muitos tipos de campos porque há muitos tipos de coisas e padrões dentro da natureza".

Conclusões

Parte-se do pressuposto de que "todas as crianças são boas, os seus pais também e os professores também". Essa visão mais ampla permite que utilizemos a força que está nos alunos, a força de sua família, a força dos professores, a força do grupo e seus conhecimentos prévios etc à serviço da aprendizagem. Assim o que cada um traz em si a partir de seu próprio contexto se coloca à disposição para seguir numa direção onde todos possam ganhar algo: as famílias, as equipes das instituições de ensino, as escolas e a sociedade" (EDUCAÇÃO SISTÊMICA).

"A pedagogia sistêmica e os quatro aspectos básicos para a função da escola:

1. Independente da maior ou menor complexidade e justificativa, teórico-prático deste paradigma, se trata de um planejamento claramente centrado nos objetivos fundamentais da escola, gerando um espaço orientado para o aprendizado e o bem-estar dos alunos.
2. Para que estes objetivos centrais possam se desenvolver é indispensável que os pais dos alunos se sintam reconhecidos pela instituição e tenham um lugar de privilégio dentro dela; deve existir uma declaração explícita no

sentido de que a área educativa começa pelos pais e que eles dão seu consentimento para que a escola possa se ocupar de seus filhos com respeito nos processos de aprendizagem. 3. A escola deve ser exclusivamente um espaço educativo em nenhum momento um espaço terapêutico, apesar de que há certas intervenções sistêmicas com movimentos terapêuticos associados à educação. 4. No momento em que todos os protagonistas implicados na tarefa educativa (instituição, professores e os próprios pais) visarem com responsabilidade à direção da tarefa que lhes compete, os alunos aprendem e se desenvolvem sem maiores dificuldades" (WIKIPÉDIA).

Para Marianne Franke-Gricksch (2005): "Tornou-se claro que o professor perde força ao olhar apenas para o problema. Por outro lado, quando olha para o aluno, enxerga seus pais por trás dele e respeita a sua história familiar, bem como as condições sob as quais a criança cresceu, está em sintonia com o destino da criança e de sua família. Ao mesmo tempo, é capaz de sentir seus próprios pais atrás de si e respeitá-los. Dessa forma, também está conectado à sua força. Assim, o professor se mantém em sua própria tarefa e obtém a confiança necessária dos pais. Apenas dessa maneira se torna possível para ele ensinar os alunos. Ele deixa o aluno e seus pais com sua dignidade e assume sua própria dignidade em um lugar adequado como professor."

Referências

FRANKE-GRICKSCH, Marianne. **Você é um de nós: Percepções e Soluções sistêmicas para professores, pais e alunos**. Editora Atman, 2005.

HELLINGER, B. **Ordens do amor: um guia para o trabalho com constelações familiares**. São Paulo: Cultrix, 2003.

MARTINS J, Bicudo MAV. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes Ed., 1983.

POLITY, E. **Psicopedagogia: um enfoque sistêmico**. Terapia familiar nas dificuldades de aprendizagem. São Paulo: Empório do Livro, 1998.

OLIVEIRA, Irinéia Meira da Silva. **Educação Sistêmica**. Disponível em: < <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/educacao-sistemica/71810>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SHELDRAKE, R. **A ressonância mórfica & a presença do passado**. Os hábitos da natureza. Coleção crença e razão;1995.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS RELAÇÕES RACIAS EM EDUCAÇÃO INDÍGENA: EFETIVAÇÃO DA A LEI 11.645/08.

¹Crisler Cristina Soares Carioca (Mestrado-UFMT), ¹Beleni Saléte Grando (orientadora)

1-Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso

Palavras-Chave: História e Cultura Indígena, Aplicabilidade da Lei 11.645/08, Educação Física;

Introdução

Trabalhar a cultura indígena nas instituições de ensino é uma forma de reconhecer nossas origens. Dentro dessas origens, temos os povos indígenas como parte integrante na construção do nosso país, buscando proporcionar aos alunos um novo olhar à diversidade cultural existentes, expondo de maneira efetiva a verdadeira história da construção do Brasil bem como suas influências culturais.

A escola com sua função social possui com grandes responsabilidades, pois durante o processo de ensino-aprendizagem de seus discentes e com as diferentes metodologias existentes para conseguir êxito nesse processo. No que diz respeito a inclusão da História e Cultura Indígenas nos currículos escolares, foi estabelecida a Lei 11.645/08 que é resultante das lutas dos povos indígenas ao qual buscavam o reconhecimento de sua história e cultura na construção étnica brasileira. Se efetivada corretamente, a Lei pode ser considerada como uma medida que reparará os efeitos surgidos do sistema de exclusão de classe que negligenciou e marginalizou os indígenas baseando-se numa cultura eurocêntrica.

Esta lei então é entendida como uma peça fundamental nas discussões sobre a diversidade cultural existente no Brasil e sobre a necessidade de ocasionar espaços visando discussão, reflexão e desconstrução estereotipada do índio, que são repassadas de maneira errônea pelos livros didáticos desmistificando a figura folclórica atribuída ao índio. Ao se desenvolver a História e Cultura Indígena dentro da escola trará uma conscientização e (re) conhecimento de si próprio e do outro valorizando, promovendo e preservando as riquezas tradicionais brasileiras.

Vemos a disciplina de Educação Física como uma ferramenta pedagógica de grande relevância na implementação desta Lei, uma vez que enquanto componente curricular, trabalha o corpo que é construído a partir das dimensões históricas e culturais, como podemos observar no discurso de Kofes (1985, p. 78) “[...] o corpo é a expressão da cultura, portanto, cada cultura vai se expressar por meio de diferentes corpos, porque se expressa diferentemente como cultura [...]”. Desse modo, ela

poderá contribuir significativamente na construção de um espaço capaz de refletir sobre as Relações Étnicas Raciais-Culturais dentro do ambiente escolar, destacando a História e Cultura Indígena, a partir dos seus conteúdos programáticos.

Objetivo

Temos como objetivo compreender como a Disciplina de Educação Física poderá contribuir para aprendizado e disseminação da cultura indígena no ambiente escolar afim de garantir a aplicabilidade da Lei 11.645/08, e ainda organizar seus conteúdos conforme o que estabelece a Base Nacional Comum Curricular, abordando os aspectos históricos e culturais que caracterizaram a formação da população brasileira, de modo a contemplar o estudo da história, bem como as lutas que este povo veem travando ao longo dos séculos no Brasil.

Metodologia

Este trabalho é resultante das discussões e reflexões realizadas na Disciplina de Seminário Avançado II - Relações Raciais em Educação Indígena, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, tendo como primícias central as discussões sobre as Relações Étnicos Raciais. Para sua realização, utilizamos a pesquisa bibliográfica a fim de compreender o processo histórico na construção cultural brasileira e as consequências da colonização às diversidades culturais e aos povos indígenas e também analisar a Lei 11.645/08 bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Resultados

Compreendendo que o Brasil ainda é um país onde se há diversas formas de preconceitos e discriminações às povos indígenas, já que estes não se enquadram aos estereótipos estabelecidos pela sociedade brasileira e que tal discriminação é oriunda das desigualdades raciais existente que colocam os indígenas como minoritária e que tal divisão está diretamente ligada ao fenótipo e a cultura em que o indivíduo pertence, construindo sócio/culturalmente uma hierarquia racial, vemos então que a população indígena desde o período colonial, é considerada como inferior aos indivíduos de estereótipos brancos, e tal superioridade contribuiu significativamente para o desencadeamento atual da sociedade brasileira.

Os índios são considerados atualmente como mitos e até mesmo como uma figura folclórica, não tendo espaço dentro da sociedade como cidadão. Afim de romper com esse paradigma, foi criada a Lei 11.645/08 ao qual estabelece que sejam introduzidas dentro currículo as culturas indígenas e negras que deverão ser abordadas dentro dos conteúdos programáticos das disciplinas. A lei que regulamenta a introdução das Relações Étnico-Raciais no currículo escolar, é reforçada através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao qual traz tal discussões relacionados a prática de cada disciplina. Aqui estaremos tratando da Disciplina de Educação Física.

Conforme o que estabelece a BNCC de Educação Física, a cultura indígena deverão ser abordados por meio de seus conteúdos principalmente o conteúdo de Jogo, onde os alunos vão ter a experiência e conhecimento de tais culturas através de atividades lúdicas, além de desenvolver habilidades motoras, poderá contribuir significativamente para o entendimento do contexto histórico e social dos indígenas no Brasil, já que muitas de suas práticas corporais são oriundas ou influenciadas a partir da cultura indígena.

Assim a Educação Física possibilitará o conhecimento e o reconhecimentos das raízes culturais e históricas da população brasileira, pois ao ensinar um determinado Jogo Indígena é preciso mencionar o porquê de ensiná-lo, de onde ele vem, quais as influencias sociais têm sobre ele e de qual cultura pertence. Outra possibilidade para trabalhar a temática é através dos conteúdos de Dança e Luta, compreendendo o Corpo como uma construção histórico e cultural,

Contudo, para que a Educação Física consiga colocar em prática a Lei 11.645/08 de modo que seja trabalhada a História e Cultura Indígena, é preciso ser desenvolvido a partir de uma educação intercultural. De acordo com Grando et al (2018), para que se possa discutir sobre as Relações Étnicos Raciais, a partir da História e Cultura Indígena é necessário que haja o reconhecimento de que não se pode estudar a história deslocada do sentido que esta faz para que se compreender o momento atual.

A Educação para a transformação nesta perspectiva de reconhecimento do outro até então marginalizado nos currículos, nos mobiliza no sentido de nos colocar em processo de estranhamento à invisibilidade da diversidade de infância, de suas culturas lúdicas, modos de vida e condições sociais. A educação e o currículo se complementam no pensar das práticas pedagógicas com crianças (GRANDO et al, 2018 p.91).

Desse modo a Educação Intercultural defendida por Grando, se construirá a partir do encanto com a diferença, onde será ensinado as diversidades culturais constituindo então uma relação de fronteira entre as diferentes formas de ser e viver com a comunidade escolar. A autora ainda menciona que ao assumir uma postura intercultural, os alunos rejeitará a noção diferencialista e assimilacionista, promovendo uma inter-relação entre os diferentes sujeitos e grupos socioculturais.

Conclusões

A partir das discussões, consideramos que a Educação Física é uma disciplina de grande importância e aliada na efetivação da Lei 11.645/08, pois através de seus conteúdos poderá possibilitar reflexão e discussão acerca das Relações Étnicas Raciais no ambiente escolar. Porém é necessário que seu trabalho seja pautado a partir de uma educação intercultural, que possibilitará o educando se colocar no lugar do outro, (re) conhecendo e (re) significando as raízes culturais indígenas como parte integrante das raízes culturais brasileiras. Além disso possibilitará a desconstrução estereotipada atribuída aos povos indígenas, favorecendo para uma tomada de consciência buscando acabar com preconceitos e discriminações proferidos a esta população. É importante lembrar que não é apenas o Jogo, a Dança e a Luta em si, são as historicidades, cultura e identidades por trás delas.

Desse modo, ao falar sobre a cultura indígena, é preciso levar em consideração como esse corpo se encontravam dentro do processo de colonização/construção do Brasil, pontuando as atrocidades que os indígenas sofreram e as consequências delas para esse povo na atualidade. É preciso que a educação se pautar a partir das diferenças para que elas sejam reconhecidas e valorizadas, assim como compreende Santos (2008, p.49), *“temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”*. Assim entendemos que seja necessário buscar mais estudos para então conseguir implementar as políticas públicas de modo que os povos indígenas tenham seus direitos reconhecidos e colocados em prática.

Referências

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acessado em 12/09/2019.

_____. Base Nacional Comum Curricular, 2018. Disponível em <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso> Acessado em 25/09/2019

GRANDO, Beleni Saléte. Jogo entre "Parentes", os processos de Educação do Corpo, Esporte e Lazer Indígena no Brasil: Reflexões a partir dos Jogos dos Povos Indígenas. REVISTA PEDAGÓGICA | V.17, N.34, JAN/ABR. 2015.

GRANDO, Beleni Saléte, PINHO, Vilma Aparecida de; RODRIGUES, Eglén Silvia Pipi. Metodologia Intercultural na Formação-Ação para a Educação Infantil: a Cultura Bororo e as Relações Étnico-Raciais. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.4, n. Especial, set.- dez. 2018, p.86-101.

KOFES, S. E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? Ou o discurso desse corpo sobre o qual se fala. In: BRUHNS, H. T. (Org.). Conversando sobre o corpo. Campinas: Papirus, 1985

SANTOS, Boaventura de S. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOVERNAMENTALIDADE, POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E BASE NACIONAL COMUM.

¹Karla de Oliveira Santos (Doutora em Educação e Professora Adjunta)

1 – Curso de Pedagogia, Campus II – Santana do Ipanema/AL – Universidade Estadual de Alagoas.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Base Nacional Comum. Governamentalidade. Política Educacional.

O cenário político e social após o impeachment da presidente legitimamente eleita Dilma Rousseff (PT) implicou em mudanças estruturais no campo das políticas públicas educacionais, representando uma concepção conservadora, elitista e empresarial na educação brasileira.

Em 20 de dezembro de 2019 é publicada a Resolução CNE/CP Nº 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Nesse sentido, a BNC-Formação provoca um campo de tensões e conflitos para a formação inicial de professores, por ser contraditória à Resolução anterior do CNE/CP nº 2 de 2015, culminando em sua invisibilização e ressaltando uma formação instrumentalizadora e utilitarista, como também, retrocede quando estabelece um conjunto de habilidades e competências a serem desenvolvidas nos cursos de licenciatura, de forma tecnicista.

As controvérsias da Base coloca o nosso lugar de fala, permeada por uma reflexão contínua e resistente, a partir de nossa experiência com a formação de professores no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas, problematizando esta política de formação docente e o que a mesma representa na contemporaneidade, retirando a autonomia dos Cursos de Licenciaturas com a imposição de um currículo mínimo e homogeneizador.

A Base se apresenta como um documento anti-democrático e limitado ao desenvolvimento do “saber fazer”, subordinando a formação docente a aspectos prescritivos, despolitizado, perdendo o caráter autônomo e emancipatório, ao que era proposto anteriormente na Resolução CNE/CP Nº 2 de 2015. Sendo assim, partimos da seguinte problemática: Qual a política educacional de formação inicial de professores da Educação Básica norteadas pela Base Nacional Comum e quais as implicações dos discursos oficiais materializados na Resolução CNE/CP Nº 2/2019?

O objetivo geral desta investigação é analisar a política educacional de formação inicial de professores da Educação Básica que se configura orientada pela Base Nacional Comum-Formação e as implicações dos discursos oficiais materializados na Resolução CNE/CP Nº 2/2019.

A partir do exposto, situamos a nossa análise utilizando o referencial teórico e metodológico de Michel Foucault, entendendo os discursos como produtores de práticas e que constituem o sujeito social, formando saberes e subjetividades para atendimento ao rol de habilidades e competências propostos pela BNC-Formação, caracterizada por uma padronização curricular que desconsidera as particularidades, desprofissionaliza os docentes e alinha um currículo de formação aos interesses do capital financeiro.

Destarte, é importante ressaltar a compreensão de que as reformas políticas no Brasil do século XXI se alinham a uma política educacional pragmática, que mensura a qualidade da educação, exigindo uma reorganização nos currículos de formação inicial de professores, que se apresenta como uma formação voltada aos interesses do mercado de trabalho e que demanda a aquisição de padrões de competências e habilidades, presentes na BNC-Formação.

A Base se encontra em processo de implementação nos cursos de formação de professores. Assim sendo, pelo que se apresenta, retira a autonomia e o protagonismo docente, incentiva o neopragmatismo e se articula com interesses empresariais, de formação de um sujeito flexível, polivalente, com engajamento e que esteja apto e suscetível aos mecanismos de mudanças do capital, constituindo um sujeito dócil, disciplinado e governável.

O discurso assume um papel importante na produção de verdades, saberes e subjetividades, imersos em uma relação de poder, responsável por sujeitar e conduzir as condutas dos docentes em formação inicial para os anseios de interesses privados.

Nessa conjuntura, o currículo passa a ser o centro de materialização da qualidade da educação. Segundo Moreira e Silva (2005), o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem significado e uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. Contudo, a noção de governamentalidade pode ser uma ferramenta potente para compreender a relação entre currículo e as políticas educacionais para a formação de professores, que tem sido usadas pelo Estado governamentalizado,

utilizando um aparato de táticas para garantir uma formação neopragmática e neotecnicista alinhada a agenda empresarial.

Foucault (2008, p.143) elabora três afirmações para definir o que ele nomeou de governamentalidade:

1) o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e os instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. 2) a tendência que em todo Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes. 3) o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou os séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado.

Nesse sentido, a governamentalidade é a “arte de governar”. Ou seja, são tipos de racionalidade que envolvem conjuntos de procedimentos, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens.

A governamentalidade opera com técnicas e métodos que garantem a condução dos homens e as orientações para a ação de governo do Estado sobre a população, almejando arregimentar artefatos de manutenção do próprio Estado. A população nesse sentido, acaba por se tornar o fim e instrumento do governo, para que se possa governar de forma racional e refletida.

Na contemporaneidade, a governamentalidade exerce um poder sobre a vida humana, no qual as estratégias são minimamente calculadas e detalhadas, como objetos de racionalidade política e controle social.

Os docentes em formação inicial são cooptados por um Estado governamentalizado, que utiliza técnicas e discursos legitimadores de verdades, a partir do cumprimento de habilidades e competências prescritas na BNC-Formação, que padroniza e regula o trabalho docente, contraditório a uma perspectiva de educação emancipatória.

O contexto educacional de formação de professores nas duas últimas décadas, sofreram influências de uma formação técnica, instrumental e modelar, que se estruturaram em torno de uma subordinação das políticas educacionais às agendas dos organismos multilaterais, culminando com a expansão de Instituições de Ensino Superior privadas e ainda, na modalidade de Educação à distância, com sérias limitações e aligeiramento nos processos formativos. Outro ponto a ser destacado, é

o alinhamento de um currículo mínimo padronizado às avaliações oficiais em larga escala, que tem conduzido a possível “qualidade” dos sistemas de educação brasileiros.

Segundo Sena (2020), as políticas de educação, de formação de professores e a perspectiva curricular que lhes dão base, jamais podem ser analisadas fora da relação entre concepção de sociedade e de sujeitos. E ainda pontua, que quanto mais se explicita o projeto de sociedade, mais urgente é definir o tipo de educação, de escola e de currículo.

A partir do exposto, é importante também destacar a produção dos discursos e sua articulação com formas de políticas de governo, que mobilizam tecnologias, a exemplo do currículo; criando um modelo de educação liberal, conservador e despolitizado em nome da premissa de qualidade e igualdade educacional.

Dito isto, a Base é um documento que regulamenta quais os saberes - leia-se habilidades e competências – serão essenciais na formação de professores, seguindo um currículo mínimo, prescritivo e homogeneizante. E uma formação docente crítica, politizada e reflexiva, se torna cada dia mais distante, diante do desmonte da educação pública brasileira, de políticas educacionais conservadoras, do negacionismo da ciência, da desvalorização das universidades públicas, dos cortes nos investimentos em pesquisas científicas, principalmente quando temos em vigência a Emenda Constitucional Nº 95/2016.

Neste processo conclusivo, destacamos que é preciso um movimento de resistência contra estas políticas educacionais de formação docente, que desconsidere essa lógica do mercado de trabalho e a adesão às agendas empresariais, que fortalece as parcerias público-privado e desmonta as políticas públicas de Estado.

Referências:

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e BNC-Formação.

FOUCAULT, Michel. Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). Currículo, cultura e sociedade. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENNA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019, p.15-38.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO RIBEIRINHO: UM ESTUDO SOBRE O CURRÍCULO DAS ESCOLAS MULTIANOS NA AMAZÔNIA

¹Leticia dos Santos Furtado (mestrado-PPGEDUC)¹ Eraldo Souza do Carmo² (orientador).

1 – Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura; Universidade Federal do Pará; Campus do Tocantins/Cametá.

2 - Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura; Universidade Federal do Pará; Faculdade de Educação Campus Universitário do Tocantins/Cametá

Introdução

O trabalho realiza um estudo sobre o currículo das escolas multianos ribeirinhas da Amazônia, a interface com as relações culturais em suas práticas de ensino. O objetivo central é analisar a relação do currículo e a cultura ribeirinha nas práticas educativas dos professores ribeirinhos e a contribuição para a afirmação da identidade dos alunos.

Para analisar as concepções do currículo e educação ribeirinha nos reportaremos aos autores como: Sacristã (2000), Silva (2002), Lopes; Macedo (2005), Hage (2005), Oliveira (2001, 2015) e Pereira (2017). Estes desenvolvem discursões acerca do currículo e suas teorias caracterizadas pelas especificidades sociais, relações de poder e de cultura. Também, realizar estudo sobre a educação ribeirinha na Amazônia, dando ênfase às suas especificidades, problemáticas e cultura, para, assim, promover conjecturas sobre a importância da compreensão do currículo para os educadores.

Nessa perspectiva, acredita-se que as dificuldades encontradas na organização e prática da cultura local dentro do currículo podem ser discutidas a partir desse estudo voltado as escolas ribeirinhas. Com isso, as discussões pretendem contribuir com estratégias visando a melhoria do processo educacional do campo ribeirinho. Compreende-se que a partir que se conhece o território ribeirinho, é possível traçar estratégias para melhoria da educação no campo ribeirinho, junto à sua valorização social.

Metodologia

O estudo foi ancorado por meio da pesquisa bibliográfica. Segundo Lakatos e Marconi (1987, p.66) a pesquisa bibliográfica “trata-se do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado”. Na sistematização e análise dos dados, utilizou-se a técnica da Análise

de Conteúdos, por se tratar de um “[...] conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem” (BARDIN, 2010, p. 38). Na análise dos dados, trabalhou-se “o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48), criando-se categorias temáticas que possibilitaram a organização do relatório da pesquisa, sendo elas: educação ribeirinha na Amazônia e metodologias utilizadas no currículo.

A Educação no Campo Ribeirinho

Quando se trata de analisar esse “campo” ribeirinho a partir de territórios e territorialidades concretas muitas questões intrincadas e intrigantes afloram. Questões de ordem conceitual, prática e política que desafiam e desafinam o modo, em geral, os ribeirinhos são classificados, definidos, analisados, caracterizados ou abordados a partir de diversas perspectivas teóricas, métodos e categorias. (PEREIRA, 2017)

O conceito de campo ribeirinho se relaciona aos espaços territoriais das populações ribeirinhas, visando trabalhar de forma individual as especificidades que estes territórios possuem. Para tanto, há o distanciamento do conceito Campo que traz características do trabalhador rural, movimento sem-terra, populações camponesas, no intuito de aproximar-se das singularidades geográficas vivenciadas pela população ribeirinha.

Os ribeirinhos na Amazônia estão organizados entre diferentes vertentes que interligam as relações sociais e culturais. Essas populações são denominadas de caboclos, povos tradicionais ou camponeses (PEREIRA, 2017). Durante o decorrer da história, por muitas das vezes, estes povos foram silenciados pelas ideias de colonialidade que estão presentes na sociedade (WALSH, 2009).

Segundo Oliveira (2015), “a educação escolar dentro dessas comunidades ribeirinhas tem se distanciado dos interesses dessas populações”, resultando em um planejamento baseado nos padrões de estruturas organizacionais, culturais e educacionais urbanas. As relações construídas ao longo do tempo dentro dessas comunidades têm sofrido confrontos relacionados aos saberes tradicionais e aos modernos. Por isso, Santomé (1995) relata que “Os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande imparcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena”, voltando-se, desse modo, para uma única cultura e negando, assim, as demais.

As diferentes formas de olhar o espaço em que urbano e o campo estão inseridos, determinam, através de suas relações, como se constroem as identidades culturais, sociais e políticas em suas populações. Portanto, é importante destacar que não sustentamos a ideia de campo como superior ou inferior ao urbano, mas, sim, como espaços de construção cultural, econômica, social e de constantes lutas que se diferem. Por isso, ambos precisam de um currículo que englobe suas especificidades no sistema educacional.

Os problemas destacados sobre as escolas multianos são decorrentes de uma visão centralizada no contexto de urbanocentrismo, no qual, os professores dessas escolas são sobrecarregados de trabalho e dificuldades no planejamento escolar, lidando com uma variada faixa etária em sala e se desdobrando para seguir um Currículo não adaptado para sua realidade cultural-social (PINHEIRO, 2009). As escolas multianos enfrentam os diversos problemas citados acima, contudo, não podemos declarar que estas não concretizam dever com a Educação, tendo em vista que formam diversos alunos anualmente em todo o Brasil, sendo mais frequente nos anos iniciais.

A construção de um currículo capaz de desenvolver e englobar as culturas presentes nessas escolas é uma dificuldade para os educadores atuais, pois, o currículo desconsidera os saberes e os modos de vida e de trabalho dos homens e mulheres das áreas ribeirinhas (HAGE, 2005). O currículo torna-se distante da realidade vivenciada por esses indivíduos em sua subjetividade, diferindo-se do que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no artigo 28, § I, que retrata:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural (BRASIL, 1996, art. 28).

Percebe-se, desse modo, uma contradição entre a realidade vista na Educação do Campo ribeirinho e seus direitos previstos em leis, quando nos deparamos com uma estrutura inadequada das escolas, falta de formação profissional, poucos investimentos mediante as especificidades desses territórios, além da falta de adequação do currículo a realidade local. Mas torna-se importante compreender que não defendemos aqui uma proposta desvinculada dos saberes urbanos, porquanto entendemos que o currículo deve estar relacionado ao cotidiano, às experiências e à

cultura dos ribeirinhos, “a fim de valorizar os seus saberes e a sua cultura” (PIRES, 2017).

A educação como direito é, também, produtora de cultura, fundamentada intrinsecamente por uma história de luta, portanto, não se pode utilizar-se de uma lógica excludente dentro das escolas brasileiras. Entretanto, essa realidade é vivenciada nas escolas do campo e do campo ribeirinho, nítidas a partir dos altos índices de evasão, repetência e analfabetismo, que frequentemente ocorrem nesses espaços. Isso tem demonstrado o fracasso escolar atual, por conta de um padrão curricular a ser seguido que não contempla as especificidades locais, sendo necessário o desenvolvimento de estratégias e projetos voltados para realidade no qual essas escolas estão inseridas.

Nesse contexto, segundo Pereira (2017), “estando os procedimentos educacionais no Brasil ligados a uma política de exclusão, consequentemente os currículos escolares reproduzem uma lógica de uniformidade, em que os indivíduos culturais dos alunos são negados, por meio de uma seleção cultural restrita”, e desta forma a diversidade cultural ribeirinha é compreendida com descaso dentre os próprios ribeirinhos, que tiveram dentro das escolas seus saberes e costumes negados e silenciados (SANTOMÉ, 1995).

Um dos exemplos que comprovam esta construção cultural discutida por Oliveira (2015) está articulada no processo educativo ribeirinho, que, por sua vez, insere os saberes específicos de seu território, as técnicas que envolvem sua pesca e cultivo do açaí, sua construção linguística, além dos costumes e saberes que envolvem seu espaço. Isto tudo se agrega de forma inconsciente e conscientemente aos conteúdos, aos diálogos e em outras atividades que constituem o ambiente escolar ribeirinho (GONÇALVES; ABREU; OLIVEIRA, 2007).

Assim, cada grupo se constitui de particularidades, saberes e concepções ligados estreitamente às suas experiências do cotidiano, além de vincular-se aos seus valores, tradições e culturas, formas que desenvolvem e organizam sua economia e trabalho nestes espaços, pois, “cada uma destas esbarra na capacidade e nos limites dos saberes, nos interesses de cada grupo e em sua forma de agir sobre o território” (OLIVEIRA, 2001). Nesse aspecto, de se sentir pertencente do campo ribeirinho, é que aflora a construção de suas relações culturais em seu território.

A construção da cultura ribeirinha se dá na beira do rio, como tudo que o homem em sua racionalidade consegue desenvolver, através de sua arte, ciência,

saberes, leis, crenças, religiões, mitos e valores, além de toda a forma de sentir, pensar e agir. Dessa forma, a coletividade de ações e saberes vai construindo uma “memória coletiva” projetada pela cultura Amazônica, a qual tem grande influência dos povos indígenas, grandes conhecedores dessas terras (SOUZA, et al, 2017).

Ante o exposto, é importante compreendermos os processos educativos ribeirinhos, e que a história e experiências dos alunos das escolas ribeirinhas são significativos, além dos conhecimentos e ensinamentos provenientes do currículo que lhes é ofertado. Dessa forma, é possível aproximar o currículo escolar aos saberes tradicionais e da sociedade atual, para que haja uma ressignificação dos conteúdos aprendidos em seu modo de vida ribeirinho, fortalecendo sua cultura e identidade, e proporcionando o conhecimento de outras culturas.

Possíveis Considerações

Este trabalho contribui com as discussões acerca da educação do campo ribeirinho realizando um estudo sobre o currículo na Amazônia, no que tange a integração de seus saberes socioculturais dentro do currículo trabalhado nas escolas ribeirinhas. Nessa concepção, percebemos a luta dos docentes em valorizar a identidade e diversidade sociocultural da região Amazônica, pois enfrentam a falta de condições adequadas nas escolas, a desvalorização educacional, um currículo distanciado do contexto geográfico, cultural e social. Portanto, nos permite afirmar que é necessário a valorização desses espaços formativos, condições adequadas para professores e alunos, princípios éticos em prol da Educação ribeirinha para assim gerar uma sociedade múltipla, plural e diversa, em que os saberes científicos e saberes da tradição se complementam, com a emergência de uma pedagogia cultural da tradição.

Referências

- GONÇALVES, Micheli Suellen Neves; ABREU, Waldir Ferreira; OLIVEIRA, Damião Bezerra. Currículo, Cultura e Educação: **a realidade insula do currículo em Belém**. (2007)
- HAGE, S. A. M. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (Org.). Povos ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo – Curitiba: CRV, 2017
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo** – São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, I. A. et. Al. **Educação em classes multisseriadas na Amazônia**: singularidades, diversidade e heterogeneidade. Belém: EDUEPA, 2011, v.2.

OLIVEIRA, José Sávio Bicho. Os ribeirinhos da Amazônia: **das práticas em curso à educação escolar**. Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO OLIVEIRA, Americana, SP, ano XVII no 32 p. 73-95 jan./jun. 2015.

PEREIRA, Edir Dias. O campo ribeirinho: educação escolar e território na Amazônia. In: HAGE, Salomão M. (Org.). Povos ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo. – Curitiba: CRV, 2017.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha multisseriada de Cametá – Pará. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Belém, 2009.

PIRES, Esmeraldo Tavares. **Para uma pedagogia cultural da tradição**: práticas de professores ribeirinhos na Ilha do Marajó. 2017. 150f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM), Universidade Federal do Pará, Belém (PA).

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artemed, 2000.

SOUZA, Dayana Viviany Silva; VASCONCELOS, Maria Elaine de Oliveira; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (orgs). Povos ribeirinhos da Amazônia: **educação e pesquisa em diálogo** – Curitiba, 2017.

WALSH, C. **Interculturalidade, estado, sociedade**: lutas (de) coloniais de nossa época. Quito: Universidade Andina Simon Bolivar / Edições Abya-Yala, 2009.

DESVELANDO MEMÓRIAS NARRATIVAS ATRAVÉS DE FOTOGRAFIA: PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA NA CIDADE DE MACEIÓ

¹Reinaldo Batista dos Santos (Doutorando – PPGE/UFAL); ¹Elione Maria Nogueira Diógenes (orientadora).

1 – Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal de Alagoas.

RESUMO

Este trabalho visa compreender, por meio do diálogo com as pessoas em situação de rua, que circulam pela cidade de Maceió no Estado de Alagoas, de que modo as memórias narrativas desses sujeitos enredam-se com o seu próprio cotidiano – marcado por situações diversas e repleto de artefatos culturais. Daí porque tais memórias foram narradas através de fotografias por eles tiradas em um espaço/tempo determinado, no período de 2019. Para fundamentar esse percurso metodológico – exigido por nossa pesquisa –, bem como as análises de dados, lançamos mão de Benjamin (1987), Certeau (1994) e Santos (2004). Esse aporte teórico nos permitiu concluir que as memórias, forjadas em imagens, revelam que as pessoas em situação de rua se reinventam em seu cotidiano com “astúcia” e desejos diferentes, em busca de sua emancipação.

Palavras-chave: Fotografias; Memórias narrativas; Pessoa em situação de rua.

Introdução

Esta pesquisa coloca em relevo as pessoas em situação de rua que, ao contrário do que se costuma pensar, muito nos têm a dizer. Assim, o objetivo deste trabalho é compreender de que modo as memórias narrativas desses sujeitos estão enredadas, subjetivamente, com o seu próprio cotidiano. Essas memórias narrativas foram provocadas pelas fotografias que a eles foram solicitadas tirar de seu cotidiano. Foi a partir delas que o diálogo se deu entre o pesquisador e as pessoas em situação de rua– sujeitos da pesquisa.

Vale dizer que essas pessoas estão em situação de rua por diversos motivos, levando-as, cotidianamente, a um contato permanente com outras pessoas que transitam pela cidade, bem como com inúmeros acervos culturais que compõem a cidade de Maceió – impregnadas, muitas vezes, de vozes com um certo tom de “arrogância” sobre o saber. E isso nos provocou o seguinte questionamento: de que forma as memórias narrativas de pessoas em situação de rua, revelam-se enredadas com o seu cotidiano? De que forma essas experiências – de vida – (con)fundem passado-presente-futuro?

Objetivo

Objetivo deste trabalho é compreender de que modo as memórias narrativas das pessoas em situação de rua estão enredadas subjetivamente com o seu próprio cotidiano, marcado por situações diversas e repleto de artefatos culturais.

Metodologia

As memórias narrativas, forjadas em fotografias, compõem uma parte do *corpus* de uma pesquisa de Doutorado em andamento, cuja abordagem metodológica é de cunho exploratória. Considerando a especificidade desse trabalho, elaborado para o evento em tela, selecionamos apenas 1 sujeitos (Mário) para demarcar nossa discussão teórica, embora o *corpus* contabilize um total de 6 sujeitos. Para viabilizar as fotografias, houve o empréstimo de uma câmera digital (de propriedade do pesquisador), num esquema de rodízio. Ou seja, cada sujeito da pesquisa tirou as fotos com a câmera digital, considerando o momento do diálogo e presença do pesquisador. Esse prazo estabelecido levou em conta: a demanda de sujeitos para tirarem fotos; quantidade de máquinas disponíveis; e o horário “disponível” para realizarem essa atividade, uma vez que não podiam tirar fotos durante a noite, por exemplo. Assim, todas as fotos foram tiradas durante o dia.

Resultados

Mário não concluiu o Ensino Médio; e têm o desejo de continuar os estudos. Mário diz que quer estudar e poder encontrar à família: “Ah! Queria voltar a estudar. Mas já passei da idade. Estou aqui aguardando minha família”. Um desejo que parece se confundir com o que ele elege para fotografar. Ao solicitar para tirar foto de seu cotidiano, ele elegeu um prédio, como podemos observar a seguir:

Uma boa esperança.



Fonte: Mário, 2019.

Pesquisador – e do prédio...porque você escolheu tirar foto deste prédio...? qual título...qual legenda você daria...nome?

Poseidon – do prédio...!? aah... Me fez lembrar...uma boa esperança...

Pesquisador – porque uma boa esperança...? Lembrar o quê?

Poseidon – faz parte da minha vida assim...assim...tenho esperança de voltar pra casa. Tenho esperança.

(...)

Pesquisador – mas o prédio lembra...?

Poseidon – era assim quando eu morava. Morava com a minha mãe e irmãos. Era menor o prédio...tinha 3 andar... Mas era assim...

Pesquisador – era bom...? Você gostava...

Poseidon – sim...era bom demais, menino...ia pra escola. Depois tive que trabalhar...

Pesquisador – o que você lembra da escola? Tem algo que marcou...?

Poseidon – da escola...que lembro...quando minha vizinha foi até a escola fazer minha festa...

Pesquisador – que bacana! fizeram uma festa surpresa...pra você?

Poseidon – Foi a vizinha...ela trabalhava no colégio onde estudava.

Esse sujeito, ao relatar sobre sua história de vida, o que nos chamou atenção é **o passado implicado no seu cotidiano**. Percebe-se, talvez, **o desejo por um lar e, mais ainda, a lembrança da época quando estudava**. Portanto, a subjetividade está impregnada desse desejo de proteção. Assim, a memória narrativa de Mário sobre sua trajetória escolar mostra que sua trajetória de vida foi desde sempre barrada, e isso agora se confunde com o seu desejo de voltar a estudar e reencontrar sua família, vez que as suas lembranças a remetem “a uma boa lembrança” da escola, em virtude de morar, à época, num prédio, parecido com o da foto tirado por ele.

É curioso notar que a memória narrativa desse sujeito misturam passado-presente-futuro, atravessadas pelos significantes: escola, família, casa. Na verdade, os significantes flagrados nas falas de Mário são tecidos pelo fio discursivo de uma (in)visibilidade operante em seu cotidiano. As imagens eleitas em seu cotidiano dão visibilidade àquilo que (re)inventam em suas histórias com “as astúcias de interesses e de desejos diferentes” (CERTEAU, 1994), em busca de uma justiça social e, sobretudo, de uma “justiça cognitiva” (SANTOS, 2004).

Conclusão

Através das memórias narrativas, forjadas, inclusive, nas fotografias desse sujeito, é possível perceber os enredamentos subjetivos nelas marcados, revelando que o que é rememorado não é exatamente o que foi vivido, posto que tal rememoração sofre o efeito do que está sendo vivido. Memórias borradas pelas

experiências atuais, revelando que “o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois. [Ou seja], é a reminiscência que prescreve, com rigor, o modo da textura” (BENJAMIN, 1987, p.37).

Diante disto, tendo como aporte teóricos Benjamin (1987), Certeau (1994) e Santos (2004) que nos ajudaram a refletir sobre os resultados e, ainda permitiu concluir que as memórias, forjadas em imagens, revelam que as pessoas em situação de rua se reinventam em seu cotidiano com “astúcia” e desejos diferentes, em busca de sua emancipação.

Referências

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. 1: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2004.

DIREITO À EDUCAÇÃO NA VELHICE: SUGESTÕES PARA UM PROGRAMA EDUCACIONAL DESTINADO AOS IDOSOS.

¹Camila Aparecida Carneiro Fernandes (IC-FAPEMIG); ²Arthur Meucci (orientador); ³Bethania Medeiros Geremias (coorientadora).

1 – Mestra em Educação; Departamento de Educação; Universidade Federal de Viçosa.

2 – Doutor em Educação; Docente do Departamento de Educação; Universidade Federal de Viçosa.

3 – Doutora em Educação Científica e Tecnológica; Docente do Departamento de Educação; Universidade Federal de Viçosa.

Apoio Financeiro: FAPEMIG.

Palavras-chave: Ética na educação, gerontologia educacional; políticas públicas, Universidade Aberta à Pessoa Idosa.

Corpo do Resumo

O relatório da OMS (2015) pontuou o aumento na expectativa de vida dos brasileiros e, em alguns casos, a longevidade está atrelada a maior qualidade de vida e ao tempo livre, uma vez parte desses idosos está aposentada. Sem as responsabilidades com a profissão, filhos ou netos, o início ou o retorno aos estudos torna-se uma opção para aqueles que não puderam estudar quando jovens ou que desejam adquirir novos conhecimentos.

O primeiro programa de inclusão para idosos nas universidades - *Universidade Aberta à Pessoa Idosa (Unapi)* - surgiu na década de 1970, na França, idealizada pelo professor Pierre Vellas da Universidade de Toulouse 1. Ao analisar os efeitos do *baby boom* e o aumento da expectativa de vida, deduziram que no final do século XX haveria um grande contingente de pessoas que fariam parte da velhice (VELLAS; ROZENDO, 2015).

O Estatuto do Idoso (EI - lei nº 10.741 de 1º de outubro de 2003) ressalta em seu artigo 25 que o poder público deve estimular a criação desse programa de extensão. A principal característica do mesmo é promover a seus estudantes uma educação - universitária ou multidisciplinar - que os emancipe e que contribua com um projeto de velhice saudável. Esses programas desembarcaram no Brasil na década de 1980 e expandiram significativamente - em 2004 havia cerca de 200 Unapis (CACHIONI et al, 2015).

Objetiva-se com este trabalho expor a percepção de um grupo de cinco idosas frequentadoras do Programa Municipal da Terceira Idade (PMTI), com idade acima dos sessenta anos e Ensino Médio completo sobre a possibilidade da Universidade Federal de Viçosa (UFV) oferecer à população acima dos sessenta anos atividades e programas educacionais nos moldes das Unapis que outras instituições de ensino superior possuem. Também intencionamos verificar como as idosas percebem e

reconhecem a Universidade em relação aos serviços que a instituição já ofereceu a elas e a seus familiares.

A metodologia utilizada foi um grupo focal que aconteceu na sede do PMTI, no segundo semestre de 2017. Optou-se por esta metodologia porque Bogdan e Biklen (1994) afirmam que as entrevistas em grupo podem fazer com que o entrevistador entenda melhor o universo dos sujeitos entrevistados uma vez que estes estimulam uns aos outros a falar sobre o tema. O grupo focal foi gravado e posteriormente transcrito. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa foi registrada no Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFV sob o nº CAAE 69762917.5.0000.5153.

Foram utilizadas as teorias do filósofo alemão Axel Honneth (2003) sobre a gramática dos conflitos morais e ética do reconhecimento e as contribuições pedagógicas do educador Paulo Freire (2002) acerca do respeito à autonomia do educando no processo de ensino e aprendizagem.

As idosas entrevistadas destacaram como interesse as aulas de idiomas com foco na conversação, aulas sobre Geografia e Filosofia - porque de acordo com elas gostam de adquirir conhecimentos novos todos os dias - além de visitas guiadas aos museus da instituição. Ressaltaram que não encontram o afeto recebido no PMTI em outros lugares que já frequentaram. Relataram que, quando perguntavam para alguém porque a UFV não oferecia cursos aos idosos, escutavam que era pela ausência de recursos financeiros.

Freire (2002) afirma que a educação deve ser dialógica: a relação do professor com os alunos deve ser pautada em consensos e não em imposições. Ao escutar o desejo das idosas sobre o que elas querem aprender pretendeu-se estabelecer o importante e necessário diálogo proposto por este autor e tornar o processo educativo mais horizontal e menos vertical.

Honneth (2003) estuda as relações de poder, respeito e reconhecimento na sociedade atual. Todas as pessoas querem ser reconhecidas como iguais em seus grupos, mas também querem ser percebidas em suas singularidades. Elas se inserem na sociedade para serem reconhecidas e travam lutas por este reconhecimento intersubjetivo. Na visão de Honneth (2003) as três esferas de reconhecimento são: o Amor (que quando respeitada gera a autoconfiança), o Direito (que gera o autorrespeito) e a Solidariedade (que gera a autoestima). As pessoas só conseguem

formar sua identidade quando ocorre reconhecimento no Amor, no Direito e na Solidariedade.

A esfera do Amor consiste nas emoções primárias, como o amor e a amizade. É a forma mais elementar de reconhecimento e só é possível quando existe uma dedicação emotiva entre as partes. As idosas entrevistadas se sentem reconhecidas neste quesito porque falam sobre a atenção e cuidado que recebem dos instrutores do PMTI e dos amigos que fizeram no local.

Na esfera do Direito só há o reconhecimento da própria autonomia quando existe o reconhecimento da autonomia do outro: é a percepção da pessoa de que seus direitos, enquanto indivíduo, estão sendo atendidos. A redação do EI afirma que o poder público deverá apoiar a criação de Unapis. Entretanto a UFV ainda não reconheceu ou implantou esse direito e as idosas entrevistadas contaram saber da existência desse programa em outras instituições. Destacamos que, mesmo sem a Unapi, as idosas percebem a UFV positivamente devido ao ensino de qualidade que seus filhos tiveram acesso.

E na esfera da Solidariedade só existe o reconhecimento quando há a aceitação recíproca das qualidades individuais, julgadas a partir de valores existentes na comunidade. Todavia, os valores comunitários modificam-se social e historicamente, então a aceitação do indivíduo está condicionada à essa diferença. Quando a sociedade aceita os idosos com suas características (sejam elas físicas ou psicológicas), gera autoestima e eles sentem-se que podem se realizar socialmente. As idosas entrevistadas ainda não alcançaram este patamar de reconhecimento uma vez que a Unapi ainda não foi criada: elas não se solidarizam com os alunos regulares da universidade e vice-versa.

Quando o sujeito sente que um dos seus direitos não está sendo reconhecido ele luta para que isso aconteça. Os conflitos surgem do desrespeito a qualquer uma das formas de reconhecimento. Mas só existe, de fato, uma mobilização quando a totalidade da comunidade percebe esse desrespeito. A lógica dessas lutas é: desrespeito, luta por reconhecimento e mudança social.

Diante do exposto, constatamos que existe a demanda por uma Unapi na Universidade Federal de Viçosa mas que para haja êxito é necessário que as atividades estejam em consonância com o contexto social e cultural das idosas. Compreendemos que esta pesquisa pode contribuir para que as instituições de ensino superior - públicas ou privadas - percebam os idosos como um grupo social

que possui direitos estabelecidos em determinações legais e que por isso precisam ser atendidos.

BOGDAN, Roberto.; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. (Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista). Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. [Lei nº 10.741, 1º out. 2003.] **Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.741.htm; Acesso em 15 jul.2017.

CACHIONI, Meire; ORDONEZ, Tiago Nascimento.; BATISTONI, Samila Sathler Tavares, LIMA-SILVA, Taís Bento. Metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas por educadores de uma Universidade Aberta à Terceira Idade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 81-103, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/45741>. Acesso em: 01 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2002.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática dos conflitos morais. (Tradução Luiz Repa). 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. In: ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde (Resumo)**. Genebra, 2015. Disponível em: <https://sbqg.org.br/wp-content/uploads/2015/10/OMS-ENVELHECIMENTO-2015-port.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.

VELLAS, François. Entrevista com o Professor François Vellas. [Entrevista cedida a] Adriano da Silva Rozendo. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v.18, n.1, 2015 p. 213-217. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbagg/v18n1/1809-9823-rbagg-18-01-00213.pdf> Acesso em: 20 jul. 2017.

A EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO AO LONGO DA HISTÓRIA

¹Andréia Stochero Binelo

1 - Mestranda em Educação; Universidade Comunitária Regional de Chapecó- Unochapecó

Apoio Financeiro: CAPES.

Palavras-chave: Mudanças históricas; Educação; Currículo.

Introdução

Este trabalho tem por escopo traçar um histórico do currículo escolar tomando como base a obra de Cambi (1999) em que o autor caracteriza os traços distintivos da educação mundial em quatro períodos históricos: mundo antigo (antiguidade), medieval (idade média), moderno e contemporâneo. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico.

Cambi destaca a importância da memória e da história como ferramentas de análises e reflexões sobre o contexto atual: “A história é o exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja de um futuro a construir, a escolher, a tornar possível.” (1999, p.35).

Objetivo

O objetivo deste trabalho é, portanto, explicitar como era organizado o currículo em cada momento histórico para, desta forma, compreendermos as mudanças curriculares vivenciadas na educação e os desafios a superar para a implantação de currículos escolares de modo a aproximá-lo à realidade de cada contexto, pois como afirma Cambi (1999, p.37), “A história é um organismo: o que está antes condiciona o que vem depois”.

Metodologia

Foi utilizada a metodologia de pesquisa bibliográfica concentrada em um autor e livro que foi do Cambi (1999), para levantar as alterações que o currículo escolar teve ao longo da história.

Resultados

Parte-se da premissa que cada sociedade produz as condições de sua existência baseada em determinados modos econômicos que determinam a

instituição escolar e, nela, configuram o seu currículo de modo a atender aos seus interesses e necessidades.

Assim, as sociedades antigas - especialmente Grécia e Roma - organizaram-se sob o modo escravista de produção, baseado na propriedade privada e na existência de classes sociais, ou seja, a produção econômica é realizada pelos escravos, considerados propriedade dos representantes da elite destas sociedades clássicas.

Naquele contexto a educação era função precípua da família, instituição primeira de socialização da criança, “[...] o primeiro regulador da identidade física, psicológica e cultural do indivíduo e age sobre ele por meio de uma fortíssima ação ideológica [...]” (CAMBI, 1999, p. 80).

A escola não tinha a função de preparar mão-de-obra para as atividades produtivas, mas educar os filhos das classes dirigentes para a vida em sociedade e para o exercício do poder. Assim, segundo Cambi, no mundo antigo a escola começou a se afirmar como instituição - ora estatal, ora particular -, para fornecer a instrução básica a filhos de classe média, com a finalidade de ensinar a retórica-literária - já que o bem falar e o bem escrever eram prerrogativas para o exercício da política -, e o respeito às regras rigidamente estabelecidas.

A *paidéia* grega, segundo Cambi (1999, p.49), valorizava a “[...] formação do homem através do contato orgânico com a cultura” e o currículo escolar estava organizado em “[...] curso de estudos, com o centro dedicado aos *studia humanitatis*, que amadurece por intermédio da reflexão estética e filosófica e encontra na pedagogia - na teorização da educação subtraída à influência única do costume - seu próprio guia”.

Com o advento do Cristianismo, segundo Cambi (1999), ocorreu uma revolução da mentalidade, que abrange também as dimensões sociais e políticas que levam a afirmação de um novo “tipo” de homem:

[...] que do âmbito religioso vem modelar toda a visão da sociedade e também os comportamentos coletivos, reinventando a família (baseada no amor e não apenas e sobretudo na autoridade e no domínio), o mundo do trabalho (abolindo qualquer desprezo pelos trabalhos “baixos”, manuais, e colocando num plano de colaboração recíproca os patrões e os escravos, os serviços, os empregadores e os dependentes) e o da política (que deve inspirar-se nos valores ético-sociais de igualdade e solidariedade, devendo ver o soberano agir como um pai e um guia do povo, para dar vida a uma *res publica christiana*). Nasce um novo modelo de sociedade inspirada e sustentada pelos valores do Evangelho e que encontra na Igreja o seu ideal-guia.

Este novo contexto a Igreja passa a centralizar a ação educativa, substituindo o poder civil, tem na escola seu instrumento de atuação, que passa a ser estendida a comunidade e os processos pedagógicos passaram a ser regulados pelos princípios religiosos e teológicos. Quanto ao currículo, afirma Cambi (1999, p. 127):

Do ponto de vista mais estritamente educativo-escolar, são dois os aspectos que vêm caracterizar os primeiros séculos do cristianismo: a centralidade da imitação da figura de Cristo e a adoção, na formação do cristão, da cultura clássica, literário-retórica e filosófica, sobretudo.

A doutrina é fixada através dos evangelhos, da mediação da filosofia/cultura grega, discurso através dos princípios da universalidade, próprios da alma e da doutrina adotada que é a cristã. Santo Agostinho é o educador mais popular nessa época.

A centralidade da Igreja na tarefa educativa estendeu-se para a Idade Média, período baseado no modo de produção feudal caracterizado pelo trabalho servil e pela descentralização política, tendo a Igreja um poder central. Assim, segundo Cambi (1999) a escola se caracterizou como um campo social educativo estruturado no valor religioso, com ordem definida por Deus e qualquer tentativa de rebelar-se contra essa ordem era considerada pecado. Com concepção de mundo com duplo imaginário, um aristocrático e outro popular, que têm percursos diferentes. Todos os processos educativos são ligados ao complexo do imaginário.

Segundo o autor (1999), as igrejas foram substituindo o Estado na transmissão do saber à elite. O modelo de escola passa a ser monástica, com caráter dogmático, fixo, que apenas mostra a verdade, com estudos dos textos sagrados, com formação espiritual. A disciplina religiosa só aumenta com o passar dos anos. Aos que iriam seguir vida religiosa a instrução ficava em segundo plano, e o principal era a liturgia.

A educação do povo era essencialmente através do trabalho, aprendiam através de oficinas e de trabalhos práticos, no qual copiavam o estilo de quem ensinava. Mantinham uma relação servil, de dependência, autoritarismo, de não-liberdade e não-mobilidade profissional e social, como afirma Cambi (1999).

Por volta do século XIV surge o capitalismo, baseado nas atividades comerciais ou mercantis, e na emergência de uma nova classe social, a burguesia, que é urbana, empreendedora, ativa, dinâmica e que defende novos valores e novos ideais, como o

indivíduo, a liberdade e a produtividade. Cambi (1999, p. 1999), assim caracteriza esse período histórico:

[...] a Europa se laiciza economicamente (com a retomada do comércio) e politicamente (com o nascimento dos Estados nacionais e sua política de controle sobre toda a sociedade), mas também ideologicamente, separando o mundano do religioso e afirmando sua autonomia e centralidade na própria vida do homem.

A educação é redefinida, passando a centralidade das experiências educativas da família para a escola, com desejo de pedagogização, com renovação das suas identidades e com ação conformativa, com projeto de controle e conformação de toda a sociedade.

Quanto ao currículo, segundo o autor, há a retomada a *paidéia* da idade antiga, nas suas ideias de cultura, literária e retórica, história e humanista. Pensa-se em um currículo formativo com a filosofia humanista, iniciando também a ideia de científico e a renovação da cultura. A relação entre o conhecer e saber passou a ter foco na formação escolar em seu sentido real, como afirma Cambi (1999, p. 209):

A própria cultura escolar, portanto, foi se renovando profundamente. Matemática e ciência, política e religião universal, ou tolerância, compreensão, diálogo, começarão a fazer parte do *curriculum* formativo ideal, pelo menos dos grupos sociais privilegiados e destinados a um papel de direção política.

O currículo se complexifica, incluindo conteúdos culturais e tornando-se o modelo de itinerário da escola burguesa. O espírito científico ganha espaço e a formação se dá pela participação do sujeito nas atividades do mundo. As escolas técnicas surgem, os objetivos da educação se alteram\; da formação nos ideais religiosos a formação de cidadão ativos e comprometidos com as causas sociais.

Na contemporaneidade não há alteração no modo de produção, que continua sendo o capitalista, porém não mais baseado nas atividades mercantis, mas industriais, fomentado na Revolução Industrial e, a partir do século XX, o capitalismo financeiro.

No capitalismo a pedagogia emerge com posição mediadora dos processos sociais e políticos, com caráter ideológico estrutural, e nela são incluídos novos sujeitos: “[...] sobretudo três: a criança, a mulher, o deficiente. Seguidos depois - mas em épocas mais próximas de nós - pelas etnias e pelas minorias culturais” (CAMBI, 1999, p. 386).

Assim, será necessário integrar aos sistemas de ensino sujeitos que estavam dele alijados, forjado pelas necessidades advindas do mercado de trabalho capitalista. Assim, foi importante, no currículo escolar, organizar os saberes desses novos grupos culturais e torná-los constituintes dos processos formativos.

A educação começou a ser concebida pelo viés da gratuidade e no século XVIII, torna-se a frequência obrigatória a todos os cidadãos, no nível de escola primária, com intuito de ser um cidadão moderno e fazer parte da sociedade produtiva. A escola cabe o papel de instruir socializando, torna-se o ensino laico, valorizando o aspecto crítico, social e político para fortalecer a vida coletiva.

Conclusões

Como esforço de síntese constata-se que ocorreram grandes mudanças no currículo escolar que precisou ser adaptado às alterações nos modos de produção econômica que a sociedade forjou e que lhes trouxe novas necessidades educacionais. Na maior parte da história a educação era destinada apenas às elites, situação que somente se alterou com a emergência do capitalismo industrial e financeiro, que requisitou mão de obra qualificada e estendeu a escolarização primária para toda a população visando desenvolver a habilidade da leitura e da escrita para atender as exigências do mercado e da modernização tecnológica.

Nos dias atuais, organizou-se no Brasil a Base Comum Curricular na tentativa de padronizar a educação de todos, a fim de melhorar a qualidade, mas sem perder o controle do processo formativo, das habilidades e competências a serem desenvolvidas nos cidadãos para que continuem atendendo as exigências do mercado e da modernização científica e tecnológica.

Para entender as atuais mudanças curriculares é necessário conhecer as mudanças históricas para compreender a quem serve a padronização do currículo, o controle das unidades escolares e as avaliações externas à escola.

Referências

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM ESTUDO COM BASE NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES

¹Dianne Kéthully Delfino da Silva (Mestranda- PPGE/UFPE - CAPES); ²Clesivaldo da Silva (Mestrando- PPGE/UFPE - CAPES); ³Andrea Orengo Maciel (Mestranda); ⁴Wesley Marven de Freitas Silva (Docente).

- 1 – Centro de Educação; Universidade Federal de Pernambuco.
- 2 – Centro de Educação; Universidade Federal de Pernambuco.
- 3 – Departamento de Pós-Graduação em Saúde Coletiva; Universidade Federal de Pernambuco.
- 4 – Docente nos cursos de licenciatura; Centro Universitário Joaquim Nabuco.

Apoio Financeiro: CNPq, CAPES.

Palavras-chave: Representações sociais; educação; Processos de Aprendizagem.

O primeiro teórico a falar em representações sociais como “representação coletiva” foi Émile Durkheim, apontando a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual. Segundo este autor, o pensamento individual seria um fenômeno puramente psíquico, mas que não se reduziria à atividade cerebral, e o pensamento social não se resumiria à soma dos pensamentos individuais (MOSCOVICI, 1978, p. 25). Mas ao escolher utilizar o termo representação social, é necessário reconstituir seu sentido atual. Uma vez que para Moscovici (1978) representar uma coisa não é, simplesmente duplicá-la, repeti-la ou reproduzi-la, e sim reconstruí-la, retocá-la, modificar-lhe o texto. A professora Rejane Silva (2013) à luz da teoria das representações sociais defende um estudo que pode resultar nas experiências específicas de um grupo social, ou até mesmo de um sujeito. Mostra que as representações se formam nos processos sociais e nas formas que interpretamos as informações. Ainda sobre as representações sociais, de acordo com Abric (2003) seria um meio de obter um manual de como viver em sociedade, pois a partir delas seria possível a identificação das aspirações sociais e predileções. Uma vez que de acordo com ele as representações sociais terias funções essenciais, a saber: “a função do saber (permitem compreender e explicar a realidade-essência da cognição social); a função identitária (definem identidade e permitem a proteção da especificidade do grupo); a função de orientação (guiam os comportamentos e práticas); e têm a função justificadora, pois permitem a posteriori a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos” (Abric. 2003. p.30). Sendo, portanto, indispensáveis para uma compreensão da dinâmica social. O presente trabalho visa trazer uma conceituação histórica sobre a Teoria das Representações Sociais, além de demonstrar de que forma ela se entrecruza e se desenvolve enquanto Teoria Educacional. Visto que de acordo com Sá (1998) a educação é umas das áreas em

que a Teoria das representações sociais vem obtido destaque, para além disso Gilly (2001) nos convida a refletir na importância das representações sócias mais entender de forma mais ampla o cotidiano escolar, colaborando para uma visão de como são estruturadas as ações dos docentes que podem resultar nas desigualdades de oportunidades Alves Mazotti (1994). Para a construção dessa pesquisa foi realizada uma busca no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com um marco temporal dos últimos cinco anos, 2015 a 2020. Sendo essa pesquisa necessária para demonstrar esse entrecruzamento crescente das representações sociais e a educação. Nos últimos cinco anos pôde-se verificar um total de 3.396 teses e dissertações que se utilizam das representações sociais e têm por grande área da educação, dentre esses 3.174 tem por área de concentração a educação. A partir disto foi realizada uma verificação dos principais temas que entrecruzaram as representações sociais e a educação nesse marco temporal. Sendo os que obtiveram maior destaque foram: prática, didática e identidade docente, representação do livro didático e representação social do discente, este último em menor proporção. Tiveram alguns temas que nos chamaram atenção por sua preocupação declarada com a qualidade da prática docente, deste modo faremos alguns destaques: JUNIOR, JOSE FERREIRA DA SILVA. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA QUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PARTILHADAS POR ALUNOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ' 20/06/2016 109 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI; BARCELLOS, VERONICA CUNHA. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: PERCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA' 27/09/2019 107 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio Grande Biblioteca Depositária: Banco Digital de Teses e Dissertações da FURG; PRYJMA, LEILA CLEURI. SER PROFESSOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES' 30/08/2016 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE), Presidente Prudente Biblioteca Depositária: undefined. A pesquisa como um todo, bem como os referidos destaques terminam por corroborar no que foi posto anteriormente, ao trazermos a contribuição das representações

sociais para a educação, nesse olhar do profissional sobre sua prática, bem como a forma em que ela está sendo recebida pelos discentes.

Referência

ALLOUFA, J. M. L. e MADEIRA, C. M. Representação social e educação: que relação é essa? II Colóquio Franco Brasileiro Educação e Linguagem. GT Educação e Representação Social. 1990.

BARDIN L. L'Analyse de contenu. Editora: PressesUniversitaires de France, 1977.

FERNANDES, Florestan. "Prefácio", in F.H. Cardoso e Octávio Ianni. "Cor e mobilidade social em Florianópolis". São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

GILLY, Michel. As representações Sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise.

(Org.) As Representações Sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

JODELET, D. Representações sociais um domínio em expansão. In: _____. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

_____. Lés representations sociales. Paris: PUF, 1989.

MACHADO, Laêda Bezerra. Representações Sociais, educação e formação docente: tendências e pesquisas na IV jornada internacional. Disponível em:

<http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/representantessociaislaedamachado.pdf. Aces

so> Acesso em 11 de julho de 2020.

MAZZOTI, A. J. A. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender / ENDIPE – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MOSCOVICI, S. Prefácio. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). Textos em representações sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. A representação social da psicanálise. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Representações sociais: investigações em psicologia social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SÁ, C. P. Núcleo Central das Representações Sociais. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais. Rio de Janeiro. Ed. Uerj, 1998.

SILVA, E. M. A formação do arte/educador: Um estudo sobre História de Vida, Experiência e Identidade. Recife: Sesc, 2015.

SILVA, R. D. A formação do professor de matemática: Um estudo das representações sociais. Campina Grande: Eduepb, 2013.

POSSIBILIDADES DO ENSINO DA CULTURA BRASILEIRA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE JAGUARÃO: UM ESTUDO DE CASO

¹ Josséle Lima Vieira Rondan

¹ Discente do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pampa/Campus Jaguarão-RS

Introdução

O presente trabalho é um resumo sobre um estudo de caso realizado na conclusão de um curso de especialização denominado “Cidades, Culturas e Fronteiras. Nessa pesquisa procurou-se entender como se dá o ensino de cultura brasileira na disciplina de Língua Portuguesa, nos anos finais de uma escola estadual de Jaguarão.

Entendemos que ensinar cultura brasileira nas escolas, bem como nos anos finais é cabível. Chegamos a essa afirmação depois de refletir sobre a obra, “Para rir até chorar com a cultura popular” de Marcos França. Seus textos mostram que a cultura brasileira se caracteriza na linguagem do seu povo, seus costumes, crenças hábitos, também podemos citar cultura erudita que são a música, arte, literatura, pinturas produzidas pelo povo brasileiro.

De acordo com os pensamentos de Raymond Williams (2011) a complexidade de definir cultura é visível, “mas pode ser encarada de maneira mais proveitosa como resultado de formas precursoras de convergência de interesses” (p.11).

Partindo desse pressuposto é que nos dedicamos a refletir sobre a relação do ensino e a cultura. Pois acreditamos que a escola é um bom lugar para que o cidadão obtenha um contato com a cultura de seu país.

Para construir a nossa reflexão, nos embasaremos em vários aportes teóricos, um deles é os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCNs foram elaborados em dezembro de 1996 com intuito de nortear o trabalho docente nas escolas, com objetivo de unificar a educação, de modo que nenhum aluno obtivesse uma educação desigual e deficitária.

Os PCNs constituem-se em referências para o Ensino Fundamental e Médio de todo o Brasil. O principal objetivo dos PCNs tornar a educação igualitária para todos os estudantes brasileiros, independente do local e das condições desfavoráveis em que possam viver.

Vale ressaltar, que os PCNs são uma referência, ou seja, sugerem ao corpo docente um conjunto de didáticas de ensino. Todas comunidades escolares do Brasil

já foram orientadas sobre o caráter dos PCNs. Então sabem que ele não possui caráter de obrigatoriedade, não são criados para ditar regras e prescrever o que o professor deve ou não fazer em sala de aula, e sim indicar possibilidades para que os professores adaptem às suas peculiaridades.

Então vejamos o que os PCNs nos indicam em seus objetivos gerais do ensino fundamental em relação ao ensino de cultura:

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal- como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (BRASIL, 1997, p.6)

Esses três objetivos mostram como os PCNs planejam o ensino fundamental, considerando as questões culturais. O primeiro objetivo citado acima refere-se às características fundamentais do Brasil, o segundo em valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural e o terceiro utilizar as diferentes linguagens. Esses três aspectos poderiam perfeitamente ser atingidos de maneira integral na disciplina de língua portuguesa, de modo que se utilizaria de textos, imagens, histórias e também uma boa oportunidade para trabalhar as questões referentes ao preconceito linguístico.

Dessa forma não precisaríamos isolar características do Brasil, para as disciplinas de História e Geografia, pluralidade do patrimônio poderia ser apresentada aos alunos e as diferentes linguagens se mesclariam com outras disciplinas, assim apoiando a interdisciplinaridade.

Para Heloísa Lück (2009, p.43), “a interdisciplinaridade, corresponde à necessidade de superar a visão fragmentadora de produção do conhecimento, e articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no de conhecimento da humanidade”.

A autora, ainda, afirma que a interdisciplinaridade não tem a capacidade de desvalorizar as competências específicas de cada disciplina, mas sim a responsabilidade de articular seus conhecimentos e habilidades, com intuito de formar

um elo dinâmico entre as disciplinas. É nesse sentido que tentamos apontar uma possibilidade de a cultura percorrer diferentes campos disciplinares da escola e não se deter em uma ou outra disciplina oferecida aos alunos.

Vale ressaltar, que os segmentos elencados nos PCNs, não devem ser seguidos fielmente pela escola, pois são sugestões para melhorar a educação do Brasil. Também vale lembrar, que cabe a todos interessados em uma educação de unificada, ou seja, que todos os alunos possam usufruir de uma educação de qualidade, em que possam aprender aspectos relevantes de sua região, sentindo-se familiarizados com o que a escola proporciona.

Objetivo

Este estudo tem como finalidade refletir em torno da temática “possibilidades do ensino da cultura brasileira nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental de uma Escola Estadual do Município de Jaguarão: um estudo de caso”.

Metodologia

O presente trabalho baseou-se em um estudo de caso. Tal estudo surge com uma possibilidade de reflexão a partir de práticas de observação e docência realizadas em aulas de Língua Espanhola e Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série em uma Escola Estadual do município no segundo semestre de 2010 e primeiro semestre 2011.

Para dar continuidade nessa pesquisa coletamos as informações necessárias, nos documentos fornecidos pela escola pesquisada, que são os Planos de estudos da escola e nas experiências vividas nas práticas de observação e docência realizadas na escola. Também foram utilizados os Parâmetros Curriculares Nacionais, como documento norteador dessa reflexão. Utilizaremos as experiências (as práticas de observação e docência) já vivenciadas na escola. Junto a esses dados pontuaremos alguns conceitos, sobre o que entendemos por cultura.

Resultados

A partir das observações realizadas na escola percebemos que a disciplina de Língua Espanhola, era aceitável que se trabalhassem aspectos da cultura do país, como músicas, artistas. Já na disciplina de Língua Portuguesa não era aconselhável que se trabalhassem temas diferenciados como, por exemplo, música brasileira.

As diferenças de como eram planejadas as disciplinas eram bem claras. As aulas de Língua Portuguesa, era um espaço para o ensino de gramática de modo tradicional, para que se pudesse cumprir o Plano de Ensino em tempo hábil. Nas aulas de Língua Espanhola permitia-se o conhecimento do Cultural dos locais em que se falasse a Língua Espanhola.

Foi diante desses acontecimentos que pensamos em refletir sobre possibilidades do ensino de cultura brasileira nas aulas de Língua Portuguesa. Essa reflexão partirá das nossas vivências e dos Planos de Ensino que nos foram dados.

A partir dos planos de estudos da disciplina de língua portuguesa (de 5ª a 8ª), de uma escola estadual do município de Jaguarão, podemos perceber que o ensino de Língua nos anos finais do ensino fundamental (5ª, 6ª, 7ª e 8ª série) baseia-se em ensinar regras gramaticais e leitura. Sendo que a proposta de leitura aparece de forma muito ampla, pois não especifica que tipo de leitura a ser fomentado.

Observou-se nos objetivos dos Planos de Ensino de cada série (5ª, 6ª, 7ª e 8ª) que são evasivos, sem algum sentido significativo para o bom desenvolvimento do aluno. Além do mais, apresenta-se como cópias fiéis, um objetivo do outro independente da série, pois os objetivos são exatamente iguais, de modo que não há preocupação em pensar cada objetivo relacionado com as características de cada série.

Sendo assim pode-se afirmar que não há um plano de ensino para essas séries do ensino fundamental, e sim uma lista de conteúdo, em que as matérias são expostas de maneira geral, sem mostrar sentido de aprender cada uma. É a partir desse aspecto que se pode refletir melhor sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Conclusões

Nesta reflexão inicial concluímos que os planos de estudos, realmente não abrem espaço para o ensino de cultura nas aulas de Língua Portuguesa. Bem como são extremamente rígidos ao que se refere ao ensino de língua. Determinando que o ensino de língua na escola, deve-se manter apenas, nos ensinamentos estruturais da gramática. Também se evidenciou que há possibilidades, mas não há ensino de cultura brasileira nas aulas de Língua Portuguesa.

Outro fator relevante que podemos observar é que não são pensados objetivos significativos para essas séries (5ª, 6ª, 7ª, 8ª) no que se refere as aulas de Língua

Portuguesa. Ou seja, todas as séries possuem o mesmo objetivo, não são levados em conta suas especificidades.

Por fim, diante do que nos mostra os PCNs (1997), as reflexões sobre cultura realizada neste artigo, e os planos de estudo da escola, podemos afirmar que é necessário procurar novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa, juntamente com a cultura de seu país. Assim seremos capazes de formar cidadãos relativamente mais engajados na construção de um futuro melhor, bem como frequentar e produzir eventos ligados a cultura, em determinadas regiões. Ou, até mesmo interessar-se em ler um livro, apenas, por vontade de ler. Em suma, tornar pequenos acontecimentos em significativos acontecimentos, que podem ser trabalhados na Língua Portuguesa.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 15287: Informação e documentação - Projeto de Pesquisa - Apresentação. Rio de Janeiro: 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa, primeiro e segundo ciclo. Brasília: 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual, primeiro e segundo ciclo. Brasília: 1997.

FRANÇA, Marcos. Para rir até chorar com a cultura popular. Rio de Janeiro, Editora Rocco: 2006.

LÜCK, Heloísa. Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. Rio de Janeiro, Vozes: 2009.

PLANO DE ESTUDOS 5ª A 8ª séries do ensino fundamental de 8 anos. E.E.E.M.H.P.A: Jaguarão, RS.

WILLIAMS, Raymond. Cultura. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 2011.

POR UM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM QUE A GRAMÁTICA E A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA CAMINHEM DE MÃOS DADAS

Adeilza Marques de Freitas (Mestranda ProflLetras)¹; Maria Andreia dos S. S. Almeida (Mestranda ProflLetras)¹; Edmilson José de Sá (Orientador)²

1 – PROFLETRAS, Universidade de Pernambuco, Garanhuns, PE;

2 – Professor Dr. da CESA, Professor colaborador do PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco, Garanhuns, PE.

Apoio Financeiro: CAPES.

Palavras-chave: Ensino. Língua portuguesa. Gramática. Análise linguística.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo ressignificar as aulas de língua portuguesa, mostrando através de pressupostos teóricos e metodológicos a necessidade de um ensino de língua materna em que o estudo da gramática e da análise linguística caminhem de mãos dadas. Para tanto, realizamos um estudo teórico e desenvolvemos uma atividade pautada na intersecção do ensino de gramática e análise linguística, em uma turma de 7º ano, do município de Rio Largo-AL. Através dos resultados obtidos foi possível evidenciar a necessidade da promoção de um ensino de língua materna plural, posto que a partir da proposta desenvolvida evidenciamos que houve reflexão acerca das práticas sociais de linguagem, bem como defendemos a urgência em desconstruir a ideia errônea de muitos estudantes de que a língua materna é difícil e não se aprende.

Introdução

Diversos estudos e debates têm sido realizados acerca do ensino da gramática na contemporaneidade. Há os que se posicionam contra a tradicional gramática normativa, por outro lado, outros defendem o uso e ensino desta de forma reflexiva, assim, não é intenção deste estudo sanar as discussões, tampouco afirmar a soberania de nenhuma das visões apresentadas, mas discorrer acerca da importância de uma intersecção do ensino da gramática e da análise linguística.

Essa preocupação a respeito do ensino de língua portuguesa não é algo tão recente, no entanto, apenas a partir dos anos 1980 pesquisas e estudos têm sido ampliados, os quais visam compreender melhor o fenômeno e dessa forma minimizar as dificuldades encontradas pelos estudantes em compreender a língua materna ensinada pela escola. Como enfatiza Antunes (2007), que ao discorrer sobre o ensino de língua portuguesa, destaca que ele não deve apenas oferecer o ensino da gramática, pois há outros saberes que também são indispensáveis.

Nesse sentido, é pertinente evidenciar que a prática de análise linguística é uma premissa dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, posto que preconiza o ensino da língua materna pautado na gramática de uso, em que se favorece o entendimento dos efeitos de sentido e fatos da língua, o que é bastante pertinente se temos como meta a ampliação da competência discursiva dos educandos, já que, conforme os PCN, “[...] não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo [...]

excluindo-se tudo o que for desnecessário que costuma apenas confundir os alunos” (BRASIL, 1998, p.60).

Dessa forma, defende-se que o ensino da língua materna deve propiciar à reflexão dos fenômenos linguísticos, conforme apresentado por Travaglia quando propõe: “[...] que o ensino teórico, que muito comumente predomina nas aulas de Português, deve ceder espaço para os outros tipos de atividade, ocupando um mínimo do tempo disponível” (TRAVAGLIA, 2003, p.60).

A partir das discursões, evidencia-se a necessidade de mudanças no cenário educacional, uma vez que segundo Geraldi (1996), o modo como o ensino tradicional de língua portuguesa ao inventir basicamente no “conhecimento da descrição da língua supondo que a partir deste conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua” (GERALDI, 1996, p. 71), não obteve sucesso ao longo dos anos. Assim sendo necessário trazer a análise linguística para sala de aula aliada ao ensino da gramática.

Mediante a isso, esta pesquisa visa efetuar uma breve análise de corpus linguísticos, coletados a partir da retextualização da crônica *O homem trocado* - de Luís Fernando Verissimo, produzidos por estudantes de uma turma do 7º ano de uma escola municipal de Rio Largo – AL.

Assim, justificamos a importância desta pesquisa pela urgência em desconstruir-se a visão que muitos estudantes têm a respeito da língua portuguesa, devido à “sobrecarga de inutilidades (ênfase em normas fora da realidade e pormenores teóricos supérfluos) [...] falta de tempo para atividades (práticas) de uso da língua” (LUFT, 1993, p.47), o que não permite ao discente ler e escrever bem e consequentemente não descobrir as riquezas da sua própria língua. Para isso, esta pesquisa dialoga com as concepções desenvolvidas por Antunes (2007), Brasil (1998), Geraldi (1996), (1984), Luft (1993), Mendonça (2006), Possenti (1996) e Travaglia (2003), que serão apresentadas mais adiante em seu aporte teórico.

Objetivos

Temos como objetivo geral mostrar a necessidade de um ensino de língua portuguesa em que o estudo da gramática e da análise linguística caminhem de mãos dadas, através de uma atividade realizada em uma escola pública do município de Rio

Largo - AL, objetivando especificamente apresentar uma proposta de ensino da língua materna plural, em que a leitura e a produção textual são integrantes da prática de análise linguística, bem como abordar algumas concepções teóricas sobre o ensino da gramática tradicional e de análise linguística.

Metodologia

Esta pesquisa teve como objeto de estudo 35 produções escritas realizadas por estudantes de uma turma do 7º ano de uma escola municipal de Rio Largo - AL, sob a perspectiva de que a produção textual é um eixo da língua materna que deve ser ensinado e desenvolvido em sala de aula.

Dessa forma, solicitamos aos estudantes a retextualização da crônica O homem trocado, de Luís Fernando Verissimo, com uma abordagem de análise linguística, tendo os usos da língua como objeto de ensino, como preconiza os PCN de língua portuguesa.

Após a retextualização da crônica, em roda, os estudantes apresentaram suas produções e posteriormente foi realizado um trabalho de análise linguística, em que os discentes foram desafiados a realizarem a troca da sua produção com a do colega para que pudessem em duplas, identificar a presença de desvios para posterior discussão, sendo considerado não apenas os de ordem ortográfica, mas também os relacionados à coesão e à coerência do texto.

Resultados

Após analisar as produções textuais, foram evidenciados os seguintes aspectos de ordem linguística e gramatical: 12 desvios de redução de fonemas no interior dos vocábulos, 15 casos de uso indevido dos homônimos e parônimos, 19 ocorrências de desvios de concordância verbal, 7 casos de desvio de concordância nominal, 13 situações de vícios de linguagem, entre outros que foram pontuais.

Sabemos que uma atribuição que deve ser tomada pela escola é fazer com que os discentes tenham acesso a uma aprendizagem mais significativa, traçando estratégias que promovam a melhoria da expressão escrita e que contribuam para a resolução das dificuldades que os mesmos enfrentam quando escrevem textos.

Assim, a partir da atividade proposta, evidenciamos que houve reflexão acerca das práticas sociais de linguagem, por meio da discussão dos fenômenos

apresentados nas produções, além disso, os estudantes realizaram várias inferências ao longo da leitura e discussões, propiciando uma aprendizagem significativa.

Conclusões

Os objetivos dessa pesquisa foram alcançados, posto que mostramos a necessidade de um ensino de língua portuguesa em que a gramática e a análise linguística caminhem de mãos dadas, não sendo viável para os discentes a postura de um professor que oferte aulas apenas sobre um dos vieses, apresentamos também os resultados da atividade desenvolvida no 7º ano, que preconiza um ensino da língua materna plural, sendo a leitura e a produção textual integrantes da prática de análise linguística, bem como fundamentamos as concepções teóricas sobre o ensino da gramática tradicional e de análise linguística.

Dessa forma, torna-se imprescindível continuarmos buscando novas metodologias que favoreçam, efetivamente, a ampliação da competência discursiva dos estudantes, assumindo a concepção de que o trabalho com a leitura e a produção textual é um caminho possível para a melhoria da aprendizagem de língua portuguesa.

Assim, ratificamos a necessidade de aulas de língua portuguesa em que o texto seja objeto de estudo, tanto nas atividades de leitura, quanto nas de produção, além disso, é preciso que seja desconstruída a ideia de que a língua materna é difícil e ninguém consegue aprender, o que será possível por meio de propostas como a apresentada. Ressaltamos ainda a necessidade de discussões acerca da temática, visto que por meio desta proposta, a visão de aula é ressignificada, promovendo a construção de uma educação mais cidadã conectada com as necessidades atuais.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Muito Além da Gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. SP: Parábola Editorial, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.
- MENDONÇA, Márcia. **Análise Linguística no Ensino Médio**: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo. Parábola Editorial, 2006.
- GERALDI, João W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB, 1996.
- GERALDI, João W. **Concepções de linguagem e ensino de Português**. O texto na sala de aula. Cascavel: Assoeste, 1984.
- LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**: por uma nova concepção da língua materna. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

CURRÍCULO E TECNOLOGIAS NO CENÁRIO DA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

¹José Elyton Batista dos Santos (doutorando); ²Carlos Alberto de Vasconcelos (orientador).

1 – Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal de Sergipe (UFS).

2 – Departamento de Educação; Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Palavras-chave: Docentes de matemática. Tecnologias. Mudança. Práxis.

INTRODUÇÃO

A sociedade tem uma visão da matemática como sendo uma ciência complexa. Já no âmbito escolar, como uma disciplina de difícil compreensão, em diversos momentos caracterizada pelos alunos como “chata”, “bicho de sete cabeças”, “complicada”, entre outros adjetivos que remetem ao medo, ao não gostar e, refletindo assim, ao mau desempenho do discente. No entanto, tais concepções acerca da matemática estão entrelaçadas a diversos fatores, entre os quais, a prática dos docentes de matemática e, por conseguinte, a cultura curricular. Para Sacristán (2000, p.15), “O currículo é uma *Práxis* [...]”, todavia não é considerado “um conceito, mas uma construção cultural (GRUNDY, 1997 *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Há duas dimensões que constituem a cultura docente: o conteúdo e a forma. O que os docentes pensam, fazem e dizem representa o conteúdo de sua cultura profissional, já a forma condiz com o relacionamento e os modelos de associação entre os docentes (HARGREAVES, 1998, *apud* FARIAS, 2006, p. 84). Corroborando com a ideia, Gómez (1998, *apud* FARIAS, 2006, p. 85) acrescenta que os processos de ensino e aprendizagem, as concepções e os modelos de avaliação, a função da escola, a estrutura organizacional, os processos de socialização internos e externos à escola, a concepção de desenvolvimento dos sujeitos bem como o significado e a evolução da sociedade constituem componentes do conteúdo da cultura docente.

É notável a complexidade do termo “Cultura Docente”, assim iremos limitar esta cultura no contexto da *práxis* com relação ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em suas aulas. Kenski (2013) ressalta que as mudanças trazidas pelos meios digitais (*notebooks*, *tablets*, celulares etc.) transformaram a nossa cultura, tecnologias estas cada vez menores, mais leves e mais rápidas. Diante desse contexto, percebemos a necessidade de uma mudança curricular e/ou cultural da prática dos docentes. Nas investigações, no entanto, quando falamos em mudar, há diversas questões em debate: tempo, carga horária, falta de recursos didáticos,

formação continuada, apoio escolar para desenvolver projetos, entre outras. Para Farias (2006), a interrogação sobre como mudar a prática docente está no centro das preocupações que movem várias investigações.

A partir dessa ressalva, e com o intuito de conhecer as mudanças/ inovações que estão ocorrendo em uma rede municipal de ensino do interior de Alagoas, temos como objetivo geral: mapear as TIC que estão sendo inseridas e possivelmente fazendo parte do cenário cultural e curricular da prática docente do professor de matemática nos anos finais do ensino fundamental.

MUDANÇA CULTURAL, INOVAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL

O mundo em que vivemos atualmente é marcado pelas vertiginosas mudanças existentes em suas facetas. Deparamo-nos cada vez mais com um mundo de incertezas. E a resposta para compreendermos os acasos ou os inesperados acontecimentos do planeta não são lineares ou analógicas, uma vez que vivemos em um mundo digital, dinâmico, globalizado e interconectado. A mudança não é um modismo produzido pelos ventos do terceiro milênio, tampouco um mal necessário, fruto do inevitável curso da vida. “A mudança faz parte da condição humana como ser finito, incompleto, insatisfeito e que, por isso mesmo, idealiza e sonha” (FARIAS, 2006, p. 41), embora mudar apareça na vida do ser humano como um percalço, pois, por medo do fracasso, ele tem receio de tentar uma transformação em meio às suas necessidades.

Na educação, a mudança representa uma ruptura de um novo olhar, pensar, modificar os métodos e ações incorporados na prática. Embora pareça algo simples, na verdade, sabemos que não é. A palavra mudar apresenta significado complexo com diferentes dimensões. Isso é motivado pelo mundo que se move em meio a uma diversidade imensa de pensamentos, ações, vivências e aprendizados, todos com o mesmo objetivo: inovar. Para Sacristán (2000, p. 73), “a melhora da qualidade do ensino deve partir dessas novas realidades culturais, a existência de meios potentes no exterior frente os quais os cidadãos têm oportunidades de acesso desiguais e a necessidade de mudar os métodos de adquirir cultura”.

Corroborando com a ideia, Perrenoud (2000, p. 138) acrescenta que “melhor seria que os docentes exercessem antes de mais nada uma vigília cultural, sociológica, pedagógica e didática, para compreenderem do que será feita a escola

de amanhã, seu público e seus programas”. Isto é, o âmbito escolar, assim como os docentes, deve ser proativo e reflexivo quanto às transformações culturais da contemporaneidade e do futuro. Para uma mudança da *práxis* cultural docente, é preciso que o professor seja um profissional que se autoavalie perante suas ações no contexto escolar (FARIAS, 2006). Contudo, para que possa ter uma transformação ou mudança efetiva na prática cultural docente quanto à inserção de recursos inovadores, exige-se uma escola sem paradigmas, um profissional reflexivo, uma qualidade na formação inicial e continuada, em especial, do docente de matemática.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica é do tipo exploratório-descritivo – estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas, podendo ser encontradas descrições tanto quantitativas quanto qualitativas (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Os dados foram coletados a partir da plataforma *SurveyMonkey*, um *Software* de questionários *online*. A plataforma facilita a criação de enquetes, questionários de pesquisa de forma gratuita (no máximo 10 questões) e também a partir de planos pagos (questões ilimitadas). Também facilita o compartilhamento do questionário e a interpretação dos dados (SURVEYMONKEY, 2019). Por meio dessa plataforma, elaboramos um questionário com 10 itens, sendo 5 de múltipla escolha e 5 dissertativos.

O mapeamento dos resultados partiu das respostas do referido questionário enviado via *WhatsApp* por meio de um *link* a 10 docentes de matemática de um município do interior de Alagoas, no entanto, obtivemos a resposta de 6 protagonistas (denominados P1, P2, P3, P4, P5 e P6).

MAPEANDO OS DADOS

Os docentes e produtores das concepções presentes nesta seção são formados em Licenciatura em Matemática, 5 do gênero masculino e 1 feminino. Estão numa faixa etária entre 26 e 47 anos, e, profissionalmente, em sala de aula, entre 7 e 17 anos. Quanto ao último panorama, infere-se, desde já, que o presente trabalho desenvolverá ligações de visões dos docentes que acompanharam uma evolução

significativa da inserção das diferentes tecnologias nos ambientes escolares ao longo do tempo.

Quanto ao entendimento das TIC, P6 cita que as tecnologias são “dispositivos/aparelhos capazes de transmitir informações de forma rápida e detalhada, de modo a atingir um número maior de pessoas em menos tempo”. Pode ser dito, a partir dessa perspectiva, que as tecnologias digitais estão difundidas no meio social, sendo compreendidas como mais um instrumento utilizado para obter informações, conhecimentos e também comunicação. Diante dessa vertente, o professor P5 destaca que a tecnologia veio para um melhor desenvolvimento do sistema educacional como um todo:

Na escola, facilita o professor e ajuda no desempenho do aluno. Ao longo dos meus 17 anos de profissão, lecionei em diferentes áreas das ciências, e agora, graduado em Matemática e atuante em sala como professor de Matemática, acompanhei um processo de evolução das tecnologias em sala de aula. A tecnologia no início da minha prática docente era o quadro, giz e o livro didático. Logo após, surgiu o *datashow* e o computador, onde o quadro e giz continuaram fazendo parte dos meus recursos, mas, ao mesmo tempo, os considero ultrapassados, comparando com as tecnologias atuais. Agora surge o computador interativo, ele também vem deixando o *datashow* sem utilização, já que no próprio amarelão tem projeção, além de outras funções. (P5).

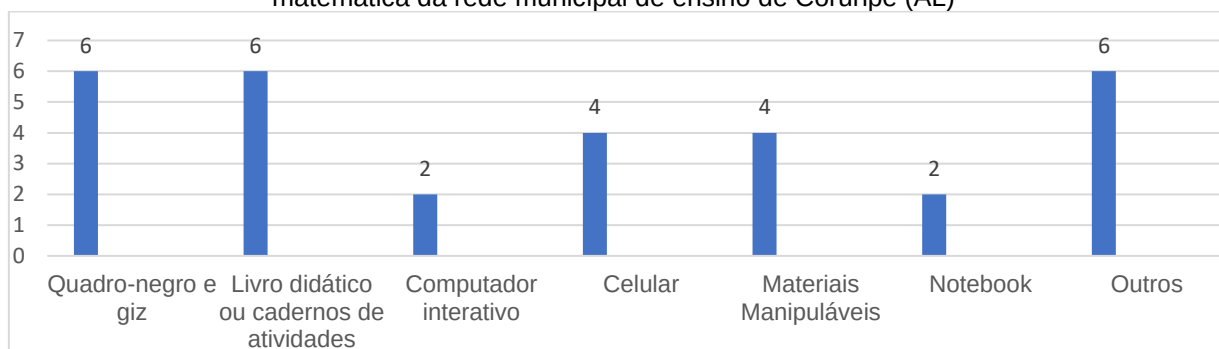
Desse modo, o protagonista mencionado expressa situações de transições históricas presenciadas ao longo da sua trajetória profissional. Outro fato interessante são suas considerações em relação à visão tecnológica (quadro, giz, livro didático – mundo dos átomos) e ao surgimento de meios digitais (*datashow* e computador interativo) em seu contexto. Alguns docentes expressaram suas compreensões diretamente ligadas à sua prática, e mencionaram a tecnologia não somente como técnica, mas enquanto uma área modal e inerente à sociedade contemporânea, alegando que se deve deixar de “mão um pouco o quadro e giz e acompanhar os alunos que estão nesse mesmo rumo, então os docentes devem se adaptarem para essa evolução” (P2). O professor P4 complementa:

Nos dias atuais, faz-se necessário e indispensável o uso das tecnologias em sala de aula, visto que é uma ferramenta que há pouco tempo era inimiga no âmbito escolar, hoje tornou-se uma grande aliada e não foi fácil implementar alguns recursos tecnológicos na escola, principalmente o celular.

De modo geral, os docentes reconhecem a existência de um mundo bidimensional tecnológico, presente nos âmbitos escolares, o qual redimensiona a

sala de aula com uma diversidade de recursos, por exemplo: “Uso do celular, amarelão, o quadro, giz, livro didático, e outros, até mesmo uma cerâmica para desenvolver o estudo de perímetro, áreas e outras possibilidades para o ensino de matemática” (P3). Também foi possível identificar, nas vozes desses protagonistas, reflexões acerca das tecnologias convencionais para a escola, na sala de aula (quadro-negro, giz e livro didático), assim como das tecnologias onipresentes na sociedade contemporânea. O Gráfico 1 a seguir mostra que as tecnologias clássicas dominam o contexto do ensino de matemática. Apesar de a sociedade estar imersa no mundo digital, no âmbito escolar ainda predominam as tecnologias de décadas atrás.

Gráfico 2: Registros de assiduidade dos recursos tecnológicos segundo os docentes de matemática da rede municipal de ensino de Coruripe (AL)



Fonte: Elaborado pelo cartógrafo (2019).

Contudo, nota-se a variedade de recursos inseridos no ato de ensinar. Vê-se igualmente que as tecnologias estão adentrando gradativamente no ensino de matemática. Diante desse contexto, vale mencionar que as circunstâncias irão impulsionar ainda mais as mudanças no âmbito escolar. Atualmente estamos vivendo um momento de transformação, no qual o ensinar não se faz sem o professor, entretanto, comprova-se que as tecnologias podem se tornar aliadas no ensino e aprendizagem da matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões acerca da disciplina de matemática, seus desafios, possibilidades, mudanças culturais da prática docente e também do currículo quanto à abertura de espaços para diferentes recursos didáticos, em especial as TIC, ainda irão estar frequentemente presentes nos diferentes âmbitos que procuram debater os

avanços necessários para uma educação de qualidade e principalmente para o ensino de matemática.

Quanto à cultura curricular da rede de ensino do município do estado de Alagoas em estudo, notamos que está havendo lentamente uma mutação em todo o currículo escolar. Entretanto, também vimos que a descontinuidade do ensino tradicional é lenta, mas já é um progresso estar aberto para a mudança e procurar inserir variados instrumentos além do quadro-negro e do livro didático. Em suma, as TIC não serão a solução para o cenário educacional brasileiro e, especificamente, da matemática. É preciso refletir, a cada ação, sobre modelos de ensino e recursos didáticos a serem lançados na sala de aula, uma vez que estamos formando crianças e adolescentes não para viver de forma individual e em um mundo fechado, mas para viver coletivamente de forma mais justa em uma sociedade brasileira de contrastes.

REFERÊNCIAS

- FARIAS, I.M.S. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Líber Livro, 2006.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica 1**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- KENSKI, V. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2013.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SURVEYMONKEY. 2019. Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/>. Acesso em: 27 out. 2019.

EDUCAÇÃO, SERVIÇO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS: CONQUISTA PARA ESTUDANTES E SUAS FAMÍLIAS!

¹Andréa Orengo Maciel (Mestranda – PPGSC/UFPE); ² Dianne Kéthully Delfino da Silva (Mestranda- PPGE/UFPE - CAPES).;

1 – Centro de Ciências da Saúde; Universidade Federal de Pernambuco.

2 – Centro de Educação; Universidade Federal de Pernambuco.

Apoio Financeiro: CNPq, CAPES.

Palavras-chave: Cidadania, Direitos Humanos, Escola, Serviço Social.

Introdução

A educação é uma política pública de grande relevância, que garante grandes transformações sociais na vida de uma pessoa, principalmente, quando consideramos um país como o Brasil, com vasta diversidade cultural, mas com expressivos problemas sociais. Atingida pela pobreza, negligência, violências, a escola embora seja um espaço privilegiado para formação da educação, ela também é influenciada por tais problemas, oriundos de seu alunado. Como tratar estes temas no ambiente educacional, reconhecendo que a escola também é responsável por proteger e garantir direitos e de que forma a prevenção e a promoção em Direitos Humanos efetivaria a superação e a erradicação de tais problemas sociais dos alunos. Diante desta realidade, busca-se avaliar a importância da inserção de um profissional interventivo, que além de priorizar a superação das desigualdades e exclusão social nos espaços escolares, mas que promova ações que estimule a formação de um alunado, sujeito de direitos. Considerando o atual contexto social do país, que atravessa cenários de intolerância, elevados índices de violências, se faz necessário nos espaços educacionais, incorporar ações de educação com e para Direitos Humanos (PNEDH, 2018). Assim, busca-se discorrer ao longo do estudo, as potencialidades da relação: Educação em Direitos Humanos nas escolas e a importância da inserção do Serviço Social da Educação Básica.

Objetivos

Apresentar a importância do Serviço Social na política de Educação em matéria de direitos humanos, com capacidade técnica na promoção e fortalecimento no ambiente escolar.

Metodologia

O estudo versa uma apreciação descritiva, através da revisão bibliográfica de artigos científicos, dissertações, livros e legislação cuja análise compara as informações sobre o tema, destas fontes de pesquisa e seguidamente, a discussão sobre os resultados deste levantamento.

Resultados

Na interface sobre a relação entre o Serviço Social e a Educação em Direitos Humanos é possível considerar que a profissão possui valores e princípios que coadunam com os objetivos propostos e legitimados na Política de Educação de Direitos Humanos. O que versa na PNEDH e no código de ética da profissão (1993) considera-se que o serviço social é norteado pelos direitos humanos e esta análise possibilita à profissão, a criação de espaços ocupacionais e um ambiente fértil de intervenções.

O cotidiano escolar, extensão da comunidade e família do alunado, traz expressões da questão social, logo, diversas problemáticas: fragilidades no desenvolvimento pedagógico, violências e abandono escolar. Reconhecer que tais demandas desafiam a todos do ambiente escolar, exige ações preventivas, de promoção e reparação ligadas aos princípios de direitos humanos, que tornam a escola, um espaço propício de desenvolvimento de práticas cidadãs e formadora de sujeitos de direitos. Delegar diversas funções aos educadores é uma realidade e apresenta desafios e problemáticas que sobrecarregam um único profissional. Neste local de aprendizagem, o desafio propõe além de conhecimento crítico, a adoção de posturas assertivas que exigem compromisso, dedicação, empatia e criatividade (Candau e Sacavino, 2010, p.113). Analisando a escola, na sua essencialidade, como espaço de inserção social, é de grande relevância a multidisciplinaridade neste âmbito. Com este objetivo, foi sancionada a Lei de N.º 13.935, em 2019, que dispõe a prestação de serviços de psicologia e serviço social na educação básica de ensino. Com a implementação da lei, a educação básica potencializa, com a inserção de novas categorias profissionais, a promoção de novas ações que alcancem os objetivos do ensino-aprendizado atrelado ao exercício da cidadania. Sendo assim, há congruência entre o Serviço Social e os Direitos humanos não apenas nas políticas

identitárias, as quais permitirão a disposição de legislações como também na demarcação de um movimento de aproximação entre um profissional crítico e uma visão de uma educação, como instrumento de formação de cidadãos.

Conclusão

A educação é um direito garantido por lei que visa promover acesso, permanência, construção identitária e participação social. O cenário escolar é fruto de um contexto social e o fortalecimento de uma equipe multidisciplinar permite ofertar práticas que vão além de uma mera formação teórica, uma vez que contribui para o desenvolvimento pessoal do aluno que também é cidadão.

Numa sociedade sinalada pela desigualdade, o acompanhamento nas questões sociais que desafiam o ambiente escolar, a legitimação através de dispositivos legais permitem reconhecer a mediação deste profissional nas relações sociais e institucionais, visando promover a participação da comunidade escolar (alunos, escola e família). Nessa perspectiva é possível verificar que o Assistente Social é um profissional capaz de fortalecer nos espaços escolares a promoção de uma educação que respeita integralmente os direitos das pessoas e a formação cidadã (Aida, 2013, p.12).

Concluí-se que há uma relação estreita entre o Serviço Social e Política de Educação em Direitos Humanos, que exige a inserção de um profissional com capacidade técnica e teórica cuja essência profissional permita atuar nas ações da comunidade escolar.

REFERÊNCIA

BRASIL. Lei N.º13.935, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, Diário Oficial da União, Dez 2019. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.935-de-11-de-dezembro-de-2019-232942408>>. Acesso em: 10 JUL 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRAMAOPNEDH.pdf>>. Acesso em: 14. JUN.2019.

_____. Código de Ética dos Assistentes Sociais. Brasília, 1993.

CANDAU, Vera Maria. SACAVINO, Suzana. Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lúcia de F. G.; ZENAIDE, Maria de Nazaré; DIAS, Adelaide. Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para Educação em Direitos Humanos. Editora Universitária UFPB. 2010.

CFESS. Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação. Conselho Federal de Serviço Social. GT de Educação. Brasília, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. Ed São Paulo: Paz e Terra, 1987.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Aida Maria Monteiro (Organizadora). Educação Superior: espaço de formação em Direitos Humanos. Cortez Editora. 2013.

ENSINO DE GEOMETRIA ESPACIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS E LIMITAÇÕES DE UM OLHAR ETNOMATEMÁTICO

¹Luiza Dietrich Loch (IC-Univates), ²Dr^a Ieda Maria Giongo (Orientadora), ³Marli Teresinha Quartieri (Professora), ⁴Dr^a Márcia Jussara Hepp Rehfeldt (Doutora)

1- Acadêmica de Odontologia e Bolsista de Iniciação Científica (CNPq e Univates), Universidade do Vale do Taquari - Univates).

2- Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Ensino e Docente do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas, Universidade do Vale do Taquari - Univates.

3-Professora nos cursos de graduação e de Pós-graduação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas e no Programa em Ensino). Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 do CNPq, Universidade do Vale do Taquari - Univates.

4- Professora titular e Coordenadora Institucional da Pesquisa, Universidade do Vale do Taquari - Univates

Apoio Financeiro:FAPERGS, CNPq e Univates

Palavras-chave: Etnomatemática; Geometria espacial; Escola Básica.

Introdução

O presente resumo evidencia um conjunto de resultados provenientes de práticas pedagógicas investigativas ligadas a dois projetos de pesquisa/intervenção em desenvolvimento na Universidade do Vale do Taquari - Univates e que conta com suporte financeiro de agências de fomento, a saber: CNPq e FAPERGS. O tema está relacionado ao ensino de geometria espacial com uma turma de 5º ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental situada em um município do interior do Vale do Taquari/RS e com a parceria da referida Secretaria de Educação.

O suporte teórico - metodológico da investigação conta com ideias de autores que estudam o campo da Etnomatemática, com enfoque nas obras de Ubiratan D'Ambrosio (2010) e Knijnik et al (2013). Tais referenciais abordam conceitos de semelhanças de família, jogos de linguagem, usos e racionalidades.

Objetivo

Assim, o objetivo principal deste trabalho é descrever inferências do uso da Etnomatemática, como metodologia de ensino, para os alunos que participaram de uma prática desenvolvida em uma escola municipal. A partir da investigação Etnomatemática com o intuito de analisar os resultados da atividade desenvolvida com um grupo de alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental.

Metodologia

A pesquisa a campo iniciou com uma reunião entre integrantes da pesquisa e duas professoras da escola para uma discussão em torno do ensino da geometria. A

escolha do conteúdo - geometria espacial – aconteceu a pedido das docentes envolvidas tendo em vista as exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ademais, a geometria é um conteúdo escolar ainda pouco desenvolvido nas práticas pedagógicas dos professores nos anos iniciais, sendo este tratado, frequentemente, de forma superficial e sem ligação com o cotidiano dos alunos.

A partir disso, deu-se a organização de materiais e planejamento das atividades a serem realizadas com os alunos que foram instigados a pensar em diferentes formas geométricas, a partir de indagações sobre as já conhecidas. Em particular, os alunos foram divididos em grupos menores, com o intuito de compor uma forma geométrica criativa a partir de pirâmides, cubos, cones, entre outras. Para isto, utilizaram nomenclaturas para denominar o sólido construído, o diálogo mostra a ideia:

Então, o teu desafio agora é fechar as margens de colar e ver o que o sólido vai formar (Professora 2)

Sim, na verdade a gente já sabe o que vai formar... um quadrado (Aluno 3)

Um quadrado.... um cubo né? Pirâmide (Professora 2)

Isso, o cubo e as pirâmides (Aluno 3)

Vocês podem dar um nome para o sólido de vocês... podem inventar um nome (Bolsista 1)

Quadra-triângulo! (Aluno 2)

Cubo-râmide! (Aluno 3)

Cubo-râmide! (Aluno 2)

Trecho de transcrições realizadas durante as atividades.

Fonte: dos autores, 2019.



Figura 1. Aluno confeccionando margens de cola

Fonte: das pesquisadoras, 2019.

Resultados

Como resultados dessas práticas, podemos inferir que os alunos resolveram as atividades propostas de diferentes modos. Dentre eles, um grupo demonstrou mais

interesse e engajamento com a atividade de construção do sólido, relacionando a forma geométrica espacial do cubo e da pirâmide e, ao final, formularam um nome para o sólido, denominando-o de “*cubo-râmide*”.

É possível identificar jogos de linguagem matemáticos expressos pelos alunos e que possuem semelhanças de família com aqueles gerados na matemática escolar. Ao mencionar as expressões quadrado, centímetros, círculos, os alunos demonstram alinhamento com o vocabulário usualmente presente na matemática escolar. A esse respeito Knijnik (2017, p.52) aponta que “de modo mais geral, seguindo Wittgenstein, podemos identificar semelhanças entre diferentes jogos de linguagem que pertencem à uma mesma forma de vida ou a diferentes formas de vida”.

Por outro lado, alguns estudantes demonstraram dificuldades, sobretudo no que concerne à visualização espacial, principalmente em relação às mensurações no momento de desenhar o sólido plano. As docentes envolvidas aludiram à necessidade de seguir com a parceria com os investigadores da Universidade, alargando perspectivas de estudo e geração de novas práticas pedagógicas.

Figura 2. “Cubo-râmide” construído pelos alunos



Fonte: das pesquisadoras, 2019.

Figura 3. Aluno colorindo o “Cubo-râmide”



Fonte: das pesquisadoras, 2019.

Conclusão

Assim, conclui-se que o ensino de geometria espacial carece de investigações, principalmente por parte de professores dos anos iniciais, sendo necessárias intervenções que privilegiam novas situações de aprendizagem de conceitos e do pensamento geométrico. Ademais, a utilização da Etnomatemática como metodologia de ensino mostrou-se fundamental para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Referências:

D'Ambrósio, Ubiratan. Etnomatemática e educação. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de (Orgs). **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010, p. 39-69.

KNIJNIK, Gelsa et al. **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <www.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em:

ÁLVAREZ, H.B. **Elementos para la formación de maestros de matemáticas desde la etnomatemática**. Tese (Doctorado en Ciencias de la Educación). Universidad de Granada, Granada, Espanha, p 26. 2017.

KNIJNIK, G. **A ordem do discurso da matemática escolar e jogos de linguagem de outras formas de vida**. REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS) **Volume 10, número 22 – Seção Temática – 2017** ISSN 2359-2842

GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPREENSÕES DOS DOCENTES NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE TEOTÔNIO VILELA.

¹Priscilla Carolinne dos Santos Gomes(pedagoga); ²Reinaldo Batista dos Santos (orientador).

1 – Campus Arapiraca; Curso de Pedagogia; Universidade Federal de Alagoas.

2 - Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal de Alagoas.

Resumo

O presente estudo visa refletir sobre as compreensões dos docentes relacionadas a temática gênero existente na rotina da Educação Infantil – EI – e quais as dificuldades encontradas por esses profissionais ao abordar a temática com crianças da pré-escola (4 e 5 anos) em Centros Municipais de Educação Infantil, situados no município de Teotônio Vilela, no Estado de Alagoas. A metodologia consistiu na investigação predominantemente qualitativa, na perspectiva do estudo de caso, utilizando como instrumentos a pesquisa documental, que proporcionou subsídios para o embasamento da revisão bibliográfica, e aplicação de questionários com os docentes. Para fundamentar o trabalho nos valem dos estudos de pesquisadores e autores da área, a saber: Louro (1997), Scott (1995), Foucault (1976) e Felipe (1999) dentre outros que nos ajudam a pensar sobre a temática. Os resultados alcançados com a pesquisa revelam que os docentes não conseguem distinguir o conceito de gênero, sexo e sexualidade, por diferentes motivos. Portanto, o conhecimento desses conceitos é primordial para entendermos o gênero na educação e sua importância para a sociedade, pois o termo não faz parte do currículo e é tão pouco contemplado nas formações iniciais e nos programas de formação continuada. O documento mais recente para a educação, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – em sua última versão não reconhece o gênero como categoria importante para o desenvolvimento da identidade da criança e para promoção das relações de respeito a diversidade e igualdade de gênero, isso acaba gerando lacunas nos currículos das instituições e, conseqüentemente, nas compreensões e práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação infantil. Relações de gênero. Compreensões docentes.

Introdução

O termo gênero possui aspectos que estão relacionados ao campo da literatura, cinema, música, dos seres vivos na escala biológica, enfim é um termo polissêmico. Ao pesquisar a palavra gênero no dicionário Aurélio s.m., encontramos: Grupo de espécies que entre si têm certas analogias; e no Dicionário Online de português. S.m. verificamos o seguinte significado: Conceito generalista que agrega em si todas as particularidades e características que um grupo, classe, seres, coisas têm em comum. Enfim, muitos são os conceitos e concepções desta palavra, variando seu significado de acordo com o contexto na qual está inserida. Assim, o que nos interessa é a discussão sobre gênero humano enquanto construção social.

Vale dizer que este trabalho é um recorte de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia, realizada em 2018 e teve como objetivo refletir sobre as compreensões dos docentes acerca da temática gênero existente na rotina da Educação Infantil e as dificuldades encontradas ao abordar o tema gênero com crianças da pré-escola (4 e 5 anos) em Centros Municipais de Educação Infantil situados no município de Teotônio Vilela-AL. Para fundamentar o trabalho nos valem dos estudos de pesquisadores e autores da área, a saber: Louro (1997), Scott

(1995), Foucault (1976) e Felipe (1999) dentre outros que nos ajudam a pensar sobre a temática.

Segundo Louro (1997) e Scott (1998), gênero é uma construção social, pois está diretamente relacionado ao que a sociedade considera como papel social mais adequado para homens e para mulheres. E está intrinsecamente ligado as relações de poder. Dessa forma, “gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e mais, o gênero é uma forma primeira de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1994, p. 13).

Neste contexto, precisamos deixar claro três questões essenciais: a discussão de gênero aborda os papéis atribuídos ao homem e a mulher socialmente, ao que é característico, com base em sua cultura, o ser homem ou mulher; já o sexo refere-se as questões biológicas que definem homens e mulheres de acordo com seu aparato biológico; e o terceiro ponto, a sexualidade, pode ser conceituado com base na afetividade, nas relações de prazer, na atração por outras pessoas, nos seus desejos e sensações.

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas (...) é entendida como algo inerente, que está presente desde o momento do nascimento, manifestando-se de formas distintas segundo as fases da vida. Seu desenvolvimento é fortemente marcado pela cultura e pela história, dado que cada sociedade cria regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual dos indivíduos. (BRASIL, 1998, p. 17).

Nesse sentido, discutir sobre o gênero na Educação Infantil é um trabalho desafiador para o professor ao passo que nos remete a pensar sobre o papel da escola frente ao processo de conhecimento, identificação e valorização das crianças pequenas. Diante disto, questionamos: Quais as compreensões dos professores de Educação Infantil acerca da temática de gênero? Quais as dificuldades encontradas pelos docentes ao abordar o tema gênero com crianças da pré-escola (4 e 5 anos)? Qual papel do professor na aprendizagem dessas crianças? Para responder tais questionamentos, foi preciso traçar o perfil dos sujeitos pesquisados, destacando as seguintes categorias: sexo, idade, etnia, atuação, formação e tempo de trabalho. Além dessas questões que nos possibilitaram conhecer melhor os participantes investigados, discutimos outros aspectos que nos ajudaram a desvelar as questões centrais propostas neste trabalho.

Metodologia

Para tentar responder à nossa problematização inicial, nos valem, do ponto de vista metodológico, de uma aplicação de questionários, procurando, ao mesmo tempo, identificar as compreensões dos docentes no que diz respeito a questão de gênero na Educação Infantil, como também as dificuldades encontradas por eles ao abordar a temática gênero com crianças da pré-escola (4 e 5 anos). Dessa forma, a metodologia deste trabalho é predominantemente qualitativa, na perspectiva do estudo de caso, utilizando como instrumento a pesquisa documental, que deu subsídios para o embasamento da revisão bibliográfica.

A pesquisa qualitativa pode ser definida em sentido amplo, como uma metodologia que produz dados a partir de observações extraídas diretamente do estudo de pessoas, lugares ou processos com os quais o pesquisador procura estabelecer uma interação direta para compreender os fenômenos estudados. Assim, possibilita a leitura da realidade, segundo Chizzotti (1995, p.79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1995, p.79).

A pesquisa foi realizada na cidade de Teotônio Vilela, localizada a 100km da capital alagoana, Maceió. O município oferta a Educação Infantil, em seis Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIS - que funcionam em tempo integral, além das escolas de Ensino Fundamental que possuem turmas de pré-escola em tempo parcial. O estudo foi realizado apenas com os docentes de pré-escola que atuam nos CMEIS em tempo integral e que se disponibilizaram a responder o questionário de forma anônima para contribuir na pesquisa de forma significativa. Foram aplicados 56 questionários, em seis CMEIS, no ano de 2018, dos quais apenas 30 foram respondidos, visto que a pesquisa era voluntária.

Resultados

O conceito de gênero ainda é pouco conhecido em sua essência, dos trinta (30) professores que responderam ao questionário, vinte e sete (27) afirmaram saber o que é gênero, mas em suas definições acabam por confundir gênero com sexo e sexualidade. Dentre as respostas tivemos enquanto definição de gênero: “É um tipo de ser ou objeto que tem a mesma origem.”, “Gênero é o que diferencia os sexos feminino e masculino.”, “É o que diferencia homem e mulher, por exemplo, a pessoas nasce com sexo masculino, mas se identifica com o feminino ou vice-versa.”, “É um tema onde se fala sobre a sexualidade do homem e da mulher.”, “É o que diferencia o masculino e o feminino biologicamente”. Percebemos, nessas narrativas, os diferentes conceitos sobre o gênero pontuados pelos docentes e suas impressões implicadas pelas questões de sexo e sexualidade. Segundo Louro (1997).

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. (LOURO, 1997, p. 21).

No entanto, é preciso dizer que apenas quatro (4) professores definiram gênero enquanto categoria social distinta dos fatores biológicos, “Gênero é um mecanismo social de distinção entre papéis masculinos e femininos na sociedade e difere de cada cultura, momento histórico, etc.”, “É a maneira como a pessoa é vista na sociedade, levando em consideração que sexo e gênero são conceitos distintos.”, “Consiste no modo como determinado indivíduo se identifica na sociedade, com base no papel social do gênero e no sentimento individual de identidade da pessoa.”, “O conceito da identidade de gênero não está relacionado com os fatores biológicos, mas sim com a identificação do indivíduo com determinado gênero.”

Dentre as dificuldades relatadas nos questionários, foi destacado pelos professores a idade, a família, o preconceito, a falta de informação, assim, relataram: “conceitos definidos erroneamente que trazem preconceitos a respeito do tema”, “a falta de conteúdos para trabalhar com as crianças”, “As famílias, por não entender a proposta do que é orientação para o trabalho com o gênero, e também a falta de formação na área para os professores”. As intervenções sobre as questões de gênero no ambiente escolar são de extrema importância pois a escola, enquanto instituição social, tem como objetivo contribuir no processo de formação da identidade do sujeito.

Considerações Finais

As compreensões e práticas pedagógicas voltadas para o trabalho com gênero na educação infantil nas turmas de pré-escola do município de Teotônio Vilela, nos trazem a reflexão acerca de como é abordado esse tema pela sociedade. Assim, o conhecimento popular vem carregado de estereótipos e preconceitos, tornando-se necessário o acesso a informação e educação de qualidade para que essa temática saia da invisibilidade e dos estereótipos postos pelas mídias sociais.

Nesse sentido, foi possível perceber que os docentes não conseguem distinguir o conceito de gênero, sexo e sexualidade, por diferentes motivos. Desse modo, o conhecimento desses conceitos é primordial para entendermos o gênero na educação e sua importância para a sociedade, pois o termo não faz parte do currículo e é tão pouco contemplado nas formações iniciais e nos programas de formação continuada. O documento mais recente para a educação, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – em sua última versão não reconhece o gênero como categoria importante para o desenvolvimento da identidade da criança e para promoção das relações de respeito a diversidade e igualdade de gênero, isso acaba gerando lacunas nos currículos das instituições e, conseqüentemente, nas compreensões e práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Portanto, faz-se necessário a sensibilização dos docentes para a prática de uma educação de igualdade de gênero em sua essência histórico, cultural e social, seria por meio da compreensão de gênero enquanto categoria social, que é transformado ao longo dos anos de acordo com a sociedade e o período histórico, eliminando os equívocos em relação a gênero, sexo e sexualidade, através de reelaboração dos currículos das universidades e dos programas de formação continuada para professores.

Referências

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil** – Formação Pessoal e Social. Volume II. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1998. P. 17-22.

<<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4232.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

<http://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI2015042315054_3.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

<<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721>>. Acesso em: 13 set. 2018

Acesso em: 13 set. 2018.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ARROYO, Miguel González. A construção social da infância. In: **Infância na ciranda da educação: uma política pedagógica para zero a seis anos**. Belo Horizonte: CAPE, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 55. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n55/08.pdf>>.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

FELIPE, Jane de S. Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22º. 1999, Caxambu – MG. **Anais...** Caxambu, MG. 1999.

Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em:

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. v. 1: a vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCOTT, Joan Wallach. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99. Disponível em:

SOARES, Claudia Caldeira; ALVES, Cláudio Eduardo Resende; SOUZA, Magner Miranda de. Relações de Gênero na educação infantil. **Presença Pedagógica**. v. 20, n. 119, set/out. 2014. Disponível em:

SOUZA, José Edilmar de. Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37. 2015.

O “PÂNICO MORAL” QUE PERDURA: ANALISANDO O PROJETO ESCOLA SEM HOMOFOBIA (2004) E O CADERNO SEM HOMOFOBIA (2005) “KIT GAY”.

¹Fernando de Sá Oliveira Júnior (NUDES-UFAL); ²Maria Aparecida Silva (NUDES- UFAL).

1 –Graduado em História pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, *Campus* do Sertão. Mestrando em História Social pelo Programa de Pós-graduação em História da UFAL, Campus A.C. Simões. Colaborador em Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Diversidade e Educação no Sertão Alagoano-NUDES UFAL.

2 –Pesquisadora, Professora Associada da Universidade Federal de Alagoas- Campus do Sertão, Graduação em Ciências Sociais e Mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará- UFC. Coordenadora do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa sobre Diversidade e Educação no Sertão Alagoano- NUDES.

Palavras-chave: Âmbito Escolar; Homofobia; Políticas Públicas.

Resumo Expandido:

Esta pesquisa faz parte de um estudo exploratório vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidades e Educação no Sertão Alagoano (NUDES/UFAL) na qual investigamos duas escolas da rede estadual de educação da cidade de Água Branca/AL, a Escola Estadual Monsenhor Sebastião Alves Bezerra e a Escola Estadual Domingos Moeda, ambas ofertam o Ensino Fundamental e Ensino Médio. A investigação se deu através de entrevistas com 6 (seis) educadores das ciências humanas, tendo em vista que foram aqueles que estiveram a disposição e afim de responder questões acerca da discussão de homofobia no âmbito educacional.

Diante do cenário atual, é importante mencionar que as questões acerca da temática de homofobia, homossexualidade no âmbito escolar é uma discussão que provoca embates e muito ténue em ser estabelecida, sendo assim temos como objetivos analisar de que maneira as questões mencionadas são trabalhadas em sala de aula, como se dá a formação do professorado para abordar tais temáticas, discutir e verificar as concepções e ações na prática docente, refletindo ainda quanto o discurso heterossexista, que está inserido em nossa sociedade para além do meio educacional, presente ainda na elaboração das leis, das religiões, da cultura e nas performances que deferem de um comportamento “padrão” estabelecido, tendo em vista que o material analisado, os Programas Brasil sem Homofobia e Projeto Escola Sem Homofobia, tal conteúdo é intitulado como “*Kit Gay*”, com o intuito de deslegitimar o combate a Homofobia.

Conforme observa Oliveira Júnior (2016) torna-se evidente com a tentativa frustrada de lançamento do projeto conhecido como *Kit* de Combate e Prevenção a

Homofobia, *Kit* anti-homofobia ou apelidado de “*Kit gay*” do Ministério da Educação e Cultura-MEC, que previa o tratamento da diversidade sexual e o combate a homofobia. A pesquisa constitui-se em uma investigação com abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com este recurso foi possível elencar conteúdos e respostas para constituir o foco das discussões.

Rocha Filho (2010) salienta como a possibilidade de veiculação desse material nas escolas causa um debate na mídia, em redes sociais, entre legisladores/as, religiosos/as, no Movimento LGBT e na sociedade civil de maneira geral. Para entender a repercussão da possibilidade deste material ser veiculado, requer analisar a discussão entre o *Kit* de Combate a Homofobia do MEC, originado como uma das medidas vinculadas à Educação, em cumprimento das ações previstas no Programa Brasil sem Homofobia e Projeto Escola Sem Homofobia.

Figura 1- Repercussão midiática em principais veículos sobre o “Kit Gay”.



Foto: Retirada da internet, Revista Veja On-line. 2011.

Conforme o Anexo 5 dos Cadernos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD Nº.4, A portaria nº. 928, 26 de abril de 2006, o Ministério da Educação designa o grupo de trabalho para acompanhar a implantação até então do “Programa Brasil sem homofobia”, e que tinha como Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e Ministro da Educação Fernando Haddad. Nesse sentido e considerando os efeitos danosos causados pela discriminação e preconceito relativos às sexualidades, o Governo Federal, na figura do Presidente supracitado, por meio do Plano Plurianual de 2004 a 2007 definiu no âmbito do Programa Direitos

Humanos Direito de Todos, a ação denominada Elaboração do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais (BRASIL, 2004; BRANDÃO, SANTANA, 2011).

A Secretaria Especial de Direitos Humanos, criada em 2003, lança então o Programa Brasil sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra pessoas LGBT e de Promoção à Cidadania de Homossexuais. Este programa possui o intuito de “[...] promover a cidadania e direitos humanos às [pessoas] lésbicas, gays, bissexuais, travestis [transexuais, transgêneros, queers, bigêneros, assexuados e intersexos] a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas” (BRANDÃO, SANTANA, 2011, p. 167).

Os princípios norteadores e a contribuição para a efetivação do Programa Brasil sem Homofobia, se dariam por meio de ações que estabelecessem ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das opções sexuais¹ e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro. Suas possíveis contribuições se traduziram em subsídios para a incorporação e a institucionalização de programas de enfrentamento à LGBTfobia na escola, necessários na composição dos projetos político-pedagógicos das instituições de Ensino Médio do Brasil (BRANDÃO, SANTANA, 2011). Referente a preparação do mesmo, A preparação do *Kit* de Combate à Homofobia demandou um investimento financeiro de aproximadamente 1,8 milhões em convênio que incluía, além da confecção de vídeos e cartilhas para professores/as, pesquisas, seminários e atividades de formação contínua para docentes (INCLUSIVE, 2011).

O “*kit gay*”, conforme popularizado, foi produzido durante dois anos e seria composto por um conjunto de materiais didáticos incluindo: Boletins Escola sem Homofobia, cartaz de divulgação, carta de apresentação para gestores/as e educadores/as, Caderno (Escola sem Homofobia) e Recursos Audiovisuais: Medo de Quê? Boneca na Mochila, Torpedo, Encontrando Bianca e Probabilidade. Esses materiais seriam destinados aos/às profissionais da educação e distribuídos para seis mil escolas públicas de Ensino Médio, a partir do segundo semestre de 2011 (MELLO et al., 2012; BALESTERO, 2011).

A comunicação inicial do processo de construção Kit de Combate e Prevenção a Homofobia ocorreu em meados de novembro de 2010, no seminário “Escola Sem Homofobia” realizado no Congresso Nacional em Brasília, no qual foram apresentados

¹Termo citado durante a produção do documento naquele momento.

os primeiros resultados concretos do projeto, incluindo os dados da pesquisa qualitativa e os protótipos dos materiais didáticos que comporiam o *Kit* (FERNANDES, 2011).

A apresentação inicial do Kit Anti-Homofobia gerou grande desconforto para a referida Comissão e Movimento LGBT causando desconfiças quanto à finalidade e intencionalidade do seu conteúdo. Ao mesmo tempo em que apresentava a seriedade do trabalho e como o mesmo se consolidou, é com indignação que foram ouvidas as declarações do ex-secretário do Ministério da Educação, André Lázaro, ao fazer piadas sobre o desenvolvimento do *Kit* de Combate à Homofobia que o Governo pretendia entregar nas escolas de Ensino Médio de todo o País (BRANDÃO, SANTANA, 2011).

A partir do ano de 2010, câmaras legislativas se transformaram em cenários de repúdio ao projeto, atores/atrizes políticos recorriam à mídia frequentemente solicitando apoio da sociedade civil para conter a distribuição do material. Essa por sua vez distribuía pela rede mundial de computadores, incontáveis pedidos de suspensão do Kit Anti-Homofobia. Viu-se uma explosão discursiva na mídia impressa e televisiva que argumentava que o Governo Federal poderia incentivar práticas homoafetivas, ou “homossexualismo” como costumeiramente ouvíamos, em crianças e adolescentes ao apresentar a homossexualidade como uma prática respeitável (OLIVEIRA JÚNIOR Apud FERNANDES, 2011; BRANDÃO, SANTANA, 2011)

Durante este período e conforme Brandão e Santana (2011) afirmam, a imprensa, as redes sociais, religiosos/as, legisladores/as, sociedade civil e mesmo quem não assistiu categoricamente afirmavam que o referido *Kit* ensinava as pessoas a serem homossexuais e que ele era um material que fazia apologia ao “homossexualismo” e que os vídeos eram destinados a crianças de seis, sete e oito anos de idade. Houve assim uma série de informações a respeito desse material e da campanha do MEC que são totalmente inverdades, difundidas e divulgadas por pessoas sem o mínimo de conhecimento (FURLANI, 2011).

Através dos diálogos com o corpo docente do sistema estadual educacional e a análise da documentação, e material midiático do momento de criação e lançamentos dos programas, a não aceitação do governo naquele momento, a repercussão da mídia e também junto ao corpo docente entrevistado, definimos como **resultados** que havia medo e dificuldade de discutir tais questões no âmbito escolar, que o apoio recebido pela comunidade LGBT, por algumas entidades não foi suficiente

para cancelar a ideia de suspensão do material da então Presidenta do Brasil Dilma Rousseff, que em 2011, diante de toda essa discussão e da pressão a que se viu exposta, mesmo sem ter acompanhado os vídeos, concordou que o material visual não possuía teor correto para ser apresentado à crianças e jovens e que o mesmo fazia propaganda de opção sexual (BRANDÃO, SANTANA, 2011).

A partir desta decisão desencadeia-se então uma reação que provoca embates entre o Movimento LGBT, a sociedade civil e o Poder Legislativo, provocando também debates acerca da postura da Presidenta, na questão de articulação e de vetar o material sem o devido conhecimento, segundo Furlani (2011) então Presidenta demonstrou ser uma pessoa despreparada no sentido de conhecer as agendas dos movimentos sociais e muito facilmente foi manipulada. Acreditou, como muita gente, nas inverdades fundadas a respeito do Kit de Combate à Homofobia. A posição mais democrática que ela poderia ter adotado ao avaliar negativamente o material seria a de procurar o Comitê de Publicações do MEC, dialogar com o Ministério da Educação, com os/as autores/as do material e com o campo educacional, ao invés disso optou por uma declaração pública de veto sem conhecer o material.

Oliveira Júnior (2013), em seu estudo ao entrevistar diretores/as, pedagogas e professoras do ensino médio acerca do “Kit Gay”, apontou que os/as educadores/as desconheciam o conteúdo do referido material, no entanto, parte deles/as discordava que a discussão devesse fazer parte da esfera escolar ou então apontavam para um não endosso do debate, por parte de outros/as educadores/as, caso o recurso tivesse chegado à escola.

Através da análise da repercussão de tais documentos produzidos pelo Ministério da Educação, naquele momento tendo como Secretário Fernando Haddad e o Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Durante a investigação da pesquisa como um todo, **concluimos** o quanto é notável que havia a intenção de reproduzir em seu conteúdo uma índole de respeito e como lidar diante da diversidade sexual no âmbito escolar, sendo o cerne da questão aqui discutido, e que conforme apresentamos gerou um equívoco, que seguido de uma “campanha” midiática negativa, provoca assim o “engavetamento” do projeto, e de uma maneira pejorativa fica conhecido como um material que incita/incentiva a homossexualidade, ocasionando a expressão “*kit gay*”.

Problematizando o “kit gay” e as campanhas governamentais que se referem a comunidade LGBT e questões como respeito e políticas públicas, os entrevistados se

posicionam de maneira um pouco receosa, ou seja, não fazem uma explanação profunda, citam “complicação” em se trabalhar com tais assuntos, principalmente a temática que se refere a sexualidade e tem relação com alunos/as, que podem estar naquele momento ou a *posteriori* envolvidos diretamente na questão, ficando claro que os pais dessa maneira podem e apresentam resistência quanto a discussão de sexualidade e especificamente homofobia na escola.

Referências

BRANDÃO, Paula de Freitas. SANTANA, Tereza. **O “kit gay”: na saúde e na educação um kit de polêmicas**. Caos. Revista Eletrônica de Ciências Sociais. n. 18. BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FURLANI, Jimena. Estado, sexualidade e educação: a questão do kit anti-homofobia. SC: Grupo de Diversidade Sexual da UDESC, 2011. (Comunicação oral).

INCLUSIVE. Nota Oficial sobre o Projeto Escola Sem Homofobia. 2011.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista. **Kit de Combate a Homofobia do MEC: A Polemização em torno dos Recursos Audiovisuais**. Revista HISTEDBR On-line. 2016.

ROCHA FILHO, João Silva. **O currículo escolar e as relações de heterossexismo e homofobia na educação básica**. Fazendo Gênero. Diásporas, Diversidade, Deslocamentos. 2010.

CONCEPÇÕES MATEMÁTICAS, SUJEITOS DA EJA E A ETNOMATEMÁTICA: A RELAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E O CONHECIMENTO PRÁTICO PRODUZIDOS NO COTIDIANO.

Leila Carla dos Santos Quaresma¹ (Mestranda- PPGEICIM-UFAL); Carloney Alves de Oliveira² (Orientador)

1-Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática-Universidade Federal de Alagoas.

2-Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática-Universidade Federal de Alagoas.

Resumo:

O presente estudo é um recorte de uma pesquisa realizada no ano de 2020, que teve como foco analisar as concepções matemáticas de alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando as relações entre o conhecimento científico e o conhecimento prático produzidos no cotidiano. Trata-se uma pesquisa qualitativa, perspectiva pela pesquisa-formação. Fundamentada nos estudos de D'Ambrósio (2013), Moura (1999), Arroyo (2017), entre outros, buscamos dialogar sobre Etnomatemática e EJA. A análise mostrou que é possível identificar as relações que existem entre a Matemática não escolar e a Matemática escolar, possibilitando um diálogo permanente que possibilita aos alunos da EJA a se relacionarem com as situações matematizadas apresentadas no cotidiano.

Palavras-chave: Etnomatemática; Educação de Jovens e Adultos; Matemática; Concepções Matemática.

Introdução

Este estudo é um recorte de uma pesquisa de mestrado denominada “As tramas matematizadas do Filé: alfabetização matemática na perspectiva da Etnomatemática na educação de Jovens e Adultos (EJA)”. Esta investigação iniciou no ano de 2020, tem como foco de discussão os saberes matemáticos produzidos e sistematizados pelos estudantes da EJA, trabalhadores artesãos do Filé no comércio do Turismo em Alagoas, bem como as possibilidades de alfabetização matemática a partir da abordagem da Etnomatemática.

Buscamos analisar as concepções matemáticas de alunos da EJA, com ênfase na reflexão sobre as relações estabelecidas pelos sujeitos no que se refere ao conhecimento científico e o conhecimento prático utilizado no cotidiano, considerando os pilares propostos pela Etnomatemática. Nesse sentido, compreende-se que este estudo contribuirá para/na formação de professores que atuam na EJA, possibilitando reflexões sobre o como os alunos/as se relacionam com a Matemática à luz das vivências experienciadas.

Como metodologia, recorre-se a uma abordagem qualitativa a partir do método da pesquisa- formação, com vistas ao resgate das experiências e saberes docente da pesquisadora, bem como a contribuição em sua formação profissional. Pelo tipo da pesquisa a investigação dar-se-á através de uma metodologia descritiva de todo o percurso seguido, delimitando o universo da pesquisa e os sujeitos a serem entrevistados a partir de um questionário.

Foi tomado como base a análise das narrativas dos educandos da EJA, no intuito de compreender as concepções matemáticas dos sujeitos, bem como as relações existentes entre o conhecimento formal da matemática e os saberes produzidos ao longo de suas histórias de vida, relacionando-as com as proposições da Etnomatemática. Recorreu-se ainda à uma pesquisa bibliográfica sobre autores que discutem sobre EJA no Brasil e a Etnomatemática. Como base buscou-se pesquisadores como: D'Ambrósio (2013), Moura (1999), Arroyo (2017), entre outros.

D'Ambrósio (2013) apresenta a Etnomatemática como um Programa que propõe discussões e reflexões acerca das formas de se pensar e fazer matemática nos aspectos cognitivos, históricos, social e pedagógico. Segundo o autor, verificar as compreensões e práticas matematizadas realizadas por grupos sociais em seus contextos culturais, são os elementos norteadores para pesquisas e estudos sobre a Etnomatemática.

Ainda de acordo com D'Ambrósio (2013), as relações que existem entre o saber e o fazer estão representadas nas práticas culturais dos indivíduos, desfazendo a ideia de dicotomia, separação, entre o conhecimento científico e o prático, ou seja, do saber e do fazer, uma vez, “são parte do conhecimento compartilhado e do comportamento compatibilizado. Assim como comportamento e conhecimento, as maneiras de saber e de fazer estão em permanente interação”. (p.19)

Considerando essas reflexões, essa pesquisa se propõe a verificar quais são as concepções matemáticas dos educandos da EJA e as relações existentes entre o conhecimento científico e conhecimento matemático produzidos e sistematizados pelos sujeitos, relacionando-os às proposições da Etnomatemática.

Objetivos

Analisar as concepções matemáticas dos educandos da EJA e as relações existentes entre o conhecimento científico e conhecimento matemático produzidos e sistematizados pelos sujeitos em seu cotidiano, por meio das proposições da Etnomatemática.

Objetivos específicos

- ✓ Identificar o que os alunos/as pensam e sabem sobre a Matemática desenvolvida e utilizada no dia a dia;

- ✓ Discutir sobre os fazeres profissionais e as estratégias matemáticas promovidas pelos alunos seguidas das proposições sobre a Etnomatemática;
- ✓ Analisar as relações existentes entre o conhecimento científico e conhecimento matemático produzidos e sistematizados pelos sujeitos em seu cotidiano;

Metodologia

Esta pesquisa se apoia numa abordagem qualitativa a partir do método da pesquisa- formação, com vistas ao resgate das experiências e saberes docente da pesquisadora, bem como a contribuição em sua formação profissional. Pelo tipo da pesquisa a investigação dar-se-á através de uma metodologia descritiva de todo o percurso seguido, delimitando o universo da pesquisa e os sujeitos a serem entrevistados a partir de um questionário.

O universo da pesquisa compreende as narrativas de cinco alunas de uma turma multiseriada¹ pertencentes ao primeiro segmento² da EJA, coletadas mediante a uma entrevista estruturada através de um roteiro de perguntas formuladas com gravação dos áudios. Foi escolhido este grupo de alunas, levando em consideração as histórias de vida diversificada, saberes, e experiências significativas em práticas matemáticas desenvolvidas em trajetórias pessoais e profissionais. A pesquisa ocorreu numa escola pública, no turno noturno, junto a professora responsável pela disciplina de Matemática.

O motivo pelo qual foi escolhido este local para realização da pesquisa, consiste na característica cultural que o bairro possui, uma vez que é uma região turística e histórica para o estado de Alagoas com foco no desenvolvimento de atividades profissionais através da produção do Filé, este, considerado patrimônio imaterial no estado. Todos esses pontos tornaram a pesquisa propícia para o objeto de estudo.

Será realizada uma análise detalhada sobre a relação existente entre o problema da pesquisa, as hipóteses levantadas, e as respostas obtidas, além de,

¹Turma Multiseriada: A turma está organizada com alunos de diferentes anos de escolaridade do Ensino Fundamental 1 devido a quantidade de alunos reduzida na escola para o primeiro segmento.

² O primeiro segmento da EJA corresponde as séries iniciais, ou seja, primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

executar uma interpretação dos dados utilizando os aportes teóricos que fundamentarão os resultados previstos. O método da pesquisa para análise dos dados corresponde a uma análise textual discursiva, a fim de produzir compreensões sobre as falas dos sujeitos da pesquisa com base nas entrevistas realizadas, conforme declara Moraes e Galiazzi (2006) “análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso (p. 118)”. Com o objetivo de atender a requisitos éticos, os nomes dos participantes são fictícios para conservação do anonimato evitando a identificação dos envolvidos no trabalho.

Resultados

O que pensam e falam os sujeitos da EJA sobre a Matemática.

É importante salientar que as alunas entrevistadas estão inseridas no mundo do trabalho e buscam a escola para “melhorias de vida” e sobretudo a sua autonomia para interpretar e atuar no mundo gráfico e letrado, como afirma Joaquina¹ ao ser questionada sobre o que esperava aprender na escola: *“porque, eu também sou pequena ambulante e só trabalho assim, tempo de festa, carnaval e são João. Aí o que é que acontece? A gente tem que saber a passar o troco certo, a saber dividir. Às vezes tem, três, quatro, cinco pessoas, aí deu quanto? Deu tanto. Divida aí, aí tem que saber dividir. Aí isso me atrapalha muito, aí eu vou pra quê?, pra calculadora!”*

Os alunos da EJA possuem particularidades e perfis específicos. A princípio deve-se destacar a faixa etária dos alunos apresentam-se desde os 15 anos até acima dos 60 anos, “ uma categoria histórica cujas dimensões atendem a diferentes demandas de uma grande fatia da população de jovens e adultos, empregados (as) e desempregados (as), responsáveis pelo processo de produção de bens e serviços, mas que a eles não têm acesso. ” (MOURA, 1999, p.37).

Mediante as narrativas dos sujeitos da pesquisa, esteve explícito a necessidade de praticar operações matematizadas , bem como a importância que há na Matemática para interagir com as situações do cotidiano. É a partir deste cenário que

¹Joaquina: nome fictício para conservação do anonimato.

foi questionado à Fátima¹ sobre o que ela pensa sobre a Matemática, e mesma respondeu o seguinte: *“Matemática é, saber né, dividir, multiplicar, a ser inteligente nas contas né pra saber. Eu como eu lido mesmo com dinheiro, tem as vezes que me passo, **não é só a Matemática de saber na rua e de saber na sala de aula né?**”*(grifo nosso)

Conforme expressa a aluna, o sinônimo de Matemática é saber dominar as operações matemáticas, e isso se remete a ser “inteligente”, afirmando que há dois tipos de Matemática: a Matemática da rua e Matemática da sala de aula. Considerando esta afirmação, está evidente que o aluno da EJA comumente estará relacionando os saberes produzidos na escola com os saberes prévios e próprios elaborados em sua vida pessoal, concordando que tais sujeitos são produtores de conhecimentos por meio da sua interatividade com a vida, conforme declara Arroyo (2017),

Saber-se produtor reconhecido de conhecimentos é mais formador do que ser tratado apenas como aprendiz. Trabalhar esses processos de produção-seleção, segregação de conhecimento, até nos currículos, é uma exigência de garantir seu direito ao conhecimento. Garantir seu direito a serem reconhecidos sujeitos de produção de conhecimentos. (p.140)

Convivência social dos sujeitos da EJA com a Matemática informal é algo recorrente e necessário. A mesma está presente e se relacionando com os sujeitos de forma significativa através das práticas cotidianas, seja, nas compras do supermercado, nos pagamentos de contas, nas produções culinárias, na construção civil, nas vendas em feiras, dentre tantas outras atividades realizadas cotidianamente, conforme relata Rosa² sobre o que é a Matemática: *“É uma coisa boa que você tem que aprender, sobre conta, sobre negociar, o que você quer aprender, **é fazer suas coisas**. Assim você botar negócio né, tem que saber alguma coisa né, se não souber de nada é melhor não vender, né?”*(grifo nosso)

Diante da resposta da aluna é possível afirmar que de acordo com Velho e Lara (2011) “Da inevitável problemática de facilitar a vivência no mundo, rico em diversidade, surge a Matemática, assim como também outras ciências para tal finalidade. Consequentemente, devido ao seu cunho prático, a Matemática veio intervir no contexto histórico como uma ferramenta utilitária na luta pela sobrevivência.”(apud D’AMBRÓSIO, 2005, p.5)

¹ Fátima: nome fictício para conservação do anonimato.

² Rosa: nome fictício para conservação do anonimato.

A relação entre o conhecimento científico e conhecimento prático produzidos pelos sujeitos da EJA.

É bem comum entre os relatos dos alunos da EJA acerca das aptidões que possuem para realizar atividade cotidianas, aptidões estas que são apresentadas de forma estratégica perante situações que lhes exigem resposta, pois percebe-se que os sujeitos da EJA trazem para as aulas de matemática saberes apresentados em formato de estratégias, conforme explícito na fala de Maria¹, ao questioná-la sobre o uso da matemática no dia a dia e as estratégias utilizadas para resolver situações e as dificuldades apresentadas: *“É dividir. Eu tiro tanto, né, fica matemática na minha cabeça né, fico **contando nos dedos**, aí já sei quanto é que eu vou tirar. Às vezes eu dou passando, como eu disse, aí tem gente que diz, não é tanto, isso é seu, aí devolve, ainda **mesmo contando nos dedos**.”*(grifo nosso).

As estratégias de contagem nos dedos é uma das maneiras mais comuns entre os sujeitos entrevistados. Isso se remete a afirmação de que tal estratégia é resultante de uma construção histórica que permitiram elaborar conhecimentos práticos próprios de fazer matemática e, produzir saberes diariamente por meio de elementos que estão à sua disposição, a exemplo, as próprias mãos dos sujeitos.

Vale desatacar que esta prática de resolver problemas matemáticos por meio do uso dos dedos é um mecanismo que pode ser considerado no currículo escolar com vistas a articulação do conhecimento científico matemático ao conhecimento prático produzido pelos sujeitos, uma vez que “o aluno adulto, devido ao seu histórico de vivências, tanto pessoal como profissional, agrega saberes práticos intrínsecos e necessários as suas experiências diárias, os quais são importantes e devem ser respeitados como tal.”(Velho e Lara, 2011,p. 9)

Conclusões

Considerando as narrativas das alunas da EJA é possível identificar as relações que existem entre as Matemática não escolar e Matemática escolar, possibilitando um diálogo permanente que ajudam aos alunos adultos a se relacionarem com as situações matematizadas apresentadas no cotidiano. Sendo assim, a Etnomatemática

¹Maria: nome fictício para conservação do anonimato.

permite esta análise e reflexões a respeito dos saberes e fazeres matemáticos pelos alunos, promovendo neste estudo o diagnóstico sobre as possíveis aproximações que há entre o conhecimento científico e o conhecimento práticos utilizados pelos sujeitos da EJA.

Referências

ARROYO.M.G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

D'AMBRÓSIO.U. **Etnomatemática**: Elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2013.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **Os alunos Jovens e adultos que buscam a educação de Jovens e Adultos**: Quem são e o que buscam na escola. Maceió, 1999.

Moraes, R.; Galiazzi, M.C. **Análise Textual Discursiva**: processo reconstrutivo de múltiplas faces. Rev.Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>. Acessado em: 12 de julho de 2020

VELHO.E.M.H.e LARA.I.C.M. **O Saber Matemático na Vida Cotidiana**: um enfoque etnomatemático. ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.4, n.2, p.3-30, novembro 2011. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37558>. Acessado em: 12 de julho de 2020.

ALISE SEU CORAÇÃO, MEU CRESPO, NÃO!

¹Suzi Alves Silva (Mestrado-PPGECIM); ²Shirley Henrique Silva (Professora); ³Ivanderson Pereira da Silva (Orientador).

Introdução

As relações sociais são hierarquizadas. Por meio dessa tecnologia de poder, meninas pretas e pardas sofrem discriminação desde a mais tenra infância, são inferiorizadas e excluídas dentro das instituições. Dentre as instituições em que se pode observar a manifestação desse fenômeno, destaca-se a escola (HOOKS, 2013). Trata-se de um movimento de racialização historicamente construído e que se expressa na dominação de um grupo sobre outro (ALMEIDA, 2019).

Os sentidos atribuídos aos traços negros característicos da cor da pele, formato da boca, testa, nariz e textura dos cabelos marcam as meninas pretas e pardas durante suas trajetórias escolares, pois sofrem com os estigmas que resultam dos estereótipos criados nestes espaços de reprodução do racismo. Para Almeida (2019, p. 33) “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social”, isso implica dizer que o racismo é estrutural e estruturante.

Partindo desse pressuposto, foram desenvolvidas atividades antirracistas (DAVIS, 2016) que favorecessem o empoderamento de estudantes historicamente oprimidas/os, enfatizando a importância de elevar a autoestima e se reconhecer enquanto sujeitos. Ao longo do projeto, foi discutida a história dos povos afrodescendentes, cultura, ancestralidade, beleza afro, racismo estrutural, empoderamento, resistência e diáspora africana.

Em virtude desse contexto, evidenciamos aqui, por meio de um relato de experiência, os encontros de dois grupos de estudantes de séries distintas (a turma do 2º ano B e 7º ano) de uma escola pública da zona rural de um município do Agreste alagoano. Essas/esses estudantes estavam em diferentes fases da vida (infância e

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL/2019) e Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFAL. É professora nos anos iniciais da rede Municipal de Ensino de Lagoa da Canoa, Alagoas.

² Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Alagoas (2006). Fez especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira no Centro Universitário Internacional (2008-2009). É professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Arapiraca.

³ É Licenciado em Física (2008/UFAL), Especialista em Mídias na Educação (2010/UFAL), Mestre (2010/UFAL) e Doutor em Educação (2016/UFAL). Atualmente é professor da UFAL, Campus Arapiraca.

adolescência) e experienciaram práticas antirracistas por meio do projeto de intervenção intitulado “Alise seu coração, meu crespo, NÃO!”.

Esse projeto teve por objetivo central promover uma educação antirracista no âmbito escolar. De modo específico, se objetivou dar visibilidade às meninas pretas e pardas no ambiente escolar; discutir acerca da temática do racismo estrutural; valorizar os traços físicos do povo negro; estimular a curiosidade das crianças acerca da temática do racismo.

Metodologia

O trabalho realizado consistiu em um projeto de ensino que foi desenvolvido numa escola pública na zona rural do Agreste alagoano no decorrer do ano letivo de 2019. A geratriz desse projeto foi a participação da professora do 2º ano B e de um dos professores do 7º ano da escola referida num curso de formação continuada intitulado “Conhecendo Nossa História: da África ao Brasil”, ofertado aos/às professores/as de Geografia e História dos Anos Finais da rede municipal de ensino daquela região.

Com a divulgação nas escolas acerca do referido curso de formação continuada, a professora do 2º ano B dos Anos Iniciais, que tem formação em Pedagogia, ao tomar conhecimento, solicitou à coordenação, sua participação no referido curso de formação. Por conseguinte, foi elaborado o projeto “Alise seu coração, meu crespo, NÃO!”. Esse projeto foi desenvolvido durante os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2019, com base na temática afro-brasileira e africana, amparada pela Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira e africana, nas instituições de ensino público e privado no Brasil.

Em parceria com a direção e coordenação da escola, o projeto “Alise seu coração, meu crespo, NÃO!” foi apresentado aos/às demais professores/as da instituição, com o intuito de mobilizar o corpo docente a trabalhar a temática do racismo de forma interdisciplinar. Isso não foi possível em face da baixa adesão dos profissionais à essa ideia, ao menos naquele momento. Não havendo aceitação por parte da quase totalidade dos docentes, a professora sugeriu a mobilização entre os estudantes dos Anos Finais em participar do referido projeto.

Desta forma, a diretora passou em todas as salas/turmas/séries do turno matutino, convidando-os e avisando o dia, horário e local dos encontros que

aconteciam sempre nas segundas-feiras e quartas-feiras a partir das 17:20 na escola. Posto isto, foram formados dois grupos, a turma do 2º ano B, constituída de 23 estudantes (grupo I) e 6 adolescentes, estudantes do 7º ano (grupo II). Nesses encontros, foram desenvolvidas as atividades, sob a coordenação da professora do 2º ano B com o auxílio da diretora da escola. A seguir apresentamos o quadro 1 com a descrição das atividades desenvolvidas durante a aplicação do projeto.

Quadro 1- Descrição do projeto

DATA	GRUPO	ATIVIDADE	TURMA	OBJETIVO
09/09/2019	II	Apresentação do projeto, distribuição do material para estudos.	7º ano	Apresentar o projeto e interagir com os membros do grupo.
11/09/2019	II	Discussão acerca da história e cultura dos povos afrodescendentes. Criação do grupo de whatsapp "Encrespaxs".	7º ano	Conhecer a própria história; Possibilitar por meio de redes sociais momentos assíncronos de estudos acerca da temática.
16/09/2019	I	Leitura do livro de Rubem Filho "Pretinha de neve e os sete gigantes". Produção de livretos com adaptações de diversos clássicos da Literatura Infantil.	2º ano B	Problematizar acerca da invisibilidade de personagens negras nos contos literários infanto-juvenil.
18/09/2019	I	Escrita e leitura da lenda "Maculelê",	2º ano B	Conhecer a história de luta dos/as escravizados/as na época do Brasil colônia por meio da lenda do Maculelê.
23/09/2019	II	Discussão acerca da ancestralidade e beleza afro.	7º ano	Valorizar a identidade étnico-racial; Contribuir para o resgate da autoestima dos afrodescendentes;
25/09/2019	I e II	Cabelo crespo e/ou alisado.	2º ano B e 7º ano	Identificar as características genéticas entre si e seus descendentes;
30/09/2019	I e II	História da boneca Abayomi, contada e ilustrada.	2º ano B e 7º ano	Conhecer a história da boneca Abayomi, símbolo de resistência para os povos afrodescendentes.
02/10/2019	I	Produção de livretos a partir da história da boneca Abayomi.	2º ano B	Refletir sobre o significado da boneca Abayomi.
07/10/2019	I	Confecção da boneca Abayomi.	2º ano B	Conhecer de forma prática a construção da boneca Abayomi.
09/10/2019	I	Brincadeiras de origem africana.	2º ano B	Conhecer jogos e brincadeiras de origem africana.
23/10/2019	II	Discussão acerca da diáspora africana.	7º ano	Conhecer o processo de movimento forçado dos povos africanos para outras regiões do mundo.

04/11/2019	II	Confecção do painel, ornamentação da escola acerca do tema.	7º ano	Proporcionar reflexão acerca da diversidade racial na escola.
06/11/2019	I e II	Mês da Consciência negra.	2º ano B e 7º ano	Compreender a origem do dia da Consciência Negra.
11/11/2019	I	Ritmo. Ensaio da dança “A lenda do Maculelê”.	2º ano B	Expressar por meio de gestos a dança dos povos escravizados com a lenda do Maculelê.
18/11/2019	I e II	Zumbi e Dandara e os movimentos sociais negro. Representatividade!	2º ano B e 7º ano	Ampliar o conhecimento acerca da história de Zumbi e Dandara.
27/11/2019	I	Ritmo. Ensaio da dança “A lenda do Maculelê”.	2º ano B	Refletir sobre a luta de um povo por liberdade; trabalhar linguagem corporal.
07/12/2019	I e II	Culminância do projeto aberta ao público, com palestras, apresentações culturais e exposição dos trabalhos realizados no decorrer do projeto e um lanche coletivo.	2º ano B e 7º ano	Compartilhar as atividades desenvolvidas durante a aplicação do projeto.

Fonte: elaborado pelos autores (2020).

A partir das atividades descritas no quadro 1, discutiremos aqui alguns registros das atividades desenvolvidas.

Resultados

Diante das vivências durante a aplicação desse projeto, foi possível perceber uma mudança significativa dos sujeitos envolvidos, a percepção do grupo de adolescentes sobre a necessidade urgente de discutir o racismo no âmbito educacional, o olhar crítico nas propagandas, marcas de produtos, a mídia como principal instrumento de disseminação do racismo estrutural, a aceitação dos sinais fenotípicos negros e o empoderamento dos sujeitos ao se reconhecerem como parte desse grupo étnico.

A escola ficou mais “barulhenta” e movimentada, as crianças produziram livretos, criaram e contaram histórias, as/os adolescentes ampliaram a discussão levando para os/as colegas que não participaram do projeto. Alguns registros dessas produções podem ser observados no mosaico da figura 1.

Figura 1- Atividades



Fonte: arquivo dos autores (2019).

No momento da culminância do projeto, as mães das crianças procuravam os/as orinagizadores/as do projeto para agradecer e elogiar o trabalho desenvolvido. Além do movimento realizado junto aos/às estudantes, pôde-se observar um movimento junto às mães e aos pais que se sentiram identificados e também legitimados por práticas antirracistas. Tudo isso foi gratificante. As crianças e adolescentes tiveram a oportunidade de mobilizar saberes que lhes favoreceram, ao menos, provocações para questionar as palavras, hábitos e práticas sociais que reproduzem o racismo.

Conclusões

Evidencia-se que o debate acerca da história e cultura afro-brasileira, o reconhecimento da cor da pele, as características físicas (fenótipos), a história da boneca Abayomi como símbolo de resistência, brincadeiras de origem africana e a lenda do Maculelê, ilustram os impactos do projeto junto à comunidade escolar. Compreendemos que é necessário intensificar os estudos sobre racismo que é estrutural e estruturante, para que a escola possa construir uma contracorrente que, cada vez mais, denuncie e combata a opressão de gênero, raça e classe. A partir dessa experiência percebe-se a possibilidade de recontar o passado e para construir um novo futuro menos opressor. Há muito a se fazer dentro das instituições escolares. Começamos então a trilhar o caminho.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural / Silvio Luiz de Almeida. -- São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019.

BRASIL. Lei 10.639/2003. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 julho. 2020.

DAVIS, Ângela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013

O USO APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (APB) PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO MATEMÁTICO CRÍTICO

¹Adriano Alves de Rezende (DCHEL-UESB)

1 – Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Doutorado em Educação da Universidade SEK - Chile.

Palavras-chave: Metodologias Ativas de Ensino; Desenvolvimento de Habilidades e Competências; Raciocínio Lógico e Crítico

Introdução

As Metodologias Ativas de Ensino (MAE's) têm ganhado destaque dentro do processo educacional, principalmente quando se considera a dinâmica acelerada de informação e os instrumentos disponíveis para acessá-la. Soma-se a estes ingredientes o atual momento de pandemia, o que obrigou a adequação de todas atividades humanas, em particular a Educação, o que dá mais relevância a esta temática.

Para Bacichi e Moran (2017), as MAE's podem ser definidas como estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, flexível, interligado e híbrido que se torna cada vez mais relevante dentro de um mundo dinâmico, digital e extremamente conectado. As MAE's contribuem de forma significativa e efetiva para a construção de soluções atuais aos anseios dos discentes que passam de coadjuvantes para protagonistas de sua própria aprendizagem (MORÁN, 2015; PHILLIPS, 2005).

Logo, o uso de MAE's possibilitam desenvolver o uso de habilidades cognitivas e físicas além do pensamento crítico e reflexivo, no intuito de fornecer ao aluno os conhecimentos necessários para enfrentar os desafios diários da realidade, sejam eles sociais, econômicos, relacionais, ambientais, políticos ou tecnológicos (GUISSO et al, 2019; BRUNER, 1976).

Nesse sentido Villarini (2003) afirma que o pensamento crítico permite a cada pessoa examinar sua coerência, fundamentação, interesses e valores. Ou seja, um pensamento que se volta para si mesmo. Já Skovsmose (2008) define pensamento crítico como o desenvolvimento da criticidade nos indivíduos, mas para isso faz-se necessário o afloramento de capacidade individual de analisar e buscar alternativas para solucionar conflitos ou crises ocorridas diariamente. Isso também pode e deve ser construído através do ensino de Matemática tal como preconizado por Skovsmose (2007; 2008) e D'Ambrósio (1996).

Skovsmose (2007) defende a ideia de um ensino de Matemática que valorize a Educação Matemática Crítica de modo que o ensino forneça aos estudantes instrumentos que os auxiliem, não apenas na análise de uma situação crítica, mas também na busca por alternativas para resolver desta situação. Nesse sentido, deve-se não somente ensinar aos alunos a usar os mais variados modelos matemáticos, mas antes levá-los a questionar todos os parâmetros que balizam sua utilização (Porquê? Como? Para quê? Quando utilizá-los?). Para tal vislumbrou-se o uso da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como uma das metodologias ativas capaz de fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico no ensino da matemática.

Segundo Lopes *et al* (2019) a ABP surgiu por volta de 1950 no Estados Unidos na Universidade de Ohio e posteriormente foi sistematizada em 1969 na universidade de McMaster, no Canadá, ambas no ensino de Medicina. Todavia, como deseja-se demonstrar neste trabalho, a ABP pode ser aplicável nas demais áreas do conhecimento acadêmico para além da área de saúde, em particular na matemática e áreas afim.

Dentro da perspectiva de ABP, Jerome Bruner (1976) defendia que o desenvolvimento intelectual não é uma sequência linear de acontecimentos e que tem esse processo afetado por influências do ambiente escolar e social. Logo, o professor é partícipe fundamental desse desenvolvimento e deve estimular os alunos a partir da resolução de problemas que sejam desafiadores e passíveis de resolução (BRUNER, 1976).

A abordagem ABP se desenvolve em três momentos distintos segundo Lopes *et al*, (2019) e Pinho e Lopes (2019): **1º momento** - elabora-se e analisa-se o problema, também denominada como situação-problema. Nesse momento a classe deve ser dividida em grupos de 10 a 12 alunos para serem apresentados a situação-problema; **2º momento** - denominado de ciclo de aprendizagem é marcado pela aprendizagem individualizada e autodirigida (estudo autodirigido ou *Self-direct Learning* - SDL). Cada estudante é responsável por coletar informações identificadas como relevantes para a total compreensão do problema e a partir daí ele pode pensar em possíveis estratégias a serem seguidas no momento da resolução do problema; **3º momento** - os alunos se reúnem novamente em grupos, agora com as informações coletadas individualmente, que serão compartilhadas, debatidas e avaliadas para que o grupo construa as conclusões ótimas ao problema apresentado. Se o problema for

satisfatoriamente resolvido, o grupo redige um relatório final com sua solução. Caso isso não ocorra, um novo ciclo se inicia.

Destaca-se que a ABP tem caráter interdisciplinar e segue a concepção de ensino atual e gerador de competências prevista na Base Nacional Comum Curricular além de reduzir o gap entre o aprendizado teórico e a prática.

Objetivo

O objetivo deste trabalho é demonstrar como o uso de Metodologias Ativas de Ensino, em específico, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) pode fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico em estudantes de matemática.

Metodologia

Este trabalho foi realizado com base em uma pesquisa bibliográfica exploratória ampla em artigos científicos, teses e dissertações inicialmente brasileiras, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos da Capes, e posteriormente na América Latina, no intuito de embasar o entendimento de que, se usado corretamente, a APB pode fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico junto aos educandos de matemática. Esse procedimento encontra respaldo no trabalho de Cardoso (2017) que realizou estudo semelhante.

A busca baseou-se no assunto estudado, ou seja, pesquisou-se termos como: pensamento crítico, educação matemática crítica e estratégias de ensino.

Resultados

Inicialmente observou-se que durante a busca na BDTD, que considerou o período de 6 anos (2015 a 2020), nos anos de 2017 e 2018 houveram maior resultado aos termos pesquisados, sejam elas teses, sejam dissertações.

Duch, Groh e Alle (2001) enfatizam que a ABP busca desenvolver habilidades como: *i.* pensar e argumentar criticamente, bem como ser capaz de analisar e resolver problemas complexos e reais; *ii.* buscar informações em fontes apropriadas; *iii.* saber se expressar sobre o quê e quanto aprendeu; *iv.* utilizar o aprendizado obtido para buscar sempre aprender mais. Isso tende a tornar o estudante um agente ativo do processo de aprendizagem e o leva a refletir criticamente sobre problemas reais e propondo soluções factíveis.

Diversos estudos abordam o uso da ABP na aprendizagem nas mais variadas áreas do conhecimento que são mais tangíveis aos olhos do estudante (ex.: biologia, pedagogia entre outros), até de conteúdos mais densos e abstratos como as da área de Ciências Exatas (ex.: estatística, matemática, física, química, etc.) e que obtêm a mesma eficiência, desde que aplicado adequadamente. Isso demonstra a amplitude de emprego da ABP como ferramenta didática.

A exemplo destes trabalhos com o uso da ABP tem-se, Cortez (2018), que buscou mensurar a efetividade da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) em alunos universitários de Cinesiologia e Obstetrícia, da Universidad de Tarapacá, nos primeiros períodos de biologia.

Cardoso (2017) discutiu as efetivas contribuições das MAE's no âmbito do Ensino Médio por meio de uma pesquisa bibliográfica e exploratória. Foram utilizadas as estratégias de problematização da ABP, a Aprendizagem Baseada em Equipe e a Sala de Aula Invertida.

Oliveira (2020) elaborou uma pesquisa de caráter bibliográfico sobre o uso de MAE's, em particular a ABP, e principalmente na prática curricular de Pedagogia. Em todas estas pesquisas os autores relatam melhoria no processo de aprendizagem dos alunos refletido nos resultados obtidos em avaliações posteriores e, por conseguinte, os mesmos desenvolveram habilidades de pensamento crítico, reflexivo, imaginativo e sensitivo.

Outras obras como a de Morales Bueno (2018), Dos Santos (2018), Barbosa (2018), Pazán e Flores (2019), Oliveira (2020); Guisso et al (2019) desenvolveram pesquisas utilizando a ABP voltadas para analisar a capacidade do método de fomentar a habilidade de pensamento ordenado superior, no caso, o pensamento crítico ou do seu uso para o efetivo desenvolvimento do pensamento crítico. Todos estes autores chegaram ao entendimento de que a ABP é capaz de desenvolver o pensamento crítico além de possibilitar que estes indivíduos desenvolvam competências que lhes permitam ser indivíduos mais atuantes em suas atividades e na sociedade onde estão inseridos.

Por sua vez, Mendes da Silva, Branco Linz e Carneiro Leão (2019) fizeram uso da ABP na disciplina de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC's) no Ensino de Química (TICEQ) no intuito de analisar se a mesma proporciona aos estudantes um processo formativo mais crítico quanto às discussões sobre a integração das TIC's no ensino de Química. Os resultados encontrados foram similares aos encontrados

nos trabalhos de Morales Bueno (2018), Cortez (2018), Dos Santos (2018), Barbosa (2018), Pazán e Flores (2019), Oliveira (2020); Guisso et al (2019).

A pesquisa de Souza (2019), no entanto, utiliza ABP em problemas matemáticos para o ensino de Cálculo Diferencial e Integral orientados a resolução de problemas reais, factuais e pertinentes as carreiras dos universitários pesquisados. Tem-se também nessa situação o afloramento do pensamento crítico e reflexivo decorrente da abordagem ABP.

Torp e Sage (2002), Wood (2003) e Lima e Linhares (2008) destacaram que na ABP o estudante trabalha ativamente com a complexidade da situação, pesquisando e resolvendo os problemas como parte do processo de solução. Logo, os autores afirmam que os estudantes acabam desenvolvendo habilidades cognitivas (sintetizam e constroem o conhecimento necessário para obter à solução dos problemas de forma a questionar condições que eles mesmos criaram) e metacognitivas (estratégias particulares para possibilitar e direcionar a própria aprendizagem) ao longo desse processo.

Destaca-se que todo esse processo descrito por Torp e Sage (2002), Wood (2003) e Lima e Linhares (2008) é necessário para o desenvolvimento do pensamento crítico, tal como afirmado por Villarini Jusino (2003); Manrique e Troussel (2014); Flores e Sandoval (2015) e Skovsmose (2007; 2008).

Conclusões

Com base na ampla revisão de literatura realizada foi possível constatar que a ABP é passível de aplicação em uma diversidade de temáticas e áreas de conhecimento, podendo ser efetivamente aplicada no ensino dos conteúdos de Ciências Exatas, em particular da matemática com vistas ao desenvolvimento do pensamento crítico. Por ser uma abordagem ativa com forte interdisciplinaridade, a ABP leva os educandos a desenvolverem o pensamento crítico, o raciocínio lógico e competências para se tornarem indivíduos mais atuantes e plenos dentro da sociedade onde se inserem.

Logo, entende-se que o objetivo proposto foi atingido. Assim, acredita-se que a Aprendizagem Baseada em Problemas seja, além de um significativo instrumento de apoio ao ensino, um método capaz de fomentar o pensamento crítico na matemática e de geração de competências em qualquer área do conhecimento e nível de educacional.

Referência

- BACICHI, L.; MORÁN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. São Paulo: Penso. 2017. 260p.
- BARBOSA, E. A. **O Uso da Metodologia da Problemática para o Desenvolvimento do Pensamento Crítico**. 2018. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, São Paulo. 2018.
- BRUNER, J. S. **O processo da Educação**. São Paulo: Nacional. 1976. 103p.
- CARDOSO, M. A. M. **Transposição e Resignificação das Metodologias Ativas para o Ensino Médio, à Luz Das Políticas Educacionais Brasileiras**. 2017. 98f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local) - Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, Vitória, Espírito Santo. 2017.
- CORTEZ, A. J. O. (2018). **Efecto de una metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), sobre el rendimiento académico de alumnos universitarios, Arica-Chile**. 2018. 96f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidad Privada de Tacna, Tacna, Perú. (2018).
- D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1996. 120p.
- DOS SANTOS, A. A. (2018). **Intervenção educativa piloto para o ensino do pensamento crítico por docentes de enfermagem**. 2019. 246f. Tese (Doutorado em Enfermagem na Saúde do Adulto) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2018.
- DUCH, B. J.; GROH, S. E.; ALLE, D. E. (2001). Eds. **The Power of Problem Based Learning: a practical "how to" for teaching undergraduate courses in any disciplines**. Stylus Publishing, LCC. 2001. 274p.
- FLOREZ, I. C.; SANDOVAL, H. P. Habilidades de pensamento: uma mirada desde la perspectiva de Angel Villarini. **Omnia**. n.21, v.3. 2015. pp. 41 – 53.
- GUISO, D. P., CESCONETTO, L. B., FIORESI, S. A. M., & LEITE, A. M. **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) no Ensino Superior: concepções introdutórias**. Revista Científica Intellecto. v.4, n.3. 2019. pp.23-29.
- LIMA, G. Z. DE, LINHARES, R. E. C. Escrever bons problemas. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v.32, n.2, 2008, pp.197-201. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-55022008000200007>>. Acesso em Disponível em 10 jun. 2020.
- LOPES, R. M.; ALVES, N. G.; PIERINI, N. F.; SILVA FILHO, M. S. Características Gerais da Aprendizagem Baseada em Problemas. In: LOPES, R., MOACELIO FILHO, V. S., & Alves, N. G. **Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores**. Rio de Janeiro: Publíki. 2019. pp.47-74.
- OLIVEIRA, F. R. Metodologias Ativas e a Pedagogia: o Problem-Based Learning na prática curricular. **Revista Aproximação**. n.2, v.3. 2020. pp.59-63.
- MANRIQUE, M. S.; TROUSSEL, L. S. Más Allá Del Pensamiento Crítico – el trabajo sobre pensamiento y emoción en formación docente. **Didac**. n.64. 2014. pp.51-57. Disponível em:<http://revistas.iberomx.mx/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=18&id_articulo=222>. Acesso em 14 jul. 2020.
- MENDES DA SILVA, I., BRANCO LINS, W. C. Y CARNEIRO LEÃO, M. B. (2019). Avaliação da aplicação da metodologia aprendizagem baseada em problemas na disciplina de tecnologia da informação e comunicação no ensino de química. **Educación Química**. v 30, n.3, 2019. pp.64-78. Disponível em <DOI: 10.22201/fq.18708404e.2019.3.68493>. Acesso em 14 jul. 2020.
- MORALES BUENO, P. Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, n.21, v.2. 2018. 91-108.
- MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Souza, C. A. de; Morales, O. E. T. (orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. v.2. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran>. Acesso em 10 jun. 2020.
- PAZÁN, E. G.; FLORES, J. R. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas y el uso del Paquete Estadístico R en la Interpretación de las Gráficas de Control. **Espirales – Revista Multidisciplinaria de Investigación**. Guayaquil – Ecuador. n.3, v.26. 2019. pp.81-87. Disponível em: <<https://revistaespirales.com/index.php/es/article/view/462/409>>. Acesso em 12 jul. 2020.
- PHILLIPS, J. Strategies for active learning in online continuing education. **Journal of Continuing Education in Nursing**. n.36, v.2. 2005. Pp.77-83.
- PINHO, L. A.; LOPES, R. M. A construção do Problema na Aprendizagem Baseada em Problemas. In: LOPES, R., MOACELIO FILHO, V. S., & Alves, N. G. (2019). **Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores**. Rio de Janeiro: Publíki. pp.75-116.
- SOUZA, D. V. (2019). O uso de Problemas Matemáticos no Ensino Superior sob o viés da Aprendizagem Baseada em Problemas. **Revista de Educação Matemática**. São Paulo. 16 (22). p. 270-283.
- SKOVSMOSE, O. **Educação Crítica: Incerteza, Matemática, Responsabilidade**. São Paulo: Cortez. 2007. 304p.
- SKOVSMOSE, O. **Desafios da Educação Matemática Crítica**. Campinas: Papirus. 2008. 138p.

TORP, L.; SAGE, S. **Problems as Possibilities**: Problem-Based Learning for K-16 Education. Alexandria: ACSD. 2002. 130p.

VILLARINI JUSINO, Á. R. Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. **Perspectivas Psicológicas**, n.35. 2003. Disponível em:
<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2020.

WOOD, D. F. ABC of Learning and Teaching in Medicine: Problem-Based Learning. **British Medical Journal**, 326, 2003. pp.328-330.

CONTRIBUIÇÕES DAS LIVES, EM TEMPOS DE PANDEMIA, PARA O FORTALECIMENTO DE LAÇOS SOCIAIS ENTRE PESQUISADORES GEOGRAFICAMENTE DISTANTES.

¹Enadieliton dos Santos (UFAL); ¹Ivanderson Pereira da Silva (orientador).

1 – Grupo de Pesquisa em Educação, Mídias, Tecnologias e Sociedade (GEEMTS); Universidade Federal de Alagoas.

1 – Grupo de Pesquisa em Educação, Mídias, Tecnologias e Sociedade (GEEMTS); Universidade Federal de Alagoas.

Introdução

Segundo Barreto e Cristina (2020), em 31 de dezembro de 2019, surge na cidade de Wuhan – China, ocorrências de casos de uma pneumonia com características singulares na cidade. Isso chamou atenção da OMS – Organização Mundial da Saúde, pois o agente transmissor trata-se “de um novo coronavírus: SARS-CoV-2, que pode levar à síndrome respiratória aguda, hospitalização e morte”. (BARRETO; CRISTINA, 2020, p. 2).

No Brasil, o primeiro caso desse Coronavírus, ou COVID-19, foi confirmado em 26 de fevereiro de 2020. Segundo o Ministério da Saúde, trata-se de “um caso importado vindo de um homem residente de São Paulo, de 60 anos, que retornou de uma viagem da Itália”. (BARRETO; CRISTINA, 2020, p. 2). A partir desta data, os números só cresceram no país e conseqüentemente, intensificou problemas sociais, econômicos, políticos e educacionais, historicamente construídos.

Com intuito em diminuir o número de contágio pela COVID-19 e evitar o colapso do sistema de saúde com o crescente número de casos, foi proposto, *a priori* pela OMS, o isolamento social. Em função da necessidade de priorizar a vida e de manter o contato pedagógico com sujeitos interessados no ensino de ciências, pensamos em discutir e trocar experiências com pessoas geograficamente distantes por meio de lives. As lives consistem num recurso de webconferência que se baseia na transmissão de áudio e vídeo por meio da internet em tempo real. Comumente são distribuídas por meio de interfaces de redes sociais como Facebook e Instagram, por interfaces de compartilhamento de vídeo como Youtube, ou mesmo por meio de aplicativos como TikTok. Os usuários podem curtir, fazer comentários e acompanhar as discussões dos demais. Além disso, é possível ainda assistir as lives depois que elas forem disponibilizadas em plataformas como o próprio Youtube e o IGTV.

Nesse sentido, propomos, neste trabalho, uma análise da interação de uma live intitulada “Prosas e Versos sobre Ciência e Educação”, transmitida via stremyard. Essa plataforma distribuiu a live para o Youtube e o Facebook simultaneamente. Nela

se discutiu a importância da educação em ciências tendo como ferramentas para a propagação do conhecimento científico, questões de humanização, processo de emancipação dos sujeitos, construção do conhecimento e valorização dos professores, uso dos gêneros literários da poesia e literatura de cordel.

A live teve 1h7min20s e resultou da parceria entre os seguintes grupos de pesquisa: CIEFI/FURG – Comunidade de Indagação em Ensino de Física Interdisciplinar da Universidade Federal do Rio Grande, GEEMTS/UFAL – Grupo de Pesquisa em Educação, Mídias, Tecnologias e Sociedade da Universidade Federal de Alagoas; e EdiFIQUICI – Grupo de Pesquisa em Educação e Difusão Química e Científica, da Universidade Federal de Alagoas. Todos esses estão cadastrados no diretório de grupos de pesquisa do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

A live pode ser acessada a partir do link: <https://www.facebook.com/GrupoCIEFI/videos/314682563047730/> ou a partir do link: <https://www.youtube.com/watch?v=a1qAwsiCypw>. Em face da experiência vivenciada, emergiu o seguinte problema de pesquisa: quais as contribuições das lives, em tempos de pandemia, para o fortalecimento de laços sociais entre pesquisadores geograficamente distantes?

Objetivo

Investigar as contribuições das lives para o fortalecimento de laços sociais entre pesquisadores geograficamente distantes, sobretudo, em tempos de pandemia.

Metodologia

Como procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa, bem como os resultados e reflexões, analisamos as interações dos participantes online que neste trabalho serão identificados como atores sociais. Ao mapear as interações que se dão no contexto de uma rede social online, é possível traçar uma cartografia por meio da representação dos atores sociais e da ligação entre eles. Essa abordagem é conhecida como estudo da topologia das redes sociais. Para Recuero (2011, p. 25), nesses estudos topográficos, “os atores sociais são o primeiro elemento da rede social, representado pelos nós (ou nodos)”. As interações são representadas pelas ligações entre esses nós.

Para analisar as interações desses atores, construímos uma topografia utilizando o software CmapTools disponibilizado para download a partir do link: <https://cmaptools.softonic.com.br/>. Essa ferramenta elabora esquemas conceituais nos quais são representados graficamente.

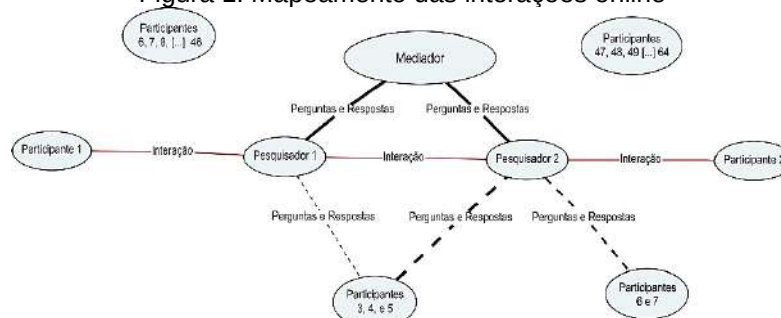
Os sujeitos envolvidos na live de forma síncrona, isto é, no momento em que os conferencistas estavam comunicando via stremyard, foram representados dentro das caixas. As relações entre os participantes foram especificadas por meio de palavras de ligação que os unem, tais como o jogo de perguntas e respostas mediador-pesquisador, interação entre pesquisador-participante, pesquisador-pesquisador e mediador-pesquisador-participante.

As linhas de conexão entre os sujeitos foram analisadas conforme o grau de interações entre os atores, ou seja, linhas mais densas ou fortes, significam que as interações ou perguntas foram mais intensas e questionadoras; as linhas de cor vermelha representam interações mais simples; as linhas tracejadas representam as perguntas que foram respondidas e questionadas de forma assíncrona. As caixas sem ligação de linhas, representam os participantes que não tiveram intenção de interagir ou perguntar. Portanto, as análises das interações podem ser apresentadas e discutidas a partir do próximo tópico.

Resultados

Como resultados da pesquisa, centramos na análise da interação dos atores sociais online que dialogaram, fizeram perguntas e questionamentos com o propósito de construir uma rede de comunidade colaborativa de aprendizagem. Estes atores, segundo Recuero (2011, p. 26), expressam “elementos de sua personalidade ou individualidade”, isto é, são participantes que expressaram sentimentos de angústias em meio à pandemia e experiências educacionais. O retrato desse mapeamento da topologia dessas interações pode ser verificado na figura 1.

Figura 1: Mapeamento das interações online



Fonte: Os autores (2020)

A partir da figura 1 é possível apontar os variados níveis de interação. “Os nodos representam os sujeitos e as conexões representam as interações entre eles” (SANTOS; SILVA, 2019, p. 2019). Neste contexto, o nodo central representa o mediador, responsável por interagir com os pesquisadores em consonância com os participantes online.

As linhas em conexão com os pesquisadores 1 e 2 e o mediador, é mais densa porque este, para estimular a participação, iniciou a live fazendo três perguntas para eles. Tais como:

- 1) Conte um pouco sobre sua história como é seu interesse pela literatura (cordel/poesia) e quais as potencialidades pedagógicas da literatura?
- 2) Quais pesquisas estão sendo feitas por você, pela literatura e como elas podem ajudar as práticas pedagógicas como cordel/poesia e quais experiências/sugestões você teria?
- 3) Estamos em uma época de pandemia, e fico encantado com as produções porque de certa forma, parece uma maneira do sujeito falar, de expressar sentimentos, de expressar questões não somente da ciência, mas também questões políticas... Como vocês agora enxergam a questão da poesia, poema, cordel nesse momento da pandemia em relação a escutar aos estudantes?

As linhas menos densas de cor vermelha, como a do participante 1 em conexão com o pesquisador 1 e do participante 2 com o pesquisador 2, ou entre os pesquisadores, representam comentários com intuito de interagir. Como por exemplo:

- a) Para o pesquisador 1:
- 4) Infelizmente a escolarização, ao longo dos anos, vai calando aos estudantes... eles são tolhidos de sua criatividade para textos e imagens.
- b) Para o pesquisador 2:
- 5) Fui aluno do pesquisador 2 em 2018. A prática que ele usou, juntando o cordel com o assunto em questão que estávamos estudando, foi muito legal. Foi uma aula interdisciplinar (física + literatura) e de grande conhecimento para todos da sala. Todo mundo da sala se envolveu!

As linhas pontilhadas em conexão com os participantes 3, 4, e 5, representam os pesquisadores 1 e 2; e os participantes 6 e 7, apenas para o pesquisador 2, que por sua vez, todas estas foram respondidas apenas por este no momento assíncrono.

- c) Perguntas feitas para os dois pesquisadores reponderem:
- 6) O que diferencia a Literatura de Cordel, abordado pelo [...] [Pesquisador 1] do tipo de Poema que o [...] [Pesquisador 2] desenvolve? Sobre tudo, quais as possibilidades didáticas de cada um desses gêneros?
- 7) Ao falarmos em gêneros textuais, logo associamos às aulas de Língua Portuguesa. Como os/as professores/as dos anos iniciais podem pensar às aulas de Ciências, utilizando esses textos, visto que há lacunas nas formações inicial e continuada?

- 8) De que modo é possível utilizar a Literatura de Cordel e a Poesia em aulas de Ciências?
- d) Perguntas feitas apenas para o pesquisador 2:
- 9) De que modo é possível utilizar a Literatura de Cordel e a Poesia em aulas de Ciências?
- 10) Gostaria de saber como trabalhar com os cordéis em Sala de aula? Quais as melhores experiências? A análise de poemas? A produção dos poemas? A distribuição de poemas já prontos para que os alunos pesquisem sobre o tema? Sugeririam alguma sequência, um guia, para o trabalho pedagógico com os poemas no ensino de Ciências?

Por fim, outro ponto que é possível chamar atenção, é a presença de nodos que gravitam em cima da rede de conexões. Esses nodos, segundo Santos e Silva (2019), representam os sujeitos que contribuíram com mensagens, mas não as direcionaram aos professores ou pesquisadores. São mensagens de “boa noite!”, “gostei muito da live”, “por mais momentos assim”, “as temáticas são boas para o ensino”, “parabéns, adorei a live!”, bem como a utilização frequente de emojis.

Conclusões

Por meio da análise das interações, bem como do mapeamento da topologia da rede social online formada pelas interlocuções entre os sujeitos da live, é possível sustentar que essa metodologia favorece e potencializa a aproximação de sujeitos geograficamente distantes, sobremaneira em tempos de pandemia, quando o isolamento social é alternativa mais acertada para aqueles e aquelas que estão em favor da defesa da vida.

É possível ainda apontar que, em cenários prospectivos, o uso de lives tende a se manter mesmo pós-pandemia e desse modo, o ensino híbrido tende a ser uma realidade no contexto das práticas pedagógicas em todos os níveis de ensino. Contudo, é imprescindível que não se perca de vista que a realidade do povo brasileiro revela que a inclusão digital se faz cada vez mais necessária e a pandemia demonstra que é fundamental situar essa questão como um direito dos cidadãos e um dever do Estado. Deve-se garantir condições dignas de acesso e permanência na educação formal. Se alternativa para isso é online, então deve-se também garantir os meios necessários e próprios para isso. Dentre esses meios estão o provimento de moradia digna, alimentação, saneamento básico, atenção à saúde, segurança e uma educação de qualidade. Para tal, a inclusão digital se faz cada vez mais imperativa.

Outro fato que podemos notar, foi a importância dos sujeitos se imporem na condição de professor-aluno na construção colaborativa em rede o que é uma

alternativa para fins didáticos e pedagógicos. Houve um esforço por parte de todos envolvidos para a realização da live com os recursos tecnológicos disponíveis, isto significa que mesmo em tempo de pandemia e do esforço popular pelo isolamento social, os sujeitos buscaram alternativas para a manutenção das relações sociais.

Referências

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. COVID 19 E EDUCAÇÃO: RESISTÊNCIAS, DESAFIOS E (IM) POSSIBILIDADES. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-11, 2020.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011

SANTOS, Enadieliton; SILVA, Ivanderson Pereira. A topografia da sala de aula online: reflexões a partir de uma experiência de pesquisa-formação com professores de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 36, n. 1, p. 204-223, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/viewFile/2175-7941.2019v36n1p204/39937>. Acesso em 11 de jul. de 2020.

ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA DE CONCEITOS CIENTÍFICOS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES: EXPERIMENTAÇÃO POR MEIO DA VIDEOANÁLISE

¹Emanuely Torres Nunes (PPGECIM-UFAL); ²Ivanderson Pereira da Silva (orientador).

1 – Programa de Pós graduação em Ensino de Ciências e Matemática; Centro de Educação; Universidade Federal de Alagoas.

2 – Programa de Pós graduação em Ensino de Ciências e Matemática; Centro de Educação; Universidade Federal de Alagoas.

Palavras-chave: experimentação; ensino de Física; TDIC.

Introdução

Entende-se que o uso do *Tracker* está em sintonia com o contexto contemporâneo de fazer educação e constituir ciência no contexto escolar, visto que se insere num plano em que as atividades experimentais exercem função mediadora no ensino dos conteúdos (BEZERRA JR.; OLIVEIRA; LENZ, 2012). A utilização desta ferramenta possibilita minimizar a ausência de laboratórios de Ciências e proporciona o contato com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para realização de análises e observações de fenômenos físicos, especificamente do movimento, presentes no cotidiano dos alunos.

Com o avanço das TDIC, são muitas as iniciativas que propõem sua integração ao currículo no contexto das aulas de Física (OLIVEIRA et al., 2019; BEZERRA JR.; OLIVEIRA; LENZ, 2012; PARREIRA, 2018; MOTTA; KALINKE; MOCROSKY, 2018; ROCHA; MARRANGLELLO; LUCCHESI, 2018).

É sabido que a experimentação consiste numa atividade essencial na disciplina de Física, pois ao mesmo tempo em que trabalha o experimento em uma perspectiva de problema, permite aos estudantes refletir, questionar, verificar e desafiar o sujeito a pensar sobre a situação. Nesse sentido, a videoanálise torna-se uma alternativa para desenvolver a prática experimental no ensino de Física, visto que, não necessita de aparelhos laboratoriais de alto custo e de difícil utilização. Desse modo, se constitui em uma metodologia de grande potencial para construção de conceitos científicos, sendo os estudantes protagonista no processo de aprendizagem, permitindo que possam analisar o fenômeno de forma ativa, crítica e reflexiva.

Na perspectiva da experimentação baseada em videoanálise, o software *Tracker* apresenta-se como uma alternativa viável para por em ato essas potencialidades. Trata-se de um software livre, gratuito e de fácil acesso. Esse recurso favorece, depois das marcações no objeto a ser analisado, as posições e intervalos de tempo, quadro a quadro, gerando tabelas de dados e até três tipos de gráficos do mesmo movimento, envolvendo as grandezas de posição, velocidade, e aceleração

horizontal e vertical, bem como o tempo, quantidade de movimento e energias, permitindo a análise dessas grandezas através do estudo da curva presente no gráfico.

Pensando nisso, a presente pesquisa toma como problema central a seguinte indagação: o que emerge de possibilidades na experimentação por meio do software *Tracker* no estudo de fenômenos na disciplina de Física de forma crítica e ativa por parte dos estudantes? Para tanto, delinear-se os objetivos apresentados na próxima seção.

Objetivo

O presente trabalho, teve por objetivo geral apresentar as potencialidades didáticas da experimentação por meio da videoanálise através do Software *Tracker* no ensino de Física.

De modo específico, se objetivou explorar as potencialidades do *Tracker* no estudo do fenômeno de queda; desenvolver práticas experimentais utilizando as TDIC; promover a alfabetização científica através de atividades que permitam a participação ativa dos estudantes em seriação de informações, levantamento de hipóteses, previsão e explicação de fenômenos do seu cotidiano abordados na disciplina de Física.

Metodologia

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa baseado na experimentação por meio da videoanálise, utilizando o software *Tracker*, na promoção da alfabetização científica. Essa foi desenvolvida com quatro turmas do 1º ano do Ensino Médio da rede pública de Palmeira dos Índios, Alagoas. Cujas intervenções se organizou em seis etapas: 1ª) atividade experimental de maneira convencional; 2ª) exploração do software por parte dos estudantes sob mediação da professora; 3ª) realização da primeira videoanálise; 4ª) considerações e esclarecimento de dúvidas referente a etapa anterior; 5ª) realização da segunda videoanálise; 6ª) análise dos dados e considerações finais da experimentação. Os estudantes foram os protagonistas do processo de ensino aprendizagem utilizando seus smartphones e o laboratório de informática da escola.

Utilizou-se de ferramentas como a videoanálise, utilizando o software *Tracker*; como também fez o uso de tabelas e questionário, como instrumento de registro.

Outros recursos utilizados foram: os cronômetros (de celular), cenas de filmes, vídeos do YouTube, internet, laboratório de informática e computadores. Buscou-se o engajamento dos alunos nas realizações das atividades, com desempenho e comprometimento. Oportunizando às turmas a prática experimental no ensino de Física, mesmo sem possuir laboratório de ciência na escola e turmas superlotadas. Foi possível utilizar o laboratório de informática da escola, dividindo os alunos em duplas ou trios.

A fim de verificar se os estudantes conseguiram compreender o fenômeno, a partir da experimentação por meio da videoanálise, os dados oriundos de fichas de coletas de dados e questionário de sistematização, que foram utilizados nas respectivas etapas da sequência didática 1 e 6, foram submetidos à técnica de Análise Textual Discursiva (ATD) a partir da qual foram evidenciadas categorias que contribuíram para a compreensão do problema de pesquisa. Dentre essas, destaca-se a categoria “Percepção dos estudantes em conceitos físicos”.

A escolha da ATD como análise das interações entre docentes e estudantes surgiu pela percepção de que essa metodologia de análise não se resume à montagem de ideias recolhidas a partir dos dados da pesquisa, visto que apresenta o posicionamento do pesquisador através de argumentos interpretados sobre o fenômeno que foi investigado, construindo uma nova compreensão. O objetivo da ATD não é testar hipóteses para comprová-las ou contraí-las e sim compreender e reconstruir significados sobre os temas investigados.

Com o objetivo de apresentar essas unidades fragmentadas de forma contextualizada, na próxima seção será apresentada uma síntese dos aspectos emergentes para essa categoria, em forma de teses parciais (metatextos), uma auto-organização dos dados coletados em conjunto com fundamentações teóricas, ou seja, foram construídos metatextos com os dados da pesquisa e considerações teóricas recolhidas dos artigos que foram analisados sobre a temática.

Resultados

A prática de experimentação nas aulas de física é de fundamental importância, pois ajuda a esclarecer dúvidas do objeto de estudo, permite a aquisição de dados de situações problemas presentes no cotidiano e estudados na disciplina, bem como torna o processo de ensino bastante atraente. A videoanálise, por exemplo, pode aproximar os estudantes da linguagem científica com o uso de recursos digitais,

proporcionando um ensino eficaz e estimulante, como é perceptível nas falas de alguns dos estudantes:

“A videoanálise permite observar de forma detalhada a ação da gravidade e a queda livre” (Unid. G4.4)

“A utilização do software *Tracker* permitiu aprender de forma fácil os conceitos da matéria de Física, pois é necessário trabalhar com cálculos, tabelas e gráficos.” (Unid. G16.1)

“A videoanálise permite visualizar as posições do objeto em diferentes instantes de tempo.” (Unid. G19.1)

Aliado ao exposto, Vera, Rivera e Fuentes (2015) consideram que o uso de vídeo continua sendo uma ferramenta muito valiosa em todas as disciplinas científicas. Os recursos tecnológicos são ferramentas disponíveis hoje em dia, tornando-se úteis no processo de ensino e da aprendizagem, e no caso dos vídeos gravados através do celular, permite-se aos estudantes a visualização de forma mais clara de fenômenos físicos, principalmente no estudo de movimentos.

Quando utilizados em um processo de experimentação por meio da videoanálise, seja utilizando um software ou até mesmo a reprodução, permite-se aos alunos a visualização dos fenômenos com mais cuidado e atenção, contribuindo assim, para o aguçamento da criticidade. Para tanto, se faz necessário que durante a experimentação o estudante atue como protagonista, desse modo, o conhecimento torna-se significativo.

Além disso, verificou-se, a presença de indicadores de alfabetização científica, nas respostas do questionário, da maioria os grupos. Apresenta-se a seguir, a relação desses indicadores com os posicionamentos dos grupos.

Os estudantes **estabeleceram características** para os dados, relacionando as grandezas de velocidade e aceleração da gravidade local, bem como para os efeitos da gravidade no movimento de queda livre e características do movimento uniformemente variado, como podemos evidenciar nas seguintes falas:

“A velocidade aumenta durante a queda.” (Unid. G1.5)

“Na queda livre o objeto é largada e tem velocidade igual a zero.” (Unid G19.3)

Perceberam também o **modo como às ideias foram desenvolvidas** durante as práticas experimentais nas formas de coleta de dados e sua relação com a propagação de erros, como é possível visualizar em:

“A medição, utilizando a fita, da altura do percurso que o objeto iria percorrer pode ter influenciado nos erros e incertezas.” (Unid. G10.2)

“A ação da gravidade permite que esse corpo ganhe velocidade e caia.” (Unid. G10.5)

“Retiramos das tabelas na segunda videoanálise os valores positivos, consideramos os valores como incerteza, já que a gravidade tem valor negativo, então eles surgiram porque estávamos marcando de forma errada o objeto.” (Unid. G12.1)

A partir das falas dos estudantes, foi possível verificar que eles conseguiram **analisar como as variáveis têm relações entre si**, percebendo assim, que o movimento era provocado pela ação da gravidade, e que a velocidade do movimento era proporcional à altura da qual era abandonado, como se observa nos relatos:

“Em virtude da gravidade os objetos caem.” (Unid. G2.1)

“Quanto mais alto for abandonado o objeto maior será a velocidade que ele chega no chão.” (Unid. G15.1)

A videoanálise permitiu, dessa forma, teorizar e testar hipóteses acerca do fenômeno, pois a partir da análise detalhada do movimento os alunos perceberam que a velocidade pode aumentar e agir na direção vertical, como relatam:

“Ao cair aumenta-se a velocidade.” (Unid. G5.3)

“Se a gravidade não existisse o objeto não cairia na vertical.” (Unid. G12.3)

Conseguiram **justificar com conceitos científicos** o fenômeno analisado, como é possível visualizar nas falas abaixo:

“Na terra o objeto cai para baixo quando é abandonado, mas se não for abandonado e sim lançado em outra direção o movimento seria outro, diferente da queda livre.” (Unid. G12.4)

“A gravidade direciona os objetos para o centro da Terra.” (Unid. G21.2)

Os estudantes conseguiram **prever fenômeno** de atração e de proporcionalidade que sucede associado a ação da gravidade, como em:

“Por conta da gravidade os objetos chegavam mais rápidos no chão.” (Unid. G17.2)

Com isso, confirmamos a hipótese de que a experimentação por meio da videoanálise apresenta forte potencial pedagógico no contexto do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Física. Os alunos chegaram à conclusão de forma participativa e dinâmica. Nesse sentido, a videoanálise permite ampliar as possibilidades de ensino e de aprendizagem.

Conclusões

Evidenciou-se a partir do desenvolvimento da proposta didática que as potencialidades de um recurso educacional não dependem apenas de suas características inerentes, mas especialmente, das estratégias didáticas empregadas no seu uso, fundamentadas com concepções teóricas sobre o papel do professor no processo de aprendizagem, promovendo assim, ambientes e oportunidades que os

alunos possam ter um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento de forma crítica e participativa.

Ao utilizar o software *Tracker*, ou as TDIC de modo geral, o professor deve promover atividades que ampliem as possibilidades de aprendizagem de seus alunos, buscando estimular sua curiosidade, trabalhando o pensamento crítico, para que eles possam ter um papel ativo de seus percursos de aprendizagem.

Conclui-se que a utilização do software *Tracker* no processo de ensino aprendizagem proporciona a experimentação e análise de fenômenos físicos necessários para aquisição dos conhecimentos na área mecânica da disciplina de Física, bem como mostrar aos alunos as estratégias de aprendizagem com os recursos tecnológicos, utilizando-os de maneira proveitosa.

Referências

BARBETA, B. V.; YAMAMOTO, I.. Desenvolvimento e Utilização de um Programa de Análise de Imagens para o Estudo de Tópicos de Mecânica Clássica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 24, n. 2, jun. 2002.

BEZERRA JR, Arandi Ginane et. al. Atividades experimentais de física mediadas por videoanálise e o software livre Tracker na formação inicial de professores. In: ENPEC, 2017, Florianópolis. **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, XI, 2017, Florianópolis**. Disponível em <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/listaresumos.htm>> Acesso em: 22 de Outubro de 2018.

HEIDEMANN, L. A.; ARAUJO, I. S.; VEIT, E. A.. Ciclo de modelagem: uma proposta para integrar atividades baseadas em simulações computacionais e atividades experimentais no Ensino de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 29, n. Especial 2: p. 965-1007, out. 2012.

LEITÃO, L. I.; TEIXEIRA, P. F. D.; ROCHA, F. S.. A videoanálise como recursos voltado ao ensino de física experimental: um exemplo de aplicação na mecânica. **REIEC**, v. 6, n.1, jul. 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, São Paulo, v.12, n.1, abr. 2006.

OLIVEIRA, F. A.; LENZ, J. A.; SAAVEDRA FILHO, N. C.; BEZERRA JUNIOR, A. G.. Videoanálise e Ensino de Física em Situação de Vulnerabilidade Social. **Abakos**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 03-21, maio 2019.

SAAVEDRA FILHO, Nestor Cortez et al. A videoanálise como mediadora da modelagem científica no Ensino de Mecânica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 10, n. 3, p. 231-246, set/dez, 2017.

VERA, F.; RIVERA, R.; FUENTES, R. MALTRANA, D. R.. Estudio del movimiento de caída libre usando vídeos de experimentos. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**, v. 12, n. 3, p. 581-592, 2015.

EDUCAÇÃO FÍSICA NAS MODALIDADES DE ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO: A PRESENÇA NAS NOVAS ORGANIZAÇÕES CURRICULARES PAULISTAS

¹ Pedro Hernandez Neto (CEETEPS - Etec)

1 – Professor de ensino médio e técnico. (CEETEPS - Etec)

Palavras-chave: Educação física. M-Tec. Currículo. Ensino médio e técnico.

Resumo: Este relato apresenta os resultados de uma pesquisa documental em andamento sobre o lugar da Educação Física nos currículos dos novos cursos técnicos integrados ao ensino médio em escolas técnicas estaduais [Etecs] de São Paulo. Chamados M-Tec, eles reúnem a educação básica e profissional em um período letivo de seis aulas diárias, em período matutino ou vespertino. Nas reformulações curriculares, a Educação Física perdeu espaço na grade, sendo reduzida de 240 para 160 horas no cômputo geral das três séries, o que pode impactar na diminuição da jornada de trabalho docente e comprometer a formação geral dos alunos nas escolas públicas paulistas.

Introdução

O texto relata os resultados de uma pesquisa documental sobre a presença da Educação Física nos currículos dos novos cursos técnicos integrados ao ensino médio em escolas técnicas estaduais [Etecs] de São Paulo. Chamados M-Tec, reúnem a educação básica e profissional em um período letivo de seis aulas diárias, podendo ser realizado em período matutino ou vespertino. Em 2018, os cursos M-Tec foram implantados em 34 escolas técnicas do Estado (CETEC, 2019) e seguem em expansão em 2020, com a inclusão de sua proposta no programa Novotec.

Para além da política pública em questão, o debate sobre o lugar da Educação Física na escola relaciona-se ao valor intrínseco que autores como Suraya Darido (2001) lhe atribui:

Atualmente entende-se a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. Trata-se de localizar em cada uma destas práticas corporais produzidas pela cultura os benefícios humanos e suas possibilidades na organização da disciplina no contexto escolar (DARIDO, 2001, p.20).

Especificamente no Ensino Médio e suas derivações integradas à educação profissional, como aponta Darido (2012), esta presença escolar:

[...] ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber o porque dele realizar este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual). (DARIDO, 2012, p.55)

Historicamente no Brasil, o currículo foi distribuído em um grande número de disciplinas e a presença da Educação Física modificou-se de uma perspectiva excludente para inclusiva, propiciando aos alunos o exercício da cidadania por meio do conhecimento, reflexão e transformação da cultura corporal (DARIDO, 2012). O reconhecido excesso de disciplinas no Ensino Médio, a carga horária inflada, os recursos humanos e materiais deficitários no decorrer dos anos, acabaram por descaracterizar esta formação geral, mesmo após os esforços presentes na LDB de 1996 (BRASIL, 1996), o que se tenta modificar com as reformulações e novos modelos curriculares, como a proposta do M-Tec.

Objetivo

Mapear a presença da Educação Física nos currículos dos novos cursos técnicos integrados ao ensino médio em escolas técnicas estaduais [Etecs] de São Paulo, chamados M-Tec, por meio de pesquisa documental.

Metodologia

Quanto ao delineamento, se trata de uma pesquisa documental (GIL, 2002), que consistiu essencialmente na exploração dos documentos oficiais da instituição escolar Centro Paula Souza, com o objetivo de identificar a presença do componente curricular Educação Física nos diferentes cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Para localizar a pesquisa, ressaltamos que o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza possui 223 Escolas Técnicas que oferecem ensino médio, técnico e integrado em todo o Estado de São Paulo. Sua Coordenadoria da Unidade de Ensino Técnico e Médio – CETEC, possui um Departamento de Análise e Formulação de Currículos, que tem o objetivo de analisar e atender os dinâmicos processos educacionais, atualizando os antigos cursos e elaborando novos, procurando atender as demandas do mercado de trabalho e as modificações legais ou tecnológicas.

Este recorte de pesquisa foi desenvolvido sobre os planos de curso das habilitações técnicas integradas na modalidade M-tec, durante os meses de dezembro de 2018 a dezembro de 2019. As 21 matrizes curriculares de diferentes habilitações como do Técnico em Química, Marketing, Alimentos, Desenvolvimento de Sistemas,

Administração ou Logística (CETEC, 2019); foram extraídas de um banco de dados institucional e possuem circulação restrita às unidades escolares. Segue-se um exemplo da grade curricular de um curso M-Tec, que ilustrará as considerações subsequentes:

Quadro 1: Organização curricular do curso Ensino Médio com habilitação profissional integrada de Técnico em Nutrição e Dietética [M-Tec].

	Componentes Curriculares	Carga Horária em Horas-aula				Carga Horária em Horas
		1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	Total	
		2019	2020	2021		
Base Nacional Comum Curricular	Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional	120	120	120	360	300
	Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Comunicação Profissional	80	80	80	240	200
	Matemática	120	120	120	360	300
	História	80	80	-	160	133
	Geografia	80	80	-	160	133
	Física	80	80	-	160	133
	Química	80	80	-	160	133
	Biologia	80	80	-	160	133
	Educação Física	-	80	80	160	133
	Língua Estrangeira Moderna – Espanhol	-	-	*	*	*
	Arte	-	-	80	80	67
	Filosofia	-	-	40	40	33
	Sociologia	-	-	40	40	33
	Total da Base Nacional Comum Curricular	720	800	560	2080	1733
Formação Técnica e Profissional	Ética e Cidadania Organizacional	40	-	-	40	33
	Diagnóstico da Alimentação Humana	120	-	-	120	100
	Boas Práticas em Unidades de Produção de Refeições	80	-	-	80	67
	Administração e Segurança em Serviços de Alimentação	80	-	-	80	67
	Técnica Dietética I e II	160	160	-	320	267
	Estrutura e Rotina em Serviços de Alimentação	-	80	-	80	67
	Educação Nutricional em Saúde Pública	-	80	-	80	67
	Planejamento Alimentar	-	80	-	80	67
	Aplicativos Informatizados	-	-	80	80	67
	Tecnologia dos Alimentos e Rotulagem Nutricional	-	-	80	80	67
	Gestão Profissional em Unidades de Alimentação	-	-	80	80	67
	Gestão de Serviços Especiais de Alimentação e Nutrição	-	-	120	120	100
	Terapia Nutricional e Gastronomia Hospitalar	-	-	120	120	100
	Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Nutrição e Dietética	-	-	80	80	67
	Total da Formação Técnica e Profissional	480	400	560	1440	1200
TOTAL GERAL DO CURSO		1200	1200	1120	3520	2933

Fonte: (GFAC, 2019)

É possível observar nesta matriz curricular do curso Técnico em Nutrição e Dietética Integrado ao Ensino Médio, que a carga horária da Base Nacional Comum Curricular é configurada para se reunir à parte profissional. Este foi o padrão em todos os outros 20 planos de curso M-Tec consultados. Nesta [re]configuração, o componente Educação Física - que nos planos de curso anteriores relacionados ao ensino médio [propedêutico] e integrado ao ensino técnico [em tempo integral] da instituição - sempre possuía 240 horas distribuídas nas três séries; foi reduzido para 160 horas, e somente nas duas séries iniciais.

Por certo, desde que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9.394/96 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2008) instituíram e regularam o cenário educacional nacional tal como o reconhecemos,

organizavam-se os objetivos educacionais da educação física sem a fixação de carga horária específica, exceto pelas exigências das próprias instituições escolares e a obediência aos mínimos previstos para as três séries do Ensino Médio. O Novo Ensino Médio aprovado recentemente, conforme texto da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, também não especificava nenhum tipo de carga horária, mantendo a Educação Física como componente obrigatório.

Resultados

A interseção entre os campos do Currículo e o da Educação Física é, por certo, lugar de disputa: o que deve permanecer? Por quanto tempo? Em que medida e com qual atribuição de importância? Mesmo no discurso oficial, existe o reconhecimento do embate:

A identidade da Educação Física, assim como a identidade de qualquer disciplina, é construída a partir de processos de negociação e disputa de valores, concepções e perspectivas. Como toda disciplina do currículo, a definição do papel da Educação Física dá-se a partir das negociações e das disputas que ocorrem entre seus profissionais, mas também por aquelas travadas por outros atores da escola (BRASIL, 2006, p.217).

No caso dos cursos M-Tec, especialmente quando o governo estadual se propõe a ampliar os programas de ensino integrado em período letivo único, o que está sendo chamado de *Novotec* (SÃO PAULO, 2019), baseando-se no aproveitamento do Centro Paula Souza e das escolas estaduais ligadas à Secretaria da Educação, o debate é urgente, dada a expansão anunciada pelos agentes públicos.

Nas reformulações curriculares do M-TEC, quando comparada ao Ensino Médio propedêutico ou habilitações integradas ofertadas em tempo integral nas Etec, a Educação Física perdeu espaço na grade, sendo reduzida de 240 para 160 horas no cômputo geral das três séries, o que poderia impactar diretamente na diminuição da jornada de trabalho docente e comprometer a formação geral dos alunos nas escolas públicas paulistas.

Não existem restrições legais para estas modificações. De fato, a Resolução CNE 02/2012, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), apresentava a Educação Física como um componente obrigatório a ser tratado em uma ou mais áreas do conhecimento, o que a desobrigaria de ser uma disciplina específica na grade curricular:

Art. 9º A legislação nacional determina componentes obrigatórios que devem ser tratados em uma ou mais das áreas de conhecimento para compor o currículo:

I - são definidos pela LDB: [...]

b) a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei. (BRASIL, 2012, sn.)

Vale destacar também que, em conformidade com a LDB 9394/96, os sistemas educacionais têm autonomia para organizar seus critérios curriculares e de avaliação. O que se questiona é: a formação geral dos alunos seria prejudicada com esta redução de carga horária? Se sim, existiriam formas de compensação destas lacunas? A Educação Física estaria deixando de ocupar um lugar importante nos currículos de escolas públicas, tornando-se acessória ou mesmo dispensável?

Em 2018, quando a proposta se iniciou, 80.624 alunos estavam matriculados em curso de ensino médio e integrado no Centro Paula Souza, em 223 Etecs (CETEC, 2019). Caso os M-tec sejam disseminados massivamente, as aulas dos professores de Educação Física serão inevitavelmente reduzidas, em longo prazo.

É difícil mensurar o impacto no momento, porque cada unidade possui diferentes números de professores, com cargas horárias distintas. Uma possível saída para minimizar o problema da dispensa de professores seria a divisão de classes em turmas, dispositivo já previsto na instituição nos cursos modulares e integrados, em que uma classe de 40 alunos é dividida em duas turmas de 20, podendo ser atribuídas ao mesmo professor em horários distintos ou à dois professores no mesmo horário, em ambientes didáticos diferentes. Esta possibilidade ainda facilitaria o atendimento aos alunos em grupos menores, para o desenvolvimento das habilidades, conhecimentos e atitudes relacionadas ao componente Educação Física.

Conclusões

A luta pela presença da Educação Física no Ensino Médio é histórica e envolveu gerações de professores e pesquisadores, que se debruçaram sobre a necessidade de garantir aos alunos da escola brasileira algo que superaria o exclusivo campo da Educação Física, pois se trataria da formação geral dos sujeitos, tal como prevista na Lei maior da Educação Brasileira (BRASIL, 1996).

O ensino médio e técnico do Centro Paula Souza é reconhecido pelos resultados e pela qualidade dispensada aos cursistas. A tendência é que tenhamos um debate mais aprofundado sobre a presença da Educação Física nas novas propostas de ensino integrado. É o que se deseja com esta pesquisa, a saber, uma ampliação da presença da comunidade escolar e mais análises pelos especialistas no campo da Educação Física.

A pesquisa segue em andamento no ano de 2020, com a finalidade de avaliar o impacto desta presença reduzida da Educação Física nos cursos integrados, verificando a perspectiva dos professores e dos alunos envolvidos na área.

Referências

_____. Educação Física na escola: conteúdos, duas dimensões e significados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores – didática dos conteúdos**. v. 6. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.51-75.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

_____. MEC. CNE/CEB. Resolução CNE/CEB 02/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, 30 de janeiro de 2012. Brasília, 2012.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 11 abr. 2019.

CETEC. **Banco de dados do ensino técnico no Centro Paula Souza**. Disponível em: <<http://www.cpscetec.com.br/bdcetec>>. Acesso em: 08 abr. 2019.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 05-25, 2001.

GFAC. Centro Paula Souza. **Plano de curso - Técnico em Nutrição e Dietética – M-Tec**, 338. Circulação restrita. São Paulo: CPS, 2019.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

SÃO PAULO. **São Paulo lança programa de ensino técnico profissionalizante Novotec**. 01 mar. 2019. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/governo-de-sp-lanca-programa-de-ensino-tecnico-profissionalizante-novotec/>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

UTILIZAÇÃO DE FILMES CINEMATOGRAFICOS NA ESCOLA: UMA ESTRATÉGIA PARA ENSINAR ENGENHARIA GENÉTICA E BIOÉTICA NO ENSINO MÉDIO

¹Mônica Strege Médici ² Kellen Cristhina Inácio de Souza; ²Marcelo Franco Leão.

1 – Professora Educação Básica- Secretaria Estadual de Educação-MT

2 – Professora Educação Básica- Secretaria Estadual de Educação-MT

3 – Professor de Química no Departamento de Ensino do IFMT

Palavras-chave: Cinema. Ensino de Ciências. Estratégia de ensino. Metodologia.

Ensinar genética na escola é um grande desafio para os professores de Biologia, que geralmente encontram apenas o livro didático como recurso disponível. Embora ele sendo uma ferramenta importante, não pode ser a única utilizada pelo professor, principalmente para despertar o interesse do estudante pela genética, de uma forma crítica para que o mesmo tenha voz ativa na tomada de decisões.

O ensino de genética é fundamental para que os estudantes possam se tornar cidadãos críticos a respeito dos avanços da ciência e de seu uso de maneira responsável. “A escola precisa estar em consonância com as demandas da sociedade, é necessário que trate de questões que interferem na vida dos estudantes e com as quais se veem confrontados no seu dia-a-dia” (BRASIL, 1999, p.65).

Quando a escola consegue oportunizar aos estudantes conteúdos que estejam presentes no cotidiano, o processo educativo passa a ser facilitado, bem como a consolidação dos conceitos científicos. Esta estratégia metodológica foi pensada a partir da ausência da temática bioética no livro didático utilizado contemplando apenas a engenharia genética. Assim, foi pensado em utilizar os filmes por ser algo geralmente atraente para os estudantes. Optou-se por gêneros de ficção científica, distintos foram elencados dois títulos a serem escolhidos e em seguida ocorreu a exibição dos filmes. Posteriormente foram sugeridas as propostas de trabalho que foram desenvolvidas com êxito pelos estudantes envolvidos.

Ao considerar o conteúdo de genética, observamos que costumeiramente está presente no cinema, novelas, séries e em outros produtos elaborados pela mídia para a população, por compor um assunto que desperta o interesse de muitas pessoas, os filmes podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas.

Ao extrair os conteúdos dos filmes e os contextualizar nas aulas, o professor passa a ter uma maior aproximação com os estudantes e suas aulas passam a ter mais sentido, pois raramente os livros que contenham essa temática, trazem os conteúdos de maneira contextualizada apresenta uma linguagem mais técnica e o

estudante tem dificuldades em compreender.

Os filmes cinematográficos são instrumentos que despertam a atenção dos estudantes e em sala de aula e podem auxiliar a ação pedagógica, facilitando a relação entre os fatos científicos e a ficção. Esse recurso midiático apresenta diferente linguagens e aspectos, tais como: os movimentos, as cores, o texto e a própria linguagem, o que é capaz de despertar as mais diversas emoções.

“O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão” (MORAN, 1995, p. 3). Em outras palavras, um filme é a combinação de vários fatores, que passa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo do ser humano, para então alcançar o intelectual.

De acordo com o autor supracitado, é possível compreender que se aprende por meio de diversas maneiras. Sendo assim, com o uso de filmes, se torna uma ferramenta para as atividades pedagógicas ajudando o estudante na formação de novos conceitos. Os estudantes não precisam aceitar passivamente o que lhes é oferecido, mas sim serem capazes de julgar com valores éticos e morais, refletindo criticamente a respeito de todos assuntos que permeiam seu cotidiano.

Abordar a bioética na sala de aula é fundamental, pois assim é possível que os estudantes tenham ciência que nem todos os procedimentos científicos são possíveis ou necessitam ser reproduzidos. Cabe ressaltar que muitos procedimentos não trazem benefícios à população, ao contrário, podem contribuir para tornar uma sociedade mais desigual não levando em conta a dignidade humana. “É um crime contra a humanidade a atitude de negar à nossa sociedade, em especial à nossa juventude, a oportunidade de acesso ao saber e às reflexões da micro e da macrobioética, sobre tudo quando se reconhece que o mundo passa por profundas transformações” (OLIVEIRA, 1997, p. 124).

A escola tem que capacitar os estudantes para essas discussões ressaltando que muitos avanços da Ciência foram positivos, melhorando a qualidade de vida do ser humano, no entanto sabemos que muitos cientistas costumam “brincar de Deus” sem menor escrúpulo. Por isso se fazem necessárias às discussões e reflexões da bioética com o estudante para que o mesmo tenha discernimento na hora de tomar decisões e opinar a respeito de determinados procedimentos alicerçando-se em uma postura ética refletindo sob a esfera social.

Para que o processo educativo seja efetivado, é necessário oportunizar ao estudante expor o que ele aprendeu por isso foi proposto o seminário para que os estudantes organizassem o conteúdo e adequassem a linguagem para o público que iria assistir o trabalho em sua maioria leigo. No entanto, partindo da premissa que o aprendizado se dá também a partir do ato de ensinar. “A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (FREIRE, 1996, p. 42).

O objetivo deste estudo foi demonstrar que, por meio dos filmes, é possível aproximar os estudantes do objeto de estudo, inserindo-os também em debates sobre avanço científico, engenharia genética, bioética e cidadania, discutindo os limites necessários para nossas escolhas, que serão vivenciadas na vida em sociedade.

O estudo foi desenvolvido com 27 estudantes do terceiro ano do ensino da Escola Estadual Professora Maria Esther Peres nas aulas de biologia cujo tema abordado foi engenharia genética. Foram propostos dois filmes: “A Ilha” e “Uma Prova de Amor” ambos abordam engenharia genética e contextualizam a bioética como plano de fundo.

Os estudantes tiveram a oportunidade de escolher os filmes e assisti-los em casa otimizando assim o tempo da aula. Posteriormente foram orientados a produzir painéis utilizando a linguagem visual e escrita para provocar a comunidade escolar em relação ao tema em seguida foi organizado um seminário para que os estudantes pudessem expor o tema, bem como opinar sobre o assunto disseminando o conhecimento obtido sobre engenharia genética e bioética.

A pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO.2001 p.22)

De acordo com a citação, entende-se que a pesquisa qualitativa vai além dos resultados numéricos, mas compõem-se como algo imensurável, no entanto de efeitos claros e perceptíveis que se manifestam no comportamento por meio de atitudes que fazem diferença no contexto onde a mesma é aplicada refletindo em novas práticas e condutas em relação aos sujeitos da mesma.

Após assistir os filmes em grupos, os mesmos foram discutidos e realizada a confecção de painéis, que posteriormente foram apresentados para toda comunidade

escolar, em forma de seminário. A metodologia utilizada e qualitativa em seguida os resultados foram analisados e apontam que os estudantes se apropriaram dos conceitos relativos à engenharia genética e a bioética se mostrando capazes de promover uma discussão sobre papel da ciência na sociedade com reflexões críticas pautadas nos valores éticos.

Ao abordar o assunto engenharia genética e bioética, o professor planejou provocar o estudante apresentando situações diversas como as demonstradas nos filmes: “a ilha” onde demonstra que o poder aquisitivo e a influência social é suficiente para comprar um clone de si mesmo e dispor de seus órgãos quando for necessário, ainda que custe a vida do clone que é considerado um “produto”. Ou da situação apresentada no filme “Uma Prova de Amor” onde a mãe transtornada pela doença da filha decide engravidar e ter uma filha para doar órgãos e tecidos para tentar salvar a vida da irmã.

Essas situações retratadas nos filmes, livros, textos, reportagens entre outros apresentando o lado obscuro da ciência precisam ser apresentados e discutidos como complemento as aulas de genética. Conforme ressalta o autor, “a genética deve ter presente o princípio da responsabilidade. Ele implica a preservação e humanização da vida humana, assim como todo o meio ambiente, extensivo também às gerações futuras” (BARTH, 2005 p. 377).

Os conceitos da genética, ensinado na escola, necessitam estar enlaçados com o cotidiano científico e o estudante precisa desenvolver a capacidade de refletir a respeito dos mesmos desenvolvendo a criticidade e o papel do cidadão atuante que reflete e discute a respeito dos avanços científicos e suas implicações sociais trazendo a tonar os conceitos inerentes a vida, que sejam preservado em todas circunstâncias, pois esse é o papel da escola: atuar como veículo de informação e reflexão tendo em vista que todos almejam uma sociedade mais justa e igualitária.

Foi perceptível que os estudantes apresentaram uma nova postura em relação aos avanços científicos e a sua forma de utilização, manifestando em alguns momentos posições contrárias as que apresentaram antes da atividade proposta nesse sentido avaliamos essa atividade de maneira positiva por ter cumprido seu objetivo ao propor uma reflexão acerca da engenharia genética e a bioética e os conceitos envolvidos no desempenho de suas técnicas.

Ao realizar o seminário foi possível perceber que os temas propostos chamaram muita atenção dos demais estudantes, pois a explicação foi muito clara e

os painéis geraram impactos e despertaram o interesse dos estudantes que ainda não haviam estudado a respeito. Realizar tarefas que possibilite ir além das paredes da sala tornando os estudantes pesquisadores capazes de demonstrar o seu aprendizado aos demais é uma alternativa que possibilita aliar a teoria e a prática, ressignificando o conteúdo.

Esse estudo permitiu constatar que assistir filmes cinematográficos na escola podem ser uma alternativa para a compreensão da ciência, desde que a atividade seja previamente planejada e contextualizada. Também é aconselhado que tal recurso midiático seja associado a outras estratégias, como o seminário, para que a atividade se torne significativa no processo educativo, pois é notória a expectativa dos estudantes que precisam ser direcionados e motivados constantemente.

A exibição do filme apenas por si só não abrange os conteúdos, mas amplia e instiga a curiosidade dos estudantes que passam a fazer pesquisas buscando novos subsídios para o assunto proposto. Em outras palavras, acreditamos que somente assistir ao filme não daria conta de tantas respostas, reflexões, questionamentos sobre a genética, biotecnologia, engenharia genética, patrimônio genético. Contudo, a exibição serviu para alavancar as indagações e principalmente a compreensão dos conceitos, tendo contribuído para muitas reflexões e múltiplas visões, além de propiciar uma autonomia de opiniões dos estudantes dentro dos preceitos éticos e morais, que é o que se pretende na proposta de alfabetização científica.

A experiência produziu resultados positivos no sentido de ampliar o conhecimento científico bem como a criticidade em relação a experimentação e suas implicações éticas. Sendo assim é possível afirmar que o uso dos filmes traz uma nova abordagem para as aulas quando ele está contextualizado com o tema abordado sendo capaz de auxiliar o estudante desenvolver-se como cidadão crítico pautado em valores éticos e científicos.

Referências

- BARTH, Wilmar Luiz. **Engenharia Genética e Bioética**. Porto Alegre. V 35 Nº 149 Set. 2005
- BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- OLIVEIRA, F, **Bioética: uma face da cidadania**. São Paulo: Moderna, 1997. (Coleção Polêmica).
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAN, José Manoel. O vídeo na sala de aula. **Revista comunicação e educação**, São Paulo, v. 2, p. 27-35, 1995.

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MATO GROSSO

¹Mônica Strege Médici; ²Vitória Silva Miranda; ³Domênico dos Santos Médici; ⁴Marcelo Franco Leão.

Palavras-chave: Políticas públicas. Preconceito. Reparação.

A sociedade brasileira é fruto da miscigenação entre as matrizes indígenas, luso-açorianas e africanas. Apesar de toda diversidade, são muitos os problemas sociais a serem enfrentados, sendo um deles a desconstrução do ideário equivocado que hierarquiza as pessoas de acordo com suas características físicas e, pior ainda, não dá as mesmas condições e oportunidades à negro e indígenas.

Contudo, essa história de luta e resistência não é recente. Com a abolição da escravidão, os escravos se viram livres do jugo dos seus senhores, do trabalho forçado e dos castigos cruéis no tronco e nas senzalas, aos quais foram submetidos desde o descobrimento do Brasil (MONTEIRO, 2012). Essa mesma população, quando a escravidão foi abolida, não recebeu garantias do Estado nem qualquer ação de políticas públicas em seu favor. Pelo contrário, foram expulsos das fazendas onde tinham, em condições desumanas, um teto sob onde dormir e alimentação, mesmo que escassa.

A falta de instrução e o analfabetismo são fatores determinantes na constituição das classes sociais, sendo assim era necessário adaptar-se ao mercado de trabalho ocupando os postos que restavam, logo estes postos eram os que exigiam menor capacidade intelectual. Foram inúmeras as tentativas da sociedade em tentar comprovar a incapacidade intelectual da população afrodescendente para poder justificar a desigualdade social cada dia mais evidente no cenário social brasileiro, inclusive, recorreram a uma corrente científica advinda da Europa que visava a ressaltar a superioridade dos indivíduos brancos sob os mais diversos aspectos entre eles: beleza, força e inteligência (XAVIER, 2006).

Assim procurava justificar o conceito de “raça” sob uma óptica eugenista que destaca a superioridade da raça branca, portanto a manutenção de privilégios era facilmente justificada e aceita de forma passiva sem questionamento. Logo é possível afirmar que superada a escravidão a população afrodescendente se separa com um desafio maior: o racismo conforme ressalta (CAMPOS, 2009). O racismo no Brasil, embora associado à escravidão, firma-se após a abolição, período em que ele é estruturado como discurso baseado nas teses da inferioridade biológica dos negros,

e se difunde no país como matriz para a interpretação do desenvolvimento nacional.

O contexto educacional reflete o contexto social e, comumente, ao adentrar uma escola pública, é perceptível a predominância de afrodescendentes, enquanto nas universidades observava-se o contrário. Estudos do IBGE e o IPEA, não deixam incertezas sobre a magnitude da problemática referente à exclusão do negro, ou seja, dos pretos e mestiços na sociedade brasileira. Pesquisadores associam esse fato aos indicadores econômicos, emprego, escolaridade, classe social, idade, situação familiar e região, ao longo de mais de 70 anos (MUNANGA, 2001).

Após décadas de omissão à sociedade, o Brasil passa a realizar debates acerca da situação e são criadas as políticas de ações afirmativas, pois as diferenças precisam ser consideradas, respeitadas e valorizadas. Algumas políticas de ações afirmativas foram implantadas nas últimas duas décadas, a exemplo da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o estudo da temática na Educação Básica, e da Lei nº 12.711/2012, que adota o sistema de cotas raciais, política essa reparatória, porém muito criticada por uma parcela da sociedade. Essas políticas de ações afirmativas, apesar de recentes na história de nosso país, são fundamentais na construção de uma ideologia antirracista.

No entanto, garantir o acesso à educação básica não é o suficiente para o indivíduo conseguir profissionalizar-se, emancipar-se e exercer a profissão que ele possa escolher. A formação em nível superior é fundamental para que o indivíduo exerça a cidadania com autonomia. Munanga (2001) destaca que as políticas de ações afirmativas encontram resistência em uma parcela da população, qualquer proposta de mudança em benefício dos excluídos jamais receberia um apoio unânime, sobretudo quando se trata de uma sociedade racista como a sociedade brasileira.

Frente ao exposto, o presente estudo teve como objetivo investigar o que pensam os estudantes do Ensino Médio de uma escola pública mato-grossense sobre as políticas de ações afirmativas no contexto escolar.

Essa pesquisa ocorreu no segundo semestre de 2019, com 54 estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Maria Esther Peres, localizada no município de Vila Rica/MT. Trata-se de um estudo descritivo e exploratório, de abordagem qualitativa, mesmo valendo-se de dados numéricos, que buscou compreender e analisar um fenômeno social por meio de um conjunto de técnicas e métodos.

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se um formulário constituído por

12 questões fechadas sobre as percepções desses estudantes sobre as políticas de ações afirmativas no contexto escolar. Após a coleta dos dados levantados por 54 estudantes foi realizada a tabulação destes, na sequência houve discussões sob a luz do referencial teórico utilizado.

Dos estudantes entrevistados, 66% são do sexo feminino e 34% do sexo masculino, percebe-se uma predominância feminina. A faixa etária está entre 15 e 19 anos sendo que 22% está com a idade de 15 anos, 11% com 16 anos, 25% com 18 anos e com 11% 19 anos. Entre os entrevistados, a maioria possui 17 anos idade, e está no 3º ano do Ensino Médio, ou seja, já possuem a preocupação de projetar sua vida fora do ambiente escolar. Nesse sentido, um dos questionamentos frequentes é a continuidade dos estudos e o ingresso nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Quando foi questionada a região de sua naturalidade, os estudantes responderam da seguinte forma: 78% na região Centro-Oeste brasileira e 22% na região Norte com prevalência da região Centro-Oeste e a região Norte. Dados do Censo 2000 revelam que entre todas as Unidades da Federação, o Centro-Oeste tenham deixado de ser áreas nitidamente de atração migratória para se tornarem regiões de elevada circulação de população (ou até mesmo de expulsão), onde imigração e emigração teriam volumes consideráveis (CUNHA, 2002).

Na tentativa de traçar um perfil étnico, foi questionada a autodescrição da cor da pele. Entre os entrevistados 60% se declaram pardos, 25% negros e 15% brancos. Os dados obtidos com a entrevista estão em consonância com o último Censo do IBGE. Outro fator que foi objeto da pesquisa foi a renda familiar e o total de membros da família que trabalham na sua residência. A renda familiar varia entre dois a quatro salários mínimos. Um total de 70% de entrevistados respondeu que três pessoas trabalham; 30% responderam que quatro pessoas trabalham.

Ao serem questionados sobre quantas pessoas residem na mesma casa, as respostas foram as seguintes: 53% dos entrevistados responderam que residem quatro pessoas em sua casa; 23% residem com três pessoas; 17% responderam que residem com apenas duas pessoas; e 7% residem com cinco pessoas ou mais.

Ao falar do direito à educação, cabe ressaltar que, na maioria dos países do continente americano, a população de baixa renda recebeu, historicamente, uma educação em pedaços e de pior qualidade (IOSIF, 2007). Nesse sentido, podemos destacar o aumento da desigualdade social que cresce a cada dia em nosso país.

Percebe-se que o número de membros das famílias varia entre duas a cinco

peessoas. Quanto à formação acadêmica dos familiares dos estudantes, um percentual de 80% de membros familiares com diploma de nível superior em sua família, ao serem questionados sobre a pretensão de ingressar nas IES o mesmo percentual (80%), respondeu que pretendem ingressar e concluir um curso no Ensino Superior.

Se tratando do contexto da escola pública, na qual a quantidade de negros é considerável, ressalta-se ainda mais a função da escola: a formação integral do sujeito. No entanto, podemos destacar que a mesma escola que representa tanto para a construção da sociedade apresenta inúmeros problemas estruturais, bem como outros problemas que interferem na qualidade de ensino ofertada pela escola pública. Nesse sentido, é possível apontar que este público se encontra em desvantagem em relação àqueles que vêm da rede particular de ensino, e por isso o processo seletivo aplicado passa a ser excludente (CHIAVENATO, 1999).

Ao serem questionados sobre as relações étnico raciais e o preconceito, 85% dos estudantes entrevistados afirmaram que já presenciaram situações de racismo. A pesquisa apontou que 60% dos entrevistados conhecem ou já ouviram falar sobre “políticas de ações afirmativas”, e 40% dos entrevistados creem que as políticas de cotas sejam efetivas em solucionar as dificuldades de ingresso nas universidades.

As políticas de ações afirmativas, voltadas para garantir o acesso às IES, visam à criação do sistema de cotas para um público específico com o intuito de promover uma reparação histórica voltada principalmente para ao público de classes minorizadas. Essas políticas são necessárias, no entanto não devem ser permanentes, é preciso que a sociedade equalize sua estrutura e invista na educação pública de qualidade com acesso garantido para todos (IOSIF, 2007).

A realidade constatada nesse estudo não é destoante da realidade do país. As pessoas afrodescendentes geralmente ficam à margem da sociedade. Não se trata de diferenças na capacidade em desempenhar funções e sim da inabilidade social de abrir espaços à inclusão da diversidade. Cores e tons de pele, culturas e diversificação são a marca do país que se baseia na miscigenação. Negar a existência dessas diferenças não fará com que elas desapareçam.

Não obstante, faz-se precisa e preciosa a elaboração de novas políticas de reafirmação social assim como a disseminação do debate crítico sobre temas de racismo estrutural, seja ele velado ou evidente. A observação e vivência dos entrevistados denotam que estão inseridos no contexto social no qual se percebe dificuldades de participação na sociedade e ascensão profissional em detrimento das

questões tidas como raciais.

Nota-se que esclarecimentos acerca do tema precisam ser esclarecidos nas escolas brasileiras. As ações afirmativas se definem como políticas públicas voltadas à concretização dos princípios constitucionais da igualdade material, a neutralização dos efeitos perversos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem.

Essas medidas visam a combater não somente manifestações flagrantes de discriminação, mas a discriminação de fato, que é a absolutamente enraizada na sociedade e, de tão enraizada, passa a ser naturalizada. No entanto, na condição de humano sabemos que somos sujeitos a transformar o mundo e não a nos adaptar a ele considerando o inacabamento do ser humano é necessário que estejamos sempre abertos a rupturas de paradigmas e principalmente a ruptura do preconceito imerso em nossa existência

Referências

CAMPOS, Pablo Jaime Edir. **Ações afirmativas como estratégia de combate às desigualdades raciais e promoção da dignidade**. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

CHIAVENATO, Julio José. **O negro no Brasil: da senzala a abolição**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 1999.

CUNHA, José Marcos Pinto. **Estudos De População**. Campinas: UNICAMP, 2002.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1978.

IOSIF, R. M. G. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil**. 2007. 310f. Tese (Doutorado em Política Social), Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MONTEIRO, Patrícia Fontes Cavalieri. discussão acerca da eficácia da Lei Áurea. **MERITUM** – Belo Horizonte – v. 7 – n. 1 – p. 355-387 – jan./jun. 2012

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Sociedade e Cultura*, v. 4, n. 2, p. 31-43 jul./dez. 2001.

XAVIER, Solange Procópio. Relações raciais e políticas de ação afirmativa para a população negra no Brasil, 2006. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) –Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social, Universidade Estadual de Montes Claros, 2006.

POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UM ESTUDO DE CASO

¹Márcio Gleide Cardoso dos Santos; ²Francisca Melo Agapito

Palavras-chave: Formação continuada. Alunos com deficiência. Ações efetivas.

Em âmbito educacional, o momento contemporâneo tem como uma de suas marcas a proposta da inclusão escolar. Conforme argumenta Menezes (2017, p. 102) “O termo inclusão tem constituído os discursos sobre educação produzidos no Brasil pelo menos desde o final da década de 90 do século passado, ganhando força significativa na segunda década do presente século”. Desde a emergência da inclusão escolar, há a busca por igualdade, ensino e aprendizagem que atendam os alunos com deficiência, formação docente, entre outros. Nesse sentido, as políticas públicas emergem como possibilidades para dar conta destas demandas. Sendo assim, nosso objetivo foi analisar desafios para a efetivação das políticas públicas de inclusão escolar no município de Sítio Novo/MA.

As políticas públicas são medidas tomadas pelo governo para implantar no país uma qualidade de vida considerável às pessoas. Estas são organizadas através de conjuntos de programas, ações e decisões tomadas pelos governantes do país. Nas palavras de Ohlweiler (2007) as políticas públicas estão diretamente relacionadas às medidas estratégicas de intervenção do Estado para contribuir com o desenvolvimento econômico, social e cultural do país.

Diferentes discussões sobre esta temática têm sido realizadas na atualidade desde a implantação da educação inclusiva nos sistemas de ensino (GLATT, 2009, 2015; PLETSCH, 2014; CARVALHO, 2012), entre outros. Estas compreendem a relevância desse debate para avançarmos na concretização de políticas públicas mais consistentes para a inclusão escolar.

Muitas políticas públicas inclusivas estão asseguradas, como matrícula de alunos com deficiência, formação docente para atender estes alunos, acessibilidade, entre outras. No entanto ainda são latentes as fragilidades na efetivação de tais políticas. O estudo empreendido por Oliveira e Weshenfelder (2017) mostrou nas narrativas de docentes, recorrências sobre a falta de suporte na formação inicial. Igualmente, as formações continuadas são consideradas superficiais e meramente informativas, o que revela muitas fragilidades para a realização de um trabalho que atenda as diferenças.

Isto posto, pautando-nos em discussões atuais sobre essa temática buscamos no campo empírico desta pesquisa respostas. Nessa imersão, traçamos alguns caminhos metodológicos. Este foi um estudo de caso, com abordagem qualitativa. Conforme Minayo (2011, p. 21): “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões particulares embasada nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”.

Constituiu-se material de pesquisa observações e entrevistas semiestruturadas. Segundo Marconi e Lakatos (2010), observar é atentar para o fenômeno de forma mais complexa, buscando entendê-lo. Referente as entrevistas, Gil (2008, p. 109) define como “[...] uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Assim, participaram da investigação três professoras de sala de aula comum de uma escola da rede municipal de ensino, além da Secretária de Educação do município de Sítio Novo/MA.

A liberação da pesquisa na escola se deu por meio de uma declaração de anuência. Participaram três professoras que atuavam com alunos com deficiência; e a Secretária de Educação. Todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando assim suas participações na investigação. No momento da pesquisa, na escola havia matriculados e cursando três alunos com deficiência: autismo, deficiência física e baixa visão. Logo, a escolha por este locus ocorreu por ser propício aos propósitos da investigação.

Com um roteiro pré-definido realizamos as entrevistas semiestruturadas no mês de janeiro de 2019. A duração foi de aproximadamente 20 minutos e ocorreram nos locais de trabalho das participantes. As transcrições de suas falas, encontram-se destacadas em *itálico*. Mediante os critérios da ética em pesquisa, todos as participantes tiveram suas identidades protegidas e codificadas da seguinte forma: P1, P2 e P3 para as professoras e a SE para Secretária de Educação. A partir dos resultados gerados, foi realizada a análise de conteúdo, conforme propõe Bardin (2011). Nessa lógica, seguimos todas as etapas: pré-análise, codificação, categorização, tratamento dos resultados, com inferência e interpretação das informações fornecidas pela análise. Neste trabalho destacamos a categoria *Dos desafios para o trabalho pedagógico consistente*.

Diferentes políticas públicas inclusivas estão postas em ação na atualidade. Contudo, ainda são perceptíveis lacunas que impedem que haja uma inclusão mais

efetiva. Deste modo, conjecturamos que muitos são os desafios para aqueles que estão diante do cotidiano de sala de aula. Assim, nos motivou indagar sobre esse aspecto, os quais estão destacados nos seguintes excertos:

Para começar, o professor deve ter uma formação adequada para trabalhar com essas crianças, outro desafio é o espaço que não está de acordo com a realidade desses alunos para que promova um aprendizado adequado (P1, janeiro de 2019).

Não ter parcerias com outras instituições e com a própria escola, não ter formação para trabalhar com crianças com deficiência e não ter acesso a informações a respeito das políticas de inclusão pelo fato de não ter nenhuma formação na área (P2, janeiro de 2019).

Não é ofertada a formação continuada para os professores (P3, janeiro de 2019).

[...] não são poucas, primeiro não basta só ofertar o acesso ao aluno com deficiência, tem que manter, proporcionar a permanência do aluno na escola, as famílias não são parceiras em aceitar a dinâmica de ensino dos professores e as medidas tomadas pela Secretaria. A acessibilidade de forma que não deixe a desejar, o empenho do próprio professor em abraçar a causa, talvez por causa da própria formação (SE, janeiro de 2019).

Conforme as participantes revelaram, se configuram desafios: a ausência de parceria entre família e escola, entre esta e o professor, a falta de acessibilidade nos espaços escolares e carência de formação docente direcionada à inclusão. No que concerne as famílias de alunos com deficiência, entendemos, embasados em legislações vigentes, que é dever do Estado e da família assegurar uma educação igualitária a todos que possuam alguma deficiência (BRASIL, 2015). Nesse sentido, faz-se urgente a díade família-escola, permeada por uma relação dialógica com orientações sobre a condução do processo educacional, bem como o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, além de acompanhamento por parte dos familiares no desenvolvimento destes.

Na análise acerca da acessibilidade – registrada nas falas da P1 e SE, convém destacar a Lei nº 10.098/2000; esta pontua que todas as barreiras arquitetônicas e comunicacionais sejam suprimidas para que todos possam usufruir de diferentes espaços, além de acesso à informação, comunicação e educação (BRASIL, 2000).

Com base nas observações foi possível ratificar conforme a narrativa de P1, que na escola pesquisada, este é um ponto que merece ser revisto. Isto é, em parte há acessibilidade no espaço escolar pesquisado, contudo, esta não é integral, como exemplo enfocamos a necessidade de adequações em salas de aula para se tornarem mais amplas e o direito de ir e vir possa ser pleno. Dessa maneira, reforçamos que

a existência de uma política pública que existe há quase 20 anos, ainda revela pontos que carecem ser concretizados no espaço escolar pesquisado.

Portanto, consideramos a relevância de discussões dessa natureza, serem constantemente levantadas, pois, muitas vezes ter algo assegurado legalmente não implica estar implementado. Sendo assim, diante de uma legislação que determina e aponta medidas para sanar problemáticas dessa natureza, é impostergável que haja uma tomada de decisões por parte dos responsáveis sobre essa questão.

Diferentes pesquisas tem corroborado com os resultados do presente estudo sobre a acessibilidade, de forma ampla ou específica, citamos em especial, os estudos de Pletsch (2014), Andrade e Mendes (2015) e Voos e Ferreira (2018), que trazem em seus resultados a necessidade da acessibilidade ser concretizada como ponto condicionante e recorrente para a efetivação da inclusão social e educacional.

O desafio da formação continuada docente foi registrado por todas as participantes. Este é um indicativo de que tal aspecto na percepção das participantes, está intrínseco a um bom desenvolvimento do trabalho pedagógico que visa alcançar de fato a inclusão escolar. O exposto ratifica a relevância de serem oportunizadas mais formações, situação que converge com o exposto no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído através da Lei nº 13.005/2014. A meta 4, estratégia 4.18, evidencia a relevância de se “[...] **ampliar a oferta de formação continuada** e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes” (BRASIL, 2014) [grifos nossos].

Diante da análise das respostas e da lei exposta anteriormente, ratificamos que as formações continuadas devem ser ofertadas para que a inclusão escolar ocorra efetivamente. Sem formação não há base para um trabalho pedagógico consistente e fundamentado teoricamente, logo a prática docente pode se tornar superficial e as aprendizagens dos alunos comprometidas. Similarmente, consideramos que é um desafio estar em constante atualização para dar conta das diferenças presentes na sala de aula, principalmente quando não há a oferta para tal formação, como verificado no campo empírico pesquisado.

Logo, o panorama desenhado nessa investigação evidencia a implementação de algumas políticas públicas inclusivas, de modo que, estas são compreendidas como pontos positivos e mostram que houve desenvolvimento por parte do município, no que concerne à temática. Contudo, a necessidade de formação continuada para

professores do ensino comum tornou-se uma recorrência marcante no escrutínio do material analisado, configurando-se um desafio a ser transposto. Entendemos que, estando amparada legalmente (BRASIL, 2014), cabe aos órgãos responsáveis, neste caso analítico, a Secretaria de Educação, prever orçamento, metas e traçar ações para a oferta de formações continuadas para todos os profissionais da educação, sem prejuízo a nenhum setor. De igual modo, registramos que ainda é um desafio promover acessibilidade em todos os espaços da escola investigada, por isso reiteramos a necessidade de um olhar mais apurado por parte da Secretaria de Educação sobre esta política para torna-las efetivas aos que dela necessitam.

Referências

ANDRADE, Emanuele Texeira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Estudo comparativo em três municípios da política de inclusão escolar na percepção de alunos com deficiência física. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, Arizona, Estados Unidos, v. 23, n. 32, p. 1-20. Mar. 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275041389061>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 04 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 15 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Legislação. **Lei nº 10.098/2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 10 nov. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5º ed. - São Paulo: Atlas 2010.

MENEZES, Eliana Pereira de. Práticas de subjetivação no imperativo inclusivo. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs). **Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas**. 1. ed. – Curitiba, Appris, 2017.

OLIVEIRA, Sandra de WESHENFELDER, Viviane Inês. Práticas in/exclusivas e os modos de ser professor(a) na contemporaneidade. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs). **Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas**. 1. ed. – Curitiba, Appris, 2017.

OHLWEILER, Leonel. A construção e implementação de políticas públicas: desafios do Direito administrativo moderno. **Verba Juris**, ano 6, n. 6, p. 269-300. jan./dez.2007. Disponível em: <https://www.academia.edu/11309549/A_constru%C3%A7%C3%A3o_e_implementa%C3%A7%C3%A3o_de_pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas_desafios_do_Direito_administrativo_moderno>. Acesso em: 20 out. 2019.

PLETSCH, Marcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 22, n. 81. ago. 2014. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1616>>. Acesso em: 24 out. 2019.

VOOS, Ivani Cristina; FERREIRA, Gabriela Kaiana. Acessibilidade para estudantes cegos e baixa visão: análise dos objetos educacionais digitais de física. **Revista Educação Especial**, Santa Maria v. 31, n. 60, p. 21-34. jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24380/pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

IMAGINÁRIOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS POLÍTICOS, CULTURAIS E CURRICULARES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

¹Isabeli Ferreira Oliveira (IC-PROBIC); ²Joceane Santos Dornelles (IC-FIPE); ³Valeska Fortes de Oliveira (doutorado em Educação – UFRGS/RS - orientadora); ⁴Andrea Becker Narvaes (doutorado em Educação – UFSM/RS); ⁵Silvania Regina Pellenz Irgang (mestrado em Educação – UFSM/RS)

1 - Acadêmica de Pedagogia/UFSM, isabeli.feo@gmail.com

2 - Acadêmica de Licenciatura em Matemática/UFSM, joceanedornelles.17@gmail.com

3 - Professora Adjunta no Departamento de Fundamentos da Educação, Centro de Educação, UFSM, vfortesdeoliveira@gmail.com

4 - Professora Adjunta no Departamento de Fundamentos da Educação, Centro de Educação, UFSM, deianarvaes@gmail.com

5 - Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, UFFS, regina.uffs@gmail.com

Apoio Financeiro: PROBIC/FAPERGS, CNPq.

Palavras-chave: Formação de Professores; Políticas de Formação de Professores; Políticas Curriculares.

Cenários da Pesquisa: contextos da formação inicial de professores

A formação de professores é um tema bastante valioso para os pesquisadores da área da educação, pois as demandas da formação docente perpassam por caminhos sinuosos e complexos de disputas, conflitos, expectativas e resistências. O projeto de pesquisa que aqui trazemos, iniciou a partir de um coletivo que se questiona, quer saber e aprender com aquilo que dizem os/as professores/as, os/as gestores/gestoras e acadêmicos/as sobre a docência e as nuances que ela carrega quando falamos sobre políticas de democratização da educação. A teoria do Imaginário Social, de Cornelius Castoriadis (1982), tem potencializado nosso olhar para as possibilidades acerca dos temas ligados à formação de professores e à profissão docente tanto na formação inicial quanto continuada, tentando entender as políticas de formação implementadas e o impacto disso para os sujeitos que vivem a educação.

Esse projeto tem parceria com diferentes pesquisadores de instituições públicas (Institutos Federais e Universidades) da Região Sul do país e tem por objetivo compreender a formação inicial de professores e seu diálogo com a educação para a diversidade na perspectiva da democratização da Educação Superior. Analisamos os cursos comuns aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e às Universidades Federais participantes, tais como: Licenciatura em Química, Ciências Biológicas, Física, Pedagogia e Matemática, na modalidade presencial. O reconhecimento e o conhecimento da diversidade que dá suporte à formação inicial e ao exercício profissional docente é muito importante para o processo de democratização das políticas e das práticas educacionais: quanto mais conhecemos

e reconhecemos o outro, melhor ampliamos a base participativa social e escolar, requisito básico dos processos democráticos.

Nesse momento da pesquisa, em que nos encontramos em isolamento social, devido à pandemia do Covid-19, um movimento instituinte foi emergindo entre nós, pesquisadoras, e o anseio de unir forças de resistência frente os cenários da formação inicial de professores permaneceu latente ao ponto de iniciarmos uma outra etapa, não programada para a pesquisa, de encontros virtuais. Com isso, conquistamos presenças importantes de professores e gestores que presencialmente não poderiam colaborar, mas perdemos a assiduidade de estudantes que tiveram restrições de conexão ou de equipamentos para manterem-se durante todo o tempo dos estudos online.

Optamos em estudar, olhar e problematizar como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015) e para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019) vêm sendo entendidas e produzidas no âmbito da Educação Superior. Em um espaço tão curto de tempo para os cursos de licenciatura tomarem conhecimento e adequarem seus programas curriculares de formação, tantas foram as mudanças que geraram inquietações que nos puseram a buscar por subsídios que nos dessem condições de melhor compreender as possíveis vontades políticas no desenho de cenários para a formação de professores em seus cursos profissionalizantes.

As lentes que emprestamos para olhar a tais vistas miram perspectivas do Imaginário Social, (CASTORIADIS, 1982), de professores da Educação que nos instigam a pensar sobre a formação de professores e as políticas (GATTI, 2019; DOURADO, 2015; HYPOLITO, 2019), cuja legislação pertinente a este campo permeia tantas decisões, muitas delas sem o diálogo com o público diretamente envolvido. Os textos a que passamos a nos debruçar em estudos dialogados, com os autores, conosco e convidados, possibilitaram traçar linhas teóricas e históricas que a formação de professores em lutas educacionais e políticas avançaram e retrocederam em conquistas. Nosso estudo tomou sentidos e força de resistência ao que foi sendo aprovado sem a consulta a quem faz a Educação nos processos de formação.

Trilhas metodológicas: pistas e vias para encontrar os caminhos da investigação

A pesquisa já tem alguns resultados e começou a traçar seus caminhos por encontros de estudos, debates e diálogos. Inicialmente os encontros foram presenciais, porém, por estarem todos os envolvidos em distanciamento social devido à pandemia do Covid-19, decidimos continuar com a pesquisa em encontros virtuais, em plataforma de videochamada (Google Meet). Desta forma, tivemos a oportunidade de ampliar os convites para professores coordenadores de curso, gestores institucionais e autores cujos estudos estavam na pauta de nossas leituras.

A trama metodológica que juntou peças para compor a pesquisa veio em uma perspectiva de reunir informações por meio do estudo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Química, Física, Ciências Biológicas, Matemática e Pedagogia, das Universidades e Institutos Federais de um Estado da Região Sul do país. O estudo buscou conhecer como os currículos se comprometem a discutir a diversidade nos processos formativos por intermédio do delineamento de pesquisa denominada documental (GIL, 2012; LAKATOS; MARCONI, 2009). Seguimos com a entrevista aos coordenadores de cursos e sua análise se dará com base em Bardin (2012).

A leitura das falas dos entrevistados será compreendida em um contexto maior, configurado pelo imaginário coletivo, que desvela-se em políticas que escrevem e homologam legislações, cumprem ou resistem em adequar os programas curriculares e as ordenações dadas. O imaginário Social nas pesquisas em Educação não é o ato de só problematizar com a lente simbólica, mas o de manifestar a concepção de criação (CASTORIADIS, 1987) que há em formas de produzir conhecimento, especialmente na formação inicial de professores a partir do diálogo. A formação de professores constitui-se primeiramente em conhecer a construção sobre a docência, em cada um dos momentos históricos. Instigou a nós, conhecer especialmente este que atravessamos, onde há uma forte desistência pela profissão de professores.

Sob olhares curiosos, resultados parciais encontrados:

Os estudos até este momento realizados trazem nas falas dos gestores um tempo ainda de estudos da nova legislação e sua implantação nos currículos. E quando questionados sobre a abertura aos estudos da diversidade que as DCNs anteriores (BRASIL, 2015) abriam para dar espaço ao debate e agora não mais (BRASIL, 2019), um dos entrevistados respondeu-nos que a instituição já tem

implantado uma política de cuidado à inclusão e espera, com isso, mostrar-se resistente.

O argumento das novas orientações é o direcionamento a um estudo de disciplinas práticas e que envolvam-se a ter a BNCC (BRASIL, 2017) como meta de ensino nas escolas. A isto questionamos a formação conteudista que os cursos teriam, se forem seguir as atuais diretrizes. As orientações anteriores (BRASIL, 2015) não foram revogadas, mas as novas (BRASIL, 2019) cercearam pelo quadro de horários a ser cumprido, possivelmente limitando e inibindo a oferta de espaços para os estudos que focam enxergar e estudar a diversidade contemplada pelos próprios acadêmicos dos cursos.

Para a compreensão desta pistas, o imaginário é um estudo do campo simbólico da Educação (OLIVEIRA; DEUS; FACCO, 2019), onde se caracteriza na capacidade de criar, produzir narrativas de docentes em diálogos com discentes e a legislação a que estão submetidos. Essas narrativas são acompanhadas por investigações das diferentes redes universitárias e escolares, acreditando-se sempre que não teremos perguntas ou respostas prontas, mas que será isso que vai fazer a diferença no pesquisar para tê-las. A dedicação a uma escuta sensível (BARBIER, 2004) e à observação da dimensão simbólica escolar e universitária está em considerar que há vários grupos sociais que nela interagem, mostrando-se fundamental compreender a complexidade das relações e suas produções sociais.

O imaginário encontra-se presente na formação de professores através de projetos que são desenvolvidos por diversas pessoas e níveis de graduação trazendo consigo uma aprendizagem tanto pessoal, como coletiva, de forma que busca aprimorar o conhecimento daqueles que vêm acreditando na formação continuada. Através destes projetos e de estudos que vimos agregando por meio de pesquisas qualitativas, estamos analisando os currículos das licenciaturas de diversas instituições federais, no intuito de compreender a formação inicial de professores e nos inteirar da forma como a diversidade vêm se aliando com a educação na busca por uma Educação Superior onde o imaginário possa estar inserido e trazendo discussões que colaboram para um ensino mais democrático.

Por fim, a investigação nos diz:

Os encontros e as pesquisas nos levam a prosseguir pelo caminho do aprimoramento científico e profissional, adquirindo cada vez mais conhecimento. Além

disso, a pesquisa na Formação de Professores e o desenvolvimento profissional traz consigo a oportunidade de ofertar um ensino mais diversificado, tendo em vista que buscamos uma escola na qual vivem alunos e cidadãos, com um pensar crítico.

A produção coletiva em um grupo de estudos e pesquisas contribui para alternativas teóricas na formação de professores no qual estejam inseridos o debate, espaço de estudo e investigação, em seus diferentes níveis de espaços educativos, tendo como referência as relações sócio-políticas e culturais. Para produzir estudos e pesquisas é preciso mobilizar a sociedade pela melhoria na qualidade da Educação e articular com o poder público políticas educacionais que garantam aprendizagem a todas as crianças e jovens. A formação dos professores deve estar firmada desde o início, posto que é carregada de intencionalidades implícitas e explícitas para colaborar ou impedir a existência de uma educação inclusiva e democrática.

A importância da qualidade na educação está em engajar os profissionais em processos de aperfeiçoamento nas pesquisas, concepções e críticas para reforçar o seu papel social, de valorização e respeito. Compreender os processos formativos é desenvolver uma experiência colaborativa e investigativa para a prática de uma formação reflexiva. Há diferentes atuações nas metodologias dos professores, diferentes áreas do conhecimento e diferentes culturas. Entretanto, a intenção de trazer para o debate é o da valorização da diversidade e do respeito às diferenças de todos, no qual é fundamental que a educação esteja inserida nesse assunto para a formação de uma sociedade democrática. Acreditamos que a educação precisa de uma formação que reconheça as diferenças constantes nas salas de aulas, compondo a diversidade presente na escola, para que os professores se configurem pela valorização na sociedade.

Referências

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 13 de jul 2020.

BRASIL. **CNE. Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 12 de jul de 2020.

BRASIL. **CNE. Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 12 de jul de 2020.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, June 2015. Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200299&lng=en&nrm=iso>. access on 12 July 2020.
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>.

GATTI, Bernardete A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em
<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abouthis-office/single-view/news/professores_do_brasil_novos_cenarios_de_formacao/>. Acesso em 29 set 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

HYPOLITO, Álvaro M. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.
Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>> Acesso em: 12 de jul de 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

OLIVEIRA, Valeska F. de; DEUS, Ana I. de; FACCO, Samara. O LUGAR DO IMAGINÁRIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CRIAÇÃO DE AVATARES NA UNIVERSIDADE. In: **Momento: diálogos em educação**. V. 28, n. 1, p. 381-396, jan./abr. 2019. Disponível em <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8153/5800>>. Acesso em 18 de jul de 2020.

PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS MATO-GROSSENSES EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

¹Milena Macaiewski Ferreira (UNEMAT); ²Monica Strege Médici (SEDUC-MT); ³Marcelo Franco Leão (IFMT).

1 – Graduanda de Ciências Biológicas da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

2 – Professora da rede pública – Secretaria Estadual de Educação-MT.

3 – Professor de Química no Departamento de Ensino do IFMT.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Meio ambiente. Sensibilização.

O meio ambiente é um tema muito sensível, sempre em pauta nos debates internacionais, as discussões em relação ao tema são de extrema relevância. Essa temática foi introduzida permanentemente na agenda internacional. Devido à preocupação com as pressões que o crescimento econômico produz sobre o meio ambiente.

Oficialmente, a Educação Ambiental (EA) é uma realidade no país, prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Capítulo VI sobre meio ambiente, no qual se lê que compete ao poder público “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

A EA é discutida nacional e internacional, pois emerge nos tempos modernos devido nossa forma de vida e se constitui em uma crise civilizatória. Embora consciente que dependemos do meio ambiente para sobreviver, precisamos aprender a preservá-lo. Leff (2009, p. 213) afirma que “é essencialmente, uma crise do conhecimento, das formas como compreendemos o mundo e intervimos na natureza”. Deste modo, é possível afirmar que a EA emergiu da necessidade de adotar uma nova postura perante ao meio ambiente e a existência de vida.

De acordo com Rodriguez e Silva, (2009, p.176), a EA “é um dos meios para se adquirir as atitudes, as técnicas e os conceitos necessários à construção de uma nova forma de adaptação cultural aos sistemas ambientais”. Deste modo, vemos que EA é uma realidade nos currículos escolares das escolas de educação básica Brasileiras e para isso há dispositivos legais para embasar as práticas de EA, por meio da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Estabelecida em seu artigo 2º, que a EA é um componente essencial e permanente da educação básica, deve ser trabalhada, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades de ensino, seja em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999).

Diante desta perspectiva, a EA deve ser efetivada em todas as unidades de

ensino voltada para a construção de uma sociedade crítica e capaz de compreender a relevância da mesma para a manutenção dos sistemas biológicos. Uma abordagem formal é abrangente e provoca nos envolvidos a reflexão e participação, um ensino voltado a instigar o estudante sobre a problemática ambiental, com o intuito de desenvolver novos valores sociais, uma nova postura ambiental, crítica, reflexiva e participativa (LIOTTI; VIEIRA, 2013).

De acordo com Leff (2009), a problemática ambiental percorre uma trajetória histórica e questiona o modo de vida da sociedade capitalista que se concentra em extrair recursos naturais e a produção de bens de consumo que são comercializados e assim gira a engrenagem econômica e desta forma temos verdadeiros abismos sociais, pois a renda se concentra nas mãos de poucos e aos demais resta o trabalho e a má qualidade de vida provocada pelos impactos ambientais causados pelas atividades humanas.

No entanto, é importante ressaltar que a EA deve estar conectado com a legislação ambiental vigente atendendo as demandas sociais para que os saberes pedagógicos possam ser aplicados na prática. Desse modo, “o debate ambiental adquire uma dimensão pedagógica e política na medida em que oportuniza o debate, o questionamento e a negociação de projetos políticos, culturais e sociais” (TORALES, 2013, p. 2). Ou seja, ser significativo para o estudante em formação para promover transformações na sociedade.

Deste modo a EA deve ser realizada considerando cada contexto, pois como afirma Sato (2002, p.12), “não existe o ‘certo’ ou ‘errado’. São apenas concepções sobre o mundo, as quais podem manter diálogos ou buscar interface, e uma pessoa pode utilizar uma técnica ou outra, através da ação e da reflexão”. A EA deve ser trabalhada de forma ampla e abrangente visando a participação de toda a sociedade, portanto deve ser construída na escola, mas não pode ser restrita a escola deve envolver todos os atores sociais.

Frente ao exposto, esse estudo tem como objetivo descrever as percepções dos estudantes do Ensino Médio da rede pública do município de Vila Rica, Mato Grosso sobre a EA na perspectiva de uma instituição pública que busca a formação que possibilite hábitos sustentáveis.

A realização desse estudo ocorreu no primeiro semestre de 2020, e envolveu 38 estudantes do Ensino Médio, das Escolas Estaduais Professora Maria Esther Peres e Vila Rica, ambas localizadas em Vila Rica/MT. Acredita-se que ouvir a opinião

dos estudantes auxilia a elaboração de um projeto político pedagógico voltado para a demanda da sociedade representada por meio dos estudantes e da comunidade escolar. E deste modo, proporcionar aos estudantes conhecimento há uma educação crítica e participativa.

Para coletar dados foi utilizado um formulário eletrônico, contendo 8 perguntas descritivas e objetivas. Para garantir o anonimato dos envolvidos, as respostas foram agrupadas por semelhança, de maneira a não identificar os estudantes envolvidos. Os resultados foram analisados sob a luz do referencial teórico que sustentou o estudo.

Quando questionados se consideram importante a escola abordar temáticas voltadas ao Meio Ambiente, 33 estudantes (86,8%) afirmaram que é importante abordar este tema no ambiente escolar, enquanto 3 (7,9%) deles consideram pouco importante e outros 2 (5,3%) acreditam ser necessário somente na semana do meio ambiente. Deste modo, é possível afirmar que a maioria dos estudantes considera importante o contato com a EA.

Quanto ao serem questionados se já haviam participado de atividades promovidas pela escola voltadas ao Meio Ambiente. Entre os entrevistados 16 estudantes (42,1%) responderam que sempre participam dos projetos pedagógicos realizados. Enquanto 17 estudantes (44,7%) as vezes participa. Um número reduzido de estudantes, 3 (7,9%), não se lembrava de ter participado e apenas 1 estudante respondeu que nunca participou de eventos escolares com esta temática. Leff (2009), destaca que é preciso ter um entendimento claro como intervimos de fato nas questões ambientais no sentido de construir projeto que possam se constituir em medidas que inimizem os impactos ambientais.

Os estudantes participantes da pesquisa foram questionados sobre como avalia a relevância dos projetos escolares na sua formação. Entre os respondentes 19 cerca de 50% avaliaram positivamente a relevância dos projetos escolares na sua formação pois acreditam que por meio deles podem refletir suas atitudes. Enquanto 13 estudantes (34,2%) acreditam que são positivos, que por meio deles é possível chegar a uma reflexão. Já 6 estudantes (15,8%) defendem o pensamento de que a escola deveria se reformular e planejar coletivamente com os estudantes estes projetos. As respostas coletadas coadunam com o pensamento de Sato (2002), de que não existe padrão entre o “certo” e “errado” existem diferentes realidades e contextos, e por isso os projetos devem ser pensados de forma participativa da

comunidade escolar.

Por meio dessas reflexões pedagógicas na escola, os estudantes passam a compreender o ambiente em torno de si, saindo do ambiente escolar e avaliando também como é o “mundo” fora da escola. A partir dessa perspectiva os estudantes foram questionados se a cidade onde moram possuem muitos problemas ambientais, 28 estudantes disseram que sim e justificaram com problemas como: lixões a céu aberto, desmatamento e poluição, grande quantidade de lixos nas ruas, queimadas, falta de rede de esgoto e água potável.

Exemplificando essa justificativa temos algumas respostas: “Sim, há uma grande quantidade de lixo acumulado nas praças, além de algumas saídas para as estradas”, “Sim, só andar pela cidade já se nota lixo urbano mal armazenado”, “Rede de esgoto e falta de água pra população carente.” “Sim. Deveria ter um lugar adequado pro descarte de produtos químicos e industrializados com conservantes”. Cerca de 10 estudantes responderam que não veem grandes problemas ambientais no ambiente que residem, pois de acordo com suas observações não há como promover mudanças e isso fica explícito em respostas como: “a situação sempre foi assim” ou “quem precisa se preocupar é o prefeito”, “acho exagerada a preocupação com problemas pequenos”.

Os estudantes foram questionados quanto a percepção sobre de quem é a responsabilidade de cuidar do meio ambiente. Foram quase unânimes em responder, um total de 37 estudantes (97,4%) afirmaram que a responsabilidade de cuidar do meio ambiente é de toda sociedade e apenas 1 (2,6%) considerou ser o poder público efetivamente responsável pelo meio ambiente. Os dados corroboram com Torales (2013), que afirma que a escola influencia em debates com dimensões políticas, culturais e sociais.

Ao serem questionadas quanto a percepção dos estudantes frente as ações de EA realizadas na cidade que vivem. Entre os respondentes 17 (44,7%) responderam que veem as ações de EA serem realizadas apenas pela escola. Enquanto 17 (44,7%) acreditam que são mobilizadas pela sociedade no cotidiano e 4 (10,5%) perceberam que não há elaboração de projetos. Isso apoia o pensamento de Rodriguez e Silva (2009), de que os projetos têm que acontecer sob uma ótica realista e desta forma envolver toda sociedade, pois a qualidade ambiental influencia diretamente a qualidade de vida de todos os seres vivos existentes no planeta Terra.

Vimos como a cada dia os recursos naturais se tornam escassos e mais

degradados. Ao serem questionados 31 dos participantes da pesquisa (81,6%) consideram que o consumismo tem grande influência nos impactos ambientais. Enquanto 3 estudantes (7,9%) responderam que os recursos naturais são disponíveis e devem ser utilizados. Já 4 dos respondentes (10,5%) acreditam que o consumo é necessário para que haja crescimento econômico. Liotti e Vieira (2013) apontam que é fundamental construir projetos de EA voltados para a perspectiva crítica, para que cada cidadão seja capaz de avaliar os impactos ambientais e as medidas para mitigá-los.

Quando realizamos essa pesquisa investigativa visamos compreender a percepção dos estudantes a sobre EA. Entretanto, esse estudo possibilitou aos estudantes uma sensibilização por meio de uma reflexão sobre os hábitos adotados por eles na natureza durante o seu cotidiano. Essa abordagem compreende o que vem sendo descrito ao longo deste trabalho e todo o sentido da escola como influenciadora e formadora do cidadão.

A EA é um tema presente no contexto escolar, no entanto caminha a passos lentos dada a relevância do tema para a sociedade. Os estudantes percebem essa influência e por meio dessas pesquisas é gerado uma transformação na sua percepção do que é a EA.

Referências

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental** (ProNEA). MMA/MEC: Brasília, 2003. Documento em consulta nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea.pdf>. Último acesso em 13/07/2020.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23jul,2017.

BRASIL. **Lei Nº 9795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 22 jun. 2020.

LEFF, E. **Ecologia, capital e cultura: A territorialização da racionalidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIOTTI, L.C. e VIEIRA, S.R. **Análise da Política Estadual e Nacional de Educação Ambiental com Relação à Obrigatoriedade no ensino Formal**. EDUCERE –PUC, Curitiba, p. 29806-29820, 2013.

RODRIGUEZ, J. M. M.; SILVA, E. V. **A Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: problemática, tendências e desafios**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: RIMA, 2002.

TORALES, M. T. A Inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar a ação educativo-comunitária como compromisso político-pedagógico. **Revista do PPGA/FURG** –Rio Grande do Sul, v. especial, março, 2013.

A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA COMPREENSÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM, ATRAVÉS DA REFLEXÃO DOS DOCENTES.

¹ Douglas Brum Tavares (mestrado); ² Jefferson Marçal da Rocha (orientador).

1 – Mestrando do PPGEdu (Mestrado profissional em Educação); Universidade Federal do PAMPA, Campus Jaguarão.

2 – Professor do PPGEdu Mestrado profissional em Educação; Universidade Federal do PAMPA, Campus Jaguarão.

Palavras-chave: Educação; Pandemia; Aprendizagem.

RESUMO

A presente pesquisa busca compreender a reflexão que os docentes da rede pública de Alvorada, região periférica da grande Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, vivenciam em seu cotidiano em uma época de pandemia. Está realidade, em que presenciamos mundialmente uma necessidade de reformulação das práticas educativas e suas demandas, promovem questionamentos referente ao processo de aprendizagem, na rede pública brasileira, tão carente de investimento, com grandes concentrações de comunidades em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Acreditamos que fatores econômicos, na pandemia estão sendo determinantes para o desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens trabalhadores e trabalhadoras que vivem nestas comunidades. Desta forma, o objetivo da pesquisa é compreender o processo de aprendizagem de crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica, na época de pandemia que começou em março de 2020. É uma pesquisa de caráter qualitativo onde pretendemos, através de entrevistas com docentes da rede pública que estão realizando o ensino remoto compreender sua realidade, experiência, possibilidades e expectativas presenciadas no processo de aprendizagem neste período. Pretendemos, com a presente pesquisa elaborar um 'Diário Reflexivo da Educação na Pandemia', em que buscamos compartilhar as realidades vivenciadas nesta época de pandemia, estabelecendo um diálogo entre as reflexões promovidas pelos docentes referente as medidas governamentais e suas realidades, proporcionando uma aproximação da teoria e prática educacional. Por fim, mas não menos importante, a realização desta pesquisa propõe um questionamento das políticas públicas, que vem aprofundando a relação educacional e distanciando a gestão escolar e a prática, promovendo um distanciamento entre educação, aprendizagem e políticas publicas nas comunidades mais vulneráveis a pandemia do Corona vírus.

Introdução

Os efeitos provocados pela pandemia da Covid -19, a qual mudou a forma de relacionamento social, provou especialmente na sociedade brasileira, uma necessidade reflexão acerca do meio social em que vivemos. O meio social do país, em seu caráter de natureza e estruturação neoliberal, evidencia as enormes diferenças de classes, que afeta a distribuição de serviços públicos, o que influenciou enormemente na propagação da doença, visto que, as diferenças em relação ao mundo do trabalho, especialmente no espaço, que apresentam índices crescentes de contaminação do vírus, se relacionada com fatores como moradia e condições sanitárias, que devem ser percebidos como resultado no modo de atuação do Estado em frente a esta crise humanitária (FIGUEREDO SANTOS, 2020).

Já em relação ao mundo do trabalho, as condições dos mais pobres ficou explicitado na falta de garantias sociais e na precariedade do trabalho autônomo, de acordo com Santos (2020):

No plano do trabalho, em organização empregados, as oposições e situação que envolvem subordinação direta, baixa autonomia, execução prática em espaço circunscrito, estrita dependência técnica, trabalho controlado em equipe, interações em copresença, potencialmente podem ter uma incidência maior de exposição e reprodução. No mundo do trabalho autônomo urbano precários, a ação pessoal direta na rua ou local mutável, a circulação continua

imposta pela busca dos meios de subsistências, a renda dependente do um fluxo de demanda a ser localizada, a ausência de um 'colchão protetor' de recursos ou, então, de um suporte adequado de seguridade social, são fatores que incrementam risco e suscitam comportamentos de risco no contexto de uma pandemia (SANTOS, 2020, p.04).

A relação presente entre educação e as mazelas do capitalismo se aprofundaram na pandemia do COVID-19, com isto o processo de ensino está marcado pela relação econômica e acesso à tecnologia e seus aparatos (softwares, banda da internet, etc.) bem como o reconhecimento que estas relações influenciam no processo de aprendizagem, pois enquanto alguns reclamam das dificuldades de entenderem as atividades repassadas pelos professores, outros, os mais pobres, não possuem acesso a alimentação, tecnologia e medidas preventivas de combate ao vírus, fatores que ficaram explicitadas pelas condições econômicas.

Sendo assim, compreendemos que a sociedade capitalista é marcada pela relação do plano do trabalho com o social, desta forma, evidenciar que a educação possui um sentido como práxis social, torna-se essencial. Visto que, a educação em seu sentido estrito trata da formação do ser social genérico, ou seja, a arte, educação, linguagem e política são, no sentido ontológico, umas práxis sociais, uma vez que promova o intercâmbio entre seres humanos (ser social) e humanos e natureza (MASSON, 2016). Deste modo, esta pesquisa tem como objetivo compreender o processo de aprendizagem de crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica, na época de pandemia.

Compreendo, que a situação socioeconômica interfere, respectivamente no processo de aprendizagem, bem como o acesso aos instrumentos culturais, pois a esfera natural e cultural entrelaça-se, enquanto as relações de classes determinam os instrumentos culturais (cultura de massa). Conforme Sannino (2018), sujeitos que participaram do programa *Housing First* (tradução, primeira casa), implementado na Finlândia com pessoas que se encontravam na "sem moradia", apresentavam-se incapazes se alinhar as normas sociais e dificuldades de aprendizagem. De acordo com a autora, a situação em vulnerabilidade socioeconômica proporciona a extrema exclusão social, estruturadas nas tendências estigmatizantes e a polarização da sociedade e na educação. Deste modo, quando neutralizado as tendências estigmatizantes persistentes em nossa sociedade, através de um trabalho tático que consista em alternativas de aprendizagem e formação de potenciais transformadores

positivas e não reconhecida, obteremos resultados que apresentam mudanças sociais significantes no processo de aprendizagem destes sujeitos (SANNINO, 2018).

A aprendizagem “presencial de forma coletiva”, que tínhamos no período anterior a Pandemia da COVID-19, proporcionava mecanismo sociais, mesmo que diferenciados entre os mais ricos e mais pobres, que contornavam, de alguma maneira os fatores da exclusão e marginalização de sujeitos em vulnerabilidade socioeconômica, especialmente nas escolas públicas do município de Alvoras/RS, este fato pode estar relacionado com o processo de desenvolvimento cognitivo do ser humano.

Objetivo

A pesquisa propõe, compreender o processo de aprendizagem de crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, na época de pandemia. Desta forma, especificamente busca: Verificar o processo de diagnóstico do contexto de crianças e a relação entre aprendizagem, ocasionados pelo isolamento social; Identificar os procedimentos executados quando crianças em situação vulnerabilidade socioeconômica apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, bem com, as estratégias adotadas no atendimento educacional na pandemia; Compreender o processo de desenvolvimento dos sujeitos em vulnerabilidade socioeconômica, conforme o significado e a experiência adquiridas e o ensino remoto; Compreender, através do auto relato transcritos e registrados, representado na construção e elaboração dos instrumentos culturais, na vida do sujeito e sua interação com o contexto escolar e social, em que está inserido e suas alterações com a pandemia; e Identificar estratégias adotadas pelos educadores e educadoras na época da pandemia, bem como suas dificuldades;

Metodologia

Nos cotidianos escolares é comum observamos às relações conturbadas entre professor-aluno, concomitantemente a presença de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, que conseqüentemente estão relacionadas com a busca de avaliações de especialistas em Centros de Atendimentos. Panorama que enfatiza a busca da avaliação clínica em detrimento da avaliação pedagógica e social, principalmente quando identificado dificuldade de aprendizagem. Este processo de medicalização da educação tão presente na atualidade e analisado por Maria

Spazzianni (2001), tema que se relaciona como reflexão central de uma educação na pandemia, bem como constantes queixas dos educadores, nesta realidade educacional brasileira de 2020. Visto que, as relações presentes na sociedade capitalista estão fortemente interligadas nas vivências reproduzidas no interior das escolas, tais como a relações existentes entre alunos-alunos, professores-alunos e escola-aluno, carregada de preconceitos e violência física e simbólica, reforçadas nas relações sociais. Segundo Saviani (2011) a sociedade capitalista reproduz a alienação nas suas relações sociais e escolar.

Deste modo, o processo de intervenção seguira os fundamentos teóricos dos estudos Vygotskianos de déficit secundário, bem como, utilizaremos os conceitos histórico críticos que enfatizam a função específica do espaço escolar, enquanto transmissor do conhecimento, conforme Saviani (2003) destaca a importância que a educação escolar exerce no desenvolvimento da humanidade. Ademias, utilizaremos Boaventura de Souza (2020) e Paulo Freire (2000), para compreendermos a educação na pandemia e como as cartas pedagógicas podem contribuir para entendermos a educação e a miséria¹ (FREIRE, 2000).

Seguiremos o pressuposto da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, ao enfatizar o papel de transmissora dos conhecimentos sistematizantes e a importância das relações sociais e apropriação cultural estabelecidas no contexto escolar, através de inclusão de sujeitos marginalizados na sociedade capitalista.

Realizando, desta forma, observações de encontros digitais com educadores, quando analisado o contexto social e escolar, bem como, possíveis transformações sociais e formação de agentes no espaço de aprendizagem que os núcleos familiares adquiriram na pandemia. Portanto, uma coleta de dados, através das observações no novo contexto escolar, um análise dos diagnósticos e entrevistas. Desenvolvendo a intervenção da prática pedagógica reflexiva, em que, serão realizados encontros com

¹ Compreendesse como educação e a miséria, sendo o papel renovador que educadores e educadoras possuem com o mundo, ou seja: "O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. [...] O conhecimento sobre terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajudou a sobreviver a eles. Não podemos elimina-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparável mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela." (FREIRE, 2010, p. 37).

alunos, professores e pais, com intuito de observar os diagnósticos realizados e a influência sociais, que exercem no processo de desenvolvimento e aprendizagem, como também, mas não menos importante, construir um espaço de reflexão crítica sobre o processo cultural de sujeitos em situação vulnerabilidade socioeconômica, transmitidas e transcritas nas cartas pedagógicas¹ elaboradas pelos educadores.

Resultados

A presente pesquisa encontra-se em desenvolvimento, entretanto, nas primeiras observações, através dos relatos das educadoras, crianças e docentes constatamos dificuldades com a utilização de tecnologia de acesso as aulas remotas; salas de aulas virtuais com dificuldades de comunicação, acesso e conexão; bem como, a dificuldade de comunicação com os núcleos familiares, que em muitos casos possuem apenas um celular para acesso de 2 ou mais discentes. Entretanto, sendo identificado como principal empecilho o acesso à internet das famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visto que, apenas 30% dos alunos conseguiram participar da 1ª semana de aula.

Portanto, evidenciamos uma dificuldade de comunicação entre educadores – políticas públicas; educadores – pais; pais – gestão. Este distanciamento, em muitos casos anteriores a Covid-19 foram as pautas de uma categoria que sofre com parcelamento de salário, retiradas de benefícios (difícil acesso retirado em 2020), dentre outros fatores que vieram a ser barreiras para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, sendo aprofundado com a pandemia, em que, observamos um aumento dos índices de ansiedade e depressão, como também, nas doenças sociais, fatores ainda carentes de melhores aprofundamentos, mas já evidenciados no dia a dia escolar “de aulas via web”.

Conclusão

Desta forma, considera-se que a pandemia provocada pela Covid-19, evidenciou a necessidade de construir um espaço reflexivo, político e coletivo, em

¹ A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito. Por isso, referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter do rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso. (VIEIRA, 2010, p. 65); Referência: VIEIRA, Adriano. CARTAS PEDAGÓGICAS. In.: STRECK, Danilo R.(org.); REDIN, Euclides(org.); ZITKOSKI, Jaime José (org.). DICIONÁRIO PAULO FREIRE. Ed.: Autentica, Belo Horizonte – MG. 2ª ed., Revista e Ampliação, 1ª reimpressão, 2010.

cada escola, com objetivo de enfatizar e radicalizar na busca por políticas de inclusão de crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Espera-se que o retorno para o chamado, e ainda pouco compreendido “novo normal” promova novas significações e possibilidades, ressignificando a perspectiva de qualidade da educação e a necessidade de transformação da esfera de atuação docente, proporcionando uma superação de limites que apenas através do trabalho coletivo e consciente poderão alcançar. Elaborando uma reflexão crítica do que compreendemos sobre aprendizagem, através de uma ressignificação social que presenciamos na pandemia.

Referências

- FIGUEIREDO SANTOS, José A. **COVID-19, CAUSAS FUNDAMENTAIS, CLASSE SOCIAL E TERRITÓRIO**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, 2020.
- FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA INDIGNAÇÃO**: cartas pedagógicas e outros escritos. Ed. UNESP, São Paulo – SP. 2000.
- MASSON, Gisele. O trabalho como funcionamento do ser social e a educação como práxis social. In.: SCHLESENER, Anita Helena (org.); MASSON, Gisele (org.); SUBTIL, José Dozza (org.). **MARXISMO(S) & EDUCAÇÃO**. Ed. UEPG, Ponta Grossa. 2016.
- SANNINO, Annalisa. **COUNTERACTING THE STIGMA OF HOMELESSNESS: THE FINNISH HOUSING FIRST STRATEGY AS EDUCATIONAL WORK**. Revista Educação, PUC/RS. Dossiê: Defectologia de Vygotsky. Ed. 41, v 3, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. **MARXISMO E PEDAGOGIA**. Revista: HISTEDBR - On-line, Campinas, número especial, abril de 2011, p. 16-27.
- SAVIANI, Dermeval. **PEDAGOGIA HISTÓRICA – CRÍTICA: primeiras aproximações**. Ed. Autores Associados, Campinas – SP. 11ª edição rev., 2003.
- SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **A SAÚDE NA ESCOLA: DA MEDICALIZAÇÃO À PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICA-CULTURAL**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.3, n.1, dez. 2001, p.41-62.
- VYGOTSKY, Lev Semiónovich. Historia del Desarrollo de Las Funciones Psíquicas Superiores. **Obras ESCOGIDAS** (tomo III). Madrid -Visor, 1930.

GOVERNANDO AS CRIANÇAS: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO FORMA DE CONDUÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

¹ Camila Chiodi Agostini (Mestrado);

1 – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Passo Fundo.

Palavras-chave: currículo, governo; Educação Infantil.

Introdução

Nos últimos anos, têm-se questionado intensamente o papel do currículo no processo educacional, principalmente ao passo que se pode considerar ele um documento cheio de intencionalidades, que produz uma determinada forma de ser humano. Nesse sentido, é possível afirmar que “o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2010, p.27).

A partir dos anos 90, muitas alterações legislativas em relação aos currículos foram despontando no país, sendo que em 2018 entra em vigor a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), cujo objetivo principal foi o de homogeneizar o currículo da Educação Básica em todo o país. A influência direta nesse processo foram as teorias neoliberais, que pregavam a criação de políticas baseadas na competitividade, na abertura de mercados, concorrência e a tríade eficiência, eficácia e qualidade/produtividade, e que repercutiram diretamente nas legislações que propagavam uma educação com ênfase na erradicação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental, que podem ser traduzidas por ampliação e exploração da mão de obra.

Não foi por acaso, portanto, que a justificativa da criação da Base se dá a fim de minimizar as fragilidades educacionais, as desigualdades econômicas e sociais históricas, e busca garantir os direitos e objetivos de aprendizagem, e ainda se preocupa fortemente com a avaliação e a formação dos docentes. Diversos organismos internacionais e nacionais incentivaram a criação desse novo documento, assim como agentes sociais privados, cujos objetivos vão muito além de reduzir as mazelas sociais. Eles sustentam uma nova racionalidade, onde as fronteiras entre o público e privado vão se alterando e os princípios elencados pelo mercado vão sendo apresentados como as soluções para os problemas sociais. A visão de mundo é constantemente rearticulada, de forma acompanhar as lógicas mercadológicas e o

Estado permanece cada vez mais envolto e dependente dessa nova sistematização. Assim, “o caráter público da educação, e sua ineficiência, funciona como exterior constitutivo que cria uma rede de demandas em torno de reformas marcadas pela lógica do mercado” (MACEDO, 2014, p. 1538). A emergência da Base Nacional Comum Curricular surge em meio a toda essa mudança de condução da perspectiva educacional, sendo que o “discurso neoliberal se torna um imaginário social, criando regras de inteligibilidade em que os sujeitos se reconhecem como tal. As tecnologias liberais produzem efeitos sobre a produção de subjetividades e o autogoverno dos indivíduos” (MACEDO, 2014, p.1550) e os efeitos disso são observados em todos os níveis educacionais que a Base atua. Mas porque essa lógica neoliberal é interessante para a infância? Isso é o que será visto aqui.

Objetivo

O objetivo do presente trabalho é apresentar algumas reflexões sobre a existência de um governo ou uma condução das crianças através do currículo da Educação Infantil, exercitado pela BNCC, e como ele é considerado uma lógica pautável e viável na realidade educacional atual.

Cumprir referir que esse trabalho faz parte de uma reflexão maior, realizada na minha dissertação de mestrado defendido no ano de 2017, mas que considero pertinente retomar em alguns pontos aqui, a fim de socializar os achados daquele trabalho.

Metodologia

Na oportunidade da dissertação, como agora para o desenvolvimento desse trabalho, o método utilizado foi o dedutivo, partindo da leitura da literatura e legislação sobre o tema, promovendo um estudo dedutivo-analítico a fim de obter conclusões, sobre a temática. Já o método de procedimento utilizado na presente pesquisa foi o bibliográfico e a técnica de pesquisa a coleta de dados pelo procedimento da pesquisa bibliográfica.

A base da pesquisa se deu fundamentalmente na leitura de documentos legais, nas versões da Base durante a sua construção e a versão final, além do apoio de literaturas que embasaram os conceitos e as conclusões finais do trabalho.

Resultados

As reformas educacionais, e dentre elas a BNCC, mostram claramente o papel novo da escola nesse mundo moderno: assuntos que abordem e normatizem infantes e adultos (que trabalharão com as crianças) para uma forma de ser, estar e conjugar-se no mundo contemporâneo, o qual pauta-se em diretrizes sobre o corpo, a sexualidade, a saúde e as formas autoempreendedoras de subjetivação. Outrossim, isso significa que “a instituição escolar permanece sendo um palimpsesto de práticas disciplinares, biopolíticas e de controle, as quais visam produzir corpos compatíveis com as condições do mundo contemporâneo” (CÉSAR, 2009, p. 274). Assim, a influência direta desse processo no sistema educacional é centrada na consideração da educação como um processo metódico e cuidadosamente empreendido pelo sujeito e sua família, sendo que o investimento nos jovens e na infância, determinam a criação de novas habilidades para o trabalho, como também a estruturação de corpos saudáveis e jovens. No âmbito desse autoempreendedorismo, “a saúde e o corpo, além da educação escolarizada e profissional, se reorganizam com o objetivo de produzir o *capital humano* dotado de belo corpo, excelente saúde juvenil e habilidades informacionais e cognitivas extraordinárias” (CÉSAR, 2009, p. 272).

A visão de mundo que temos hoje se torna empresarial, ao passo que a pessoa se torna um investidor de si mesmo, no seu capital humano, situação que se arrasta para todos os setores da vida e por isso começa muito cedo, ainda na infância. Trata-se da cultura do empreendedorismo o qual é esclarecido por Gadelha (2019) como sendo aquele em que o homem “concebe como uma “visão de mundo”, como um modo “de ser, de estar e de situar-se” em face da realidade e de outrem, em suma, como uma espécie de estilo de vida – que envolve, inclusive, uma relação a si – o qual, para todos os efeitos, se deve adotar como imperativo” (GADELHA, 2019, p. 350). Esse jogo moderno é muito sutil, já se se esquadrinha e permeia em todos os setores da vida humana, molda, regulam subjetiva e interfere, como o faz nas políticas curriculares para a infância.

Não restam dúvidas, nesse ponto, que o objetivo da Base é conceber através da regulação do currículo um tipo muito específico de infância e de sujeito-criança, o qual deve ser moldado, subjetivado e conduzido de uma forma muito determinada. Na atualidade, essa forma de educação acompanha aquilo que implica numa nova forma de governamentalidade, onde as fronteiras do público, privado, filantrópico e não

governamental vão se deslocando constantemente (BALL, 2012), e não há como dissociar interesses puramente públicos daqueles particulares, de uma esfera específica. Nesse novo enfoque educacional, interpõem-se aos alunos além da obediência, um cálculo muito racional de perdas e ganhos que será internalizado pelo resto de sua vida como referência para que a sua conduta seja paramentada pelo sucesso. Assim, “a escola continua sendo o local onde se ensina a obediência aos futuros cidadãos de bem, hoje, suas reformas apontam para uma conduta obediente e eficiente como referência aos investimentos em capital humano” (AUGUSTO, 2015, p. 21). Segundo nos lembra Labarre (1998, p. 89, *apud* MACEDO, 2016, p. 57) a educação visa fornecer “ao sistema jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições”. A atuação na contemporaneidade acaba sendo um jogo muito competitivo, baseado na formação de competências, habilidades, desde muito cedo, ainda na infância.

Na análise do documento, o projeto criado para a Educação Infantil na Base atua como um regulador e modulador da infância que se pretende criar, ao passo que estipula de forma muito complexa o processo de desenvolvimento da aprendizagem dos pequenos, confundindo ou até mesmo tirando o sentido dos direitos e fixando objetivos de aprendizagem e desenvolvimento muito complexos. A repercussão disso não fica apenas na composição do investimento da infância ou na retórica da educação salvacionista de forma a investir nas crianças como a salvação das gerações futuras, combater as mazelas sociais. Torna-se, na verdade, numa forma específica de avaliar, a fim de marcar acentuadamente o que, o como, o que se espera do desenvolvimento de cada infante, com base em um modelo certo e específico de ser e se desenvolver, que destoa do ser humano em si, que é diferente e único em suas particularidades e de tudo o que foi construído em defesa do sujeito criança.

Conclusões

Diante do que foi exposto, podemos concluir que a Base para a Educação Infantil, acompanha existência de um marketing da qualidade de educação, com uma estratégia clara de regulação da vida escolar contemporânea, uma condução e um governo palpável, que considera que em cada momento histórico, um

predomínio de ações para construir os sujeitos escolares (TRAVERSINI, FABRIS, 2017).

A narrativa mestra desse sistema é a forma de mercado empresarial que confina todas as relações sociais, principalmente as educacionais. Os sujeitos empreendedores precisam se autorregular e empreender nas suas vidas, na vida das suas famílias, de seus filhos e crianças em nome do sucesso, do implemento de competências, e no limite, da felicidade (BAUMAN, 2001). Não é à toa, portanto, que o currículo estipulado pela Base para a Educação Infantil trabalha na formação de competências pessoais e sociais, e implique em determinar especificadamente o que se espera, o que cada criança deve apresentar em cada faixa etária em cada campo de experiência, e como isso deve ser avaliado, mensurado, calculado por portfólios, por exemplo, avalizando o avanço e o bom trabalho feito pelo professor, e o crescimento dentro dos parâmetros pelos alunos.

No entanto, ressalto que, com base nas pesquisas desenvolvidas, não é um currículo tão formatado ao ponto de “espalhar a tristeza, desanimo ou indiferença” (PARAÍSO, 2015, p. 52) que se espera ver e ser exercitado na Educação Infantil, mas sim aquele que flui com o movimento das crianças, seus desejos, necessidades e, principalmente, suas descobertas, sua espontaneidade, suas brincadeiras, as quais firmam o proposto de defesa de seus direitos em sua total potencialidade. Talvez seja necessário na Base, “seguir um caminho que põe de novo *a vida em movimento e o movimento da vida*” (PARAÍSO, 2015, p. 55) para a educação dos pequenos. O cotidiano de um currículo da Educação Infantil deve ser feito de “*encontros potentes*” os quais levam a “encontrar a diferença de cada um que o faz seguir um caminho que ainda não foi percorrido e lhe traz alegrias” (PARAÍSO, 2015, p. 52). A Educação Infantil é puro movimento de encontros potentes que demonstram a singularidade da infância e a força e a beleza dessa etapa da vida humana e, talvez, tenha sido esse aspecto o mais negligenciado na construção da Base Nacional Comum Curricular.

Referências

AUGUSTO, Acácio. Governando crianças e jovens: escola, drogas e violência. In: RESENDE, Haroldo (org). Michel Foucault: o Governo da infância. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2015, p. 11 a 24.

BAUMAN, Zigmund. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BALL, Stephen. (2012). Global education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary. New York, Routledge.

BRASIL. Versão final da Base Nacional Curricular Comum. Versão para consulta pública. Ministério da Educação. Homologada em 14 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 20 dez 2018.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. (Des)educando corpos: volumes, comidas, desejos e anova pedagogia alimentar. In: RAGO, Margareth, VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). Para uma vida não-fascista. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2009, p. 269 a 279.

GADELHA, Sylvio. Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MACEDO, Elizabet. Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas De Sociabilidade Produzindo Sentidos Para Educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530 – 1555, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916>>. Acesso em 03 ago 2016.

_____. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. Educação em Revista. [online], vol.32, n.2, pp.45-68, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153052>>. Acesso em 01 mai 2017.

SILVA. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TRAVERSINI, Clarice Salete; FABRIS, Eli Terezinha Henn. Estratégias de regulação da vida escolar contemporânea: uma análise do 8º prêmio professores do Brasil. Revista Perspectiva, Florianópolis, v.34, n. 3, set/dez de 2016, p. 792-819. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p792>>. Acesso em 01 mai 2017.

_____. Um currículo entre formas e forças. Revista Educação (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2015. Disponível em:<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/18443/12752>>. Acesso em 05 mai 2017.

HOMESCHOOLING NO BRASIL: A TENDÊNCIA DE PRIVATIZAÇÃO E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

¹ Patrícia Dinorá Ferreira Silva (UFV) Natalia Rigueira Fernandes (orientadora – UFV)

1 – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - Departamento de Educação.

Palavras-chave: homeschooling e privatização.

Atualmente, a escola representa um dos principais meios de propagação cultural e educacional presente na sociedade. É importante refletirmos acerca do papel dessa instituição em nossa vida, das vivências que são ali proporcionadas e se há condições de se estabelecer diferentes instâncias educacionais, que não à escola.

Segundo Filho e Vidal (2000), os espaços escolares surgiram no Brasil no século XIX, período histórico relativamente recente, no qual as escolas se configuraram como instituição primordial no desenvolvimento educacional. Esses autores apontam que a utilização desses espaços físicos específicos para a educação, se deu em razão da necessidade da época, para que houvesse “[...] um novo método de ensino nas escolas brasileiras”, passando do ensino individual, para o mútuo, visando que a instrução fosse mais abrangente e eficiente (FILHO; VIDAL, 2000, p. 21). Os mesmos ainda afirmam que, antes da institucionalização da escola como espaço para o ensino, o processo educacional ocorria em diferentes ambientes, incluindo a casa das famílias.

Ao analisar essa educação proporcionada fora ao ambiente escolar, dentro da casa das famílias e sob a responsabilidade das mesmas, é possível remeter às discussões sobre o *homeschooling* ou Educação Domiciliar¹, uma prática que vem se apresentando de maneira progressiva no cotidiano das famílias brasileiras. No entanto, é importante ressaltar que, conforme colocado por Arruda e Paiva (2017, p. 24), tal prática não tem um “histórico de sucesso” nem “usufrui de legalidade” em nosso país.

Ainda assim, há um Projeto de Lei (PL) nº 2.401/2019 que pretende regulamentar o *homeschooling* no Brasil, tendo sido assinado no dia 11 de abril de 2019 pelo atual Presidente da República. Esse, em consonância com o PL nº 3.216/2015, trás como resumo da proposta a regulamentação do *homeschooling*, através da alteração da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

Portanto, tendo como foco o homeschooling, o presente trabalho pretendeu aprofundar as questões referentes a essa modalidade educacional, servindo de subsídio para identificar as discussões existentes na área, problematizando-as, com base em alguns questionamentos que emergem: Quais as discussões sobre a Educação Domiciliar no Brasil? Como essa modalidade interfere na garantia do Direito à Educação?

Dessa forma, a presente pesquisa pretendeu, sob a forma de objetivo geral, analisar os desafios existentes na garantia do direito à educação diante do Estado Democrático de Direito, à medida que se torna crescente a tendência de normatização do homeschooling. Quanto aos objetivos específicos pretendeu-se:

- Levantar como a temática da Educação Domiciliar é apresentada na legislação educacional brasileira;
- Identificar como o homeschooling é compreendido nos principais estudos sobre a temática;
- Localizar, nos referidos estudos, possíveis apontamentos que sinalizam o homeschooling como uma tendência de privatização da educação no país;

A importância de se realizar estudos sobre este tema se deve aos atuais debates que estão em pauta, considerando a contribuição que o mesmo pode proporcionar para um maior conhecimento no campo educacional. Em paralelo à importância de se realizar tais estudos, nos deparamos com a ausência de um número significativo de pesquisas na área, o que é crucial para o fortalecimento dos debates referentes às questões envolvidas nesse tema. Muitas pesquisas sobre a temática são da área do direito, já que a grande maioria delas discute a sua implementação legal.

O presente artigo ancorou suas bases na abordagem qualitativa, uma vez em que se propôs analisar uma prática social e educacional, abordando-a quanto a seu conceito e aos discursos relacionados a ela, tanto nas pesquisas da área, quanto na legislação brasileira, não havendo o intuito de quantificar ou medir nenhuma questão.

Inicialmente, foi realizado um levantamento das produções acadêmico-científicas dessa temática, que tem feito o apontamento relacionado à problemática que envolve o homeschooling e o debate sobre a privatização da educação no contexto brasileiro. A pesquisa foi realizada na base científica do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Níveis Superior (Capes), e no portal de periódicos da Capes, tendo como critério a busca pelas pesquisas produzidas na temática desse trabalho dos últimos 10 anos (2009 -2019).

Foi realizado, dessa forma, um mapeamento e análise dos trabalhos existentes que discutiam o homeschooling, caracterizando este estudo por um “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento” (ANDRÉ; ROMANOWSKI, 1999). Segundo Romanowski e Ens (2006), “esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”.

A partir do levantamento inicial foram identificados 72 (setenta e dois) trabalhos produzidos entre 2009 e 2010, mas pouco mais da metade deles tratava especificamente de homeschooling. Após realizar uma leitura criteriosa dos resumos de todas as produções encontradas, foram selecionadas 37 (trinta e sete) entre artigos, dissertações e teses. Esses foram selecionados a partir da busca realizada através das palavras, “Homeschooling”, “Educação Domiciliar”, “Educação em casa”, “Privatização da Educação”, “Neoliberalismo” e “Desescolarização”. Posteriormente, foi realizada a leitura dos resumos referentes aos textos previamente selecionados. Essa seleção deu-se através da identificação de três aspectos que foram mais discutidos em todos os textos analisados e que apresentaram relação direta com os objetivos deste artigo, sendo eles: “legislação”, “direito à educação” e “privatização”. Estes, por sua vez, deram origem ao texto produzido no capítulo dos resultados do presente artigo.

A análise da legislação brasileira foi realizada através de uma pesquisa documental, que é semelhante à bibliográfica, mas podem ser diferenciadas com base nas fontes que são consultadas para a pesquisa, já que, na documental, utiliza-se materiais “[...] sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas”, entre outros (FONSECA, 2002, p. 32 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 37). Neste estudo a pesquisa documental é adequada porque foram analisados os documentos oficiais brasileiros, as legislações que abordam o tema do homeschooling, ou temáticas paralelas, que contribuam para as discussões. Dentre os principais documentos analisados estão a Lei de Diretrizes e Bases, o Estatuto da Criança e do Adolescente e os Projetos de Lei que pretendem legalizar o homeschooling no Brasil.

Verificou-se, a partir de um primeiro levantamento, que o número de trabalhos disponíveis sobre a temática do homeschooling no contexto brasileiro, poderia ser considerado pouco marcante, uma vez que, ao acessar o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e o Portal de Periódicos da CAPES foram identificados 72 trabalhos produzidos entre 2009 e 2010, mas pouco mais da metade deles tratava

especificamente de homeschooling. Após realizar uma leitura criteriosa dos resumos de todas as produções encontradas, foram selecionadas 37 trabalhos, entre artigos, dissertações e teses, que apresentavam uma aparente relação com a temática deste artigo.

Após a realização da leitura dos resumos dos 37 artigos previamente coletados, foram selecionados oito trabalhos que contribuiriam para a composição dos resultados desta pesquisa. Esses demonstravam relação direta com o objetivo geral deste trabalho, que perpassa a análise dos desafios existentes na garantia do direito à educação diante do Estado Democrático de Direito, à medida que se torna crescente a tendência de normatização do homeschooling.

Essa pesquisa, intitulada “Homeschooling no Brasil: a tendência de privatização e a garantia do direito à educação buscou analisar os desafios existentes na garantia do direito à educação, diante do Estado Democrático de Direito, à medida que se torna crescente a tendência de normatização do homeschooling. Quanto aos objetivos específicos pretendeu-se levantar como a temática da Educação Domiciliar é apresentada na legislação educacional brasileira, além de identificar como o homeschooling é compreendido nos principais estudos sobre a temática e localizar possíveis apontamentos que o sinalizam para uma tendência de privatização da educação no país;

Desta forma, foi possível identificar através das produções acadêmico-científicas analisadas que a aprovação para a prática do homeschooling no Brasil pode gerar consequências desastrosas, como por exemplo, uma possível segregação elitista, partindo do princípio de que nem todos teriam acesso a essa modalidade, além da privação acerca da socialização que ocorre neste espaço e por fim um enfraquecimento na busca de soluções para problemas mais emergentes.

Compreende-se, neste sentido, que os que lutam a favor do homeschooling poderiam ter seus problemas solucionados considerando esta perspectiva individualista, que vai de encontro à contribuição com a luta pela garantia de uma instituição cada vez mais democrática, respeitando as diferenças e que seja capaz de promover um ensino de alta qualidade por meio da valorização dos sujeitos que pertencem à instituição.

Ressalta-se ainda, que por meio desse trabalho foi possível identificar a necessidade de um estudo mais aprofundado acerca da relação entre a educação domiciliar e a tendência de privatização da educação, uma vez que se trata de tema

recente e crescente em nosso país. A maior parte dos trabalhos elaborados nesta área consideram outros países e, conseqüentemente, outras realidades, portanto, não são suficientes para a tomada de decisão.

Referências

ARRUDA, João Guilherme da Silva; PAIVA, Fernando de Souza. Educação Domiciliar no Brasil: panorama frente ao cenário contemporâneo. EccoS Revista Científica. São Paulo, n. 43, p. 19-38, mai./ago. 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 2.401/2019. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2019. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>> Acesso em: 15 mai. 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 3.261/2015. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2015. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2017117>> Acesso em: 15 mai. 2019.

ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal número 8.069, de 13 de junho de 1990. 2017 (versão atualizada) Disponível em: https://www.chegadetrabalhoinfantil.org.br/wp-content/uploads/2017/06/LivroECA_2017_v05_INTERNET.pdf. Acesso em: 14 mai. 2019

FILHO, Luciano Mendes de Faria; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. Revista Brasileira de Educação. N. 14, p. 19-34, mai/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03.pdf>> Acesso em: 14 mai. 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). Métodos de pesquisa. Série Educação a Distância. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em 15 mai. 2019.

ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte". Diálogos Educacionais, v. 6, n. 6, p.37-50, 2006.

HOMESCHOOLING NO BRASIL E A NÃO COMPULSORIEDADE DO ENSINO: REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA.

Tamires da Silva Gomes (discente de Pedagogia)*; Natália Rigueira Fernandes (Orientadora)*

* Professora do Departamento de Educação; Universidade Federal de Viçosa.

Palavras chave: Homeschooling; Ensino compulsório; Neoliberalismo.

Introdução

Trazer para discussão o homeschooling e o seu reflexo na educação compulsória brasileira atual é um processo que ainda necessita de muito estudo, além do respaldo de autoras e autores que a anos vem trabalhando em contribuições e conteúdos de qualidade, representando assim a base para produções e estudos futuros sobre o tema. Partindo desta afirmativa, o presente trabalho busca compreender de que forma o homeschooling tem fortalecido os desafios que perpassam a escola pública no Brasil.

A grande problemática está no intenso avanço das críticas que são direcionadas ao modelo educacional desenvolvido nas escolas brasileiras, em sua grande maioria advindas dos defensores do homeschooling. Tal grupo alega que o referido modelo não atende as necessidades e especificidades de seus filhos, e defendem que a escola não é o único lugar de socialização para crianças e adolescentes.

Tais defensores se organizam cada vez mais e buscam por apoio legal para regulamentar o ensino domiciliar, tendo projetos de lei em processo de tramitação no Supremo Tribunal Federal. A autora Luciane Barbosa ao tratar do tema “Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização?”¹ em live exibida no Youtube em 29 de maio de 2020, afirmou que no ano de 2015 a educação domiciliar foi considerada tema de repercussão geral no Supremo.

Diante do grande empenho do movimento pró-homeschooling em instaurar o modelo no país legalmente, cabe inserir a discussão dos seus efeitos no Ministério da Educação e como este afeta as famílias que podem contar somente com as instituições públicas para oferecerem ensino aos seus filhos. Isso devido ao fato de ficar reservado ao poder público a gerência deste grande sistema, incumbindo a ele o trabalho de defender e melhorar o ensino público, visto que para grande maioria da população brasileira, este ainda é o principal meio de promoção da socialização.

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=vMoO7nZVYA0>

Objetivando analisar os dispositivos jurídicos que tangem a educação pública brasileira e os desdobramentos do modelo neoliberal no contexto educacional, será realizada análise documental acerca do homeschooling no Brasil.

Objetivo

Este trabalho busca compreender de que forma se configuraram as políticas educacionais e dispositivos legais em torno da educação escolar no Brasil. Além de analisar o cenário jurisprudencial do direito à educação no país diante do ensino domiciliar, e discutir sobre argumentos de fundamentação neoliberal e suas fortes implicações para o debate educacional. Isso se dá principalmente como decorrência dos desafios que a escola pública compulsória enfrenta. Romualdo Oliveira e Luciane Barbosa (2017) estabelecem de maneira sucinta a relação da educação domiciliar e o neoliberalismo, afirmando que

A fundamentação da educação domiciliar é originária de uma vasta gama de posições antiestatistas, que passam por anarquistas, liberais individualistas e posições religiosas fundamentalistas, entre outras. Uma das correntes teóricas que também dá suporte a essa visão de educação é o neoliberalismo (OLIVEIRA; BARBOSA, 2017, p.194).

A questão da não intervenção do estado no ensino está fortemente ligada aos interesses de uma parcela de pais que buscam uma educação “melhor” para seus filhos, o que configura uma questão de liberdade. Diferente da grande maioria das crianças que frequentam uma escola obrigatória. Oliveira e Barbosa (2017) discorrem quanto ao posicionamento de liberais, mostrando que estes questionam a capacidade de uma única educação estatal, visto que as famílias são distintas em suas escolhas religiosas e morais.

Metodologia

A metodologia utilizada para a realização do presente trabalho possui um caráter exploratório de fontes secundárias, ou seja, revisão bibliográfica de artigos e textos dos principais autores(as) que corroboram com o tema. Para que ocorresse maior apropriação do conteúdo, foi realizada também análise de projetos de leis, LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), a fim de trazer dados que remetesse a situação mais atual das políticas educacionais no país e assim poder relacionar seus desdobramentos dentro do assunto.

É Importante salientar que a observação de diversas produções trazem pontos de vista distintos sobre o tema, contribuindo, para que se desenvolva um argumento fundamentado e uma crítica com maior embasamento teórico.

Resultados

A relação que este modelo estabelece com a educação pública se dá em um sentido totalmente contrário ao que é proposto quando se fala em ensino gratuito e obrigatório, pois seus ideais para com a pessoa, como define Giron (2007) ao se posicionar quanto ao modelo neoliberal, “reduziu o indivíduo a um mero consumidor, quando o que passa a ser priorizado não é a liberdade da pessoa, mas a liberdade econômica das grandes organizações que detêm o poderio financeiro mundial” (GIRON, 2007, p.19).

A intencionalidade neoliberal de possibilitar uma disputa entre instituições particulares pelo “comércio da educação”, mostra um lado totalmente voltado à negociação do saber, onde se identifica que apenas as pessoas que possuem uma boa condição financeira seriam capazes de pagar pelo estudo do(a) filho(a). Ou seja, tal grupo teria o benefício de uma educação de qualidade, e conseqüentemente, haveria uma maior oferta de escolas privadas, movimentando assim o mercado educacional.

Em contrapartida, as famílias de camadas sociais menos favorecidas ficam a mercê de possíveis contribuições estatais para investirem no estudo de seus filhos, aumentando as desigualdades já existentes e reduzindo as possíveis oportunidades que a educação pública pode proporcionar. Essa questão pode ser explicitada quando Giron (2008) esclarece que:

com a restrição e/ ou diminuição das funções do Estado, ocorre o repasse de demandas para a iniciativa privada, ou seja, para a esfera do mercado, o que reforça a segmentação social da população, uma vez que somente terão acesso ao serviço privado aqueles que dispõem de uma boa condição financeira. Ou seja, os direitos sociais tornam-se mercadorias e o movimento econômico restringe esfera social da cidadania em favor da projeção do mercado (GIRON, 2008, p. 19).

Entende-se que, nas questões educativas, os neoliberais defendem a liberdade que os pais têm sobre a educação de seus filhos, que cabe a eles escolher a melhor maneira de instruí-los, não somente ao Estado, destacando o caráter individualista do modelo neoliberal. Pode se observar que o ideário de liberdade, trazido do liberalismo, é utilizado pelos defensores do homeschooling para justificar a escolha de um método

mais “adequado” de ensino que supre, segundo eles, as necessidades educativas dos seus filhos, colocando em debate os métodos de ensino e a qualidade da escola pública.

Conclusão

Buscando trabalhar as implicações que uma possível reforma educacional, no que se refere ao ensino domiciliar, pode ocasionar na educação compulsória, e analisando o cenário político e judicial referente ao direito à educação no Brasil, procurou-se trazer para análise o modelo neoliberal como fundamentador do movimento homeschooling no país e sua interferência direta na discussão educacional atual.

Para isso utiliza-se como metodologia a revisão bibliográfica de artigos e leis que embasam a problemática do homeschooling no Brasil. É imprescindível apontar que o estudo em questão representa uma tentativa de aumentar as produções que permeiam o tema no país.

Referências

GIRON, Graziela Rossetto. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania?. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, 2012. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/109/97> Acesso em: 03 mai. 2020

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. **Pro-Posições**, v. 28, n. 2, p. 193-212, 2017.

LIVE - Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? <https://www.youtube.com/watch?v=vMoO7nZVYA0>

CURRÍCULO E CONHECIMENTO

¹ Antonio Carlos de Alcantara Thimóteo (Doutorando - Univ. Cruzeiro do Sul); ¹ Cristiane Gomes de Carvalho Fontana (Doutoranda - Univ. Cruzeiro do Sul) ¹Alex Paubel Junger (Orientador); ¹Luiz Henrique Amaral (orientador).

1.Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática - Universidade Cruzeiro do Sul

Introdução

Entende-se que todo estudo acerca dos elementos relacionados ao desenvolvimento educacional, leva a reflexões relevantes e a olhares distintos dos assuntos abordados.

Não diferente disto é a abordagem sobre currículo e conhecimento, partindo do fato de que currículo é um tema multifacetado, com diversas visões nos caminhos que devem ser trilhados para que se obtenha efetividade no desenvolvimento educacional.

Para essa discussão serão perpassadas as correntes teóricas que fundamentam a discussão de currículo para que se reflita sobre a organização do conhecimento e as questões relacionadas às escolhas e ao poder intrínseco neste processo.

Desta forma, este estudo irá, inicialmente, apresentar seu objetivo, mostrar as diferentes visões de currículo e discutir sua estreita relação com conhecimento. Tratará ainda, da metodologia utilizada, dos resultados e considerações finais.

Objetivo

O objetivo deste resumo é promover a reflexão sobre as discussões teóricas que envolvem a relação entre currículo e conhecimento escolar, destacando algumas de suas características.

Metodologia

Este trabalho tem como metodologia a pesquisa bibliográfica realizada por meio de artigos, teses e dissertações que versam a respeito de currículo e conhecimento. Conforme Manzo (1971, p.32) “[...] a bibliografia pertinente oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas nas quais os problemas não se cristalizaram suficientemente”. Lakatos (2003, p.183) mostra que “não é apenas uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo

enfoque ou abordagem”, apresentando desta forma, discussões e características destes conceitos.

Currículo e Conhecimento

Ao analisar o conceito histórico da educação escolarizada, a invenção do currículo se deu na virada entre os séculos XVI e XVII, com o intuito de ser um elemento ordenador e representacional requerido pela nova episteme da ordem e representação (VEIGA-NETO, 1996).

No Brasil as teorias tradicionais de currículo surgem no início do século XX. Como o foco era desenvolver nas crianças as habilidades necessárias para as ocupações da vida adulta, o currículo era elaborado para atender as questões técnicas, afastado de qualquer conteúdo político. Preocupações com a eficiência e eficácia do empreendimento educacional foram se tornando o objetivo central do currículo.

Reis e Oliveira (2018) mostram que novas perspectivas sobre o currículo surgem nas décadas de 70 e 80, com críticas ao caráter instrumental, técnico e apolítico. Foram chamadas de teorias críticas de currículo e pregaram, entre outras ideias, o importante papel do poder e da ideologia, destacando a questão política que deve sempre envolver as discussões de currículo.

No final do século XX, as transformações tecnológicas que se apresentam e que alteram a forma de comunicação, relações de trabalho e circulação de informações, leva a um novo paradigma, conhecido como teoria pós crítica do currículo, no qual temas como multiculturalismo, identidade, diferenças, poder, subjetividade, significação, discurso, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, ganham destaque e passam a dominar um conjunto de estudos no campo (REIS e OLIVEIRA, 2018).

Orientações a respeito de currículo como componente escolar e na composição da teoria pedagógica apresenta que currículos não podem ser considerados conteúdos prontos a serem transmitidos aos discentes, mas sim, a construção e seleção de conhecimentos e práticas desenvolvidas de forma dinâmica e concreta nos âmbitos políticos, intelectuais, pedagógicos, sociais e culturais.

Deve-se refletir para quem, o que, por que e como ensinar e aprender, reconhecendo interesses, diversidades, diferenças sociais e, ainda, a história cultural e pedagógica de nossas escolas.

Moreira e Candau (2007) descrevem componentes relevantes para que se reflita a respeito das questões significativas na aplicação do currículo no ambiente escolar. Entre essas questões, destaca-se a construção do conhecimento escolar.

Por conhecimento escolar compreende-se um conhecimento específico da esfera educativa, com características que o distinguem de outras formas de conhecimento. É um conhecimento produzido pelo sistema escolar e que ocorre em meio a relações de poder estabelecidas no sistema escolar e entre este sistema e a sociedade (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Além do objetivo comumente aceito de desenvolvimento das funções intelectuais, é fundamental que se trabalhem conhecimentos relacionados a atuação destas pessoas no ambiente social, contribuindo na preparação do indivíduo para ser membro da comunidade que atua, com visão do desenvolvimento da "cidadania" e de suas ações frente a sociedade democrática.

Desta forma, cabe analisar a ênfase dada aos conhecimentos escolares, aos procedimentos e as relações sociais que formam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem; nas transformações que se deseja efetuar nos alunos; na formação dos valores que se quer incutir e nas identidades que se pretende construir.

Os conhecimentos contemplados nos currículos, ao chegarem ao ambiente escolar, passam por uma descontextualização e uma recontextualização, no qual o saber é retirado de suas origens, da lógica original e transformado em noções passíveis de aprendizagem especializada (MOREIRA E CANDAU, 2007; SAVIANI, 1998).

No entanto, alguns autores destacam as disfunções que podem ocorrer neste processo. Galian (2011) discute o direito inalienável do acesso ao conhecimento que foi constituído e referenciado pela sociedade no espaço-tempo. Para a autora, uma das formas de romper as diferenças que já são postas entre alunos de escolas públicas e alunos de outros espaços "mais privilegiados", é oferecer a ambos o conhecimento com o mesmo nível de exigência conceitual.

Outra importante discussão, refere-se as relações de poder encontradas nas seleções de conhecimentos ao se elaborarem os currículos e também quando estes conhecimentos chegam ao ambiente escolar.

Moreira e Candau (2007) destacam a preocupação com os processos de seleção e distribuição do conhecimento em uma perspectiva histórica e social, defendendo que conhecimento válido é aquele que se define sempre em terrenos

contestados, onde prevalecem relações assimétricas de poder. Ainda, enfatiza a necessidade de se voltar a considerar mais rigorosamente os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola.

Por fim, diversos autores destacam o papel do professor neste contexto. Para Moreira (2007, p. 13) “com base nessas posições, cabe ao professor refletir sobre o que está ensinando e suas contribuições para que os alunos adquiram diferentes formas de raciocínio, bem como construam o pensamento abstrato”. O professor precisa fazer escolhas que envolvam tanto conteúdos relevantes socialmente, como aqueles que desenvolvam a capacidade crítica e de formulação de soluções para os problemas detectados.

Resultados

Na escola se faz o ambiente adequado para a construção e a reconstrução dos conhecimentos historicamente produzidos, porém de forma que os discentes relacionem as teorias com a sociedade e o mundo que vivem.

No entanto, estes conhecimentos construídos nos diferentes espaços sociais, constituem direito de todos. É necessária a compreensão de que a aquisição de conhecimentos por parte do aluno não pode sofrer reducionismos, diminuindo o nível conceitual dos temas a serem levados para a sala de aula, especialmente nas escolas públicas. Deve-se oferecer o mesmo conhecimento referenciado pela sociedade e com o mesmo nível de exigência conceitual, a alunos das redes pública e privada.

Soma-se a isso, a observância das formas de escolha, considerando quanto e como os conhecimentos de cada área serão abordados, evidenciando-se as relações de poder que ocorrem nos sistemas escolares.

Ressalta-se neste contexto, a discussão sobre o preparo da escola e do professor, para melhor socializar os conhecimentos escolares. Ao se desenvolverem, estes atores poderão amenizar as disfunções que podem ser encontradas no processo de descontextualização/recontextualização do conhecimento, bem como trabalhar adequadamente as relações de poder inerentes a este processo.

Conclusões

Este resumo discutiu a relação entre currículo e conhecimento. Observou-se que os conhecimentos escolares se referem a conhecimentos específicos da esfera

educativa. Ao chegarem no ambiente da escola, passam por um processo de descontextualização e recontextualização.

Discutiu-se a importância de uma escola preparada para minimizar possíveis disfunções nas relações de poder que permeiam o processo de escolha dos conhecimentos que chegarão aos alunos.

Além disso, os conhecimentos não podem sofrer reducionismos, garantindo a todos, o direito aos conhecimentos conceituais, aqueles constituídos pela sociedade, de forma que os alunos, independente dos espaços escolares em que estejam inseridos, possam igualmente acessá-los e consigam utilizá-los no contexto social.

Ressalta-se que este processo requer o papel comprometido do professor para um ensino efetivo, conhecendo bem o que se pretende ensinar, realizando escolhas conscientes, metodologias adequadas e considerando os saberes específicos e sociais.

Deste modo, o preparo e o desenvolvimento destes atores devem ser promovidos sistematicamente no espaço escolar para que se trabalhe de maneira efetiva os conhecimentos escolares pretendidos.

Referências

- GALIAN, C. V. **A recontextualização e o nível de exigência conceitual do conhecimento escolar**. São Paulo: Educação & Pesquisa, v. 37, n. 4, 2011.
- GARCIA, R.L.; MOREIRA, A. F. B. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- MANZO, A. J. **Manual para la preparación de monografías: una guía para presentar informes y tesis**. Buenos Aires: Humanistas, 1971.
- MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D. NASCIMENTO, A. R. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007.
- REIS, G. OLIVEIRA, J. F. **A Constituição do currículo escolar no Brasil: dilemas, impasse e perspectivas**. PUC GOIAS. GOIAS, 2018.
- SAVIANI, N. **Saber Escolar, Currículo e Didática**. São Paulo: Editora autores, 1998.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. Tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Porto Alegre, 1996.

“QUANDO A DOCÊNCIA É DOUTRINAÇÃO E O SMARTPHONE É UMA ARMA?” CONCEPÇÕES DE DOCENTES DE CURSOS DE LICENCIATURA ACERCA DA RECOMENDAÇÃO PRESIDENCIAL DE QUE OS ALUNOS GRAVEM SEUS PROFESSORES EM SALA DE AULA.

¹Antonio Matias da Silva Neto (IC- discente / bolsista UFAL); ¹Brendha Allycia Calixto Melo (Discente UFAL/ bolsista CNPq);

1 – Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca.

1 – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC.¹

Apoio Financeiro: CNPq; UFAL.

Introdução

Esse estudo emergiu da necessidade de compreender o ideário político-pedagógico vigente nos cursos de licenciatura bem como suas implicações para os rumos da prática docente no futuro próximo.

O objeto central da investigação são as implicações político-pedagógicas de uma recomendação presidencial deque alunos em escolas e universidades façam vídeos de seus professores e que utilizem esse material para expor esses profissionais² (VEJA, 2018).

Em face desse objeto, e da curiosidade epistemológica em compreender as reverberações desse caso na formação de professores, emergiu a seguinte questão de pesquisa: Quais as concepções de estudantes de cursos de licenciatura acerca da recomendação presidencial de que os alunos gravem seus professores em sala de aula?

Esse estudo tinha, inicialmente, o objetivo geral de investigar as concepções de estudantes de cursos de licenciatura acerca da recomendação presidencial de que os alunos gravem seus professores em sala de aula, mas, devido à suspensão das aulas em face da necessidade de preservar o máximo de vidas por meio do isolamento social imposto pela pandemia do Covid-19 (Sars-Cov-2), foi inviável coletar dados junto aos estudantes.

Assim, o deslocamos o foco do estudo para as concepções docentes daqueles/as que atuam nos cursos de licenciatura.

Objetivos

Objetivo geral:

- Investigar as concepções de docentes de cursos de licenciatura acerca da

¹ Ivanderson Pereira da Silva (orientador).

² O vídeo com a recomendação do Presidente, Jair Bolsonaro, está disponível no site compartilhamento de vídeos Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l6tFM-j3IzQ>. Acesso em: 22 abr. 2020.

recomendação presidencial de que os alunos gravem seus professores em sala de aula.

Objetivos específicos:

- Compreender os movimentos históricos que levaram à ascensão da nova direita ao poder no Brasil;
- Identificar as implicações da cibercultura no campo político e no campo pedagógico;
- Analisar as concepções docentes em cursos de licenciatura acerca da recomendação presidencial de que os alunos gravem seus professores em sala de aula.

Metodologia:

Trata-se de um estudo de natureza quanti-qualitativa que busca “utilizar os pontos fortes de ambos os tipos combinando-os e tentando minimizar seus potenciais pontos fracos” (SAMPIERI, COLLADO; LÚCIO, 2013, p. 549).

Do ponto de vista da abordagem metodológica, esse estudo se configura como uma pesquisa do tipo exploratória, que segundo Sampieri, Collado e Lúcio (2013, p. 101), é realizada “quando o objetivo é examinar um tema ou um problema de pesquisa pouco estudado, sobre o qual temos muitas dúvidas ou que não foi abordado antes”.

Ao tomarmos como objeto de estudos as implicações político-pedagógicas de uma recomendação presidencial de que alunos em escolas e universidades façam vídeos de seus professores e que utilizem esse material para expor esses profissionais, estamos diante de um objeto certamente pouco estudado e que carece de ser explorado.

Esse estudo toma como locus de investigação da UFAL, em seus três campi, e como sujeitos de pesquisa, os docentes de todos os seus cursos de licenciatura. A escolha desse cenário de pesquisa, se justifica porque nesta instituição já aconteceu pelo menos um caso no qual uma professora foi gravada, sem a sua autorização, sem ter sido informada, na oportunidade da conjuntura das eleições de outubro de 2018.

Quanto às etapas metodológicas, num primeiro momento, por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, essa proposta foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (CEP/UFAL) por meio da Plataforma Brasil<<http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>>. Após a aprovação do projeto de pesquisa no CEP/UFAL, realizamos a elaboração do instrumento de coleta

de dados. Esse instrumento contém seis (seis) questões, sendo uma fechada (elaborada em Escala de Lickert) (PEREIRA, 2004) e cinco abertas. Aplicamos este formulário junto a 355 docentes que atuam nos cursos de licenciatura da UFAL (Campus A. C. Simões, Campus Arapiraca e Campus Sertão).

O instrumento de coleta de dados foi elaborado no Google Formulários e posteriormente encaminhado para os e-mails dos docentes. Nessa etapa do estudo estamos aguardando o retorno dos dados. O material emergente das questões fechadas, será analisado segundo a estatística descritiva (medidas de tendência central e medidas de variância) e as respostas às questões abertas serão analisadas à luz da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2013).

A primeira etapa desta pesquisa de iniciação científica consistiu na compreensão do objeto por meio dos estudos teórico-bibliográfico, e foi dividida em três momentos: i) Estudos da conjuntura política brasileira atual; ii) Estudos sobre cibercultura; e iii) Estudos metodológicos. O esquema da primeira etapa metodológica pode ser visualizado a partir do quadro 1.

Quadro 1 – Estudos teórico-bibliográficos

Etapa	Momento	Obras a seres estudadas
Estudos teórico-bibliográficos	Estudos da conjuntura política brasileira atual	DEMIER, Felipe; HOEVELER, Rejane (orgs.). A onda conservadora : ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro: Muauad, 2016. GALLEGO, Esther (org.). O ódio como política : a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Escola “Sem Partido”: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: 2017.
	Estudos sobre cibercultura	LEVY, Pierre. Cibercultura . 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010. LEMO, A.; LÉVY, Pierre. O futuro da internet : em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010
	Estudos metodológicos	SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. Metodologia de pesquisa . 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013. MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva . 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2013 PEREIRA, J. C. Análise de dados qualitativos : estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. 3ª ed. São Paulo: EdUSP, 2004.

Fonte: os autores

Quando as respostas forem dadas, o material coletado será analisado à luz da Análise Textual Discursiva. O quadro 2 apresenta uma síntese desse segundo momento.

Quadro 2 – Coleta e análise de dados

Etapa	Momento	Descrição
Coleta e análise de dados	Construção do instrumento de coleta de dados	O instrumento de coleta de dados não será extenso, mas combinará questões fechadas e questões abertas. Tendo em vista a necessidade de abreviar ao máximo o tempo de resposta dos participantes da pesquisa, o instrumento terá em torno de cinco questões fechadas e cinco questões abertas. Todas as questões serão elaboradas com vistas a evidenciar as concepções docentes nos cursos de licenciatura acerca da recomendação presidencial de que os alunos gravem seus professores em sala de aula. As questões fechadas utilizarão a escala de Lickert, com cinco pontos: Concordo totalmente, concordo parcialmente, indiferente, discordo parcialmente e discordo totalmente. As questões abertas permitirão aos sujeitos se posicionarem livremente acerca de como percebem as implicações político-pedagógicas da recomendação presidencial de que os alunos gravem seus professores em sala de aula.
	Aplicação do instrumento de coleta de dados	O instrumento foi elaborado no Google Formulários < https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/ >. Esse instrumento constará na primeira página do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Caso o sujeito concorde em participar da pesquisa ele poderá avançar para a página seguinte na qual poderá visualizar e responder ao questionário. Para enviar o questionário aos sujeitos da pesquisa, num primeiro momento, foi realizado buscas pelos e-mails dos docentes no site da UFAL. O formulário foi enviado uma primeira vez aos sujeitos. Decorridos 15 (quinze) dias, o envio será reiterado tendo em vista alcançar um maior número de sujeitos respondentes.
	Análise dos dados	As respostas às questões fechadas gerarão distribuições de frequência (tabelas e gráficos). A geração dessas tabelas e gráficos é automática pelo Google Formulários. Esse material será analisado por meio da estatística descritiva, mais precisamente por meio das medidas de tendência central (moda, mediada e média) e medidas de variabilidade [amplitude (máximos e mínimos), desvio padrão e variância]. As respostas às questões abertas serão analisadas por meio da análise textual discursiva, que consiste em três etapas: a desmontagem do texto ou unitarização, na qual se fragmenta as unidades de significado do texto; a categorização, na qual se busca agrupar essas unidades de significado; e por fim, a captação do novo emergente, que consiste na produção de um metatexto a partir da reorganização das unidades de significado que compõem cada uma das categorias

Fonte: o autor com base em Sampieri, Collado e Lúcio (2013), Moraes e Galiuzzi (2013) e Pereira (2004).

O estudo foi desenvolvido no período de setembro de 2019 e está previsto para encerrar em agosto de 2020. A prospecção é que os dados empíricos sejam coletados até o dia 31 de julho de 2020 e as análises concluídas até o dia 20 de agosto. Até o momento, discorreremos acerca dos achados teóricos emergentes dos estudos teórico-bibliográficos.

Resultados

A educação do nosso país vem sofrendo ataques cada vez mais profundos à direita de mote conservador. Em 2014, foi eleito o congresso mais conservador dos

últimos anos (DEMIER; HOEVELER, 2016). Segundo Boulos (2014, pg.: 29), “a bancada da bala e os evangélicos fundamentalistas tiveram votações expressivas em vários estados do país”. Toda essa “virada à direita” se deu em face do desgaste da população em relação aos 12 anos de governo do Partido dos Trabalhadores (PT).

Nas eleições de 2018, o conservadorismo ganhou um espaço maior. A campanha e a vitória do atual presidente Jair Messias Bolsonaro (Sem Partido), ocorreu sob as turbas de discursos homofóbicos, racistas, machistas, na defesa de uma política anti-cientificista, disseminada principalmente nas redes sociais online (LEMONS; LEVY, 2010; LEVY, 2010). Dentre os expoentes desses ataques, destaca-se o Movimento Escola Sem Partido (MESP) (FRIGOTTO, 2017). Professoras/es dormiram profissionais da educação e acordaram com o rótulo de doutrinadores. Sua liberdade de cátedra passava a ser cada vez mais ameaçada.

Um dia após ganhar as eleições nas urnas, o ainda não diplomado e ainda não empossado Presidente, viria por meio das redes sociais online (em vídeo) conclamar o povo a gravar os professores que ousassem emitir opiniões ou fazerem críticas à sua assunção ao poder em sala de aula (PENNA, 2018). Desde então, uma série de eventos têm se desdobrado no contexto dos cursos de licenciatura do país inteiro em face do levante dessa onda conservadora (ARCARI, 2016).

O processo em que os alunos são recomendados a filmarem seus professores em sala de aula deixa bem clara a influência negativa que o líder do governo tem para com a classe trabalhadora, como, nesse caso, a perseguição aos professores em nosso país, induzindo que os mesmos sejam amordaçados e impedidos de problematizar a realidade (PINHEIRO-MACHADO; SCALCO, 2018).

Conclusões

O cenário prospectivo, anuncia que o futuro das licenciaturas, diante dos aspectos atuais de nossa educação, em relação às várias formas de intervenções práticas que estão acontecendo aos docentes em nosso país, torna-se uma verdadeira incógnita, tendo em vista as diversas dificuldades encontradas hoje em sala de aula, onde o professor não pode ter sua autonomia como educador, não tendo como passar aos seus alunos os conhecimentos sociais que devem ser adquiridos nas escolas.

Portanto, é necessário que existam ações sociopolíticas que intensifiquem forças para que esses retrocessos educacionais sejam abolidos das salas de aulas, é

importante que a educação volte a fluir e a liberdade de expressão torne-se novamente um direito essencial para o ensino. Precisamos, assim, de resistência aos impedimentos que a liberdade de expressão seja um bem comum em nossa sociedade

Sendo assim, que os docentes, futuros docentes, e a educação de uma forma geral, possam ter resistência para lidar com o ataque que esse sistema conservador vem lhe acometendo, e que possam lutar pela construção de um sistema de educação sem censuras e democrático.

Referências

- ARCARI, V. "Acabou o amor": a ruína do lulismo e os dilemas da oposição de esquerda. In.: DEMIER, F.; HOEVELER, R. (org.). **A onda conservadora**: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad, 2016, p. 107-118.
- DEMIER, F.; HOEVELER, R. (org.). **A onda conservadora**: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad, 2016
- FRIGOTTO, G. (org.). **Escola "Sem Partido"**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: 2017.
- LEMO, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.
- LEVY, P. **Cibercultura**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2013
- PENNA, F. O discurso reacionário de defesa de uma "escola sem partido". In.: GALLEGÓ, Esther (org.). **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 109-114.
- PEREIRA, J. C. **Análise de dados qualitativos**: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. 3ª ed. São Paulo: EdUSP, 2004
- PINHEIRO-MACHADO, R.; SCALCO, L. M. Da esperança ao ódio: a juventude periférica bolsonarista. In.: GALLEGÓ, E. (org.). **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 53-60
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. **Metodologia de pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- VEJA. **Bolsonaro defende gravação de professores por alunos em sala de aula**. 5 nov 2018. Disponível em: <<http://encurtador.com.br/fsyO8>> Acesso em 20 abr. 2019

ESPORTE ORIENTAÇÃO: NOVOS SIGNIFICADOS

¹Helli Faria Ferreira Risso (SEED- GEL/UEM); ²Giuliano Gomes de Assis Pimentel (DDD/UEM)

1-Profª. na Rede Estadual de Ensino- SEED/Pr.; Grupo de Estudos do Lazer (GEL) Maringá/Pr.
2- Prof. Dr. da Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Palavras-chave: Educação Física; Esporte Orientação; novos significados.

Introdução

O Esporte Orientação é mundialmente conhecido e muito utilizado em grandes eventos esportivos e competitivos. No entanto, ainda é pouco utilizado nos ambientes escolares brasileiros. Quando adaptado em ambiente escolar e trabalhado de forma multidisciplinar, integra habilidades interpessoais, lógico-matemáticas, cinestésicas, linguísticas e espaciais, além de conhecimentos ambientais. (PEREIRA e MARINHO, 2013; PAIXÃO, 2017; PIMENTEL et.al, 2017).

Geralmente, os alunos e professores ‘passam’ pela escola, não se apropriam do espaço escolar. Ao pensar a inserção do esporte Orientação na escola pode surgir uma indagação sobre: Como a experiência de conhecer e agir sobre o espaço amplia a emancipação dos alunos, considerando que a educação na sociedade de classes possui caráter reprodutor?

Respondemos que a Educação Física Escolar tem como propósito utilizar o movimento humano no benefício dos alunos. A proposta de incluir o Esporte Orientação na Educação Física Escolar tem sua relevância ao incentivar os alunos a se apropriarem de todos os espaços existentes na escola. Nesta apropriação realizam atividades físicas que lhes são benéficas e ultrapassam os aspectos geográficos no uso do espaço, por meio de aprendizados específicos do esporte inserido e outros de caráter interdisciplinar.

Concordamos com Milton Santos (2008) sobre a importância social de conhecer o espaço que nos rodeia. O Esporte Orientação produz um aprendizado que confirma o entendimento do autor citado, pois, além dos benefícios físicos, o conhecimento do espaço escolar explorado com o aprendizado que é produzido com esse esporte, pode conferir-lhes um ‘poder social’ para bem usufruir outros espaços fora da escola.

Recorrendo a FREIRE (2007) podemos afirmar que o Esporte Orientação inserido nas aulas de Educação Física, auxiliará os alunos a portarem-se com autonomia. Ao assumirem as escolhas que a prática do Esporte Orientação, estarão

desenvolvendo o aprendizado do seu processo de emancipação no meio social, que os fortalecerão nas questões a resolver na vida cotidiana.

Na qualidade de defensores dos arrazoados colocados acima inserimos o Esporte Orientação em nossa programação de Educação Física Escolar a alunos matriculados na modalidade Ensino Médio da EJA (Educação de Jovens e Adultos). São indivíduos com mais de 18 anos que não completaram os estudos da educação básica. São alunos que foram rejeitados pela escola, 'excluídos desde o interior' (Bourdieu, 2008) e que aceitaram essa condição, justificando que as proposições da escola estariam distantes dos objetivos práticos de sobrevivência no mundo do trabalho (NOGUEIRA, 2017). Para esses excluídos soma-se a marginalização socioeconômica, educacional, social e cultural (OLIVEIRA, 2001).

Objetivos

As aulas que ministramos sobre o Esporte Orientação foram organizadas pretendendo atingir os seguintes objetivos:

- 1 - Apresentar a percepção e os conhecimentos aos alunos da EJA, acerca da diversidade das práticas corporais;
- 2 - Possibilitar uma vivência integrada e interdisciplinar, na prática do Esporte de Orientação no recinto escolar;
- 3 - Proporcionar que os alunos alcancem as seguintes dimensões de conhecimento contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017): Experimentação, Uso e apropriação, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise, Compreensão e Protagonismo comunitário.

Metodologia:

A realização da prática, foi selecionada intencionalmente 1 turma de EJA Ensino Médio. Como critérios de inclusão, os alunos deveriam aceitar participar voluntariamente da ação didático-pedagógica realizada. Assim, chegou-se a uma turma de 33 alunos (22 masculinos e 11 femininos).

Como ferramentas utilizamos o diário de campo, roda de conversa e o relato de experiência dos alunos, partindo de investigações como: saberes prévios ou anteriores sobre as práticas corporais de aventura; praticantes conhecidos dessa modalidade e a percepção dos alunos sob a aplicabilidade dessa modalidade no

contexto escolar. As aulas foram ministradas no Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros, situado na zona leste, da cidade de Londrina-Pr.

Feito este preâmbulo, apresentamos a seguir, um exemplo entre os vários trabalhos já realizados:

EXEMPLO: Consta de vinte aulas ministradas tendo como conteúdo o Esporte Orientação para alunos de EJA matriculados no Ensino Médio.

Características da população-alvo: o perfil socioeconômico do grupo apontou trabalhadores de serviços gerais e atividades informais, todos residentes no bairro. O grupo tem como perfil as idades entre 18 e 65 anos.

Iniciamos com uma avaliação diagnóstica por escrito e individualmente, que revelou o sedentarismo em que vive a maioria dos alunos. Evidenciamos que normalmente tinham dificuldades em questões de localização. As constatações nos confirmaram a idéia de que o Esporte Orientação traria solução a estas questões. Para saná-las, promovemos uma interação constante durante as aulas, para troca de ideias e experiências. A partir desses indicadores, estruturamos o processo de preparação e experimentação, utilizando a roda de conversa para gerar o interesse.

O trabalho todo, teve a seguinte estrutura: 4 aulas num mesmo dia da semana, num total de 20 aulas. Entre a compreensão, organização, confecção e a realização do Esporte Orientação, foram utilizadas 12 aulas teóricas e 08 práticas.

A ORGANIZAÇÃO DAS AULAS:

Após serem divididos em dois grupos, os alunos foram orientados a fazer uma breve pesquisa ‘on line’ para terem noção do que seria o Esporte Orientação, utilizando para tal seus próprios aparelhos celulares. Como alguns alunos não dispunham do serviço de internet móvel, eles se organizaram em grupos, ao redor dos que o possuíam e interagiam uns com os outros, anotando o resultado das investigações que foram sendo feitas. Entre os dados pesquisados investigaram as características do esporte que iriam estudar.

O Esporte Orientação realizado na escola foi adaptado à realidade encontrada. As etapas foram realizadas num encadeamento de nível crescente de dificuldades e constaram de:

1. Avaliação diagnóstica (explicada anteriormente);
2. Diário de campo, no qual foram organizadas as etapas para o desenvolvimento de todo o processo pedagógico;

3. Consulta sistemática '*on line*' realizada primeiramente nos celulares dos alunos e posteriormente aprofundada na sala de informática sobre o mapa da escola no '*Google maps*'. Em outro momento assistiram vídeos de Orientação mostrando suas fases, tipos de corridas e contextualização histórica;

4. Reconhecimento do ambiente escolar interno disponível, do entorno da escola e do quarteirão;

5. Confeção materiais, como: mapa do percurso interno da escola que cada grupo deveria determinar para que o outro grupo percorresse; escolha da quantidade de prismas (escolheram oito) e confecção dos prismas que determinariam os pontos dos deslocamentos durante o percurso; fixação nos seus prismas das oito questões escolhidas em cada grupo (em alguns prismas a equipe decidiu que um membro do grupo ficaria segurando-o e falaria a questão); escolha das disciplinas pelos grupos, para a interdisciplinaridade e que foram: Geografia, Matemática, Inglês e Educação Física;

6. Realização do Esporte Orientação no recinto escolar;

7. Avaliação oral e coletiva com discussão dos resultados esperados, erros cometidos, benefícios recebidos e classificação final.

A dinâmica de todo o processo de organização, execução e avaliação da Orientação, promoveu e manteve o interesse dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A interação entre os membros dos grupos impulsionou a superação da diversidade de conhecimentos da turma, como por exemplo: diferenças de idades e barreiras entre as gerações; julgamento e ideias preconcebidas sobre a responsabilidade no desenvolvimento das atividades realizadas nas aulas; fortalecimento do relacionamento entre eles e do sentimento de pertencimento de cada aluno ao seu grupo.

As adaptações necessárias para realização deste trabalho ocorreram em relação às especificidades do ambiente escolar que o diferencia de PCAs urbana e na natureza. Os obstáculos foram sendo contornados à medida que o processo foi acontecendo.

Resultados:

Após a discussão dos resultados obtidos ao final deste trabalho percebemos que não houve dificuldades e sim preocupações com a realização, sendo todas sanadas. Foram elas:

1. Por ser um esporte que não é comumente praticado na escola, foi necessário estudar e aprofundar o conteúdo que o envolve;
2. Pensar em fazer adaptações, listar antecipadamente os espaços disponíveis e realizar um reconhecimento do espaço interno da escola e no seu entorno, eliminando o que trouxesse risco aos alunos;
3. Informar a direção e a equipe pedagógica sobre a realização da prática do esporte Orientação (foi essencial), para que todos entendessem o motivo de tantos alunos estarem à noite, em corrida dentro do estabelecimento.

Conclusões:

Sobre o tema Esporte Orientação, o resultado deste trabalho demonstrou que os alunos se dedicaram com interesse na solução de várias questões iniciais:

- a) não conheciam esse esporte, apresentavam muita dificuldade em cartografia e sua leitura, mesmo depois de serem explicadas e questionavam como seria possível abordar esse tema no espaço escolar;
- b) envolveram-se coletivamente de bom grado na confecção e estruturação de todo o processo do ensino, bem como na busca do aprendizado;
- c) Em seguida a este trabalho, todos os alunos da escola participaram de uma feira de profissões na Universidade Estadual de Londrina (UEL), na qual receberam um mapa determinando os pontos dos cursos ofertados. Após essa ação, ao retornarem à escola os que participaram deste nosso trabalho relataram que conseguiram localizar e se deslocar com muita facilidade e autonomia, graças à utilização dos conhecimentos prévios adquiridos durante as aulas sobre o Esporte Orientação.

Entendemos que esse modo de trabalhar impulsiona os alunos a se tornarem cidadãos criativos, críticos da realidade, capazes de aprofundar seus conhecimentos com pesquisa e apreender ideias inovadoras fora do tradicional que se vê na prática dos esportes.

A inserção do esporte Orientação tornou as aulas atraentes. Por deterem os novos conhecimentos esses aprendizados empoderou os alunos, proporcionando-lhes autonomia e fortaleceu a sua emancipação social, como relataram ao visitar a UEL.

Referências

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. 4ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

OLIVEIRA, I. B. **O currículo e as propostas curriculares para EJA**. I Seminário com professores de EJA da rede pública estadual da Bahia, em processo de reformulação curricular, maio de 2001.

PAIXÃO, Jairo Antônio da. Esporte de Aventura como conteúdo possível nas aulas de Educação Física escolar. **Motrivivência**. v.29, n.50, p. 170-182, 2017.

PEREIRA, F.R.; MARINHO, A. Aventura e educação ao ar livre: uma alternativa a educação formal na comunidade do Perêque (Guarujá, SP) In: PEREIRA, D W. (Org.) **Atividades de aventura: em busca do conhecimento**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

PIMENTEL et. al. **Atividades Alternativas na Educação Física Escolar**. Revista Educação Física UNIFAFIBE, Bebedouro/SP- v. 5 – setembro, 2017.

SANTOS, Milton. Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

UM ENSAIO ACERCA DA ATUALIDADE E NECESSIDADE DE UM ENSINO DE MATEMÁTICA CRÍTICO

¹ Leila Kely dos Santos da Paz (Mestranda);

1 – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática.

Palavras-chave: Ensino; Matemática Crítica; Problemática.

Introdução

A concepção de ensino de Matemática que buscamos dialogar, neste momento, se afasta das concepções de um ensino tradicionalista e mecânico que vislumbra uma educação bancária (FREIRE, 2019). Trata-se de um ideário classista que se estrutura a partir da experiência dos/as educandas/os e por meio do qual os temas mobilizados emergem da realidade vivida.

A defesa do ensino de uma Matemática Crítica esta articulada à compreensão das questões sociais que os sujeitos estão inseridos, para que, assim, possam pensar criticamente sobre sua própria condição de vida e sobre a realidade social. Tal proposição teórica está assentada nas concepções Ole Skovsmose e Paulo Freire.

Freire (2019) apresenta o quanto é doloroso o processo de libertação dos sujeitos, bem como, de se reconhecerem como oprimidos e opressores em sua busca continua de libertação. Desse modo, como a construção de um ensino de Matemática Crítica poderá fornecer subsídios, na construção da luta e da resistência?

Essa indagação nos remete ao pensamento de Ole Skovsmose (2017), quando afirma que uma educação Matemática Crítica pode ser relevante para o povo, educandas/os reais e não idealizados.

Assim, é necessário que nós enquanto educadoras e educadores promovamos atos de currículo articulados à problematização do mundo, a fim de que, as/os educandas/os se posicionem em suas falas e ações, e que possam lutar em busca de ser mais (FREIRE, 2019).

Objetivo

Objetivamos nesta pesquisa dialogar sobre a necessidade de um ensino de Matemática Crítica articulado as relações sociais emergentes da realidade das/os educandas/os.

Metodologia

Esse estudo consiste num ensaio teórico-bibliográfico, por meio do qual estabelecemos diálogos na defesa de um ensino de Matemática Crítico, fundamentado nas concepções Ole Skovsmose e Paulo Freire.

Resultados

A Matemática Crítica possibilita o estudo de questões referentes aos problemas sociais, políticos, econômicos e culturais, a partir de um olhar crítico-reflexivo das massas, estas que são condicionadas ao silêncio e à alienação. Ole Skovsmose (2017, p.23) acrescenta que:

A Matemática pode ser efetivamente usada para ensinar e aprender sobre questões de injustiça social, auxiliando estudantes, e *também estudantes em posições confortáveis*, a desenvolver uma consciência crítica que os apoie em aprofundar o conhecimento e compreensão dos contextos sociopolíticos de suas vidas.

Se a Matemática pode ser usada para aprender e questionar sobre suas fórmulas, algoritmos e precisão, por que, não, utilizar-se dela para difundir pensamentos à luz de suas situações reais, em contexto de um ensino democrático e livre para explanações e confrontos entre as vivências de educandas/os. Alves e Matos (2006, p. 10) afirmam que:

Estamos perante uma aparente contradição no que concerne ao papel social da educação matemática: se, por um lado, proporciona novas oportunidades, pode também tornar-se uma barreira para que determinados grupos progridam socialmente, e é nesse sentido que se torna necessário discutir as ligações entre Matemática, educação matemática e democracia.

Não se pode promover uma ruptura entre o ensino e as questões de cunho político, social, cultural, econômico e histórico, visto que, uma neutralização do ensino não é um ato democrático, e este, não sendo democrático e legítimo torna-se opressor.

Para Freire (2019, p. 100) “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com quem* e *em que* se acham”. Neste esforço contínuo, vão

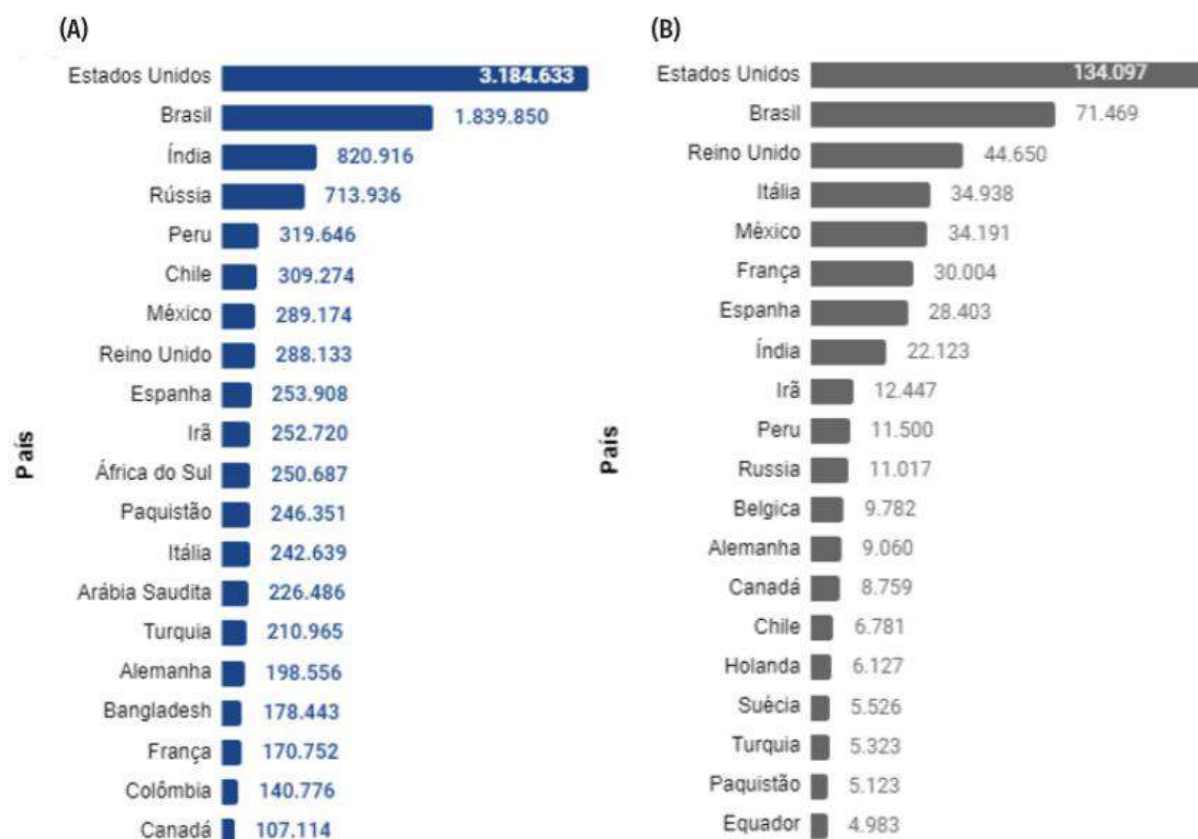
se identificando nas questões sociais que lhes são próximas e pertinentes na sua luta. Luta esta, que não é isolada, mas coletiva.

Segundo Alves e Matos (2006, p. 01) “alguns investigadores, como é o caso de Ole Skovsmose, consideram que o papel da educação matemática é crítico, pela dupla função da matemática como instrumento de ‘leitura’ e de ‘ação’ sobre o mundo em que vivemos”. Crítico no sentido de oportunizar o pensamento e a reflexão, bem como de indagar sobre sua situação no mundo e por consequência na sociedade.

À título de contextualização, é possível citar a possibilidade de explorar o cenário atual da Pandemia causada pelo coronavírus covid-19 (SARS-CoV-2). O primeiro caso de covid-19 registrado no Brasil, ocorreu no dia 26/02/19. Até 11/07/19 já se tem confirmado 1.839.850 casos e 71.469 óbitos segundo dados do boletim epidemiológico especial (<https://www.saude.gov.br/images/pdf/2020/July/15/Boletim-epidemiologico-COVID-22.pdf>).

Outro dado relevante é apresentado por essa mesma fonte faz referência à semana epidemiológica 28, conforme figura 1.

Figura 1. Distribuição do total de casos (A) e óbitos (B) de COVID-19 entre os 20 países com maior número de casos em 2020



Fonte: Boletim Epidemiológico Especial 15/07/19.

A figura 1 apresenta os países que possuem mais casos confirmados de covid-19 de um lado e do outro temos os países com mais óbitos.

É possível problematizar esses dados, a partir da análise de gráficos e tabelas, cálculos de porcentagem e estatística, bem como aprofundar os questionamentos referentes ao que não é perceptível em um primeiro olhar dos dados.

Na medida em que, educadoras e educadores construam condições em suas aulas para que educandas e educandos pensem criticamente sobre o que venha proporcionar e ocasionar dos países da América do Sul o Brasil está liderando o primeiro lugar os casos confirmados e os óbitos por covid-19. É certo que o Brasil entre os países da América do Sul é o mais populoso com mais de 210 milhões de habitantes e com um território de 8.515.767,049 km² (<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/territorio/dados-geograficos.html>).

Mas também é relevante pensar os motivos deste país com mais recursos e poder econômico sul-americano, não conseguir achatar a curva de contaminação, nem tampouco fazer valer o isolamento social recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em relação aos seus vizinhos como Argentina, Uruguai, Paraguai e Bolívia que registram números extremamente inferiores de casos confirmados e óbitos.

Segundo dados do Portal PEBMED atualizados em 04/06/20 até meados do dia 22/05/2020, a Argentina tinha 9.931 casos confirmados e 419 mortos; Uruguai 749 casos confirmados e 20 mortos; Paraguai 836 casos confirmados e 11 mortos; Bolívia 5.187 casos confirmados e 215 mortos.

Neste mesmo período, o Brasil já registrava 310.087 casos confirmados e 20.047 mortos (<https://pebmed.com.br/covid-19-a-america-do-sul-se-tornou-o-novo-epicentro-da-pandemia/>).

Estes dados permitem inúmeras reflexões sobre as condições dadas às famílias de baixa renda, que residem em morros e periferias, das quais são condicionadas a ambientes insalubres, sem acesso a água encanada, sistema de esgoto, espaços amplos em suas casas. Ou mesmo a necessidade de que a maioria dos cidadãos continuem trabalhando em fábricas, granjas, casas de família entre outras atividades.

Compreender através de uma leitura crítica de gráficos e tabelas as políticas públicas adotadas no Brasil para o enfrentamento dessa pandemia, principalmente nas periferias e pessoas em situação de rua.

Essa compreensão que propomos é entender se ocorreram estas propostas de políticas públicas e como elas aconteceram de fato na prática. Além de refletir sobre a vivência das/os educandas/os e de suas famílias sobre o momento pandêmico atual.

Assim, o ensino de Matemática Crítica tem que dialogar com os conceitos teóricos, mas, sobretudo com a realidade de mundo daquelas/es que fazem parte do ensino, para que, assim, possam construir leitura, para além, do conformismo, ou seja, uma leitura de sua condição no mundo.

Conclusão

Tal abordagem, no contexto de uma sociedade de classes, exige um enorme esforço, muita criatividade e criticidade (FREIRE, 2012) de educadoras/es, para com o ensino de Matemática.

Faz-se necessário o diálogo por uma Matemática Crítica que envolva e permita nas/os educandas/os uma consciência crítica a partir de experiências e a partir da problematização da realidade. Faz-se necessário então, o ensino de uma Matemática Crítica construída a partir das indagações e questionamentos das/os educandas/os.

É imprescindível que educandas/os possam construir na sua formação uma consciência crítica a partir de sua realidade e de sua representatividade.

Permitir que a Matemática não se restrinja à uma construção de resultados exatos, fórmulas e tabuadas, mas, que seja, tudo isso partindo de importância e não de uma obrigação. Visto que, a Matemática não está dissociada das questões que norteiam a sociedade.

Referências

ALVES, A. S.; MATOS, J. F. *Educação matemática crítica na escola*. 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 67 ed. São Paulo: v, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra., 2002.

SKOVSMOSE, O. O que poderia significar a Educação Matemática Crítica para diferentes grupos de estudantes? *RPEM* (Campo Mourão), v. 6, nº. 12, jul./dez., 2017, p. 18-37.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2º ed. São Paulo: EPU, 2013

A EDUCAÇÃO E SEU CARÁTER IDEOLÓGICO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

¹Melksedek Ismael Lima Gomes Santos (Sem bolsa); ²Elaine Cristina dos Santos Lima (Orientadora)

Introdução

De forma geral, a Educação se manifesta como uma das mais importantes instituições sociais, pois é uma ferramenta fundamental de reprodução social. No decorrer histórico, diversas formas de educação foram experimentadas de acordo com os modos de produção existente. Desta forma, é verossímil que sua própria existência é intrínseca a composição existencial do próprio meio social. Ainda mais no contexto de maior complexidade das relações sociais, no caso do capitalismo, a Educação amplia seu valor na sociedade, sendo indubitavelmente essencial na produção e reprodução de valores morais, políticos e ideológicos hegemônicos e contra-hegemônico. Apresenta-se, por conseguinte, a necessidade de uma análise social da Educação, identificando elementos da constituição do Currículo, como a questão da neutralidade e da meritocracia, de forma crucial para o entendimento concreto dos novos processos de relações sociais do capitalismo.

Objetivo

O Objetivo desse texto é compreender como a Educação atua na sociedade capitalista assim como qual seu papel social na produção e reprodução de valores e ideias que constituem o currículo. Pois, o Currículo é um dos conjuntos de saberes que constitui e transforma consciências. Tem o objetivo também de problematizar as categorias de ideologia, de neutralidade da educação e meritocracia a partir de um ponto de vista de desigualdade e divisão social de classe.

Metodologia

Utilizamos uma metodologia de análise imanente da bibliografia utilizada que permite uma investigação do complexo da Educação, de forma a estabelecer a verdadeira dimensão que ela ocupa no processo de formação da sociabilidade humana. Assim, é necessário, apontar elementos essenciais do modo de produção do qual ela faz parte. Pois, o processo de formação da Educação se faz em um

¹ Departamento de Formação Geral; Coordenação de Química; Instituto Federal de Alagoas

² Departamento de Formação Geral; Coordenação de Ciências Humanas; Instituto Federal de Alagoas

momento muito peculiar da reprodução humana e atinge formas as mais variadas de acordo com o correspondente momento histórico em que está sendo produzida. Isto feito, seguir-se-á necessidade de compreender a função social que esse complexo exerce. Pois, a Educação é um complexo que possui um papel social fundamental algumas vezes, ocultando que os verdadeiros interesses que se põem hoje como da classe dominante em detrimento da maior parte da sociedade.

Resultados

O que está sendo analisado é que o complexo da Educação deve ser compreendido como alicerce e edificação, dos problemas específicos do modo de produção Capitalista, no qual está inserida. Portanto, estaremos sempre nos referindo as relações de Economia política a partir das categorias constitutivas da mesma. Na concepção de Marx, esse processo de aprendizagem é motriz na concretização ideológica de uma sociedade, conservando sua submissão ao Estado, que por sua vez se apresenta dependente das relações econômicas deste meio. Logo, na sociedade fundada na produção do capital, como centro das relações sociais, a educação sempre representará os interesses da classe dominante. Karl Marx, na ideologia Alemã, é um grande expoente da discussão do Capitalismo e sua reprodução. Assim, como Meszáros ao tratar de educação reconhece os limites e interesses da sociedade capitalista e defende uma Educação para além do Capital. É fato que Marx jamais abordou a educação como objeto central de interpretação ou análise da conjuntura social capitalista, uma vez que compreende o tratamento do tema como consequência, indireta e não mecânica da sua própria crítica econômica. No entanto, mesmo que Marx explique a ideologia em um contexto social amplo, podemos ainda abstraí-la para uma interpretação no âmbito educacional, uma vez que a descreve como toda e qualquer reprodução cultural (e portanto social). A reprodução, no capitalismo, se viabiliza pelo processo de trabalho assalariado. A partir disto, se decorre todos os complexos da reprodução social. A própria divisão do trabalho e de classe e sua forma de trabalho assalariado dá fundamentos para uma ideologia específica. Uma vez que para a existência do trabalho intelectual é necessário o trabalho assalariado (O Capital, Karl Marx).

Observando então como a ideologia é efetivamente propagada no âmbito escolar, pode-se fazer uma relação cronológica entre a conceituação ideológica do trabalho infantil no período de vida de Marx, século XIX, e o nosso, século XXI. A

escassa distribuição da educação no século XIX força a sua própria existência explicar que a razão do homem enquanto criança é trabalhar, reproduzindo os valores do proletariado desde criança, enquanto a uma pequena parcela social, era ofertado esse privilégio de ter acesso a educação, conservando à elite uma posição incomparavelmente superior no que diz respeito a divisão educacional, já no período infantil. A conquista no panorama histórico da educação infantil para uma maioria foi fundamental para a proibição por lei do trabalho para crianças, que surge como representação no direito da mudança ideológica no que diz respeito ao papel da criança na sociedade. Foi fruto de uma série de lutas e reivindicações da classe trabalhadora.

Portanto, é verossímil que a Educação está frequentemente submetida à uma ideologia que é impossível de possuir um caráter neutro. Muito pelo contrário, exatamente pelo seu fundamental papel na construção do ser social, a educação manifesta-se como uma das maiores ferramentas na aplicação da ideologia para as bases sociais universais. Essa percepção já pôde ser observada por Marx ainda no período em que escreveu os rascunhos que deram origem aos Manuscritos Econômico e Filosóficos, em 1844, quando afirma que nenhuma Instituição Social jamais adquire um caráter neutro em qualquer forma de manifestação que se possa obter na prática, uma vez que se originam da própria necessidade de uma intervenção nas relações sociais.

A compreensão da incoerência do discurso de “neutralidade” na Educação é de importância imensurável na compreensão de movimentos sociais revolucionários dos mais variados tipos, à exemplo do movimento antirracista que se opôs ao Apartheid, dos Panteras negros, do movimento feminista negro e classista, que apresenta a Educação em um caráter revolucionário ao se opor a própria conservação da realidade social na qual se insere. Se trata então, de uma disputa ideológica pelo currículo formal e não formal que demonstra, claramente, a posição das ideias de cada lado em disputa.

Uma outra questão que reflete também a não neutralidade e o caráter econômico e sócio histórico da Educação é o que Marx conceitua como “instrução”, que critica principalmente nos Manuscritos Econômico Filosóficos (M.E.F), em 1844. Ao conceito de “instrução”, Marx apresenta como o simples ensinamento da operação e atuação humana para com máquinas ou técnicas manuais com valor único de força de trabalho, necessário para a produção da mais-valia a fim de reiterar as bases dos

modos de produção (M.E.F). A este tipo de “conhecimento” Marx mais de uma vez alerta sobre a importância da compreensão do seu papel na sociedade, que apesar de extremamente necessário, independente das formas de relações sociais, não podem ser tratados como a educação propriamente dita, uma vez que a “instrução” nada mais é do que “a justaposição de caráter “produtor” para o sujeito proletário, enquanto a Educação como instituição social ou mais amplamente, pode ter valor não apenas conservador, mas sua variação é de importância uníssona para a transformação das relações sociais”. Se fizermos a relação com os dias atuais no Brasil, a defesa que o governo Federal faz em seus discursos e projetos também reflete o conhecimento mecânico e vazio da instrução que nomeia como “Ensino”, com a função exclusivamente para o trabalho. É importante compreender este fato não como um simples efeito natural das relações sociais, mas como uma produção efetiva de uma ideologia que despreza a real produção educacional e a compreende apenas como função da família através dos valores que as mesmas

Outra questão ideológica que merece menção nesta produção é a meritocracia, que se atribui essencialmente das competências de “instrução” como base para um “desenho” de ascensão social. É importante compreender que sua própria existência é puramente ideológica e que no próprio capitalismo sua viabilidade prática é ilusória e impossível. Como já mencionado, os critérios de divisão de classes no capitalismo não se baseiam profissional ou intelectual realizado pelo esforço do indivíduo, e sim da posse dos meios de produção, ou de um salário acima do mínimo necessário para sobrevivência. Desta forma, a meritocracia é uma falsa consciência uma vez que dissemina a ideia de que a própria capacidade de um indivíduo é suficiente para galgar altos degraus de classe e ascender economicamente. Logo, compreende-se que a ideologia meritocrática sequer faz sentido, uma vez que seu conceito se inviabiliza nas relações sociais em que exista desigualdades sociais e classes sociais em disputa.

Conclusões

A negligência da educação pública no Brasil é um fato antigo e complexo de ser resolvido num contexto de uma política meramente voltada para interesses empresariais. Desta forma, o abismo entre as classes sociais aumenta e a educação se torna cada vez mais precarizada e mecanizada para os trabalhadores. Essa conjuntura evidencia uma semelhança a contextos passados, como o já citado século

XIX marcado por intensas propagações ideológicas responsáveis por caracterizar a própria má distribuição social da Educação como parte de um sistema natural da sociedade, reforçando a posição do trabalhador assalariado como mero produtor de força de trabalho. Esse fato torna-se ainda mais alarmante quando posto em um momento histórico-social em que a crise é profunda e a pobreza aumenta em disparado diariamente e a neutralidade e meritocracia se torna cada vez mais hegemônica no discurso oficial.

Referência

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

_____. *O Capital*, volume I, tomos 1e 2, SP: Nova Cultural, 1985.

Marx e Engels, *A Sagrada Família*, São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1986.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Ed. da Unicamp/Boitempo, 2002.

INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO AO CURRÍCULO DE HISTOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR

1 Viviane Patrícia Pereira Félix (mestranda-UFAL); 1 Ivanderson Pereira da Silva (orientador).

1 – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática.

Palavras-chave: Ensino Híbrido de Histologia. Educação *Online*. Seminários Virtuais. Pesquisa-formação.

Introdução

A sociedade atual, cibercultural, “sugere que o estudante seja alguém que busque construir seu conhecimento, alguém flexível, que saiba lidar com as necessidades de maneira criativa e manifeste vontade de aprender, pesquisar e saber” (AMEM; NUNES, 2006, p. 172). Entretanto, o Ensino Superior ainda é marcado, predominantemente, pelo protagonismo restrito à figura do professor, sendo os aprendizes, no caso em questão das Ciências da Saúde, percebidos como receptores de informações técnico-científicas sobre doenças e tratamentos (CECCIM; FEUERWERKER, 2004). Diante dessa realidade, faz-se necessário buscar métodos inovadores que tragam no seu bojo uma prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora, capaz de alcançar a formação do ser humano como um ser histórico, inscrito na dialética da ação-reflexão-ação (MITRE et al., 2008).

Desse modo, o presente estudo, imbuído por esse espírito de busca, planejou e executou, na disciplina de Histologia, uma estratégia didática inovadora, haja vista que procurou romper com o falar-ditar do mestre, típico da modalidade tradicional de ensino-aprendizagem, abrindo espaço para o exercício da participação genuína do aprendiz. Ou seja, desenvolvemos, no 1º ano do curso de Enfermagem de uma Universidade de Alagoas, Seminários Virtuais Assíncronos, por meio da interface Fórum do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle.

É sabido que os seminários correspondem a uma estratégia de ensino socializado que no seu desenrolar mobiliza “o conhecimento para pesquisar (estudando e lendo), em seguida se discute por meio de base teórica e prática, construindo sínteses” (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 90). Por sua vez, desenvolver o fazer pedagógico no AVA é construir redes e não rotas, uma vez que o educador deixa de se posicionar como detentor do monopólio do saber, passando a dispor teias (SILVA, 2006). Ademais, o Fórum, que é uma interface assíncrona, isto é, não se realiza em tempo real, é um dos recursos educacionais mais utilizados porque, por exemplo, são espaços privilegiados para o exercício de relações dialógicas abertas e

plurais sobre temáticas propostas, troca de experiências e feedbacks entre os sujeitos (MARTINS; ALVES, 2016).

Desse modo, tal investigação foi mobilizada a partir do seguinte problema: Quais as potencialidades e limitações de seminários virtuais assíncronos para o ensino de Histologia e para a construção de uma pesquisa-formação do professor na Educação *online*?

Objetivos

Objetivo Geral

- Investigar as potencialidades e limitações de seminários virtuais assíncronos para o ensino de Histologia e para a construção de uma pesquisa-formação do professor na Educação *online*.

Objetivos específicos:

- Mostrar as principais mudanças impostas pela cibercultura às instituições educacionais;
- Indicar as implicações existentes ao optar pela Educação *online*;
- Descrever as ações desenvolvidas pela docente e pelos discentes antes e durante os seminários virtuais assíncronos de Histologia;
- Analisar a atuação dos educandos e da educadora-pesquisadora no contexto da pesquisa-formação na cibercultura.

Metodologia

Para responder a indagação proposta, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa com abordagem baseada na pesquisa-formação. Convém destacar que tal pesquisa passou pelo Comitê de Ética e foi aprovada de acordo com o Parecer nº. 3.455.779.

A pesquisa qualitativa tem como preocupação fundamental o entendimento dos fenômenos estudados, “interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito” (TERENCE; ESCRIVÃO FILHO, 2006, p. 2). A pesquisa-formação é um processo de produção de

conhecimentos no qual o docente-pesquisador pesquisa a sua prática, não separando o ato educativo do ato de pesquisar (SANTOS; CARVALHO; PIMENTEL, 2016). Em virtude disso, contempla a possibilidade da mudança das práticas, bem como dos sujeitos em formação.

A experiência de integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ao currículo de Histologia, consistiu no desenvolvimento de seminários virtuais assíncronos sobre doenças do Tecido Conjuntivo. Essa, foi realizada em um curso de Enfermagem de uma Universidade de Alagoas, no segundo semestre de 2019. Nessa experiência, foram abordados temas como Dermatomiosite/Polimiosite; Lúpus Eritematoso Sistêmico (LES); Esclerose Sistêmica; Doença Mista do Tecido Conjuntivo (DMTC) ou Síndrome de Sharp; e Osteogênese Imperfeita. Para dar conta desses temas, os discentes alternariam momentos de docência online na interface Fórum no Moodle da instituição, paralelamente às aulas presenciais. Sendo assim, construiriam o desenho didático de sua sala de aula virtual, produziram material didático *online*, realizaram a mediação do tema entre os demais grupos e, ao final, atribuiriam uma pontuação aos colegas e a si próprios durante o período estimado de seu seminário (uma semana).

Antes de realizar os seminários, os estudantes participaram de uma oficina presencial que lhes apresentou o passo a passo para acessar e construir uma sala de aula virtual, palco dos seminários. Na sequência, foi celebrado um contrato didático no qual foi definido, coletivamente, o que era necessário ser realizado por cada grupo durante as apresentações. Também foram discutidas as atividades e recursos que poderiam ser disponibilizados: um texto, um vídeo, um áudio, uma paródia, um mapa, um infográfico, um caso, uma música ou um cordel, bem como os modelos de rubricas de avaliação grupal e individual disponibilizados na sala de aula interativa e que depois seriam compartilhadas com a professora-pesquisadora via e-mail.

Para consulta posterior à oficina, todo o passo a passo foi registrado num tutorial que foi disponibilizado online e presencialmente a todos os discentes.

Também é pertinente dizer que a docente-pesquisadora utilizou o AVA Moodle da Instituição. Em virtude disso, seu cadastro e o dos alunos foi realizado por uma das administradoras do Moodle da instituição, que converteu o status da docente-pesquisadora de professora para gerente, permitindo, assim, que ela alterasse semanalmente os status dos seminaristas, de discentes para docentes, enquanto durasse o seminário do grupo.

A partir disso, nas datas previstas, aconteceram os seminários virtuais. Os cinco grupos postaram slides, resumos, mapas mentais, vídeos com relatos de pacientes ou autorais, casos clínicos e atividades diversas no fórum do Moodle: debates, questionários, cordel. Entretanto, cada equipe conseguiu mostrar um diferencial. O grupo 1 elaborou um vídeo autoral sobre o exame físico céfalo-podal – que faz uma análise do paciente da cabeça aos pés – para o diagnóstico da polimiosite/dermatomiosite. O grupo 2 criou um cordel para uma atividade no qual expôs, predominantemente, os principais sintomas do LES. A equipe 3 realizou enquetes diárias sobre esclerose sistêmica e criou um caso clínico destrinchado. A equipe 4 desenvolveu tirinha e caça-palavras. E o grupo 5 promoveu uma roda de conversa sobre osteogênese imperfeita.

Resultados

A coleta de dados foi realizada por meio da técnica de pesquisa conhecida como Grupo Focal (GATTI, 2012). Esse, foi realizado presencialmente com os discentes, gravado em áudio e posteriormente transcrito e analisado. Esse material foi submetido à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) e nos permitiram construir três categorias emergentes: Potencialidade e fragilidades dos seminários virtuais; Facilidades e dificuldades no uso do Moodle; e Ideal de oficina.

No que tange as potencialidades, a maior contribuição dos seminários virtuais foi possibilitar o protagonismo dos estudantes no seu processo de aprendizagem. Ao permitir que o aluno se tornasse um professor, conseguimos dar voz e autonomia a eles. Como é possível perceber pelas seguintes frases:

...ir além do que só o que o tema propõe... Além de se organizar, buscar outras informações para tornar aquilo mais acessível (RG5.11)

...o fórum me possibilitou, deu voz a uma pessoa que, tipo, tem vergonha de falar ...Eu tenho uma dificuldade de falar em público por conta de, meio que um trauma (RG4.6)

Com relação as fragilidades, a maior delas foi a falta de interesse dos próprios colegas, o que sobrecarregou alguns deles. Como podemos constatar a partir do comentário abaixo:

...você delega funções...mas na hora de executar apenas um ou dois fazem. Então, fica tá faltando aquilo. E você fica disponível pra tudo (RG3.8)

No que diz respeito ao Moodle, apesar dos alunos reconhecerem que os seus recursos permitiram formas diferentes de ensinar e, conseqüentemente, de aprender, eles acharam a plataforma desorganizada e feia, preferindo o Google Sala de Aula, por representar o oposto disso:

..o Moodle é um pouco desorganizado...A pessoa fica voando, sem saber pra onde vai (RG3.2)

Moodle é feio...é uma plataforma legal, mas precisava ser melhorado...Google sala de aula é uma ferramenta melhor ... mais organizada, mais bonita de se ver e se trabalhar (RG3.3)

Por fim, em relação a oficina, o ideal teria sido explicar o processo prático dos seminários virtuais no modo gravar tela do computador ou, então, que o workshop tivesse acontecido apenas com um representante de cada grupo no laboratório ou numa sala com acesso a internet, pois tanto daria para socializar as informações teóricas com mais clareza como seria possível acessar o Moodle e mostrar, na prática, o que precisaria ser feito.

Conclusões

Integrar as TDIC ao ensino de Histologia contribuiu para o protagonismo dos estudantes, na medida em que deu voz e desenvolveu a capacidade autônoma e criativa deles, dinamizou as aulas, estimulou a percepção de um mesmo conteúdo sob diversos enfoques e promoveu a colaboração. Ademais, possibilitou a professora-pesquisadora uma mudança de paradigma. Esta considerava as TDIC como ferramentas tecnológicas digitais de apoio, podendo ou não ser utilizadas em sala de aula. A partir do planejamento e execução dos seminários, passou a enxergá-las como meio para promover uma formação crítica dos estudantes, além de valorizar suas habilidades e estimular competências.

Referências

AMEM, Bernadete Malmegrim Vanzella; NUNES, Lena Cardoso. **Tecnologias de informação e comunicação: contribuições para o processo interdisciplinar no ensino superior**. Revista Brasileira de Educação Médica, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 171-180, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v30n3/07.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2018.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho docente em aula**. 6. ed. Joinville: Univille, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** – tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura Macruz. **Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade**. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 1400-1410, set-out. 2004.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

MARTINS, Alexandra da Costa Souza; ALVES, Lucicleide Araújo de Sousa Alves. **O fórum de discussão como instrumento avaliativo de aprendizagem**. INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: teoria & prática. Porto Alegre, v. 19, n. 2, jun./set. 2016.

MITRE, Sandra Minardi et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais**. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 13, sup. 2, p. 2133-2144, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232008000900018> Acesso em: 10 mar. 2018.

SANTOS, Edméa Oliveira; CARVALHO, Felipe Silva Ponte; PIMENTEL, Mariano. Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura. **ETD – Educ. Temat. Digit.** Campinas, SP. V. 18. N. 2, p. 23-42. Jan.abr.2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640749/12238>> Acesso em: 26 set. 2018.

SILVA, Marco. Criar e professorar um curso online: relato de experiência. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. São Paulo: LOYOLA, 2ª ed.: jun/2006, p. 53-75.

TERENCE, Ana Cláudia Fernandes; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**. Encontro Nacional de Engenharia de Produção, v. 26, 2006.

ENSINO DE GEOMETRIA POR MEIO DE OBJETOS CULTURALMENTE SIGNIFICATIVOS: UMA PROPOSTA DE INSPIRAÇÃO ETNOMATEMÁTICA

¹Juliana Coelho Araujo Nunes (Mestrado – CAPES/PROSUC); ¹Ieda Maria Giongo (Orientadora); ²Franco Favilli (Coorientador)

1 - Universidade do Vale do Taquari - Univates

2 - Universidade de Pisa

Apoio Financeiro: CAPES/PROSUC, FAPERGS.

Palavras-chave: Etnomatemática; Ensino; Objetos Culturalmente Significativos.

Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa em andamento referente à proposta de investigação vinculada ao Programa de Pós Graduação Mestrado em Ensino (PPGEnsino), na condição de bolsista de pós-graduação pela fundação CAPES/PROSUC. A temática envolve o ensino de Matemática especialmente na área da geometria, numa perspectiva Etnomatemática. O problema de pesquisa está assim proposto: Como o ensino da matemática, em especial da geometria, por meio de Objetos Culturalmente Significativos, pode favorecer a promoção das conjecturas matemáticas associadas às culturas de diferentes formas de vida com ênfase nos estudantes imigrantes haitianos? O objetivo da pesquisa é analisar as conjecturas do pensamento matemático e geométrico que emergem por meio de práticas pedagógicas associadas às culturas de diferentes formas de vida, em especial os estudantes imigrantes haitianos. As atividades se caracterizam por um estudo histórico, político e social, como também matemáticos e geométricos de objetos, que representam um valor cultural para cada estudante e sua família, os quais foram denominados “Objetos Culturalmente Significativos” (OCS). Os sujeitos da pesquisa são estudantes do segundo ano do Ensino Médio. É no meio à diversidade que a Etnomatemática se consolida como um campo de estudos que faz a associação da matemática com a realidade cultural dos diferentes grupos, com a pretensão de promover a produção dos conceitos matemáticos, originados de uma construção histórica. Segundo D’Ambrósio (2004, p. 52) fazer da Matemática uma disciplina que preserve a diversidade e elimine a desigualdade discriminatória é a proposta maior de uma Matemática Humanística. Cada grupo tem suas peculiaridades em desenvolver, calcular e praticar a Matemática (KNIJNIK, 2000; WANDERER, 2014). As reflexões sobre os estudos etnomatemáticos têm se expandido ao longo dos anos, o que contribuiu para a “[...] formulação do que nomeamos por *Perspectiva Etnomatemática*” (KNIJNIK, 2016, p. 23), não somente de forma numérica, como também com

contribuições teóricas num alinhamento filosófico com os pensamentos de Michel Foucault e as ideias da segunda fase de Ludwig Wittgenstein (KNIJNIK, et. al., 2012). A perspectiva etnomatemática é compreendida como uma caixa de ferramentas teóricas, que foram selecionadas das obras desses filósofos (IBIDEM, 2012). A expressão caixa de ferramentas é decorrente dos filósofos Deleuze e Foucault, cujos escritos relatam que “uma teoria é como uma caixa de ferramentas. [...] É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma” (DELEUZE; FOUCAULT, 2000, p. 71). A investigação numa perspectiva etnomatemática, está diretamente relacionada com o saber/fazer matemático dos estudantes imigrantes haitianos e consiste em identificar e analisar os jogos de linguagens que irão surgir, segundo a sua utilização, bem como, as semelhanças da família com a matemática escolar. Essa perspectiva compreende estudar a formação sociocultural e política e o conhecimento matemático escolar e não escolar das formas de vida que representam estes estudantes. Essas afinidades entre os jogos de linguagem são denominadas por Wittgenstein (2009) de semelhanças de família. Isso não significa que são a mesma coisa, ainda que apresentem semelhanças. A metodologia está baseada em aspectos teóricos que auxiliaram a pensar recursos e técnicas a serem usados no processo de análise de dados no ensino da matemática numa perspectiva etnomatemática. A respeito disso, (WANDERER; SCHEFER, 2016, p. 45) dizem que, mesmo considerando as múltiplas possibilidades que conduzem, “[...] as pesquisas de “tipo etnográfica” [...] elas fazem uso de técnicas, como: observação participante, coleta de documentos, registros de conversas e eventos, entrevistas semiestruturadas e abertas, além do uso de imagens fotográficas e filmagens”. O diário de campo também é uma ferramenta muito utilizada nessa categoria de pesquisa (IBIDEM, 2016). Sendo a pesquisa/intervenção de inspiração etnográfica, serão utilizadas as seguintes técnicas metodológicas de investigação: entrevistas semiestruturadas e abertas; diárias de campo da pesquisadora; fotos para registrar os encontros da prática pedagógica e atividades; filmagem e gravação de áudio com transcrição dos encontros e entrevistas e escritas e atividades desenvolvidas pelos estudantes. A análise do material de pesquisa será feita com base nos fundamentos teóricos de Moraes e Galiuzzi (2016), tendo como instrumento, a Análise Textual Discursiva (ATD). Ao desenvolver a investigação espera-se que venham a emergir os jogos de linguagem referentes às diferentes formas de vida envolvidas na pesquisa. Serão analisadas as semelhanças de família das matemáticas escolar e não escolar que

estão diretamente ligadas à cultura de cada grupo, ou seja, nas diferentes formas de vida. Pensando a relação do mundo com os sujeitos, mergulhados em uma diversidade de construções geométricas, trago a reflexão do quanto é interessante desenvolver práticas conectadas com o dia a dia do estudante, com a intenção de que os conceitos geométricos não lhe pareçam tão distantes. Visto isso, a pesquisa vem com o intuito de ampliar o conhecimento, permitir a construção de novos conceitos, com a visão de acolher o novo e não segregar os saberes.

Referências

DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, p. 71, 2000.

KNIJNIK, Gelsa. Um modo de teorizar no campo da Pesquisa em Educação Matemática. In: WANDERER, Fernanda. KNIJNIK, Gelsa (org.). **Educação Matemática e Sociedade**. São Paulo: Editora Livraria da Física, p. 21 - 35, 2016.

KNIJNIK, Gelsa. WANDERER, Fernanda. GIONGO, Ieda M. DUARTE, Claudia G. **Etnomatemática em movimento**. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

WANDERER, Fernanda; SCHEFER, Maria Cristina. Metodologias de pesquisa na área da educação (matemática). In: WANDERER, Fernanda; KNIJNIK, Gelsa. **Educação, matemática e sociedade**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, p. 33-49.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GAMES E O ENSINO DE MATEMÁTICA: UMA METANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES (2017-2019)

¹José Elyton Batista dos Santos (Integrante do grupo NCPPEM); ²Denize da Silva Souza (Orientadora).

1 – Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal de Sergipe (UFS).

2 – Departamento de Matemática; Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Palavras-chave: *Games*. Tecnologias. Mudança. Ensino de Matemática.

INTRODUÇÃO

As TIC apresentam um impacto na educação. Um aspecto particular para esse fenômeno está relacionado com o papel das tecnologias na sociedade atual (COLL; MONEREO, 2010). Diante desse cenário, “o futuro da escola está em jogo [...]” (KENSKI, 2012, p. 39), e, justamente, são os jogos digitais que estão implicando mudanças no comportamento das crianças e dos adolescentes. A atratividade pelas interações nos ambientes virtuais se dá pela combinação de fatores, como: “[...] linguagem oral, escrita, imagens estáticas, imagens em movimento, símbolos matemáticos, notações musicais, etc.” (COLL; MONEREO, 2010, p. 17). Os jogos digitais suscitam ações desse tipo, e seu uso nos contextos educacionais pode contribuir para criar experiências diversificadas.

Integrar os jogos digitais ao âmbito escolar, mais precisamente ao currículo e ao ensino de Matemática, expande as opções de aprendizado para outros cenários, não centrando a construção e o desenvolvimento das habilidades na sala de aula, mas também em espaços informais a partir de dispositivos móveis com acesso à *internet*. Essa postura de ensinar e aprender é conhecida como *m-learning* (*Mobile Learning*), isto é, uma “educação sem paredes” (COLL; MONEREO, 2010, p. 37). Assim, os jogos digitais surgem nesse contexto como uma possibilidade de ampliar os conhecimentos matemáticos além da sala de aula.

Diante do exposto, este trabalho tem como finalidade construir um panorama das produções acerca da temática – games e ensino de matemática para os anos finais do ensino fundamental – com o intuito de conhecermos as abordagens estabelecidas a partir dos *games* no ensino de matemática, suas contribuições e implicações a partir de estudos no âmbito nacional e internacional.

METODOLOGIA

Objetivando construir um panorama das produções acerca da temática, adotou-se enquanto estratégia de pesquisa um estudo do tipo “Metanálise” o qual é entendido

como de natureza bibliográfica. Foi realizado um recorte temporal de 2017 a 2019 para averiguar as produções nacionais e internacionais acerca do objeto de estudo. O levantamento foi realizado nos repositórios da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no *Google* acadêmico.

JOGOS DIGITAIS E O ENSINO DE MATEMÁTICA – METANÁLISE

Em âmbito nacional, reuniu-se 37 trabalhos contendo nos títulos uma ou duas palavras-chave, como: jogos digitais e Matemática ou *games* e Matemática. Todavia, após a realização de uma leitura dos resumos e, em alguns casos, do corpo do texto, o aludido quantitativo reduziu-se a 9 produções científicas, concentrando-se no Sul (3), no Nordeste (3), no Sudeste (2) e no Centro-Oeste (1).

Tabela 1: Produção científica no Brasil

Citação/Título	Tipo de produção	Universidade
Pereira (2017) – Uso de jogos digitais no desenvolvimento de competências curriculares da matemática	Tese	USP
Silva (2017a) – A interatividade dos jogos digitais na aprendizagem matemática: uma discussão em neurociência	Dissertação	UFFS
Silva (2017b) – Estudo sobre as potencialidades do jogo digital Minecraft para o ensino de proporcionalidade e tópicos de geometria	Dissertação	PUC-SP
Silva (2018) – Proposta de ensino de geometria no contexto do jogo digital Minecraft	Dissertação	UEPB
Nascimento (2018) – Jogos digitais e probabilidade: uma possibilidade de ensino interdisciplinar	Dissertação	UFPB
Siena (2018) – O uso de jogos digitais como ferramenta auxiliar no ensino de matemática e o protótipo do games sinapses	Dissertação	UFG
Boszko (2018) – Os jogos digitais como qualificadores da aprendizagem de frações	Dissertação	UPF
Cavalcante (2018) – O ensino de matemática, a neurociência e os games: desafios e possibilidades	Dissertação	UEPB
Menezes (2019) – Game para smartphones e ambientes de aprendizagem	Dissertação	UFRGS

Fonte: Repositórios da BDTD e da CAPES (2020).

A tese de Pereira (2017, p. 5) apresentou resultados de uma investigação a partir de oficinas com jogos digitais realizadas para 60 alunos e 3 professores de Matemática. Segundo o autor, “o ensino de matemática por meio de jogos digitais confere sentido e significado às aprendizagens dos alunos”, sendo notado “o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas com flexibilidade e autonomia [...]”. Silva (2017a) apresentou em seu trabalho, os jogos digitais ao currículo e ao ensino de Matemática com o objetivo de verificar as funções cognitivas

de atenção e memória dos alunos. Foi notado que os estudantes mantêm a atenção sensorial/mental voltada para a atividade do tipo.

Já na produção de Silva (2017b), por sua vez, o objetivo foi analisar as potencialidades do jogo digital *Minecraft* para o ensino de proporcionalidade e de tópicos de geometria plana e espacial com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Com esse mesmo viés, a dissertação de Silva (2018) ressalta que o jogo mencionado auxilia também na compreensão dos conceitos matemáticos de perímetro, área e volume. O trabalho de Nascimento (2018) teve como objetivo geral desenvolver jogos digitais para o ensino de probabilidade. O produto foi aplicado a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, resultando em contribuições com a formação do pensamento probabilístico dos alunos. A produção de Siena (2018, p. 10) teve a finalidade de conhecer e analisar a realidade do uso das TIC pelos educandos, bem como dos jogos eletrônicos. De acordo com o autor, “os discentes passam mais tempo frente a um jogo eletrônico que aos estudos e que gostariam de um ambiente onde pudessem estudar e jogar concomitantemente”.

A dissertação de Boszko (2018) desenvolveu sua investigação com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Buscou trabalhar com jogos digitais para o desenvolvimento das habilidades do objeto de conhecimento frações. Já o trabalho de Cavalcante (2018) discute sobre a neurociência, os *games* para o ensino de Matemática com ênfase no objeto de conhecimento função quadrática. Por fim, a dissertação de Menezes (2019) desenvolveu um aplicativo, o *JobMath*, um jogo digital para dispositivos móveis, como ambiente de aprendizagem, tendo como estratégias metodológicas a resolução de problemas.

Durante as buscas exploratórias de pesquisas do âmbito internacional realizadas no *Google* acadêmico, foi notado que há uma extensa produção sobre os *games* no ensino de Matemática. No entanto, foram destacados nesse levantamento 9 trabalhos que se relacionam com o objetivo deste projeto, sendo o quantitativo correspondente ao da produção nacional.

Tabela 2: Produção Científica Internacional

Citação/título	Tipo de produção	Universidade
Karsenti, Bugmann, Gros (2017) - Transforming education with Minecraft? Results of an exploratory study conducted with 118 elementary-school students	Livro	Université de Montréal
Foerster (2017) - Teaching Spatial Geometry in a Virtual World: Using Minecraft in Mathematics in Grade 5/6	Artigo	Aalborg University

Callaghan; Long; Van ES; Reich; Rutherford (2017) - How teachers integrate a math computer game: Professional development use, teaching practices, and student achievement	Artigo	North Carolina State University
Agusti; Afirah; Ngkizar; Anwar; Arifin; Syafril (2018) - The implantation of character values toward students through congkak game for mathematics instructional media	Artigo	Universitas Negeri Padang
Martínez (2018) - Serious games como estrategia de aprendizaje para la enseñanza de la matemática	Dissertação	Universidad Técnica de Ambato
Jarvoll (2018) - "I'll have everything in diamonds!" students' experiences with minecraft at school	Artigo	Norwegian University of Science and Technology
Navruz; Tasdemir (2019) - Design and development of an educational digital game based on mathematics course transformation geometry	Artigo	Selcuk University
Jesen e Hanghoj (2019) - Math in Minecraft: Changes in Students' Mathematical Identities When Overcoming In-game Challenges	Artigo	Aalborg University
Silva, Nogueira, Rizzo e Silveira (2019) - FracPotion: An Open Educational Game to Teach Fractions in Brazil	Artigo	Cruzeiro do Sul University

Fonte: Google Acadêmico (2020).

O artigo de Karsenti, Bugmann e Gros (2017) teve como objetivo realizar um estudo exploratório para identificar os usos, os benefícios e os desafios da integração do *Minecraft* nas salas de aula para fins de ensino e aprendizagem da Matemática. O jogo foi aplicado para 118 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. O autor incluiu em seu estudo 30 tarefas educacionais que requerem várias habilidades e competências, agrupadas em 10 níveis, do mais simples ao mais complexo. Propor jogos desse segmento permite que os alunos tenham uma noção do quanto aprenderam ou ainda precisam aprender. Seguindo essa linha de investigação, o trabalho de Foerster (2017) também utilizou o *Minecraft* com 103 alunos do 6º e do 7º anos do Ensino Fundamental. Com o objetivo de trabalhar as habilidades da unidade temática geometria, o autor, acrescenta que “o *Minecraft* é uma ferramenta Matemática valiosa que pode ser facilmente usada para o atual currículo” (FOERSTER, 2017, p. 1, tradução nossa).

A produção científica de Callaghan et al. (2017) desenvolveu a investigação com professores e alunos. Foram geradas discussões com os professores acerca da integração de jogos digitais para o currículo de Matemática, e ao mesmo tempo, foram propostos para esses alunos jogos para averiguar se haveria aumento no desempenho das habilidades curriculares do 6º ano do Ensino fundamental. Os resultados desse trabalho revelam contribuições para a aprendizagem Matemática, e que poucos professores integram esse tipo de metodologia em suas aulas. No caso do artigo de Agusti et al. (2018), colocou-se como objetivo investigar os valores de caracteres que podem ser aplicados aos alunos através do jogo *congkak* (desenvolve o raciocínio lógico). Na dissertação de Martínez (2018), o objetivo foi aplicar o jogo

digital como estratégia para o ensino de Matemática – operações com sinais. Para o ato de jogar, os alunos fizeram uso dos *smartphones*. Em face disso, a autora destaca que

O uso de dispositivos móveis facilitou a aplicação do jogo. Através da prática contínua de exercícios e, assim, usando suas competências, os alunos tiveram uma aprendizagem significativa. Esse domínio das tecnologias facilita o desenvolvimento de atividades do tipo jogos digitais. Tendo, portanto, uma ferramenta para sua prática e aprendizado contínuo (MARTÍNEZ, 2018, p. 15, tradução nossa).

O artigo de Jarvoll fez uso do jogo *Minecraft*. O autor destaca que representa “uma intervenção estudada em seu contexto da vida real, a sala de aula” (JARVOLL, 2018, p. 67, tradução nossa), isto é, a integração de jogos digitais ao currículo de Matemática relaciona-se com a cultura de crianças e adolescentes da sociedade contemporânea. O jogo mencionado foi utilizado como tentativa de restaurar a motivação para a Matemática e abordar o estudo de geometria. O trabalho científico de Jesen e Hanghoj (2019) teve como objetivo apresentar descobertas empíricas do jogo *Minecraft*. Os autores utilizaram esse jogo para trabalhar o plano cartesiano com alunos do 6º ano. Navruz e Tasdemir (2019), por seu turno, desenvolveram o jogo *Simetri* (baseado no conceito de reflexão) com o objetivo de reforçar os conceitos de geometria para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. O jogo baseia-se no processo de geração automática de polígonos em malha quadriculada e no plano cartesiano, sendo possível abordar outros conhecimentos diante da manipulação virtual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, nota-se que há uma preocupação no sentido de aproximar o ensino de Matemática da realidade dos alunos; além disso, observa-se que os jogos digitais podem ser inseridos para se trabalhar diferentes habilidades curriculares da Matemática, contribuindo significativamente no que diz respeito, à motivação, à participação, à atenção e à aprendizagem

REFERÊNCIAS

AGUSTI, F. A.; ZAFIRAH, A.; ENKIZAR; ANWAR, F.; ARIFINS, Z.; SYAFRIL, S. The implantation of character values toward students through congkak game for mathematics instructional media. *Jurnal Penelitian Pendidikan*, vol. 35, n. 2, Tahun 2018.

BOSZKO, L. **Os jogos digitais como qualificadores da aprendizagem de frações**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de Passo Fundo, 2018.

CALLAGHAN, M. N.; LONG, J. J.; ES, V.; REICH, S. M.; RUTHERFORD, T. How teachers integrate a math computer game: Professional development use, teaching practices, and student achievement. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 34, n. 1, 2018.

CAVALCANTE, M. T. M. **O ensino de matemática, a neurociência e os games**: desafios e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, 2018.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FOERSTER, K. T. Teaching Spatial Geometry in a Virtual World: Using Minecraft in Mathematics in Grade 5/6. **IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), Athens, Greece, 2017**.

JARVOLL, A. B. "I'll have everything in diamonds!" students' experiences with minecraft at school. **Studia paedagogica**, v. 23, n. 4, 2018.

JESSEN, E. O.; HANGHOJ, T. Math in Minecraft: Changes in Students' Mathematical Identities When Overcoming In-game Challenges. **ResearchGate**, Montréal: CRIFPE, 2017.

KARSENTI, T.; BUGMANN, J.; GROS, P. Transforming education with Minecraft? Results of an exploratory study conducted with 118 elementary-school students. **ResearchGate**, Montréal: CRIFPE, 2017.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2012.

MARTÍNEZ, E. C. C. **Serious games como estrategia de aprendizaje para la enseñanza de la matemática**. Magíster en Informática Educativa - Universidad Técnica de Ambato, Ambato, 2018.

MENEZES, B. S. **Games para smartphones e ambientes de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

NASCIMENTO, J. B. **Jogos digitais e probabilidade**: uma possibilidade de ensino interdisciplinar. Dissertação (Mestrado em Modelagem Matemática e Computacional) – Universidade Federal da Paraíba, 2018.

NAVRUZ, M.; TASDEMIR, S. Design and development of an educational digital game based on mathematics course transformation geometry. **International Journal of Applied Mathematics Electronics and Computers**, Turquia, vol. 7, n. 4, 2018.

PEREIRA, A. B. C. **Uso de jogos digitais no desenvolvimento de competências curriculares da matemática**. Tese (Doutorado em Ciências e Matemática) – Universidade de São Paulo, 2017.

SIENA, M. C. S. **O uso de jogos digitais como ferramenta auxiliar no ensino da matemática e o protótipo do game Sinapsis**. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Universidade Federal de Goiás, 2018.

SILVA, A. L. **Proposta de ensino de geometria no contexto do jogo digital minecraft**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, 2018.

SILVA, H. W. **Estudo sobre as potencialidades do jogo digital minecraft para o ensino de proporcionalidade e tópicos de geometria**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, 2017.

SILVA, J. P.; NOGUEIRA, R.; RIZZO, G.; SILVEIRA, I. F. FracPotion: an open educational game to teach fractions in Brazil. **International Congress on Educational and Technology in Sciences – CISETC**. Arequipa-Perú, 2019.

SILVA, S. L. D. **A interatividade dos jogos digitais na aprendizagem matemática**: uma discussão em neurociência. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, 2017.

ETNOMATEMÁTICA E MODA: ANALISANDO SEMELHANÇAS ENTRE JOGOS DE LINGUAGEM MATEMÁTICOS

¹Vitória Gabriel Krey (IC-UNIVATES); ²Ieda Maria Giongo (orientador); ³Marli Teresinha Quartieri (professora); ⁴Márcia Jussara Hepp Rehfeldt (professora)

1 – Acadêmica do curso de Arquitetura e Urbanismo e Bolsista de Iniciação Científica pela Universidade do Vale do Taquari - Univates.

2 – Departamento de Pós Graduação em Ensino; Universidade do Vale do Taquari - Univates.

Apoio Financeiro: CNPq, FAPERGS, UNIVATES

Palavras-chave: Etnomatemática. Prática pedagógica . Jogos de Linguagem. Confecção.

Introdução

O presente trabalho busca, por meio da observação, analisar as semelhanças de família existentes entre os jogos de linguagem matemáticos gerados por uma costureira e um grupo de estudantes do curso de Design de Moda de uma Universidade gaúcha. Os materiais de pesquisa resultaram de observações sistemáticas, tendo como aportes teórico-metodológicos o campo da Etnomatemática.

A fundamentação teórico-metodológica evidencia que todas as culturas geram saberes escolares e não escolares, presentes em todo o tecido social. Ambos, conquanto, são importantes para formação e devem ser validados (SILVA; LUCENA, 2015). Assim, “(...) pode-se considerar as Matemáticas produzidas nas diferentes culturas como conjuntos de jogos de linguagem que se constituem por meio de múltiplos usos (KNIJNIK et al, 2012, p. 31)”.

De modo sintético, temos concebido nossa perspectiva etnomatemática como uma “caixa de ferramentas” que possibilita analisar os discursos que instituem as Matemáticas Acadêmica e Escolar e seus efeitos de verdade e examinar os jogos de linguagem que constituem cada uma das diferentes Matemáticas, analisando suas semelhanças de família (KNIJNIK et al., 2012, p. 28).

Objetivo

Os jogos de linguagem foram gerados durante a prática de confecção de uma saia palito feminina, por uma costureira de 62 anos, moradora de município do interior do estado do Rio Grande do Sul, com escolaridade baixa. Por outro lado, a elaboração de um desenho modular de saia feminina foi realizado por grupo de estudantes do curso Design de Moda, ofertado pela Universidade no componente curricular Costura I.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, foram produzidos materiais de pesquisa a partir de entrevistas gravadas e posteriormente transcritas com a costureira, bem como vídeos gerados no acompanhamento de seu ofício durante a confecção de uma saia feminina. Analogamente, houve o acompanhamento sistemático de aulas da disciplina de Costura I, ministradas por um professor do Curso de Design de Moda, da Universidade Igualmente, as aulas foram gravadas e posteriormente, transcritas.

Solicitou-se, assim, que a costureira modelasse uma saia palito feminina e, para tal, foi fornecido tecido, pediu-se que fizesse seguindo seu procedimento padrão. Assim, num primeiro momento, efetivou as medidas necessárias para a confecção da peça, ou seja, cintura, quadril, comprimento e altura do quadril. Afirmou que, por ser um modelo muito simples, não exigia, obrigatoriamente, a confecção de um molde e, nessa perspectiva, o desenho foi feito, cautelosamente, com giz sobre o tecido escolhido. O tecido foi cortado em duas partes, cada uma dessas foi dobrada ao meio, sendo costas e frente, respectivamente, nesta linha de raciocínio, dividiu-se o valor total da cintura por 4, pois “(..) para não ter que fazer conta, eu pego a cintura e divido aqui (dobra a fita métrica em quatro partes) por quatro, para fazer meia de meia”, e traçou a primeira linha, o mesmo raciocínio é usado para a linha do quadril.

Tendo a medida da cintura e do quadril marcadas, ligou-as com uma linha curva, desenhada à mão livre. Na linha da cintura marcou o ponto médio, com o auxílio de uma fita métrica, ponto que serviu de guia para fazer o pence. Marcou, ainda, a posição em que seria costurado o zíper e um espaço, de, em média, 1 cm destinado à costura. Ainda com o tecido dobrado, cortou seguindo os contornos e delineamentos. Assim, essa peça resultou nas costas da saia. Para o desenho da parte de frente, dobrou, novamente o tecido no meio e usou a peça já cortada como molde, excluindo, nesta seção, o espaço deixado à costura.

Quando apresentados a mesma tarefa, a turma de Design de Moda determinou alguns parâmetros pertinentes para iniciar o ofício. O professor ministrante da disciplina atribuiu como sendo uma peça para um manequim de número 40. Dada esta informação, buscou-se as medidas por meio de uma tabela de tamanhos. Dispondo dessas informações, pode-se iniciar a confecção do molde. Tal procedimento equipara-se a pensamentos de D’Ambrósio (2004, p.48), ao qual estabelece que “a matemática tem sido conceituada como a ciência dos números e

das formas, das relações e das medidas, das inferências, e suas características apontam para precisão, rigor, exatidão”.

O procedimento iniciou da mesma forma que para costureira, dobrando o molde no meio, porém, aqui, não desenhou-se diretamente no tecido, a Linha da Cintura e traçada a 5 cm do começo do papel, paralela a ela projetou-se uma linha de 55 cm, a qual chamou-se de Linha da Barra. Para alocar a Linha do Quadril, dividiu-se a medida dada pela tabela, 94 cm, por 4, essa operação resultou em 23,5 cm, medida, que foi marcada pela junção de pontos na Linha da Cintura e na Linha da Barra, por meio de uma reta.

Para melhor organização espacial, o professor recomendou enumerar todos os pontos presentes no molde, começou pela Linha da Cintura, onde estavam locados o Ponto 1 e 2, em seguida a Linha da Barra, Pontos 3 e 4. Marcou a altura do quadril a partir do Ponto 1 e 2, ligando-os com a reta nomeada como Linha do Quadril, gerando os Pontos 5 e 6. Para definir a cintura, marcou 1,5 cm do Ponto 2 em direção ao Ponto 1, o Ponto criado disto foi o 7, o Ponto 8 foi marcado a 1 cm de distância do Ponto 7. Através de um gabarito curvado, ligou-se o Ponto 8 ao 6, marcando o ponto médio entre 1 e 7, finalizando ao ligar este último ao Ponto 8, por fim de traçou a cintura com a parte interna do gabarito.

Para definir o pence usou-se um conjunto de regras, traçou-se o Ponto 9 a 5 cm do Ponto 5, faz-se uma linha reta chamada Linha Guia de Pence, paralela a Linha do Quadril, a qual gera o Ponto 10, com uma fita métrica é medida a distância do Ponto 1 ao Ponto 8, respeitando e acompanhando a curva da cintura, dessa medida diminui-se a quarta parte do valor da Linha da Cintura. O resultado obtido definiu as medidas das pences, conforme o ajustamento necessário para atingir a medida da cintura indicada na tabela. Quando o resultado obtido for menor que 3 cm, confecciona-se um pence, se o resultado, porém, for maior que 3 cm, confecciona-se 2 pences, esta prática evita que o pence crie bico.

Resultados

Entende-se que ambos os processos, o exercido pela costureira, ou o praticado pelos alunos da disciplina de Costura I, levam a resultados semelhantes, a fita métrica e a régua foram artifícios presentes em ambas as procedimentos. Distinguem-se, hegemonicamente, pela elaboração de um molde, no caso da prática realizada pelo

grupo de alunos do Design de Moda, tal qual o delineamento dos contornos realizado previamente sobre o tecido referido, na técnica empreendida pela costureira.

A maior distinção, no que delimita a esfera de desenho, sucedeu-se durante método de traçar a pence, onde, no primeiro caso, é apenas destinado um espaço, conquanto no segundo efetua-se um conjunto de diretrizes embasadas bibliograficamente. Neste sentido Monte (2015) infere ser importante problematizar os jogos de linguagem matemáticos, expressos por profissionais das distintas áreas e, por conseguinte, examinar suas semelhanças de famílias com os gerados pelos alunos, nas escolas e universidades.

Conclusões

Compreende-se, conquanto, que apesar de atributos intrínsecos, exibem, no seu resultado final, irrefutáveis equivalências, fator que qualifica as semelhanças de família. À vista disso, não há como julgar a hegemonia de uma matemática em relação a outra. Os resultados parciais desta investigação podem ser produtivos para pensar-se em qualificar os jogos de linguagem matemáticos ‘ensinados na escola’ (KNIJNIK *et al*, 2012, p. 84) assim “possibilitando que nossos alunos aprendam outros modos de pensar matematicamente” (Ibidem) deste modo, acesso a outras racionalidades, distintas das imperam nas matemáticas escolar e acadêmica.

Referências

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática e Educação. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Claudio José de. **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

KNIJNIK, Gelsa et al. **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MONTE, Mariana Torreão. **Nas velas da Etnomatemática: Rotas e Aventuras de uma prática pedagógica**. Dissertação. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas. Lajeado: Universidade do Vale do Taquari, 2015.

SILVA, Carlos A. N da; LUCENA, Isabel, C. R. de. **Projetos de investigação transdisciplinar em escolas ribeirinhas**. In: LUCENA, Isabel C. R. de; SOUZA, Janderson V. de. Educação matemática na Amazônia ribeirinha: Práticas e investigações. Belém: Açai, 2015, p. 69-88.

TRANSMODERNIDADE E PEDAGOGIA DECOLONIAL: POSSIBILIDADES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO

¹Jailson Bonatti (Mestrado - CAPES), ²Patricia Grando (Mestrado - UNOCHAPECÓ), ³Elcio Cecchetti (Orientador)

- 1- Área de Ciências Humanas e Jurídicas; Discente do Programa de Pós-graduação Strictu Sensu em Educação, Universidade Comunitária de Região de Chapecó (Unochapecó).
- 2- Área de Ciências Humanas e Jurídicas; Discente do Programa de Pós-graduação Strictu Sensu em Educação, Universidade Comunitária de Região de Chapecó (Unochapecó).
- 3- Área de Ciências Humanas e Jurídicas; Docente do Programa de Pós-graduação Strictu Sensu em Educação, Universidade Comunitária de Região de Chapecó (Unochapecó).

Apoio financeiro: CAPES

Palavras-chave: EDUCAÇÃO; PEDAGOGIA DECOLONIAL; TRANSMODERNIDADE

Introdução

O presente trabalho objetiva discutir acerca da pedagogia decolonial e suas contribuições para a educação na América Latina. Reflete sobre como esse campo contribui para a desconstrução do pensamento eurocentrado dominante sobre as estruturas políticas, econômicas e culturais dos povos subalternos e silenciados ao longo da história pela lógica da modernidade. Desde uma perspectiva crítica, aborda o conceito de Modernidade em Enrique Dussel, de modo a conciliá-lo com os debates da decolonialidade e sua interface com a educação latino-americana. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa.

Síntese do tema

Pensar a modernidade desde a perspectiva de sujeitos periféricos e subalternizados, implica um exercício filosófico de superação de arquétipos sociais, culturais e históricos coloniais. Com esses pressupostos, encontramos na produção filosófica de Enrique Dussel, apontamentos de uma perspectiva crítica e libertária para uma transmodernidade. Para isso, precisamos antes de tudo, pensar os processos que antecedem as discussões críticas em torno das influências que a modernidade relegou na história política e cultural do mundo contemporâneo.

Para Dussel (1994), a origem da ideia de modernidade remonta aos primeiros centros citadinos da Europa desde o período medieval. Ela “[...] nasceu quando a Europa pode se confrontar com o ‘o Outro’ y o controlou, venceu, violentou; quando pode definir-se como um ‘ego’ descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da mesma modernidade” (1994, p. 8).¹

¹ “[...] ‘nació’ cuando Europa pudo confrontarse con ‘el Otro’ y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo

Com essas reflexões, Dussel (1994) propõe um pensamento alternativo acerca da constituição das identidades históricas imbricadas metafisicamente na ontologia da Totalidade. Nessa ideia, o “descobrimento” de América Latina é marcado na história universal como um ponto que desencadeia a legitimidade sobre o alcance da modernidade, pois tal fato permitiu ao “descobridor” o início do grande projeto de colonização, seguido de uma ordem que visava conquistar, dominar e colonizar corpos, costumes e manifestações culturais originárias do território nomeado como América Latina (AL). Sob este signo, a pluridiversidade que constituía outrora este continente, passou a ser representada a partir da ideia padronizada da existência aglutinada de uma única identidade: os indígenas.

A partir daí os discursos do colonizador passam a representar a superioridade europeia em dominar todo aquele que não fosse branco, civilizado e cristão. A legitimidade do domínio se desenvolvia desde o signo de autoafirmação da identidade europeia como superior, desenvolvida e moderna, em contraposição as identidades originárias relegadas a uma significação inferior, bárbara e primitiva.

Tomando o antagonismo civilizado e primitivo, Dussel (1973, Tomo I) nos explica que a partir do século XV inicia-se um processo de afastamento de formas de pensar que tiveram influências desde os gregos e a perspectiva do pensamento judeu-cristão:

Si la filosofía griega fue una cosmo-logía, el pensar hebreo cristiano e islámico, fue principalmente una teo-logía [...]. La modernidad, en cambio, por un proceso de secularización bien conocido, va, dejando de lado el pensar de Dios y su creación, lo que lo arrincona (valga la expresión) en él hombre... solo. La relación irrespectiva ‘Dios creador-hombre’ es destruida, y el hombre, primera y fácticamente como ‘conquistador’ hispano, y después como el *ego cogito* pensado por Descartes, comienza una nueva etapa de la historia de la Totalidad. (DUSSEL, 1973, Tomo I, p. 107).

Os movimentos gnosiológicos da modernidade histórica revelam a presença de uma ontologia da Totalidade, sendo que tal princípio orientava o prolongamento de uma sociedade hermética, unificada e universalizada em torno de existências monoculturais. Sem espaço para reconhecer a alteridade, as relações sociais foram estabelecidas para manter o *status quo*, em que os sujeitos convivem entre si, mas não realizam nenhum tipo de relação efetiva, ou seja, são sempre indiferentes aos outros, marcando a essência de uma subjetividade individualizada que se revela em

definirse como un ‘ego’ descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad.” (DUSSEL, 1994, p. 8).

superioridade ao antagonismo civilizado e não civilizado. Essa noção coloca o ser humano em um estado constante de alerta para atacar ou se defender, reduzido ao combater, violentar, massacrar e exterminar o outro e a outra.

Tal condicionante se prolongou por mais de 500 anos, adentrando no último século para marcar uma ruptura com as culturas edificadas desde a colonização, e demarcar a (ausência?) existência das culturas populares. Desde então é possível perceber que a modernidade se constitui sempre em relação a um solipsismo, autorreprodutiva em si mesma. Trata-se, portanto, de um sistema totalitário que violentamente assassinou o “outro” (não ético/não moral), em voga de admitir um bem maior (ética da totalidade). As consequências desse movimento histórico de um *ethos* totalizante, prolongam-se até os dias recentes, projetando estruturalmente relações socioculturais assimétricas, e reproduzindo permanentemente um sistema capitalista/neoliberal/patriarcal/fascista, oprimindo corpos e subjetividades dissidentes periféricas.

A modernidade em si deixa evidente o sentido imperialista da racionalidade moderna, que operou a difundir existências contratuais, de modo a identificar nas diferentes civilizações, os instrumentos, tecnologias, estruturas políticas e econômicas menos desenvolvidas. Dussel (1973, Tomo II) propõe ser necessário uma criação e superação radical desde a exterioridade da Totalidade: superar a dialética (pensa o “outro” desde um “mesmo”), e encontrar mais além algo novo, isto é, a analética, estar desde fora para construir um caminho disruptivo. Para isso, é fundamental reconhecer a habitualidade dessa normalidade totalizante e construir desde a alteridade exterior um processo de não conformidade com os conceitos, princípios e fundamentos da modernidade.

Com essas questões desenvolvidas, Enrique Dussel contribui com uma filosofia capaz de repensar processos ontológicos totalitários e universais, e lança uma possibilidade para refletir processos de formação ética e moral, desde uma relação pedagógica libertária. Por isso, sua ética da liberação provoca um pensamento que questiona a posição intelectual-colonial da América Latina, onde seus pensadores (não pensadores) reproduzem a descoberta, conquista e dominação dos oprimidos. Necessita-se de um método pedagógico que se levante contra a hegemonia (Totalidade), pois historicamente a posição gnosiológica, axiológica e epistemológica europeia universalizou modos de pensar a sociedade, cultura, história e sobretudo a educação. Nesse sentido, convergir desde uma analética pedagógica, é reconhecer

nossa condição de dominados, alienados e oprimidos na materialidade histórica que se projetou desde a colonização, para, de forma radical, projetarmos um caminho que se contraponha e cinda com a modernidade, isto é, a transmodernidade.

Dessa forma, Enrique Dussel elabora um questionamento pertinente, que procura questionar as leituras provincianas do conceito de modernidade e recentemente de pós-modernidade, com a intenção de resgatar leituras à margem do eurocentrismo. Intenta reestabelecer, desde a exterioridade, o conceito crítico e problemático de modernidade. Parte dessas intenções, lançam-se para remarcar o espaço antagônico da modernidade e pós-modernidade, os quais ainda são pensados provincialmente desde o cerne eurocêntrico, a exemplo das definições argumentativas de Lyotard, Vattimo, Habermas e de Wallerstein.

As problemáticas em torno da centralidade da modernidade apenas como experiência da Europa, a partir de quatro características: sistema mundo, colonialismo, capitalismo e modernidade, não são suficientes para dar conta da emergência de outros contingentes históricos, culturais e sociais. Deste modo, Dussel (2016) argumenta que as culturas consideradas primitivas (outras) desde a colonização, não poderão ser modernas ou pós-modernas, mas, sobretudo, alocadas nas experiências subjetivas implantadas pelo europeu no mundo periférico. Com isso, Dussel afirma que tais manifestações culturais, sendo então originalmente pré-modernas, caminham para um campo de enunciação que escapa a lógica eurocêntrica, visto que nos últimos 70 anos, as lutas de resistência, representatividade e reconhecimento das identidades subalternas, contribuem significativamente para a superação da modernidade como centralidade econômica, cultural e histórica. Tais aspectos desvelam o espaço das contingências plurais, sendo unicamente representativas para, desde a exterioridade e alteridade moderna, constituírem um lugar de legitimidade cultural transmoderna.

Evidentemente, é possível reconhecer que as contribuições filosóficas, assim como as leituras históricas de Enrique Dussel, permitiram aos pensadores latino-americanos elaborarem reflexões profundamente alicerçadas na crítica ao opressor, sobretudo, diante de um sistema histórico projetado desde a colonização. Na educação, encontramos essas reflexões, à medida que as problemáticas contemporâneas se revelam como um resultado estrutural sistêmico que não nasce originariamente na América Latina, mas desde um espaço de conquista e dominação, prolongando-se e constituindo modos subalternos de política, cultura, sociedade e

educação. Com isso, percebemos que no final da década de XX surgem propostas orientadas a questionar a colonialidade operante, vinculando-se a uma perspectiva de pensamento de(s)colonial, especificamente, por uma pedagogia decolonial.

A origem do termo pedagogia decolonial parece ainda não estar historicamente situado, mas ao investigarmos a trajetória social e acadêmica de Catherine Walsh, observamos que ela esteve envolvida por muitos anos com militância política e social nos processos de lutas, justiça e transformação social, primeiro nos EUA e, depois, nos últimos 25 anos, no Equador e na América Latina. Sua militância começou na década de 1970 com coletivos multirraciais e feministas da Universidade de Massachusetts¹. No livro publicado em 2017, Walsh conta com a participação de outros intelectuais como Walter D. Mignolo e trazem uma discussão a respeito de práticas pedagógicas decoloniais, práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver.

O termo pedagogia decolonial cunhado por Walsh (2017), significa assumir as vozes daqueles que imploram por atitudes de existência e resistência diante do sistema capitalista/moderno/colonial/racista/patriarcal. Suas ideias em torno deste termo partem também das leituras das concepções pedagógicas de Paulo Freire, muito embora, Catherine Walsh sustenta que apenas o reconhecimento das desigualdades e o diálogo com os oprimidos não são suficientes em si para pensar uma outra pedagogia. A autora entende que Freire ainda discursava com base em uma ciência ocidentalizada e moderna. Ela discute o termo como um movimento de insurgir diante das práticas eurocêntricas ainda muito presentes e legitimadas na sociedade. Ela entende que ações e movimentos sociais, artísticos, políticos, performáticos, espirituais apresentam uma pedagogia-outra necessária para abrir fissuras à modernidade eurocêntrica.

Outrossim, encontra-se na prática pedagógica decolonial possibilidades de descobrir e reinventar metodologias capazes de compartilhar aspectos que estejam relacionados com todas as esferas da vida. De acordo com Walsh (2017), uma pedagogia se torna viva quando o movimento de reconhecimento de lutas contra-hegemônicas torna-se presente também no discurso, nas vivências, nas práticas sociais. Assim, pesquisar e reconhecer não é suficiente para reinventar a voz dos silenciados, é necessário utilizar essa voz como movimento de legitimação, libertação

¹ Conferir: <http://catherine-walsh.blogspot.com/search/label/Biographical%20Presentation>. Acesso em: 31 de mai. de 2020

e valorização. Todas essas questões repercutem em uma prática “[...] física, simbólica, social, cultural, cosmológica-espiritual [sic]” (2017, p.18) reincidindo nas formas como se constituem os saberes, as sabedorias e o próprio conhecimento.

A pedagogia que se pretende ser decolonial necessita estar vinculada a uma outra ética, aberta a conjunturas para considerar o sujeito “outro”, oprimido e negado de aparecer como indivíduo legítimo de suas manifestações culturais e históricas. Para Walsh (2017), essa característica representa uma luta diária de resistência e militância, que se operam desde o nível simbólico e se constituem na prática material.

Neste sentido, importante sinalizar que as práticas pedagógicas precisam “[...] cultivar e sustentar mundos-outros e modos-outros, que vão marcando e significando os entrelaçamentos do pedagógico e o decolonial.” (WALSH, 2017, p. 42-43). De acordo com Walsh (2017), no que corresponde a ética das lutas e sua práxis nos constituímos e reinventamos através do ato de semear e entrelaçar o pensamento pedagógico e decolonial como ações que ultrapassam apenas o processo metodológico, mas sim, como atitudes e vivências que recriam o pensamento dominante capitalista/patriarcal/moderno/colonial.

Sendo assim, visualizamos que até mesmo no espaço acadêmico colocam-se processos para questionar posições sociais, culturais, políticas e científicas tidas como hegemônicas, assumindo a insurgência de críticas reservadas desde um local de enunciação periférico, portanto, reservando-se a revisar e suspeitar das normalidades da modernidade nos campos de processos formativos e educativos que estão além dos domínios burocráticos, institucionais da academia.

Referências

DUSSEL, Enrique. **Para una ética de la liberación**. Tomo I. Córdoba: Siglo XXI, 1973.

DUSSEL, Enrique. **1492 el encubrimiento del otro**: hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: Plural editores, 1994.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 51-73, jan./abr. 2016.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: entretejer de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II.. Quito: Ediciones Abya Yala, 2017.

CURRÍCULO DE MATEMÁTICA: AS PERCEPÇÕES DE UM GRUPO DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE ÁLGEBRA E EXPRESSÕES ALGÉBRICAS

Sidney Leandro da Silva Viana (IM – Discente)¹; Wilamis Micael de Araújo Aviz (IC – Discente)²; Marcos Lucas da Silva Oliveira (IM – Discente)¹; Ewellyn Amâncio Araújo Barbosa (IM – Discente)¹; Cláudia de Oliveira Lozada (Orientador)¹

1 – Instituto de Matemática; Universidade Federal de Alagoas.

2 – Instituto de Computação; Universidade Federal de Alagoas

Palavras-chave: Currículo, Ensino de Matemática, Álgebra, Expressões Algébricas

Introdução

A necessidade de planejar sempre foi intrínseca à sobrevivência humana, como afirma Santos (2010). Historicamente, o ser humano buscou constantemente se organizar para conseguir atingir os resultados esperados, não sendo diferente na área da Matemática, no qual os primeiros cálculos foram resultados da organização de atividades como contagem de pedras e de rebanho. Entretanto, com o avanço das necessidades humanas, os métodos de contagem precisaram ser mais elaborados, não se baseando apenas no senso numérico, mas também em representações, surgindo um campo mais abstrato, o da Álgebra. Por mais que seja estudada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme coloca a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o estudo da Álgebra se aprofunda nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo aplicada em expressões, equações e inequações do primeiro grau, ou combinada exaustivamente à Geometria. A transição do quinto para o sexto ano é o momento mais difícil da curva de aprendizado, segundo a maioria dos alunos, pois há um grande volume de conteúdo e as operações se tornam mais complexas e posteriormente a grande parte das dificuldades recaem sobre os processos algébricos que são considerados abstratos pelos alunos.

No sétimo ano, se iniciam os estudos da Álgebra com a ideia de variável, representação por um símbolo, padrão de uma sequência numérica e expressões, como estabelece a Base Nacional Comum Curricular, (BRASIL, 2018), através da competência EF07MA13. De modo geral, há uma evolução discreta, traduzida por uma sequência de sentenças como: “um número”, “um número somado a dois”, “o dobro de um número” e “um número subtraído de outro” a fim de representar generalizações. Através da habilidade EF07MA18, que pressupõe a resolução das primeiras equações, o aluno desenvolve a capacidade de interpretação diante de situações-problemas. Por outro lado, as competências referentes à Geometria, como EF07MA24 e EF07MA27, comumente é aplicada à “fórmulas” e “regras”, estas por

sua vez, têm caráter algébrico e, no entanto, o objetivo é que os alunos desenvolvam as ideias algébricas que desencadeiam a generalização de procedimentos e os modelos matemáticos, que são chamados de “fórmulas”. No ano seguinte, de todas as habilidades exigidas pela BNCC, 22% são de cunho algébrico, isso representa 12% a mais que no ano anterior, e esta participação seria maior se levado em consideração a transversalidade dos temas e os métodos de resolução.

A questão do desenvolvimento da Álgebra no currículo de Matemática implica em como as noções são desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que em geral são negligenciadas em relação aos conteúdos de Aritmética, como as operações básicas da Matemática. Desta forma, ao ingressar nos anos finais do Ensino Fundamental, período em que as noções algébricas se aprofundam os alunos apresentam dificuldades de compreensão dos conteúdos. Nesse sentido, Schneider (2013, p.11) alerta: “Os conceitos algébricos iniciais são as bases para a formação de diversos conceitos algébricos posteriores, e quando não são trabalhados o suficiente, é provável que o déficit no ensino da Álgebra se prolongue, constituindo um fator importante na dificuldade de aprendizagem de outros conceitos da Matemática”.

Assim, neste trabalho apresentamos uma pesquisa sobre as percepções de um grupo de professores sobre o ensino de Álgebra e de expressões algébricas, no sentido de trazer reflexões sobre como o Álgebra se situa no currículo e como devem ser repensadas as práticas docentes.

Objetivo

O objetivo deste trabalho é apresentar as percepções de um grupo de professores sobre o ensino de Álgebra e de expressões algébricas.

Metodologia

Após uma palestra virtual promovida pelo projeto de Extensão “Conversas Pedagógicas” da Universidade Federal de Alagoas com o tema sobre a formação do pensamento algébrico no Ensino Fundamental e o ensino de expressões algébricas, aplicou-se um questionário à priori no momento da inscrição dos participantes por meio da plataforma Google Forms. A palestra ocorreu no dia 03 de julho de 2020 por meio da Plataforma Google Meet com a duração de 50 minutos, seguida, de um momento de perguntas realizadas pelos participantes para o palestrante.

O questionário aplicado serviu como instrumento de coleta de dados para que fosse realizada uma pesquisa de cunho quantitativa, que como define Knechtel (2014, p.2) “é uma modalidade de pesquisa que busca atuar sobre uma determinada problemática, composta por variáveis quantificadas em números, que são analisadas de modo estatístico, com o objetivo de determinar se as generalizações previstas na teoria se sustentam ou não”. Desta forma, através das respostas apresentadas pelos 67 participantes para os 8 questionamentos apresentados, buscamos identificar as principais dificuldades em Álgebra, bem como coletar as considerações e percepções dos participantes sobre a compreensão dos conhecimentos algébricos. O instrumento matemático utilizado para condensar as percepções dos participantes foi a porcentagem. O perfil dos participantes da pesquisa variava entre professores da Educação Básica, licenciandos de Exatas, graduandos em Matemática e pós graduandos em Educação.

Resultados

De acordo com cada opinião dos participantes, o Formulário do Google gerou os resultados com o percentual por resposta e tabelas que são apresentados abaixo, sendo necessário informar que a porcentagem pode ultrapassar 100%, devido os arredondamentos feitos pela plataforma. Em princípio, perguntamos se os alunos dos participantes sentiam dificuldade na área de Álgebra. Dentre as opções de resposta: “sim, não, não leciono matemática e não estou lecionando Matemática”, obtivemos o resultado que está expresso na figura 1.

Figura 1 – Percentual das respostas dos participantes sobre os alunos sentirem dificuldades em álgebra



Fonte: Acervo do Grupo Matedtec, 2020

Dentre os que estão lecionando Matemática, 46,3% afirmou que os alunos sentem dificuldades em Álgebra, sendo que o percentual daqueles que afirmaram que

seus alunos não têm dificuldades em Álgebra é de 1,5%. Mesmo considerando o quantitativo daqueles que lecionam, o percentual daqueles cujos alunos não apresentam as dificuldades é bem pequeno, o que representa a realidade da maioria das turmas nas aulas de Matemática das escolas de Educação Básica. Socas et al (1996, p. 91 apud Veloso e Ferreira, 2010) afirmam que “no ensino-aprendizagem da Álgebra, como em toda a Matemática, nos encontramos com uma grande variedade de dificuldades”. Para os autores, essas dificuldades teriam uma relação íntima com à natureza da Álgebra, como também com a formação do currículo, organização das aulas e às práticas utilizadas em sala de aula para a ministração do conteúdo de Álgebra. Aqui, ao observar que a maioria dos professores que estão lecionando a disciplina de Matemática afirmam perceber que os alunos apresentam dificuldades em Álgebra, alertamos para a necessidade de serem revistos os métodos utilizados em sala de aula para o ensino de Álgebra, de modo que o ambiente de sala de aula busque fornecer subsídios para o rompimento de que o aprendizado da Álgebra deva se dar através da repetição mecânica de exercícios, ressignificando a capacidade dos alunos de interpretar os símbolos, como também usá-los de forma criativa na descrição de determinadas situações, rompendo com a característica abstrata e estática que a área de Álgebra reflete.

No que se refere à essa característica abstrata e estática da Álgebra, perguntamos sobre a percepção dos participantes, isto é, se eles a consideravam abstrata para ser ensinada aos alunos. Ao serem computadas as respostas dos participantes do questionário, obtivemos como resultado o percentual de 41,8% que responderam “sim”, que a Álgebra é abstrata para ser ensinada aos alunos, contra 13,4% dos que não veem a Álgebra dessa forma, dentre os 55,2% dos participantes que estavam lecionando Matemática no período de realização da pesquisa.

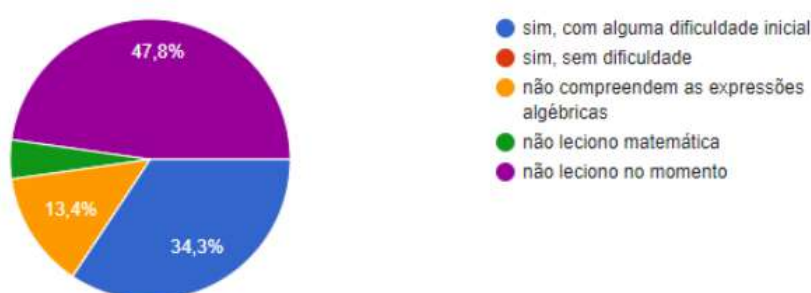
Figura 2 – Considerações sobre a abstração da Álgebra pelos alunos



Fonte: Fonte: Acervo do Grupo Matedtec, 2020

Um dos fatores que pode justificar a visão abstrata da Álgebra é que ela é o resultado do processo de transição do aluno da Aritmética para a Álgebra, onde ocorre a inserção de novas representações, conforme coloca Pimentel (2010), concluindo também que existem indícios de que muitos dos problemas de aprendizagem que são apresentados pelos alunos na aprendizagem da Álgebra, sejam herdados da maneira com que eles aprenderam a Aritmética. Nesse sentido, Pimentel (2010, p. 29) complementa: “O modo com que se realiza a abordagem da aritmética influencia na introdução ao raciocínio algébrico, pois este necessita de conhecimentos operacionais aritméticos, além de uma preparação que introduza formas mais abstratas de pensar, especialmente para o entendimento das propriedades gerais dos números.” Diante da dificuldade de compreensão da Álgebra por ser uma disciplina considerada abstrata, buscamos entender como a compreensão desse conteúdo ocorre, especificamente em relação às expressões algébricas. Para tal, perguntamos: “Seus alunos compreendem as expressões algébricas?” O percentual de 34,3% dos participantes da pesquisa consideram que os seus alunos compreendem os conteúdos de expressões algébricas com uma dificuldade inicial, 13,4% afirmaram que os alunos não compreendem expressões algébricas e ninguém assinalou a alternativa que os alunos compreendem sem dificuldade, como podemos observar no gráfico abaixo.

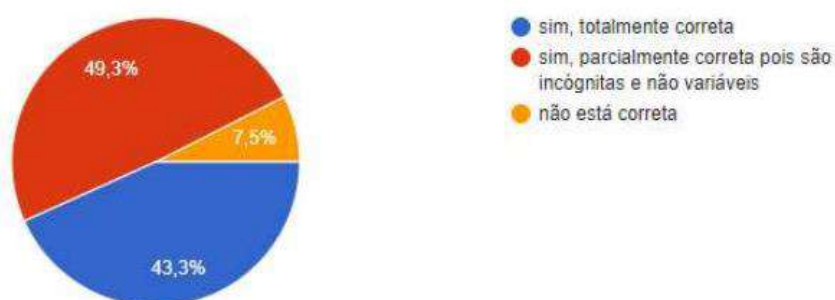
Figura 3 – Consideração dos professores participantes sobre a compreensão dos alunos sobre expressões algébricas



Fonte: Acervo do Grupo Matedtec, 2020

A partir daí, fizemos uma afirmação para que os participantes pudessem julgá-la como verdadeira ou falsa. Afirmamos "As letras que aparecem em uma expressão algébrica são chamadas de variáveis e representam um valor desconhecido" e como podemos ver na figura 4, 43,3% disseram que a afirmação estava totalmente correta, enquanto que 49,3% concordaram parcialmente com a afirmação e 7,5% discordaram.

Figura 4 – Consideração dos participantes sobre a afirmação apresentada



Fonte: Fonte: Acervo do Grupo Matedtec, 2020

Esses resultados foram de grande importância para a pesquisa, visto que eles demonstram que os professores sabem o que a representação de uma letra na expressão algébrica significa, devendo ficar claro que em Álgebra tem sido comum confundir-se o significado da letra entre variável, incógnita, coeficiente e parâmetro. Para dirimir esta questão é importante compreender as concepções que Usiskin (1990) apresenta sobre a Álgebra e o uso das variáveis: aritmética generalizada, meio de resolver certos problemas, estudo das relações e estrutura, que em geral envolvem generalização de modelos, simplificações, relações e justificações. Bonadiman (2007) destaca o fato de que para que se tenha uma aprendizagem satisfatória dos conceitos algébricos, é necessário promover um ambiente em que ocorra a compreensão das diferentes utilizações da representação da letra, que pode ser vista algebricamente como incógnita, generalização de número ou como variável funcional, como aponta Ursini et al (2005). Sobre o conceito de variável Fossa (2011, p.33) coloca que “é necessário modificar a maneira de como o conceito de variável é ensinado atualmente, por incluir esclarecimentos explícitos sobre a sintaxe do formalismo algébrico, pois é esse tipo de ensino que poderá levar o aluno a uma compreensão maior do simbolismo e da maneira como ele funciona”. Essa colocação de Fossa (2011) é importante para se analisar a 6ª pergunta feita aos professores no questionário, que veremos mais à frente.

No que se refere à formação e desenvolvimento do pensamento algébrico, perguntamos se os professores conseguem perceber se os seus alunos possuem dificuldades, e 25,4% responderam que sim, enquanto que 23,9% respondendo que mais ou menos, levando em consideração que os alunos enfrentam certa dificuldade e ninguém assinalou a alternativa “não” que representa a falta de dificuldade na

formação e desenvolvimento do pensamento algébrico. O gráfico da figura 5 representa o percentual de resposta dos 67 participantes:

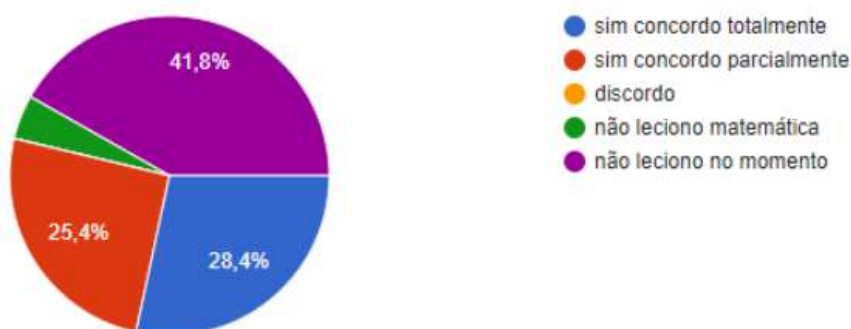
Figura 5 – Consideração dos professores sobre a percepção da formação e desenvolvimento dos alunos



Fonte: Acervo do Grupo Matedtec, 2020

Além disso, perguntamos também se os professores concordam com a seguinte hipótese: "Dentre os possíveis problemas que seus alunos apresentam com a Álgebra, um deles pode estar relacionado com a relação entre a sintaxe da linguagem algébrica, pensamento algébrico e seu processo de significação", obtendo a porcentagem de 28,4% dos participantes concordando totalmente com essa afirmação e 25,4% concordaram parcialmente, sendo que ninguém assinalou a alternativa "discordo".

Figura 6 – Quantitativo das respostas dos participantes sobre a afirmação

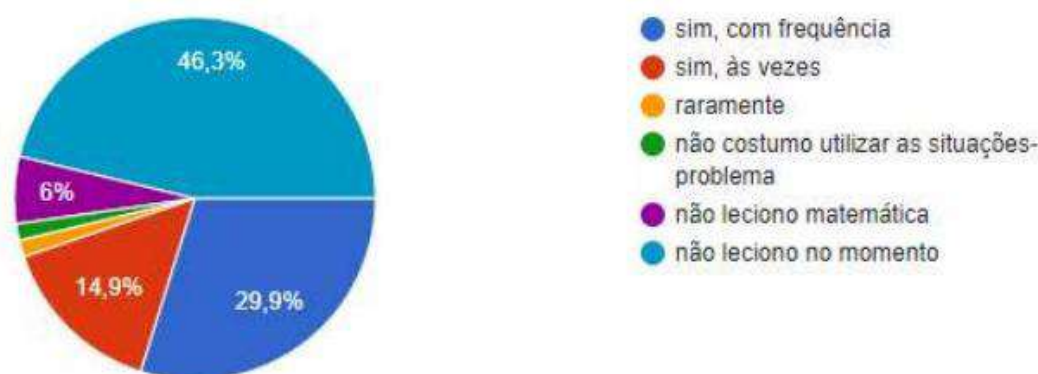


Fonte: Acervo do Grupo Matedtec, 2020

Esses resultados ressaltam a importância de se discutir a linguagem algébrica. Fiorentini, Miorim e Miguel (1993) colocam que muitas vezes o ensino da Álgebra tem se preocupado com o pensamento algébrico e seu processo de significação (semântico), sendo que se deveria de fato se preocupar com a relação do pensamento e linguagem.

Em seguida, perguntados sobre a utilização de situações-problemas em aulas envolvendo o conteúdo de expressões algébricas, 29,9% disseram que usam e com frequência, enquanto que 14,9% dos participantes afirmaram que nem sempre utilizam desse recurso em sala de aula e 1,5% afirmou que raramente utiliza situações-problema para abordar o conteúdo de expressões algébricas e 1,5% afirmou que não costuma utilizar situações-problema na abordagem de expressões algébricas, provavelmente focando em exercícios.

Figura 7 – Quantitativo das respostas dos professores participantes sobre a utilização de situações-problemas em sala de aula



Fonte: Acervo do Grupo Matedtec, 2020

Pinheiro (2013) reforça que as atividades de resolução de problemas de Matemática são fortemente orientadas por documentos oficiais que visam nortear a prática docente. Entretanto, o autor alerta para o fato de que muitas das vezes essa ferramenta é deixada de lado ao serem vistas as dificuldades que os alunos apresentam, tendo como consequência o foco na transmissão de técnicas de mecanização por meio de exercícios. Os resultados apresentados pelo gráfico acima confirmam tal afirmação, visto que a prática de resolver as situações-problemas envolvendo expressões algébricas não é aplicada por todos com frequência, embora seja um instrumento importante no desenvolvimento do pensamento matemático dos alunos, que geralmente estão acostumados com uma aprendizagem passiva, através da transmissão de conhecimentos e regras, distanciando a Matemática da realidade.

Finalmente, sobre a abordagem do conteúdo de expressões algébricas para o desenvolvimento de algum processo de generalização, a fim de expressar algumas regularidades por parte dos alunos, 7,5% dos professores responderam que os alunos utilizam de tal recurso, 32,8% afirmaram que os alunos pouco recorrem à essa estratégia e 7,5% afirmaram que seus alunos não manifestam o processo de generalização e regularidades.

Figura 8 – Quantitativo das respostas dos professores participantes sobre a utilização da Álgebra como forma de generalizar determinadas situações



Fonte: Acervo do Grupo Matedtec, 2020

Conclusões

Conforme os dados coletados pelo questionário pudemos constatar que os professores associam a Álgebra à abstração e que seus alunos apresentam dificuldades na compreensão dos conteúdos que envolvem Álgebra como as expressões algébricas. Inferimos que habilidades essenciais que derivam do desenvolvimento do pensamento algébrico como generalização de regularidades, produção e interpretação de diferentes escritas algébricas, como em expressões, equações e inequações e o estabelecimento de leis matemáticas que expressem a relação de dependência entre variáveis, muitas vezes não são desenvolvidas e/ou aplicadas adequadamente pois geralmente, a abordagem empregada para o ensino de conteúdos de Álgebra está estritamente ligada à memorização de processos mecânicos por meio de exercícios e o aluno não consegue dar sentido ao que está realizando. A incompreensão dos conteúdos algébricos e o baixo desempenho conduzem os alunos à desmotivação, bem como interfere na aprendizagem de conteúdos subsequentes nos quais a Álgebra está presente. É preciso redirecionar o ensino de Álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental para que ele de fato ocorra por meio de práticas docentes que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos e se baseiam em situações-problemas contextualizadas na qual o aluno possa compreender a aplicação do conhecimento algébrico no seu cotidiano e que a Álgebra um processo de abstração necessário para o desenvolvimento das estruturas cognitivas, mas que não se finda em abstração.

Referência

BONADIMAN, A. **Álgebra no Ensino Fundamental: produzindo significados para as operações básicas com expressões algébricas**. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Matemática). Instituto de Matemática – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/11228>. Acesso em 18 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A.; MIGUEL, A. **Contribuição para um pensar: A educação algébrica elementar**. Pro-Posições. 4(1), 1993. p.78-91.

FOSSA, J. A. **O ensino do conceito de variável**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014

PIMENTEL, D. E. **Metodologia da resolução de problemas no planejamento de atividades para a transição da Aritmética para a Álgebra**. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SCHNEIDER, A. **A Aprendizagem da Álgebra nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

USISKIN, Z. Concepções sobre álgebra da escola média e utilização das variáveis. In: COXFORD, A.F.; SHULTE, A.P. **As ideias da álgebra**. São Paulo: Atual, 1995, p. 9-22.

URSINI, S.; ESCAREÑO, F.; MONTES, D.; TRIGUEIROS, M. **Enseñanza del álgebra elemental: una propuesta alternativa**. México: Trilhas, 2005.

VELOSO, D. S.; FERREIRA, A. C. Uma reflexão sobre as dificuldades dos alunos que se iniciam no estudo da álgebra. **Revista da Educação Matemática da UFOP**, Vol I, 2011 - X Semana da Matemática e II Semana da Estatística, 2010.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

¹Clesivaldo da Silva (Mestrando- PPGE/UFPE - CAPES); ²Dianne Kêthully Delfino da Silva (Mestrando – PPGE/UFPE - CAPES); ³Ricardo da Silva (Docente); ⁴Assis Leão da Silva (orientador).

1 – Centro de Educação; Universidade Federal de Pernambuco.

2 – Centro de Educação; Universidade Federal de Pernambuco.

3 – Docente Cursos de Licenciatura; Universidade Federal de Alagoas / *Campus Arapiraca*

4 - Docente Pós-Graduação em Educação / UFPE; Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica / IFPE.

Apoio Financeiro: CAPES.

Palavras-chaves: Educação Étnico-Racial. Política. BNCC.

Introdução

A política pública de Educação Étnico-Racial é fruto da luta do Movimento Social Negro que durante os últimos 30 anos buscou espaço de reconhecimento e igualdade. Revisitando a história brasileira, percebemos que durante muito tempo o negro ocupou lugares subalternizados e marginais, e, em condições sub-humanas, e ainda nos dias atuais permanecem traços marcantes destas condições discriminatórias. Para analisarmos a política pública Educação Étnico-Racial, é preciso revisitar no tempo a primeira política pública direcionada a população negra. Desenvolvida no período do Governo de Getúlio Vargas os movimentos sociais lutaram por política de cotas para ingresso na marinha (SANTOS, 2014). Apesar da demanda ser atendida, por trás dessa lógica havia a instauração do racismo institucionalizado (SILVÉRIO, 2012). Todavia, com o fim da Segunda Guerra Mundial, o governo brasileiro institucionaliza a entrada de estrangeiros por meio do Decreto-Lei nº 7.967/1945, incentivando a partir disso o concurso de ingresso na marinha com vagas destinadas às cotas ocupadas pelos estrangeiros em detrimento dos afro-brasileiros. Com o advento do Período Militar, houve no Brasil, uma proibição e marginalização dos movimentos sociais, muitos sujeitos que representavam esses coletivos foram exilados, outros perseguidos, entre outras formas de opressão.

A instauração do regime liberal-democrático no País levou a promulgação de uma nova Constituição Federal. Essa constituição representa um marco no que tange o processo de direito e democratização da educação, quando em seu art.205, traz a gestão democrática como um elemento obrigatório para as escolas de Educação Básica. Porém, o documento faz menção ao racismo em seu art. 5, que traz os princípios de igualdade, perante todo cidadão; o que já é uma forma de evidenciar que o racismo é presente no Brasil. A agenda em torno da formulação das políticas de Educação Étnico-Racial começa a aparecer em meados da década de 1980, quando

o Movimento Frente Popular Negra, traz para a pauta a inserção da Educação Étnico-Racial e História Afro-brasileira e Africana; para os currículos da Educação Básica, com o objetivo de promoção de uma educação antirracista e como forma de contextualização de construção de um país em meio a um processo de desigualdade e desumanidade.

Em meio a todo esse processo de efervescência, no ano de 1995 ocorreu a Marcha Zumbi dos Palmares, em Brasília, no qual lutava pelo fim do racismo com a proposta da política de cotas para a população negra e pela igualdade racial. Este ato frustrou a nação brasileira já que se pregava uma falsa democracia racial, inexistência do racismo no Brasil (SANTOS, 2014). Mesmo, com toda a repercussão em nível nacional, na elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, não se teve olhar democrático no que tange a inserção do tema no documento que regulamenta toda a educação nacional. O mesmo aconteceu com aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais que, também, teve a pauta ignorada. Chame-se a atenção para este documento devido sua importância, pois traz as orientações para a organização dos currículos respeitando as especificidades de cada região. Nesse momento, o Governo Fernando Henrique Cardoso apropria-se de um receituário reformador do estado pela via da aplicabilidade das políticas neoliberais e aprofundamento da privatização de parte da estrutura do Estado brasileiro. Segundo (AGUIAR, 2019), foi um governo em que trabalhou a partir de uma perspectiva que prioriza os interesses dos grupos educacionais e dos interesses da burguesia. Santomé (2003), as políticas públicas atendem a necessidade de determinados grupos sociais, a partir do momento em que os governos apresentam características democráticas para participação da população na elaboração, implementação e avaliação da política pública.

Com o Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, a partir de 2003, em que trouxe em seu governo as marcas de um sistema neoliberal, fruto de críticas em meio a sociedade científica e social, porém foi a partir deste governo que as Relações Étnico-Raciais tiveram seu protagonismo. O governo passa a adotar uma agenda no que tange o processo de combate ao racismo. Temos em 2003, a criação da Lei nº 10639/2003, que traz a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica em escolas Públicas e Privadas. A criação do Estatuto de Política de Igualdade Racial regulamenta as ações de combate contra o racismo por uma agenda que preza pela igualdade dos sujeitos negros. Uma dessas ações foi

a criação da Secretaria de Política de Igualdade Racial, responsável pelas políticas públicas para a população negra e promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana, que orienta a implementação da temática étnico-Racial nos cursos de formação de professores. Outro fator, é que as políticas foram criadas com a participação do Movimento Social Negro e da sociedade civil, característica de uma gestão democrática e preocupada com os problemas sociais. No ano de 2012 temos a aprovação da política de cotas em nível nacional que outrora ficava a cargo de decretos dos governos de cada estado, para as instituições de Ensino Superior estaduais e para a Rede Federal ficava a cargo do conselho superior de cada instituição.

Com o advento do golpe em 2016 (AGUIAR, 2019), houve abruptas mudanças nas políticas de Educação Étnico-Racial e no sistema educacional em sua completude. Iniciada pela aprovação da Medida Provisória do teto dos gastos, que restringe o orçamento das repartições públicas de acordo com a inflação do ano anterior. Iniciasse o processo de discussão sobre a Lei escola Livre PL 7.180/14, que defendia o fim da ideologia de gênero nos currículos e de doutrinação nas escolas; como o documento não fora aprovado por ferir a CF/88, o grupo neoconservador iniciou o processo de reforma no Ensino Médio, que altera drasticamente a organização curricular e voltasse a uma formação plenamente técnica. Em meio, a esta teia de políticas conservadoras, está em curso a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular, que visa integrar os currículos da Educação Básica. Anterior ao golpe, a construção do documento estava respeitando o processo democrático e participativo da sociedade civil, após, 2016, a situação se inverte. Segundo Aguiar (2019) esse momento foi a volta do conservadorismo ao MEC e CNE, órgão responsável pela condução da elaboração do documento. Segundo (AGUIAR, 2019), a BNCC teve sua aprovação visando o interesse dos grandes grupos educacionais na elaboração e comercialização do livro didático para atender as demandas deste novo documento, assim como as formações continuadas sobre a BNCC. Levantamos como **problema da pesquisa**: Como a Política de Educação étnico-Racial foi implementada na BNCC, com vistas a promover uma educação antirracista?

Objetivos

- a) Geral Compreender o processo de implementação da política de educação Étnico-Racial na BNCC

- b) Específicos: Verificar como os fazedores da BNCC compreende as relações Étnico-Raciais; analisar como a temática educação Relações Étnico-Raciais está contemplada em cada ciclo; verificar se a BNCC promove uma educação antirracista.

Metodologia

A metodologia da pesquisa em relação a abordagem é qualitativa e tem como finalidade o aprofundamento da compreensão de grupos sociais, organizações entre outros (GERHARDT e SILVEIRA, 2009). Nesta abordagem preocupa-se em entender e descrever os dados sem a finalidade de quantificá-los ou provar hipóteses. Quanto a natureza, o estudo proposto é caracterizado como básico, uma vez que não prioriza a aplicação de uma prática, mais, preza pela construção e desenvolvimento de novos conhecimentos científicos. Quanto aos procedimentos adotados para seu desenvolvimento foram utilizados a pesquisa bibliográfica, que contemplou a elaboração de um referencial teórico subsidiando o desenvolvimento do trabalho; e a pesquisa documental, no levantamento, seleção e análise dos documentos oficiais para realização da análise e interpretação dos dados. A interpretação dos dados foi realizada à luz do materialismo histórico dialético, no qual sustenta sua perspectiva epistemológica na materialização da história e como ela faz sentido a partir do desenvolvimento da luta de classes (SANTOS, 2014).

Resultados

A BNCC, traz consigo uma formação que não prioriza a formação humana (SAVIANI, 2008) um processo formativo em que o sujeito seja capaz de ter uma visão crítica sobre o ambiente em que ele está inserido, possibilitando os movimentos de ação x reflexão x ação. Mas, priorizou-se os conhecimentos de via tecnicistas em que prevalece os interesses para uma formação voltada para o trabalho, implicando ideias de precarização do trabalho e condições de desigualdade.

A partir das análises realizadas na BNCC, em que traz em seu slogan “Educação é a Base”, no documento não faz menção aos instrumentos que os docentes utilizam para desenvolvimento de atividades relacionadas a Educação Étnico-Racial, o documento aponta apenas o seguinte direcionamento

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar

aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: [...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422) [...]. (BRASIL, 2018)

O documento prevê a discussão de forma transversal e integradora, porém não explica essas categorias, joga a responsabilidade para os estados e municípios realizarem a inclusão deste tema assim como outras questões. Isso confirma que os currículos, ainda seguem uma característica conservadora herdada de um modelo educacional europeu, atrelado ao pensamento de (AGUIAR, 2019), as discussões sobre a BNCC foram feitas de formas abruptas e sem respeitar os órgãos colegiados do CNE, instituindo uma comissão, pelo Governo Federal, para elaboração do documento. No momento em que o texto estava em construção, muitos movimentos neoconservadores pós golpe começaram a ganhar força e exercer influências sobre a elaboração e aprovação das políticas públicas, como exemplo: temos a exclusão do tema diversidade sexual e de gênero do documento normativo, segundo os neoconservadores o assunto deve ser trabalho e instruídos pelos pais em casa.

Como a normativa segue no eixo estruturante da educação: o currículo, percebemos que ainda há grande resistência na educação para inserção das Relações Étnico-Raciais, considerando que a história e cultura do negro no Brasil, sempre foi marginalizada entre momentos suavizadas ou até mesmo esquecidas. Segundo (SANTOMÉ, 2003) os currículos estão associados a classe dominante que é responsável por gerir os conhecimentos que serão incorporados na formação dos sujeitos, assim, pelo poder que exercem por meio dos aparelhos ideológicos do Estado (SAVIANI, 2008), passam a ideia que estudar temas antigos, é fora de moda e não é importante para formação, alienando os indivíduos de que o tema não é interessante. As propostas curriculares são responsáveis por moldar é apontar o modelo de sujeito que se espera ao fim do processo, apontando-lhes as características (habilidades e competências), que lhes serão incorporadas durante a formação.

Porém, quando no documento fazemos a busca pela palavra afro-brasileiros, encontramos elementos que são trabalhados pelo livro didático, porém não revela a real face da história. Para os fazedores da política há falta de compreensão entre o

que é Relações étnico-Raciais e Afro-brasileiros, que para os elaboradores deixaram explícito que entendem como caminhos diferentes; mas, não justificam pois não se trabalha uma categoria excluindo outra, além disso, precisamos de instrumentos que subsidiem esses saberes, não apenas ideias com fortes lacunas. Isso dificulta a aplicação dos documentos oficiais, ainda fazendo com que a ideia de trabalhar essas questões por meio de projeto interdisciplinar em que são priorizados a repetição de saberes.

Na parte do ensino Fundamental nos anos iniciais a base aponta nas habilidades da disciplina de história, geografia e português. Porém, existe uma contradição entre as habilidades e os saberes que a BNCC coloca para cada ano. Nesta etapa da educação os saberes direcionados a população afro-brasileira tem seu enfoque nos conteúdos de Geografia e História. Já nos anos finais, é apresentado nas habilidades do componente curricular de Ensino Religioso, História e Geografia; e depois apenas nos itinerários formativos que já é direcionado ao Ensino Médio. Nos itinerários formativos a discussão aparece em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Conclusões

Percebemos que a organização do conhecimento sobre Educação Étnico-Racial, apenas aparece no documento como forma de cumprimento da lei, que ainda assim continua sendo driblada, pois os estudos são vistos sem interação com outros componentes curriculares, fazendo uma desarticulação entre o que foi exposto no início do documento transversal e integradora. Outro fator que merece atenção é que os conteúdos trabalhados nas disciplinas mencionadas, já fazem parte do processo de formação histórica que por vezes é distorcida.

Considerando o período de aprovação em que se trata da obrigatoriedade da educação étnico-racial na educação básica é possível identificar a presença de discursos contra a política de inclusão e reconhecimento da história negra no Brasil. Essa discussão ganha terreno a partir do ano de 2016 com as reiteradas manobras do governo brasileiro de apagamento da história de luta e de resistência da população negra.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a "Nova Educação": orientações hegemônicas no MEC e CNE. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 40, p. 01 – 24, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº: CNE/CP 003/2004**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 04 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1 de 17 de Junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: http://www.italal.al.gov.br/legislacao/http___www.italal.al.gov.br_legislacao_Resolucao_2004.pdf. Acesso: 04 out. 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. **Os intrusos e os outros quebrando o aquário e mudando os horizontes: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação na UFES 2006 – 2012**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2014. Disponível em: repositorio.ufes.br/bitstream/10/1429/1/OS%20INTRUSOS%20E%20OS%20OUTROS%20QUEBRANDO%20O%20AQUÁRIO%20E%20MUDANDO%20OS%20HORIZONTES%20AS%20RELAÇÕES%20DE%20RAÇA%20E%20CLASSE%20NA%20IMPLEMENTAÇÃO.pdf. Acesso em: 26 mai. 2020.

SILVÉRIO, Valter. **As cotas para negros no tribunal: a audiência pública do STF**. São Carlos: Edufscar, 2012.

TEORIA BIOECOLÓGICA APLICADA AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL RIBEIRINHO DE BELÉM

¹Aline de Kassia Malcher Lima (PPHIST-UFPA)

1 – Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia; Instituto de Filosofia e Ciências Humanas; Universidade Federal do Pará. Graduanda em Psicologia pela Universidade Mauricio de Nassau.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil, Educação infantil, modelo Bioecológico, Pesquisa educacional.

Introdução

O desenvolvimento de estratégias metodológicas que permitem captar o fenômeno do desenvolvimento humano no contexto em que ocorre de modo a descrever adequadamente suas relações de interdependência é ainda um desafio. Os esforços não se limitam ao registro e à análise dos conteúdos observados, mas envolvem necessariamente a busca pela validade dos achados.

Para esse estudo foi utilizado como base a psicologia do desenvolvimento infantil em especial ao modelo desenvolvido pelo pesquisador e psicólogo Urie Bronfenbrenner. Este autor iniciou seus estudos na década de 1970 e formulou as bases teóricas e metodológicas do que ele denominava como Ecologia do Desenvolvimento Humano, estas bases foram reformuladas ao longo das décadas, pensando na interação do indivíduo com ambiente por meio de processos. Tal abordagem vem sendo utilizada não só por psicólogos como por educadores a fim de desenvolverem práticas pedagógicas a fim de potencializar o desenvolvimento infantil.

Este modelo de pesquisa está amparado em níveis dinâmicos e inter-relacionados denominado de modelo ou sistema bioecológico baseado em categorias-chaves sendo estes denominados como Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (PPCT). É a interação entre tais categorias que levaria a níveis diferentes de desenvolvimento para sujeitos em ambientes diversos. O primeiro refere-se ao Processo de desenvolvimento, o segundo a Pessoa com os seus aspectos individuais, biológicos e cognitivos, o Contexto do desenvolvimento humano que se entende como níveis ou sistemas interligados ao desenvolvimento humano e o Tempo que envolve as múltiplas dimensões cronológicas, a exemplo o âmbito familiar e institucional, e modera as mudanças ao longo do ciclo da vida.

Neste sentido, a principal fonte teórica deste autor é o seu livro *“Bioecologia do Desenvolvimento Humano. Tornando os Seres Humanos mais Humanos”*, será utilizado neste estudo obra necessária a quem ensina entender a visão ecológica de desenvolvimento humano, nele o autor divide em duas partes ressaltando o

desenvolvimento do seu estudo ao longo do tempo. A primeira parte composta de 12 capítulos intitulada “Sobre a Natureza da Teoria e da Pesquisa Bioecológica” e a segunda parte denominada “Usando a Ecologia do Desenvolvimento Humano para Promover a Condição Humana”.

É necessário esclarecer que esta teoria e metodologia de pesquisa são considerados recentes na história da psicologia, tornando-se um marco e estabelecendo novos paradigmas para a psicologia, já que seu autor a desenvolve a partir de sua Tese de doutorado em 1942, neste sentido podemos considerar como uma abordagem metodológica que ainda esta em constante transformação. A experimentação e observação dos sujeitos e seu desenvolvimento, deveriam ser efetuados para além do laboratório, o desenvolvimento humano ocorrendo de forma integrada às múltiplas dimensões do meio.

Objetivo

O objetivo deste trabalho é compreender o desenvolvimento educacional de crianças que cresceram em zonas limítrofes entre sertão e cidade, no caso desta pesquisa crianças que na região das ilhas adjacentes a cidade de Belém, crianças que crescem com os saberes da floresta de acordo com as dinâmicas do meio em que vivem e ao mesmo tempo tão próximas da cidade sendo influenciados tanto pelo contexto sócio cultural do campo como o da cidade.

Metodologia

A metodologia de pesquisa aplicada é de caráter qualitativo que envolveu em primeira instancia uma revisão bibliográfica da Teoria Bioecológica e também por meio de entrevistas com membros de pelo menos três famílias ribeirinhas, entrevistas com professores da rede pública de ensino que trabalham nas escolas das ilhas, será montado um questionário formal para os alunos e jovens a serem selecionados para a pesquisa de caráter qualitativa e serial por meio dos formulários. Acompanhando a dinâmica social e o desenvolvimento cognitivo de jovens de três famílias ribeirinhas tanto em seus ambientes familiares quanto no escolar por doze meses iniciando o estudo junto ao calendário das aulas no ensino publico ao qual elas frequentam.

Resultados

Pesquisas desenvolvidas em contextos diferenciados se mostram como uma maneira de ampliar os conhecimentos desenvolvidos nas ciências psicológicas e

sociais e evidenciam a relação entre pesquisa e políticas públicas a partir de projetos que envolvem a ação de pesquisadores em famílias que vivem em contextos ecológicos variados, marcados por situações de risco e vulnerabilidade psicossocial.

Sobre esta perspectiva, Bronfenbrenner em sua obra, destaca que os experimentos transformadores “representam tentativas de obter a sistemática alteração e reestruturação dos sistemas ecológicos existentes, de maneira que contestem as formas de organização social numa determinada cultura” (Bronfenbrenner, 1996, p. 221). E apresenta um modelo teórico capaz de investigar as conexões existentes entre os ambientes dos quais uma pessoa faz parte e/ou afetam sua vida e seus recursos biopsicológicos, atividades e papéis desempenhados, ressaltando o modo como as práticas sociais e políticas são assimiladas e afetam os rumos do desenvolvimento dos envolvidos.

Este estudo entende que as famílias ribeirinhas vivem uma dinâmica diferente dos moradores da cidade o ritmo e o cotidiano das mesmas se difere dos habitantes da cidade, nesse sentido a teoria ecológica que entende o desenvolvimento no contexto pode fornecer ferramentas para a construção de um modelo formal de educação que valorizem seu contexto sociocultural. Entender os impactos na formação psicossocial de crianças e adolescentes que habitam fronteiras urbanas entre espaços socialmente segregados e espaços que recebem suporte do governo em termos de infraestrutura e saneamento básico.

Conclusão

Muitas questões demandaram no desenvolvimento desta pesquisa que se encontra em fase de andamento, pois desenvolver um estudo sobre o desenvolvimento infantil em comunidades ribeirinhas que vivem nas proximidades de Belém em especial famílias que residem na ilha do Combú exige o deslocamento e observação *in loco* do pesquisador, vale ressaltar que esta pesquisa foi realizada em meio a uma Pandemia e obrigou muitos alunos e pesquisadores ao isolamento social permitindo o andamento de pesquisas somente via internet. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) em 30 de janeiro de 2020 o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia.

Neste sentido, o que pode ser desenvolvido foi o levantamento bibliográfico da Teoria dos Sistemas Ecológicos, que propõe o estudo do desenvolvimento humano através de um modelo científico envolvendo a interação de quatro núcleos: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo, denominado modelo Bioecológico. De acordo com esta teoria, o modelo Bioecológico se constitui em um referencial teórico-metodológico apropriado para a realização de pesquisas sobre o desenvolvimento-no-contexto.

Referências

BRONFENBRENNER, Urie. Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre, Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U. Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre, Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U. Ecological systems theory. Annals of Child Development, Greenwich, CT, JAI Press, n.6, 1989.

BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs.). Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development. New York: John Wiley, 1998.

ENSINO DE GEOGRAFIA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): RELAÇÕES E PERSPECTIVAS

¹Felipe Vanhoni Jorge (CCH-UNIOESTE).

1 – Departamento de Geografia; Universidade do Oeste do Paraná.

Palavras-chave: Geografia, formação, docência.

Introdução

Vivemos um momento de mudanças e reflexões no ambiente escolar. Quer sejam radicais, quer sejam sutis, elas possibilitam repensar a prática docente bem como os rumos das diversas disciplinas e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos, que são diferentes daqueles de uma ou duas décadas atrás. Em se tratando da disciplina de Geografia, podemos dizer que ela também não é exatamente a mesma. Não só no sentido conceitual, mas principalmente na forma como, na prática, a ciência geográfica é desenvolvida com os alunos. Será que o modo de ensinar Geografia hoje é igual ao dos professores há 30 anos atrás, por exemplo? E os alunos, será que estudam e aprendem da mesma maneira atualmente? Esses questionamentos são clássicos no ambiente que envolve docentes de Geografia, e a maioria das respostas demonstra o quanto ela se transformou.

A BNCC representa um marco na história da educação brasileira, pois é a primeira vez que temos uma Base Nacional Comum Curricular consolidada. Assim, é importante analisarmos suas diretrizes de forma atenciosa e crítica.

Conforme o próprio documento esclarece,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7, grifo do original).

Considerando a BNCC no Ensino Fundamental, o componente curricular de Geografia faz parte da área do conhecimento de Ciências Humanas, que também abrange o componente de História. No Ensino Médio, a Geografia está inserida na área do conhecimento de Ciências

Humanas e Sociais Aplicadas, junto com História, Sociologia e Filosofia.

Objetivo:

A Geografia escolar tem por objetivo ensinar o aluno a ler, interpretar e compreender o mundo, considerando a espacialidade e o tempo dos fatos e dos fenômenos. Nesse sentido, as transformações estão atreladas ao desenvolvimento geográfico, e cabe a nós a sua identificação e o seu direcionamento. Com esse propósito, destaca-se a importância dos princípios do raciocínio geográfico, além de refletirmos sobre algumas orientações direcionadas ao docente para práticas pedagógicas voltadas ao trabalho em sala de aula.

Considerando que a BNCC traz indicações para todos os níveis do Ensino Básico, busca-se evidenciar os aspectos mais significativos envolvendo os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio para o componente de Geografia.

Se a história do pensamento geográfico possibilitou transformações relevantes para essa ciência, vale destacar também a importância do momento presente e dos caminhos que a Geografia escolar tende a tomar. Se pensarmos a relação entre essa disciplina e a BNCC, o que poderíamos destacar considerando o contexto atual?

Metodologia

Neste estudo, o método de análise parte da leitura do documento final da BNCC, com foco na descrição pertinente à Geografia, tendo como foco o levantamento das atribuições deste documento para esta disciplina, bem como às influências desta na consolidação da BNCC.

Resultados

A BNCC é composta de dez competências gerais que se relacionam com todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Essas competências apontam para a necessidade de tornar os estudantes cada vez mais participantes do processo de ensino e aprendizagem. Exemplo disso são algumas palavras-chave presentes no texto ao longo da descrição de cada competência (valorizar, entender, explicar, colaborar, exercitar, elaborar, testar, criar, utilizar, produzir, compreender, resolver e argumentar). Essas ações também fazem parte do cotidiano da Geografia escolar, representando uma necessidade individual e especialmente coletiva. Compete, portanto, à nossa disciplina cada vez mais desenvolver o sentido espacial e o senso crítico dos estudantes.

Além das competências gerais, na BNCC, cada área e componente curricular têm suas

competências específicas. Associadas às competências, existem as habilidades dos componentes curriculares que, em conjunto, representam objetivos a serem construídos e desenvolvidos com os alunos.

Um aspecto importante a ser lembrado é que o ambiente escolar é influenciado por fatores tanto externos como internos – novas metodologias, adaptações oriundas da dinâmica populacional, formas de encaminhamentos e também documentos normativos e de orientação – que surgem e devem ser implementados, o que gera novos desafios e mudanças. Nesse contexto, destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, propõe discussões, mudanças e adaptações alinhadas à nossa realidade.

A necessidade de conhecer o mundo, por exemplo, que é histórica e já faz parte do ensino da Geografia há muito tempo, destaca-se nas orientações da BNCC para esse conteúdo curricular. Porém, atualmente, não basta apenas conhecer o mundo, precisamos ir além. Nesse sentido, a BNCC indica a necessidade da construção da identidade dos alunos em relação ao espaço em que vivem. Essa necessidade é intrínseca ao ensino da Geografia, assim como a noção de tempo.

Mesmo considerando as influências mútuas entre a Geografia e a BNCC, o ponto principal a ser destacado é a sintonia do que é proposto no documento com as reais necessidades do ensino. A leitura de mundo necessita de habilidades que são desenvolvidas pelos alunos ao longo do processo de ensino da Geografia. Compreender a relação entre sociedade e natureza e perceber o sujeito como integrante desse processo requer do estudante um raciocínio geográfico, que perpassa tanto pelo conhecimento das bases conceituais da Geografia como também pela necessidade de observação, comparação, análise e descrição dos aspectos geográficos.

Segundo a BNCC, os princípios do raciocínio geográfico podem ser trabalhados individualmente ou em conjunto. Sua identificação e seu encaminhamento devem ser naturais, vinculados às discussões temáticas de cada ano. Estabelecer comparações ajuda no reconhecimento dos elementos do espaço e facilita a tomada de decisões. Por isso, a analogia está presente em todos os níveis do ensino de

Geografia. Fenômenos de ordens física e social são, a todo momento, comparados, a fim de buscar respostas individuais ou coletivas. O princípio da conexão, importante para demonstrar aos alunos que os elementos e fatores do espaço apresentam relações influenciadas de forma direta e indireta pelas atividades humanas. A diferenciação vai se estabelecer com base nas características do espaço geográfico. A distribuição dos biomas, por exemplo, acontece por influência de ordem de localização, clima, solo, entre outros fatores que possibilitam ao estudo da Geografia diferenciar a paisagem. A distribuição tem papel fundamental no ensino de Geografia, pois remonta à ideia de como os elementos formadores do espaço estão distribuídos, além de indicar outras possibilidades, entre elas, a de relacionar e estabelecer comparações ao longo do tempo. A extensão destaca o caráter dinâmico do nosso componente curricular mesmo considerando que uma extensão pode ser delimitada. A ordem se estabelece principalmente com a atribuição de valor, que é variável no tempo e no espaço. Além disso, a ordem pode demonstrar resultados que geram conflitos por meio da desigualdade do aspecto representado. A localização é premissa básica do conhecimento geográfico, tendo em vista que, pela interpretação de um objeto, elemento ou fenômeno localizado, podemos tomar decisões e realizar interpretações sobre o espaço geográfico. Saber localizar-se no espaço e reconhecer a localização dos objetos e fenômenos espaciais também representa um domínio espacial ao qual o desenvolvimento do ensino da Geografia deve estar relacionado.

Considerando os anos e as séries, a BNCC orienta sempre uma ampliação de análise, à medida que os alunos passam de um ano para outro – o que demonstra o caráter de continuidade da Geografia, com o intuito de construir um senso de inter-relação entre os fatos e fenômenos do espaço geográfico ao longo do tempo.

Conclusões

A Geografia está presente em nosso cotidiano antes mesmo da sua consolidação como ciência e componente curricular. A necessidade de localizar-se, deslocar-se e ocupar espaços sempre foi, historicamente, uma premissa das sociedades, o que implica, entre outros fatores, ter conhecimentos geográficos. Resultado disso foram a construção e a consolidação de linguagens geográficas, como os mapas, que, além de representarem espaços, expressam as mudanças ocorridas no espaço geográfico ao longo do tempo.

O histórico da Geografia influenciou as orientações presentes no documento normativo que é a BNCC. Nelas, destaca-se a Geografia como componente curricular, possibilitando aos estudantes uma leitura de mundo por meio do seu conceito principal – o espaço – e dos seus conceitos estruturantes. Essa leitura de mundo é facilitada quando os docentes instigam os alunos a pensar a realidade, além de possibilitar o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

A complexidade do mundo e das relações que se estabelecem em suas escalas de análise espacial desencadeou um renovado interesse pelos temas geográficos e pelo ensino da disciplina. Afinal, como ler e entender este mundo que está diante de nossos olhos?

Segundo Libâneo (2001, p. 72), “A educação nunca pode ser a mesma em todas as épocas e lugares devido a seu caráter socialmente determinado”. A Geografia é uma ciência que faz parte do nosso cotidiano. Direta ou indiretamente, estamos sempre inseridos em relações sociais que ocorrem no espaço geográfico e o dinamizam.

Como um documento normalizador, a BNCC faz uso de elementos já construídos e consolidados do pensamento geográfico, assim como propõe encaminhamentos que não necessariamente mudarão a forma de pensar a Geografia atualmente, mas que possibilitarão refletir acerca da Geografia escolar e dos processos que a envolvem. Portanto, da mesma forma que a Geografia influenciou na abordagem geográfica da BNCC, as orientações desse documento tendem também a exercer influência na Geografia escolar. De acordo com a BNCC, não há mais espaço para uma Geografia puramente conteudista e pautada pela repetição, que não permite o desenvolvimento do raciocínio geográfico na sua totalidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CALLAI, H. C. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? *Terra Livre*, São Paulo, n. 16, p. 133-52, 1o sem. 2001.

LIBÂNEO, José C. Buscando a qualidade social do ensino. In: (Org.). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

O SENTIDO QUE HABITA A EXPRESSÃO “FIQUE EM CASA!”: A (IN)VISIBILIDADE DAS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA

¹Reinaldo Batista dos Santos (Doutorando – PPGE/UFAL); ¹Elione Maria Nogueira Diógenes (orientadora).

1 – Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal de Alagoas.

RESUMO

Este trabalho reflete sobre o sentido que habita a expressão “fique em casa!”, discutindo, inclusive, a condição de (in)visibilidade sofrida pelas pessoas em situação de rua. O surgimento do tema se deu ao rememorar as vozes desses sujeitos, que de certo modo, são silenciadas. E isso reflete na expressão que habita “fique em casa!”. Diante disto, indagamos: Qual o sentido que a expressão “fique em casa!” tem/faz para quem está na rua? Quais são as condições de produção desse discurso? Para quem ele se dirige? Quando os sujeitos são colocados em abrigos é para protegê-los ou proteger as pessoas que “tem casa”? São tantas perguntas que aí se desdobram que nos fazem pensar nessas pessoas que estão em situação de rua, e que muitas vezes possuem seus direitos negados. Para compreender tal (in)visibilidade trazemos para a discussão Certeau (2009) e Santos (2010) que nos ajudam refletir a condição de (in)visibilidade sofrida pelos sujeitos que sempre estiveram do “outro lado da linha”. Portanto, podemos dizer que a expressão “fique em casa!” ratifica a (in)visibilidade dessas pessoas, uma vez que não o inclui enquanto sujeito.

Palavras-chave: Pessoa em situação de rua; (In)visibilidade; “Fique em casa!”.

Introdução

Este estudo faz parte de uma pesquisa de doutoramento, tendo como objetivo refletir sobre o sentido que habita a expressão “fique em casa!”, discutindo, inclusive, a condição de (in)visibilidade sofrida pelas pessoas em situação de rua. O surgimento do tema se deu por meio das vozes dos sujeitos participantes desta pesquisa. Ou seja, em meio a pandemia do Covid-19, começamos a refletir sobre os dizeres desses sujeitos, que de certo modo, são silenciados. E isso reflete na expressão que habita “fique em casa!”.

Diante disto, indagamos: Qual o sentido que a expressão “fique em casa!” tem/faz para quem está na rua? Quais são as condições de produção desse discurso? Para quem ele se dirige? Quando os sujeitos são colocados em abrigos é para protegê-los ou proteger as pessoas que “tem casa”? São tantas perguntas que aí se desdobram que nos fazem pensar nessas pessoas que estão em situação de rua, e que muitas vezes possuem seus direitos negados.

Nesse contexto, discutir sobre esses sujeitos nos espaços da universidade e, principalmente no campo da educação é de grande valia, pois a educação ainda limita seus estudos (exemplo disso são os poucos trabalhos encontrados nesta área, conforme o levantamento¹ realizado sobre dissertações e teses acerca das pessoas

¹ Realizamos uma busca no repositório da Biblioteca Central da UFAL. Ao fazer a busca, encontramos uma dissertação de mestrado na área de educação sobre os educadores que trabalham com pessoas em situação de rua, mas a população de rua não foi “protagonista” da dissertação, assim, o título da dissertação “Educadores sociais de rua: discursos a (des)velar”,

em situação de rua) para os espaços formais, vez que os sujeitos de rua “não fazem parte” dos estudos dos pesquisadores da área de educação nos últimos cinco anos, pois ao buscar no repositório institucional da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) não encontramos nenhum trabalho em educação voltado para pessoa em situação de rua (entre 2014 a janeiro de 2019). Trazemos para a discussão Certeau (2009) e Santos (2010) que nos ajudam a compreender a condição de (in)visibilidade sofrida pelos sujeitos em situação de rua que sempre estiveram do “outro lado da linha”. Portanto, podemos dizer que a expressão “fique em casa!” ratifica a (in)visibilidade dessas pessoas.

Objetivo

Objetivo reflete sobre o sentido que habita a expressão “fique em casa!”, discutindo, inclusive, a condição de (in)visibilidade sofrida pelas pessoas em situação de rua.

Metodologia

Utilizamos a fotografia como possibilidade de revelar histórias de vida, saberes e memórias, assim, apoiamo-nos em Barthes (1984), Ciavatta (2002) e Samain (1995). O trabalho está pautado nos estudos metodológicos voltados para o Cotidiano de Certeau (2009b) e atravessado pelos estudos teórico-metodológicos de Santos (2010) que relata em suas pesquisas a “sociologia das ausências” e “sociologia das emergências”. Dessa forma, é a partir da “sociologia das ausências” que se busca dar visibilidade ao que era invisível. Tornar existente o que até então não era existente. E isso parece ser o dilema provocado pelo pensamento ocidental moderno que só legitima uma forma de conhecimento. Já a “sociologia das emergências”, apresenta-se como um método de investigação que se impõe como alternativa ao modelo hegemônico, dando visibilidade a práticas e saberes que ainda não foram plenamente reconhecidos no presente, mas se mostram uma “probabilidade de esperança” (SANTOS, 2008).

Nesse sentido, trazemos para este trabalho apenas as memórias narrativas de um sujeito (Poseidon¹), para demarcar nossa discussão teórica, embora o *corpus* contabilize um total de 6 sujeitos. Para viabilizar as fotografias, houve o empréstimo de uma câmera digital (de propriedade do pesquisador), num esquema de rodízio. Ou seja, cada sujeito da pesquisa tirou as fotos com a câmera digital, considerando o momento do diálogo e presença do pesquisador. Esse prazo estabelecido levou em conta: a demanda de sujeitos para tirarem fotos; quantidade de máquinas disponíveis; e o horário “disponível” para realizarem essa atividade, uma vez que não podiam tirar fotos durante a noite, por exemplo. Assim, todas as fotos foram tiradas durante o dia. Vale dizer que a pesquisa foi realizada na cidade de Maceió, no Estado de Alagoas. Portanto, utilizamos a fotografia como estratégia de desvelar histórias de vida e saberes/fazeress dessas pessoas em situação de rua, tentando ser coerente com a perspectiva de uma educação contra-hegemônica.

Resultados

A (IN)VISIBILIDADE DAS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA E O SENTIDO DA EXPRESSÃO “FIQUE EM CASA!”

Com a palavra o senhor Poseidon:

Tenho 39 anos. estou aqui na praça esperando minha família. Nasci aqui mesmo em Alagoas. Estudei pouca coisa, até a 4ª série, eu acho...por aí. Não lembro bem.

De fato, os sujeitos em situação de rua parecem que estão sempre “do outro lado da linha”, pois eles desaparecem enquanto realidade. Não trazemos aqui o quantitativo de sujeitos que deixaram de frequentar a escolar, pois esses dados ainda estão sendo computados, mas é importante dizer que a grande maioria deixou de frequentar a escola por diversos motivos (envolvimento com drogas, trabalhar desde criança, conflito familiar, gravidez), conforme relata Poseidon:

Pesquisador - você lembra até que série(ano) estudou?

Poseidon - até a 4...3 série, por aí.

Pesquisador - o que te fez parar de estudar?

Poseidon - as drogas, briguei com a família. Sai até de casa...

¹ Utilizamos nomes fictícios.

Ao tirar esta fotografia Poseidon narrou que lembrava o lugar onde morava e ia à escola. relatou que morava em um prédio parecido com este (verificar a foto abaixo). Percebemos o enredamento subjetivo envolvido nesta fotografia. A potência da imagem, ao rememorar a própria história de vida e principalmente a casa onde morava.

Uma boa esperança.



Fonte: Poseidon, 2019.

Pesquisador – e do prédio...porque você escolheu tirar foto deste prédio...? qual

título...qual legenda você daria...nome?

Poseidon – do prédio...!? aah... me fez lembrar...uma boa esperança...

Pesquisador – porque uma boa esperança...? lembrar o quê?

Poseidon – faz parte da minha vida assim...assim...tenho esperança de voltar pra casa. tenho esperança.

(...)

Pesquisador – você acredita que se tivesse continuado a estudar e não se envolvido com drogas, estaria em um outro lugar? sua vida mudaria?

Poseidon – com certeza.. com minha família. Estou aqui esperando eles. Poderia estar famoso...é... eu joguei bola no SESI...hoje eu estaria poderoso....seria um jogador famoso (risos) todo mundo ia olhar pra mim.

Pesquisador – as pessoas não olham pra você...?

Poseidon – assim...alguns não...eu...na rua. Algumas diz “oi”...”oi”...aquelas pessoas desse prédio (se referindo ao prédio que tirou foto), me ajuda...

Esse sujeito, ao relatar sobre sua história de vida, o que nos chamou atenção é o passado implicado no seu cotidiano. Percebe-se, talvez, o desejo por um lar. Dessa forma, a subjetividade está impregnada desse desejo de proteção. Assim, parece-nos que a expressão “fique em casa!” mexe “numa ferida subjetiva”. É importante voltar a pergunta inicial: qual o sentido que a expressão “fique em casa!” tem/faz para quem está na rua? Para quem ela se dirige? Talvez se dirija para um

“jogador de futebol”, como bem disse Poseidon, que se fosse um “jogador de futebol, poderia está ocupando um outro lugar.

Nesse contexto, percebemos que a sociedade moderna ocidental é abissal. Ou seja, como diria Santos (2010), cria-se uma linha imaginária, na qual separa quem está “deste lado da linha” e quem ocupa “o outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” é produzido como inexistente. Portanto, os que estão do “outro lado da linha” são (in)visibilizados, na condição de inexistência, em todos os sentidos, até mesmo na expressão que habita a frase “fique em casa!”, pois não o inclui enquanto sujeito.

Nesse contexto, inexistência significa, nas palavras de Santos (2010) não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. E é esse “outro lado da linha” que as pessoas em situação de rua parecem ocupar, considerando a exclusão sofrida ao longo vida e que ainda sofrem. E assim se impõe um silêncio. Mas, ainda: de acordo com o pensamento de Santos (2010), é uma forma de silêncio que se opera sem silenciamento. Ou seja, os (in)visibilizados, que estão do “outro lado da linha”, não têm como dizer o que na verdade poderia ser dito. E, certamente, por isso, persistem zonas silenciosas de injustiças cognitivas e, por consequência, injustiça social.

Conclusão

Ainda que todas essas histórias de Poseidon estejam coalhadas de fantasias, elas não deixam de revelar o quanto Poseidon se ressentia dessa falta de visibilidade que recai sobre ele em seu cotidiano. Mais ainda: a expressão que habita o termo “fica em casa!”, não o inclui enquanto sujeito. O desejo de ser olhado com respeito e distinção se potencializa nas narrativas orais desse sujeito. E para ele, possivelmente, pelas suas experiências, só os “poderosos” (aqueles que são vistos) gozam desse prestígio. Ele acredita que só quem ocupa certos lugares de poder (como ele mesmo se referiu a um jogador de futebol) é dado o direito de ser visto. Certamente, a expressão “fique em casa!” transita o discurso e cotidiano desses sujeitos que se consideram como “fortes” (CERTEAU, 2009), mas ratifica a (in)visibilidade das pessoas em situação de rua.

Assim, esses sujeitos ao fazer suas narrativas orais, pode recheá-las com as suas fantasias e ressignificar suas frustrações. Por isso, o sujeito não perde a

oportunidade de (re)criar sua(s) história(s). Afinal, como diz Etienne Samain (1995), toda imagem é uma memória de memórias. Desse modo, percebemos que a expressão “fique em casa!” não faz sentido para esses sujeitos, afinal: “que casa?”. É preciso ressignificar a expressão “fique em casa!”, uma vez que esses sujeitos estão na zona de silêncio, pois são pessoas consideradas como inexistentes, uma vez que suas histórias são apagadas, devido a sua condição de (in)visibilidade.

Referências

BAKHITIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martin Fontes, 1997.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**: notas sobre fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas III**: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. 3a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2009a.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2009b.

CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens**: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

SAMAIN, Etienne. “Ver” e “Dizer” na tradição etnográfica: Bronislaw Malinowski e a fotografia. **Horizontes Antropológico**, n. 2, p. 23-60, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010a.

PRESENÇA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NOS CURSOS NOVOTEC INTEGRADO: QUESTÕES CURRICULARES E GESTIONÁRIAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

¹ Vanessa Hildebrando (CEETEPS) ² Paulo Roberto Prado Constantino (CEETEPS)

1 – Professora de ensino médio e técnico (CEETEPS). Mestranda no Programa de Mestrado em Educação Profissional. (UEPEP/CEETEPS)

2 – Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (UEPEP/CEETEPS)

Palavras-chave: Competências socioemocionais. Currículos. Educação profissional. Novotec. Ensino integrado.

Resumo: O presente recorte de investigação pretende reconhecer e avaliar, por meio de pesquisa documental, a presença das competências socioemocionais nos currículos oficiais prescritos para a modalidade Novotec Integrado - Ensino Médio com Habilitação Profissional Técnica em Administração, e implantados nas escolas técnicas estaduais do Centro Paula Souza, no sistema educacionais público do Estado de São Paulo. Sendo uma pesquisa documental de natureza exploratória, consistiu na análise dos documentos curriculares e identificou aspectos como a indistinta presença das competências socioemocionais entre outras habilidades e competências gerais previstas nos planos de curso, bem como as dificuldades com a terminologia identificadas na literatura especializada e que se refletem na proposta curricular examinada.

Introdução

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular [BNCC] para o Ensino Médio e a Lei do Novo Ensino Médio, Lei 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017); muitos questionamentos surgiram sobre as questões curriculares: o que deveria ser preservado? O que poderia ser modificado ou introduzido?

Os questionamentos se intensificam quando consideramos o contexto da educação profissional técnica integrada ao ensino médio. O Centro Paula Souza, instituição de educação profissional pública paulista, esteve sempre na vanguarda das implementações de cursos técnicos integrados. Diversas modalidades de ensino são desenvolvidas e ofertadas para atender às necessidades dos estudantes à luz da legislação vigente.

Na nova BNCC (BRASIL, 2018) está previsto que, para o desenvolvimento integral dos estudantes, as competências socioemocionais deveriam ser trabalhadas nas escolas, o que ratifica a ideia de que os conhecimentos escolares devem educar para a vida e não limitados a uma profissão:

Também conhecidas como competências para o século XXI, tais habilidades têm sido, cada vez mais, destacadas na literatura científica internacional. Isso porque o resultado de uma série de estudos, conduzidos pelas mais diferentes áreas de conhecimento, têm demonstrado que indivíduos com altos níveis de desenvolvimento socioemocional apresentam, dentre outros resultados, maiores indicadores de bem-estar, menor prevalência de sintomas depressivos e maiores índices de satisfação nos relacionamentos interpessoais, assim como em indicadores do funcionamento da vida em geral. (SANTOS et al. 2018, p.05)

Postas as novas necessidades suscitadas pela implantação do programa estadual de educação profissional, chamado Novotec, pretende-se reconhecer e avaliar, por meio de pesquisa documental, a presença das competências socioemocionais (ABED, 2016; SANTOS et al., 2018) nos currículos oficiais prescritos da modalidade Novotec Integrado - Ensino Médio com Habilitação Profissional Técnica em Administração (GFAC, 2019), implantados nas escolas técnicas estaduais do Centro Paula Souza (SÃO PAULO, 2019).

Tal demanda visa atender às legislações vigentes e sobretudo às necessidades verificadas na formação dos adolescentes que se preparam para a vida e o mercado de trabalho e, por vezes, projetam a sua inserção na carreira profissional a partir da escolha de um curso técnico.

Objetivo

Reconhecer e avaliar, por meio de pesquisa documental, a presença das competências socioemocionais nos currículos oficiais prescritos para a modalidade Novotec Integrado - Ensino Médio com Habilitação Profissional Técnica em Administração, implantados nas escolas técnicas estaduais do Centro Paula Souza.

Metodologia

Se trata de uma pesquisa documental de natureza exploratória (GIL, 2002), que consistiu na análise dos documentos curriculares da instituição escolar pública, com o objetivo de identificar a presença das competências socioemocionais nos currículos especificados da educação profissional técnica integrada ao ensino médio.

Em 2020, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza possuía 223 Escolas Técnicas que ofereciam ensino médio, técnico e integrado em todo o Estado de São Paulo (CETEC, 2020). Sua Coordenadoria da Unidade de Ensino Técnico e Médio – CETEC abarcava um Departamento de Análise e Formulação de Currículos, que operava a construção dos currículos prescritos às escolas.

O recorte trata da pesquisa em andamento, desenvolvida junto ao Programa de Mestrado em Educação Profissional da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

Resultados

Considerando que as competências socioemocionais são mobilizadas diariamente na formação como indivíduo, profissional e cidadão, e ainda que de acordo com a Lei 13. 415/2017, o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos [profissionais, no caso], a motivação em pesquisar a matriz curricular do Novotec Integrado está em aclarar como estas competências socioemocionais previstas na BNCC são organizadas no documento institucional do CPS, com relação a carga horária mínima e os componentes curriculares para a referida modalidade e como são trabalhadas com os adolescentes durante o curso.

Este mapeamento inicial reconheceu que estas competências socioemocionais estão diluídas nos currículos do CPS, devendo ser ressaltadas para melhor compreensão pelos professores, gestores e, especialmente, os alunos. Aquilo que se define como 'atitude' nos documentos curriculares do CPS (GFAC, 2019), é relacionado nos planos de curso como uma competência ou habilidade de modo indistinto. Confusão semelhante aquela reconhecida na literatura especializada, que permuta termos como 'competência cognitiva e socioemocional', 'competência socioemocional', 'habilidade socioemocional', 'atitude', dependendo do enfoque assumido pela autoria, quer mais ligado à educação ou a psicologia.

Entendemos que para o desenvolvimento pleno do aluno, competências profissionais e socioemocionais [CS] se completam. Apesar das CS não estarem explicitadas em parte do currículo, são promovidas como parte do que se chama por currículo oculto.

Para além da necessidade de universalizar o atendimento e desenvolvimento integral, o currículo do CPS tem-se mostrado útil para estimular a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras, baseadas no preconizado pela recente BNCC (BRASIL, 2018; GFAC, 2019).

Percebe-se a importância desta matriz curricular, que definirá os caminhos a serem seguidos para que o ensino integral seja efetivo. No caso da proposta de estudo do Novotec Integrado, busca-se a forma de projetos de ensino usados para integração do ensino regular com o ensino profissional, na qual a proposta de abordagem das competências socioemocionais se inseriria, ao impelir o estudante a ser empático,

saber lidar com emoções e tomar decisões de modo proativo. Esta perspectiva se relaciona ao preconizado no item 1.3 da Indicação CEE 169/2018, que reforça o ideal de um ensino centrado em competências: demandando a construção de “conhecimentos, habilidades e atitudes” (CEE, 2018, p.06).

Conclusões

Os resultados e conclusões parciais, posto que a pesquisa avança sobre outros aspectos relacionados à presença das competências socioemocionais nos currículos de ensino técnico integrados ao ensino médio.

A tendência é que tenhamos um debate mais aprofundado conforme os resultados dos projetos e atividades solicitados das Etecs e que seriam desenvolvidos em 2020 vierem ao conhecimento público: quais os limites, as funções e práticas dispostas no currículo formal se apresentaram e sob quais modos nas unidades escolares. A pesquisa seguirá em andamento no ano de 2020.

Referências

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Constr. psicopedag.*, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

_____. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CEE. São Paulo. Parecer CEE nº 162, de 10 de outubro de 2018. Fixa Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Indicação CEE nº 169, de 10 de outubro de 2018. *Diário Oficial do Estado*. Publicado em 13 de novembro de 2018. São Paulo, SP, 2018. Disponível em: iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/2018/1301925-18-CEE-13-16-Delib-162-Indic-169-18.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

CETEC. **Banco de dados do ensino técnico no Centro Paula Souza**. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/bdcetec>. Acesso em: 18 jul. 2020.

GFAC. Centro Paula Souza. **Plano de curso** - Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio – M-Tec, Circulação restrita. São Paulo: CPS, 2019.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SANTOS, M.V et al. Competências Socioemocionais: Análise da Produção Científica Nacional e Internacional. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, 11(1), 2018, p. 04-19.

SÃO PAULO. **São Paulo lança programa de ensino técnico profissionalizante Novotec**. 01 mar. 2019. Disponível em:

<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/governo-de-sp-lanca-programa-de-ensino-tecnico-profissionalizante-novotec/>. Acesso em: 19 jul. 2020.

“BOA APARÊNCIA”: A ESTÉTICA COMO MECANISMO DE PODER

Josimeire Ferreira de Aguiar

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

Apoio Financeiro: CAPES.

Palavras-chave: Estética. Boa aparência. Relações raciais.

Introdução

Atualmente tem se discutido muito sobre padrões de beleza, assim como os privilégios conferidos há um tipo de cor/raça¹ nos espaços midiáticos, além da exclusão das pessoas negras nos diferentes setores, sejam eles, profissionais, acadêmicos ou de entretenimentos. A chamada “boa aparência” continua a ser usada como um critério, como na seleção de empregos em que a dita beleza é considerada como um item importante no momento de admissão de profissionais. Uma pesquisa realizada pelo Serviço de Proteção ao Consumidor (SPC) junto a Confederação Nacional de Dirigentes Lojistas (CNDL) aponta que os brasileiros consideram a estética como um importante atributo na aquisição de bens, os entrevistados da pesquisa ainda argumentaram que a estética é um fator de peso para o sucesso na vida.

Entretanto, o conceito de beleza não é único para a diversidade de povos e culturas presente no Brasil, a perspectiva de beleza indicada pelos participantes da pesquisa retrata a preocupação de uma sociedade imersa nos ideais impostos pela modernidade/colonialidade. Nas sociedades indígenas, beleza significa saúde, conduta socialmente correta, e, sobretudo, generosidade, conforme Viertler (2000) o que fundamentava as avaliações estéticas e éticas eram o real comportamento dos seres humanos nas trocas realizadas socialmente.

Assim, a beleza tem significados distintos, a depender da cultura e sociedade. Trouxemos a citação anterior para demonstrar o quanto o conceito de estética das sociedades ocidentais é diferente da perspectiva indígena em que a beleza tem a ver com valores morais sem classificar aspectos fisionômicos. Braga (2015) sinaliza que os conceitos de beleza são construídos ao longo da história que outrora se desfazem, numa corrente de continuidades e descontinuidades em relação a modelos anteriores.

¹ Destacamos que o uso do termo “raça” parte de uma compreensão social, pois nas dinâmicas sociais ainda existe a ideia de superioridade e inferioridade entre as pessoas que se faz a partir dos fenótipos.

No Brasil, “Percebe-se, com evidência, que a estética é sim um fator político, padronizada pelo modelo normalizador colonial eurocêntrico branco (STREVA, 2016, p. 37). O projeto de colonização fundamentou-se na teorização das raças no sentido biológico, no qual os tipos caucasóides eram classificados como superiores em inteligência, beleza e moralidade, ancorando-se nisso foi formada a nação brasileira. Neste sentido, os fenótipos determinavam as relações sociais no período da escravidão, como também após a abolição da escravatura.

Hoje, tem se propagado a positividade sobre a diversidade, como a indústria da beleza que tem reinventado suas produções para todos os públicos. No entanto, o que significa ter “boa aparência”? Qual a relação entre estética e desigualdades sociais? Como a estética foi instituída para hierarquizar grupos humanos? A partir das indagações faremos a exposição do tema proposto.

Objetivo

Descrever o modo como a estética foi empregada para sustentar a desigualdade entre grupos étnico-raciais.

Metodologia

Trata-se de uma revisão de literatura do tipo qualitativa, fundamentando-se em autores como: Braga (2015), Domingues (2002), Figueiredo (2002) e Gomes (2019).

Resultados

Como já foi brevemente colocado na introdução, a aparência ou os fenótipos foram os principais elementos para se criar uma suposta desigualdade entre as populações, partindo do olhar eurocêntrico os povos africanos juntamente com os indígenas receberam os piores adjetivos que retiravam a humanidade desses grupos humanos. No Brasil as ações seguiram os ideais racialistas e eugênicos que se estendeu até meados do século XX, no qual tipo físico continuou a determinar as relações de poder.

Oliveira e Pimenta (2016) apontam que a boa aparência estava associada ao que representava o europeu, ela estava relacionada ao cheiro, ao cabelo e ao “asseio” do homem branco, assim quem não se adequava a chamada “boa aparência” deveria se adaptar ou ficar excluído. Quanto a isso Petrônio Domingues (2002, p. 574) inscreve que “Daí a necessidade da adoção do estilo de vida do branco,

acompanhado de sua maneira de ser, estar e ver o mundo. Mais: o negro devia seguir todas as normas do código de conduta moral do branco”.

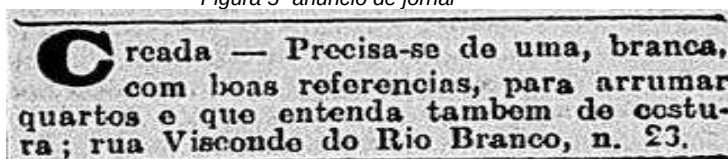
Tais circunstâncias objetivavam a exclusão da população negra frente à autoprocamação do branco como símbolo do progresso. As hierarquias impostas pelo olhar europeu tiveram início na sociedade escravocrata na qual se fazia uma seleção entre os escravizados, Gomes (2019) destaca que a cor da pele e o cabelo eram avaliados para a atribuição de funções. Gilberto Freyre (2010) também cita que nos anúncios dos jornais era bem explícita a preferência e a valorização por negros que tivessem a aparência mais próxima do grupo cultural hegemônico. Amanda Braga (2015) descreve a respeito dessa hierarquia:

[...] Essa seleção criaria não apenas a preferência por um tipo de cabelo que já não era mais crespo, mas cacheado, herança da miscigenação, como também a prática – o desejo – de alisar os cabelos, além de uma certa hierarquização entre os escravos. Nascia, aqui, um olhar sobre sua estética que partia não só de sua origem, de sua identidade, como antes, mas partia do olhar do outro. Entre os dois modelos, estava a busca por um *status social* (BRAGA, 2015, p. 83).

Portanto, a colonização dominou os corpos, tal como O ser dos escravizados, cuja ardilosa estratégia dividiu os oprimidos a fim de enfraquecer a luta dos escravizados em resistência à dominação. O suposto “*status social*” conferido aos mestiços despertou o desejo nos negros de se afastarem ou apagarem as suas marcas fenotípicas numa busca por liberdade. Há de se ressaltar que os mestiços não usufruíam de liberdade, eles eram resultados das violências sofridas pelas mulheres escravizadas, sendo assim, a aparência do mestiço servia para lhe designar menos pesado, como o de pajens e mucamas, conforme Freyre (2010).

Após a abolição da escravatura em 1888 a situação da população negra continuou a ser precária, para alguns até pior, pois o trabalho assalariado era destinado aos imigrantes que recebiam diversos tipos de gratificações para povoarem o Brasil e nele trabalhar. A imprensa da época divulgava a seleção de trabalhadores, até mesmo para serviços domésticos como se mostra na figura abaixo:

Figura 5- anúncio de jornal



Fonte: Correio Paulistano, ano 1911, ed. 17294¹.

¹ Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_06&pesq=anuncios%20de%20emprego

Destarte, divulgava-se o critério da “boa aparência”, contrapondo a falsa narrativa de que o Brasil seria um “paraíso racial” marcado por relações harmônicas entre as raças e sem tratamentos desiguais. Roger Bastide e Florestan Fernandes designados pela UNESCO em 1950 como pesquisadores no Brasil com a finalidade de verificar se de fato o Brasil era um “paraíso racial” relatam ao final da pesquisa que: “[...] Quanto mais o negro se aproximar do branco, pela tez, pelos traços do rosto, nariz afilado, cabelos lisos, lábios finos, maiores as suas probabilidades de ser aceito” (1959, p. 188,).

Dessa maneira, percebemos que o estigma imposto a população negra continuava a imperar nas relações sociais, tanto que no século a indústria da beleza vem para solucionar a suposta fealdade do negro, Diwan (2003) menciona que o ligeiro desenvolvimento das indústrias da beleza foi impactado pela ação eugênica que condenava os corpos julgados como disgênicos, o cabelo crespo poderia tornar-se liso, a pele escura daria lugar para o desenegrecimento através das maquiagens e entre outros recursos criados.

Conclusões

No atual contexto, o uso do termo “boa aparência” nos anúncios de vagas de emprego e nas seleções foi proibido por lei em alguns estados da república federativa como: Rio de Janeiro, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, e dentre outros. Contudo, mesmo sendo vetada essa expressão persiste em aparecer no vocabulário das pessoas seja de modo velado ou diretamente enunciado, o caso é que a maioria da população negra continua sofrendo com as desigualdades sociais, econômicas e educacionais.

De acordo com Paim (2016, p. 27):

[...] A exigência da boa aparência tem sido percebida como um mecanismo sutil que revela como o racismo institucional opera práticas constantes e rotineiras de discriminação racial nas organizações. Mesmo sendo um critério em que negros possam se adequar, o padrão avaliativo está referenciado na aparência física do branco.

Logo, as práticas de subalternização do negro não foram encerradas com a assinatura da Lei Áurea, visto que a cada dia se discute mais sobre a necessidade de uma educação antirracista e descolonizadora, não só do poder, mas do ser e do saber. A inserção dos homens negros e das mulheres negras em locais ditos como de brancos vem a quebrar com a estrutura de poder que se instalou na sociedade

brasileira, neste sentido é fundamental o empoderamento estético e identitário dos afro-brasileiros como um meio de demonstrar e denunciar o fim das sujeições ao pensamento etnocêntrico.

Gomes (2019, p. 20) ao falar sobre o peso da estética adverte que: “chega-se ao extremo da demissão ou da não escolha de um bom currículo devido ao fato de o candidato negro deixar a sua estética negra fluir livremente, manifestando-se em sua aparência. Isso significa que a estética ou o corpo da pessoa negra continua a sofrer com os estereótipos e o racismo fenotípico que lhe recai, os movimentos negros têm atuado enfaticamente na promoção de ações educativas que desperta para a importância da aceitação e valorização da negritude para a luta contra o racismo.

Além disso, não poderíamos deixar de indicar o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12. 288) que desde 2010 tem sido extremamente importante para a equidade racial. Outra valorosa conquista é a Lei nº 12. 711 que estabelece as ações afirmativas nas universidades contribuindo significativamente para a construção de uma sociedade mais justa em que negros possam ocupar diferentes postos.

Referências

BASTIDE, R; FERNANDES, F. **Branços e negros em São Paulo**: Ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. 2ª edição (revista e ampliada). São Paulo: Companhia editora nacional, 1959.

BRAGA, A. **História da beleza negra no Brasil**: discursos, corpos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

DIWAN, P, S. **O espetáculo feio**: práticas discursivas e redes de poder no eugenismo de Renato Kehl (1917-1937). 2003. Universidade Católica de São Paulo. Dissertação (Mestrado em História Social). Disponível em: https://www.academia.edu/31741105/O_espet%C3%A1culo_do_feio_pr%C3%A1ticas_discursivas_e_redes_de_poder_no_eugenismo_de_Renato_Kehl_1917-1937. Acesso em: 20 de fev de 2020.

DOMINGUES, P, J. Negros de almas brancas? A ideologia do Branqueamento no Interior da Comunidade Negra em São Paulo (1915-1930). Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, nº 3, 2002, p. 563-599.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GOMES, N, L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3ª ed (revista e ampliada). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

OLIVEIRA, K, C; PIMENTA, S, M, de, O. O racismo nos anúncios de emprego do século xx. Ling. (dis)curso. vol.16, n.3, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322016000300381. Acesso em: 05 de maio de 2020.

PAIM, A dos S. **Pele negra sem máscaras brancas**: o julgamento da boa aparência em seleção de pessoal. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23991/1/tesealtairpaim.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2020.

SPC (Serviço de Proteção ao Consumidor). Brasil. **Sete em cada dez brasileiros acreditam que gastos com beleza são uma necessidade e não um luxo, aponta pesquisa**. 2016. Disponível em: <https://www.spcbrasil.org.br/pesquisas/pesquisa/1666>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

STREVA, J, M. **Colonialidade do ser e corporalidade**: o racismo brasileiro por uma lente descolonial. Revista Antropolítica, n. 40, Niterói, p.20-53, 1. sem. 2016.